

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**MARIA CONCEIÇÃO COPPETE**

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SENSIBILIDADE:  
POSSIBILIDADES PARA A DOCÊNCIA**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de Doutor em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientação: Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri

Co-orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tania Stoltz

Florianópolis  
2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Coppete, Maria Conceição

Educação intercultural e sensibilidade: [tese] :  
possibilidades para a docência / Maria Conceição Coppete ;  
orientador, Reinaldo Matias Fleuri ; co-orientadora, Tania  
Stoltz. - Florianópolis, SC, 2012.

593 p. ; 21cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. docência. 3. educação intercultural. 4.  
sensibilidade. 5. formação continuada de professores e  
professoras. I. Fleuri, Reinaldo Matias. II. Stoltz,  
Tania. III. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.





*Dedico esta tese às pessoas que me ensinam  
que a vida é o que acontece enquanto  
ficamos ocupados com outras coisas.  
Essas pessoas que vivem intensamente  
sem levar a vida tão a sério:*

*meus pais, amores maiores, Dulce e Hildo  
meu companheiro de todas as horas, Orlando  
meus sobrinhos Giulia e Luigi (in memoriam)  
meu mano Gerson e minha cunhada Rita  
um menino de nome Vicente*

*- Com vocês todo este trabalho se tornou possível!*



## AGRADECIMENTOS

*Ao meu orientador, prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri*, pelo acolhimento, as contribuições, as oportunidades propostas e acima de tudo a confiança em mim depositada ao longo desta travessia. Pela escuta, os silêncios, o diálogo, a liberdade de expressão e tantas outras práticas ensinadas na convivência entre orientador, orientanda e orientandos em seu conjunto. Pela força e capacidade de superação demonstrada nas etapas difíceis pelas quais passou. Por todos os momentos tensos, intensos e fecundos de profunda aprendizagem, o meu muito obrigado!

*À minha co-orientadora, profª Drª Tânia Stolz*, por acolher meu convite e seguir ao meu lado, mesmo fisicamente distante, mas nunca ausente. Sua presença me trouxe tranquilidade, confiança e sentimento de competência. Sua generosidade e disponibilidade fizeram a diferença na minha formação. Um exemplo de orientação e de mediação que levarei como referência para minha vida.

Aos membros da banca de qualificação. *À profª. Dra. Graciela Ormezzano* que embora não tenha participado presencialmente enviou seu parecer que muito contribuiu para o redimensionamento da tese. Também foram fundamentais as contribuições da *profª Drª. Lucia Hardt*, da *Profª Drª Alicia Fignoni* e do *prof. Dr. Wladimir Garcia* mediante as quais foi possível aparar arestas, redimensionar e aprofundar toda a pesquisa.

Aos professores e professoras membros da banca de defesa *profª Drª. Malvina do Amaral Dorneles*, *profª Drª. Graciela Ormezzano*, *profª Drª Lucia Schneider Hardt*, *profª Drª. Gilka E. Ponzi Girardello* e suplentes, *profª Drª Lilian Blanck de Oliveira* e *prof. Dr. Wladimir Garcia*, por aceitarem o convite.

Aos amigos e amigas, parceiros de equipe de coordenação do curso (EDC) *Ivanete Nardi Efe (Nete)*, *Cátia Weber* e *Nei José Martins*, pelo intenso trabalho à frente do curso e acima de tudo pelo singular exemplo de companheirismo, alegria e amizade que não se encerra. A vocês, obrigada!

Aos demais colegas que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração e o desenvolvimento do curso EDC, muito obrigada!

*Às professoras cursistas* que aceitaram participar da pesquisa, disponibilizando seus diários de bordo e ensaios pedagógicos, peças-chave para a coleta de dados desta tese. A cada uma de vocês, obrigada!

*Aos tutores e tutoras*<sup>1</sup> e às coordenações dos polos que participaram do curso de extensão Educação para Diversidade e Cidadania (EDC), cuja presença e trabalho foram fundamentais na fase inicial da pesquisa.

Ao prof. Dr. João Josué da Silva Filho, ex-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ. À prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Regina Vendramini, atual coordenadora, à chefe de expediente Sônia Maurina Rodrigues Quintino, as servidoras Bethânia Negreiros Barroso e Patrícia Duarte Silva da Natividade e bolsistas pelo apoio prestado durante os quatro anos de meu doutoramento.

*Aos professores e professoras* do curso de doutorado da UFSC pela significativa contribuição em minha formação.

*Aos colegas do curso* de doutorado com quem pude compartilhar momentos profícuos de aprendizagem, crescimento e descontração.

*Aos integrantes do Núcleo de pesquisa Mover*, pelos momentos de intensa convivência e aprendizagem.

À *Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)* pela oportunidade de afastamento para capacitação. *Aos meus colegas de trabalho*, especialmente da coordenação de pesquisa na pessoa da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Glaucia de Oliveira Assis, da direção de ensino na pessoa do prof. Dr. Lourival José da Silva Filho, da secretaria dos Conselhos de Centro e dos Departamentos na pessoa da funcionária Rosane Rosa e demais colegas do departamento de Pedagogia da FAED.

*Aos meus familiares:*

*Minha mãe Dulce Brognolli Coppete*, o maior exemplo de amor, de fé e de determinação que conheço traduzido em pessoa. O meu apoio. Uma mulher grandiosa e linda nas mais variadas acepções que essa palavra possa alcançar. Uma mãe que eu desejo a todas as crianças. *Meu pai Hildo Coppete*, minha referência de humildade, segurança, proteção e cuidado. Um homem forte e amoroso, uma presença incondicional para todas as horas. - A vocês, *amores maiores*, que desde o colo me ensinaram a dar sentido à vida, a prestar atenção nos pequenos gestos, a valorizar cada esforço empreendido e fazer tudo valer a pena, o meu muito obrigado! Esta tese também pertence a vocês!

*Ao meu querido companheiro Orlando Bif*, amor de todas as horas que a vida me deu de presente há tantos anos e que me chega a cada dia *novinho em folha*, entre bilhetes, flores e afetos. Uma presença constante, descontraída, bem-humorada, um leitor de tantas páginas,

---

<sup>1</sup> Os tutores e tutoras presenciais e a distância que contribuíram para a realização desta pesquisa encontram-se nominados nos Anexos (anexo 7).



meu dicionário *on-line*. Seu apoio incondicional e sua compreensão foi o que tornou todo esse trabalho possível. - Agradecer a você é um pequeno gesto diante da grandiosidade que você traz à minha vida. É com imensa gratidão que lhe digo que *essa tese é nossa!*

Ao Vicente C. Bif que tantas xaradinhas e histórias contou ao longo da escrita dessa tese, alegrando meus dias nem sempre ensolarados, enchendo de infância a nossa casa e as nossas vidas. Um amigo que eu não esperava, mas que de alguma forma sempre desejei encontrar! – *Que bom que você veio para ficar!*

Ao Gerson Luiz Coppete, meu mano querido e à Rita A. Innocenti, minha cunhada, por todo bem, todo apoio e pela intensa coragem e fé muito especialmente por trazerem à nossa família a *Giulia e o Luigi (in memoriam)*, adoráveis sobrinhos gêmeos... uma passagem tão breve (27/9 - 29/9 2008) e um amor tão intenso de durar para sempre!

À Tia Anselma Bif, pela presença amorosa, pelas orações e todo apoio afetivo e espiritual. Ao agradecê-la, agradeço também a toda família Bif, e de modo especial à amiga e querida comadre Maria Idalina e todos os seus.

À Natalina F. Pacheco (Nata) que me viu crescer e muito me ajudou em várias etapas de minha vida e nesta não foi diferente. Ao agradecê-la, agradeço a toda a minha família extensa pelo carinho, apoio e afeto que não se encerram.

E ao Popi, meu fiel amigo de tantos anos, fofo e brincalhão, agradeço por me ensinar que o amor e o carinho se manifestam por meio da vida e da convivência em suas mais variadas formas de expressão.

*Aos amigos e amigas:*

Saionara Bello da Silveira (Saio) uma irmã que a vida me deu de presente! Essa mulher plural em si mesma, que me acompanhou ainda que ela pense que não, intensa e vividamente durante todo esse processo, vivendo o seu também, mesmo que em instâncias, dimensões e proporções diferentes. Vivemos e compartilhamos, cada uma de uma maneira, intensidades que duram... Essa pessoa especial que com seu exemplo me ensinou que o contrário do medo nunca foi a coragem, mas sim a fé! Essa fé na vida que lhe possibilitou enfrentar e superar o que talvez tenha sido a maior batalha de sua vida. A você, amiga querida e a sua família, muito obrigada! Esse trabalho também é seu!

À Leuzi Soares, cuja sensibilidade tem morada certa – habita seu ser por inteiro -, artista singular na tessitura da vida, sempre *presente* e um *presente* para mim... entre e-mail, cartas e programações culturais de extremo bom gosto, me ensinou e proporcionou o tão necessário contra

ritmo durante toda a elaboração dessa tese. As pinturas em aquarela que trazem o *Amanhecer* e o *Entardecer* a este trabalho foram reproduzidas de obras de suas mãos e que me chegaram na forma de um presente admirável! Como não fazer parte este abraço que me abraça trazendo o dia, anunciando a noite que enlaça o tempo, transbordando a vida para dentro e para além desta tese. Amiga querida, essa tese também é sua!

À *Maria de Lourdes Sousa Lisboa (amada Cucá)* e *Pedro Aurélio Brandes de Azevedo (querido Pedrinho)* a quem agradeço de coração sincero, alegre e profundo todas as músicas - melodia e letra - e filmes que fizeram dançar as palavras em mim enquanto as escolhia e que se encontram subliminares ao texto desta tese. Agradeço particularmente a Cucá também pela presença amorosa e constante, pelas orações e vibrações, pela culinária paraense e tão sua cheia de sabor e de afeto. Tudo isso junto e misturado tornou o momento mais difícil desta tese uma etapa um pouco mais leve. Queridos amigos, este trabalho também pertence a vocês!

À família *RIA*, *Rose Clér E. Beche (Clér)*, *Solange C. da Silva (Sol)*, *Ligia M. Soufen Tumolo (Lili)*, *Carolina de Oliveira (Carol)*, *Alessandra Souza (Ale)* e *Saionara Bello da Silveira (Saio)*, *filhinhos e filhinhas (RIA MIRIN)* pela presença sempre intensa e o acolhimento generoso as minhas ausências, principalmente nos meses finais de conclusão desse estudo. Obrigada pelas risadas, pela disponibilidade, pela companhia nos espumantes, pela culinária cheia de sabor e de afeto que alimentou importantes expressões e caros sentimentos nesse longo e árduo processo. A cada uma de vocês, minhas queridas, obrigada!

À *Ligia (Lili)* agradeço também por sua presença e apoio no período da qualificação. Suas mediações e registros foram fundamentais para a continuidade da pesquisa. Obrigada!

À *Berenice Bergamini (Berê)* amada comadre que por tantos anos participou semanalmente da minha vida, zelando pela minha casa, pelo Popi meu fiel amigo e como se isso já não fosse o suficiente para fazer tudo valer a pena, ainda me trouxe de presente a *Ana Loiva*, essa afilhada maravilhosa que dá mais sentido a minha vida. Obrigada por ensinar a sua máxima: *primeiro as primeiras coisas!*

À *Mari B. Spessatto* por sua amizade e especialmente pelo competente e fundamental trabalho de revisão, assim como por sua sensibilidade e gentileza enviando-me entre um capítulo e outro fotos do Jardim de Santa Giustina, em Padova, onde estive. - As exuberantes rosas foram um bálsamo nessa jornada e o seu apoio, querida, um imenso conforto. Com a sua presença e ajuda cheguei ao final. Obrigada!

*Aos amigos e amigas de Morro da Fumaça* que (re)encontrei depois de tantos anos, *Idésio de Oliveira, Cristina Bergmann, Rangel F. Serafim e Milena C. Brasil* agradeço pela ternura que não se encerra e pela compreensão diante de minhas ausências. Ao *Idésio* agradeço ainda todos os abraços, os diálogos e o cuidado com a minha saúde.

À *Roselete F. Aviz de Sousa*, um *presente* que me chegou com a entrada no doutorado. Obrigada pela confiança e por todos os momentos sempre tão intensos de estudos, de conversas, de compartilhamentos importantes que muito contribuíram para completar nosso “álbum de figurinhas fosforescentes”.

À *Aurea de Maria*, outro *presente* do doutorado, pelos importantes momentos de estudo, pela parceria e presença amorosa.

À *Joseila T. da Silva (Josy)* por sua delicadeza e brilhante trabalho como terapeuta, orientando e mediando minha compreensão e elaboração frente os mais diversos processos vividos durante toda a construção desta tese. Com a sua ajuda pude seguir muito além do que eu pensava ser capaz. Muito Obrigada!

Às *amigas do México prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Guadalupe Terezinha Bertussi e Alicia Fignoni* que tive a grata oportunidade de conhecer durante o doutorado e consolidar uma linda e profunda amizade e que pretendo levar para sempre, inclusive como exemplos de competência, sensibilidade, amizade e disponibilidade. A Guade, querida irmã que a vida me presenteou e a Alicia parceira de congressos, viagens e conversas. A vocês quero expressar minha gratidão pelo apoio que prestaram durante a elaboração desta tese.

*Aos amigos e amigas de Blumenau, Aldelir Fernando e Lilian C. Luiz, Rafael e Márcia B. Minks* pelos agradáveis encontros, pelo apoio tecnológico e pela certeza que verdadeiras amizades não dependem do tempo que existem, mas da intensidade que acontecem. Agradeço também ao *Paulo F. do Carmo* pela amizade e por se prontificar a ler este trabalho; e a *Rosângela Amorin* pelas intensas conversas sobre as possibilidades e desafios que envolvem a educação.

Ao *Rafael Borges* e ao *Sidney da Silva*, designers gráficos, pelo dedicado trabalho de traduzir ideias em imagens. Nossas intensas conversas e sucessivas trocas foram fundamentais à sistematização de uma das etapas da pesquisa.

À *Karina Hanff* pelo cuidadoso trabalho de diagramação.

*E a todas as pessoas* que embora não se encontrem nominadas estiveram comigo ao longo desta travessia. *Muito Obrigada!*



“Tudo o que tem nome, existe!”

Adelinda M. Brognolli<sup>2</sup>  
(*in memoriam*)

---

<sup>2</sup> Adelinda Margotti Brognolli (1881-1955) minha bisavó materna. Uma mulher que conheci por intermédio de admiráveis narrativas contadas até os dias de hoje por minha mãe e que traduzem muitos ensinamentos, valores e virtudes caros à dignidade humana. Uma das célebres frases que ela empregava era esta que utilizo como epígrafe. A bisavó faz parte de um seleto grupo de mulheres sábias e grandiosas, generosas e humildes, uma guerreira, uma mulher de fé; à frente de seu tempo. Gerou 5 filhos, e como ficou viúva ainda jovem, assumiu sozinha a educação de quatro deles, pois a única filha falecera ainda bebê. Foi comerciante em uma loja de “Secos e Molhados”, conhecida como “Venda da Dona Adelinda”, no bairro de Rio Caeté, onde nasci, uma comunidade de descendentes italianos no interior da cidade de Urussanga (SC) e a primeira mulher a adquirir um automóvel na região. Nunca frequentou a escola. Este registro é a maneira que encontrei para agradecê-la. Com isso agradeço a todos os meus ancestrais maternos e paternos.



## RESUMO

A docência se efetiva em uma rede relacional e multidimensional na qual professores e professoras mobilizam cognição, criatividade, imaginação, afetividade e sensibilidade. Ao incorporarem a sensibilidade como fator estruturante do processo de conhecimento, percebem a lógica do conjunto de relações que se dá entre as pessoas e assumem a complexidade que envolve os processos de ensinar e de aprender. Nesse movimento constroem e delineiam modos de ser professor e professora. Lançando mão de práticas pedagógicas organizadas a partir de uma abordagem de educação intercultural, mobilizam a criação de processos educativos gerando a integração e a interação criativa, crítica e cooperativa tanto entre os diferentes sujeitos, quanto entre seus contextos sociais, econômico-políticos e culturais. Partindo dessas premissas, o presente estudo, filiado à linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, busca analisar a possibilidade da relação entre a educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade na prática pedagógica desenvolvida por docentes durante um curso de formação continuada. A pesquisa é de abordagem quantitativa e qualitativa, do tipo interpretativa. Foram analisados os dados contidos em diários de bordo e em ensaios pedagógicos. O tratamento metodológico dos materiais da pesquisa segue os pressupostos da análise de conteúdo (FLICK, 2004). Os sujeitos são vinte e oito professoras da educação fundamental da rede pública de sete cidades de Santa Catarina. Elas participaram da primeira edição (2009/2-2010/1) de um curso de formação continuada semipresencial, em nível de extensão, chamado de Educação para a Diversidade e Cidadania. A temática mediadora do curso centrou-se na abordagem intercultural de educação. A partir da análise dos dados da pesquisa, foram formuladas seis categorias para compreender e orientar os significados da prática pedagógica desenvolvida, tanto nas salas de aula desses sujeitos junto aos estudantes, quanto no curso de formação continuada. As categorias enunciam conceitos indicadores da relação existente entre a prática pedagógica intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade: necessidade do diálogo; respeito e valorização da diversidade (importância da aceitação das diferenças, importância do acolhimento e afeto, importância da alteridade), unidade na diferença, entajuda e interdependência de todos, relação entre escola, família e comunidade; reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo. As reflexões aqui contidas consideram essas seis categorias como dimensões articuladoras da aprendizagem intercultural em sua

relação com a sensibilidade. A promoção e o entrelaçamento dessas dimensões nos contextos educativos dependem substancialmente da prática pedagógica do professor e da professora e de sua capacidade de mobilizar as dimensões lógicas do processo de conhecimento. Nesse sentido, a pedagogia do auscultar ou pedagogia da potência pode ser mediadora da mudança na estrutura relacional. Ela se evidencia capaz de alterar as lógicas de organização, especialmente a partir dos diálogos possíveis que podem ser realizados entre os sujeitos e seus contextos. Por outro lado, essa prática pode contribuir na construção de outros significados à própria linguagem e sua multiplicidade nos espaços educativos. A mobilização desse processo, feita por sujeitos em interação, potencializa o desenvolvimento da sensibilidade e, em seu movimento *autopoietico*, possibilita a aprendizagem numa perspectiva multidimensional.

**Palavras-chave:** docência; educação intercultural; sensibilidade; formação continuada de professores e professoras; prática pedagógica.



## RÉSUMÉ

L'enseignement s'effectue dans un réseau relationnel et multidimensionnel par lequel les enseignants et les enseignantes mobilisent la cognition, la créativité, l'imagination, l'affectivité et la sensibilité. Dans l'incorporation de la sensibilité en tant que facteur structurant du processus de connaissance, la logique de l'ensemble des relations parmi les personnes est aperçue et la complexité qui implique les processus d'enseigner et d'apprendre est reconnue. Dans ce mouvement, les façons d'être enseignant et enseignante sont construites et tracées. En s'appuyant sur les pratiques pédagogiques organisées à partir d'une approche interculturelle de l'éducation, ils mobilisent la création des processus éducatifs générateurs de l'interaction et l'intégration créative, critique et coopérative parmi les différents sujets et leur contexte sociaux, économiques, politiques et culturels. Sur la base de ces prémices, cet étude, lié à la ligne de recherche *Ensino e Formação de Educadores* (Enseignement et Formation des Éducateurs), cherche à analyser la possibilité de la relation entre l'éducation interculturelle et le développement de la sensibilité dans la pratique pédagogique développée par des enseignants pendant un cours de formation continue. La recherche, de cadre interprétatif, a une approche quantitative et qualitative. Les données enregistrées dans des journaux de bord et des essais pédagogiques ont été analysés. Le traitement méthodologique des matériaux de la recherche suit les présuppositions de l'analyse de contenu (FLICK, 2004). Les sujets sont des vingt-huit enseignantes d'école élémentaire de l'éducation publique de sept villes de Santa Catarina. Elles ont participé à un cours de formation continue sémi-présentielle dans la première édition (2009/2 – 2010-1), dans le cadre d'extension appelé *Educação para a Diversidade e Cidadania* (l'Éducation pour la Diversité et la Citoyenneté). La thématique de médiation du cours est centralisée dans l'approche interculturelle de l'éducation. À partir de l'analyse des données de la recherche, six catégories ont été formulées pour comprendre et orienter les significations de la pratique pédagogique développée, dans les salles de classe de ces sujets avec les étudiants, ainsi que dans le cours de formation continue. Les catégories énoncent des concepts indicateurs du rapport existant entre la pratique pédagogique interculturelle et le développement de la sensibilité : le besoin du dialogue; le respect et la valorisation de la diversité (l'importance de l'acceptation des différences, l'importance de l'accueil et de l'affection, et l'importance de l'altérité), l'unité dans la différence, le soutien mutuel et

l'interdépendance de tous, la liaison avec l'école, la famille et la communauté; la restructuration culturelle des façons d'agir, de penser et de sentir le monde. Les réflexions contenues dans ce document tiennent compte des six catégories comme des dimensions d'articulation de l'apprentissage interculturelle par rapport à la sensibilité. La motivation et l'entrelacement de ces dimensions dans les contextes éducatifs dépendent substantiellement de la pratique pédagogique de l'enseignant et l'enseignante et de leur capacité de mobiliser les dimensions logiques du processus de la connaissance. Dans ce sens, la pédagogie d'ausculter ou la pédagogie de la puissance peut être le médiateur du changement dans la structure relationnelle. Elle se fait remarquer par la capacité d'altérer les logiques organisationnelles, particulièrement par les dialogues possibles qui peuvent être accomplis entre les sujets et leurs contextes. De l'autre côté, cette pratique peut contribuer à la construction d'autres significations à la langue elle-même, et à la multiplicité dans les espaces éducatifs. La mobilisation de ce processus, faite par des sujets en interaction, favorise le développement de la sensibilité, et dans le mouvement *autopoïétique*, elle rend possible l'apprentissage dans une perspective multidimensionnelle.

**Mots-clés:** enseignement; éducation interculturelle; formation continue des enseignants et des enseignantes; pratique pédagogique.

## ABSTRACT

Teaching is effective in a relational and multidimensional network in which teachers mobilize cognition, creativity, imagination, affection and sensitivity. Incorporating sensitivity as a factor of structuring the process of knowledge, perceive the logic of the set of relations that exists between the people and assume the complexity involved in the process of teaching and learning. In this movement they build and outline the ways of being teachers. By making use of pedagogic practices organized from an approach of intercultural education, mobilize the creation of educational processes generating integration and creative interaction, critical and cooperative both among different individuals and among their social, economic-political and cultural contexts. Starting from these assumptions, the present study, affiliated to the Teaching and Formation of Educators research line, seeks to analyze the possibility of relationship between intercultural education and the development of sensitivity in the pedagogical practice developed by teachers during a continuous training course. The research is of both quantitative and qualitative approaches, of an interpretative kind. The analysis considered data from the log-books and pedagogic experiences. The methodologic treatment of the research materials follows the assumptions of content analysis. (FLICK, 2004). The subject individuals are twenty-eight elementary education of public schools teachers from seven cities in the State of Santa Catarina. They participated in the first edition (2009/2-2010/1) of a semi-presencional continuous training, at extension level, called Education for Diversity and Citizenship. The mediating theme of the course focused the intercultural approach of the education. Based on the analysis of the research data, six categories were formulated to understand and guide the meanings of the pedagogical practice developed both in classrooms of these individuals with students, and in the course of continuous training. The categories set out concepts which indicate the relationship between the intercultural pedagogic practice and the development of sensitivity: the need for dialogue; respect and valorization of diversity (importance of acceptance of differences, importance of protection and affection, the importance of alterity), unity in the diversity, mutual help and interdependence of all, relationship between school, family and community; cultural restructuring of acting, thinking and feeling the world. The reflections contained herein consider these six categories as articulating dimensions of the intercultural learning in relation to sensibility. The promotion and intertwining of these dimensions in educational settings, substantially

depend on the teachers pedagogic practice and the teachers ability to mobilize the logical dimensions of the knowledge process. In this sense, the listening pedagogy or the power pedagogy may be the mediator of the change in the relational structure. It becomes evidently capable to change the logic of organization, especially from the possible dialogues between individuals and their contexts. Moreover, this practice may contribute to the construction of other meanings of the language itself and its multiplicity in educational spaces. The mobilization of this process by interacting individuals, enhances the development of sensibility and, in its autopoietic movement, enables learning in a multidimensional perspective.

**Keywords:** teaching; intercultural education; sensitivity; continuous training of teachers; pedagogical practice.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Visão medial do cérebro humano em corte.....	58
Figura 2: Crescimento relativo do cérebro ao longo do processo evolutivo dos vertebrados.....	60
Figura 3: Síntese das categorias e subcategorias de análise .....	306
Figura 4: Dinâmica interativa autopoietica .....	517



**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Resumo da Organização Curricular .....	263
Quadro 2: Quadro comparativo entre as intenções prévias das professoras, atividade selecionada, tema e objetivos da atividade .....	285
Quadro 3: Atividades selecionadas como base para elaboração do Ensaio Pedagógico .....	291





**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Especialização hemisférica no homem ocidental .....	64
Tabela 2: Número de Matrículas na Educação Básica, por Dependência Administrativa, segundo a Etapa e Modalidade. Brasil – 2008.....	141
Tabela 3: Atividades realizadas e registradas pelas professoras na Ferramenta Diário de Bordo.....	579
Tabela 4: Atividades com maior incidência de escolhas feitas pelas professoras.....	283



## LISTA DE SIGLAS

ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais  
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ARIC - Association internationale pour la Recherche Interculturelle  
BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior  
CCEA - Centro Cultural Escrava Anastácia  
CDC- Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança  
CF - Constituição Federal  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CPC - Conceito Preliminar de Curso  
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos  
EAD - Educação a Distância  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
Enade - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo  
FIES - Financiamento Estudantil  
FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas  
FUNASA - Fundação Nacional de Saúde  
Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFC - Instituto Federal Catarinense  
IF-SC - Instituto Federal de Santa Catarina  
IHA - Índice de Homicídio na Adolescência  
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPES - Instituições Públicas de Educação Superior  
ISEC - Congresso Internacional de Educação Especial  
LGBTT- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros  
MEC - Ministério da Educação

MOVER - Núcleo de Estudos Educação Intercultural e Movimentos Sociais  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PAR- Plano de Ações Articuladas  
PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica  
PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação  
PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios  
PET - Programa Especial de Treinamento  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PREDI - Projeto de Educação Intercultural  
PROEXT - Programa de Apoio à Extensão Universitária  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
RIPSA - Rede Interagencial de Informações para a Saúde  
SEC – Secretaria de Educação Continuada  
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEDH - Secretaria Especial de Direitos Humanos  
Seea- Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo  
SEED - Secretaria de Educação a Distância  
SciELO - Scientific Electronic Library Online  
SCOPREM - Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural  
SESu - Secretaria de Ensino Superior  
Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SNC - Sistema Nervoso Central  
SNP- Sistema Nervoso Periférico  
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina  
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

## SUMÁRIO

<b>1 PALAVRAS INICIAIS DE TRILHAS EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>53</b>
<b>OS INTERSTÍCIOS DA PESQUISA: ENTRANDO NAS TRILHAS</b>	<b>53</b>
1.1 CAMINHAR É PRECISO... VIVER É URGENTE!.....	53
1.2 NAS TRILHAS DA COMPLEXIDADE: OUTROS OLHARES PARA VER O MUNDO E TUDO O QUE NELE EXISTE.....	73
1.3 NOVAS COMPANHIAS PARA A TRAVESSIA: AS CONTRIBUIÇÕES DE HUMBERTO MATURANA E GREGORY BATESON .....	100
1.4 MARTIN BUBER: O DIÁLOGO E AS RELAÇÕES EM NÍVEL INTERSUBJETIVO.....	118
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>125</b>
<b>OS CAMINHOS E (DES)CAMINHOS NO COMPLEXO CAMPO DA DOCÊNCIA E DA FORMAÇÃO: TRILHAS A VISITAR ...</b>	<b>125</b>
2.1 ENTRE PERCURSOS DE FORMAÇÃO E INTERESSE PELA TEMÁTICA: ESCRUTINANDO CAMINHOS.....	125
2.2 AMPLIANDO PASSOS: UMA TRAJETÓRIA DE CONSULTA À BASE DE DADOS SCIELO.....	133
2.3 OS RUMOS E RUMORES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE DEMANDAS DE OFERTA E DE PROCURA.....	139
2.4 POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ATUAL FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: PROSPECÇÕES NA CAMINHADA.....	147
2.5 EDUCAÇÃO, CULTURA E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA.....	150
2.6 A DOCÊNCIA ENTRE MIRÍADES DE ENTENDIMENTOS ...	162
2.6.1 Tecendo a noção de docência: pressupostos etimológicos e epistemológicos.....	164
2.6.2 Os sentidos da docência: teceduras em movimento .....	174
2.7 SENSIBILIDADE E DOCÊNCIA: DA POLISSEMIA DAS EXPRESSÕES AS SUAS COMPLEMENTARIDADES .....	182

2.8 SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: APROXIMAÇÕES E TRANSPOSIÇÕES.....	191
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>197</b>
<b>EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: TRILHAS A CONSIDERAR.....</b>	<b>197</b>
3.1 DIVERSIDADE: UM CONCEITO EMBLEMÁTICO E PLURAL .....	197
3.2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS.....	202
3.3 IMPLICAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO DE ABORDAGEM INTERCULTURAL .....	207
3.3.1 Educação intercultural e docência nos anos iniciais: conceitos em relação .....	215
3.4 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DOCÊNCIA FRENTE AO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA NÃO DISCRIMINAÇÃO....	221
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>247</b>
<b>CURSO DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE E CIDADANIA: TRILHAS PRECEDENTES.....</b>	<b>247</b>
4.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS .....	247
4.2 EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA: A TEMPESTIVIDADE DE UMA PROPOSTA .....	252
4.3 A METODOLOGIA ADOTADA PARA A REALIZAÇÃO DO CURSO .....	264
4.3.1 Os diários de bordo .....	265
<b>4.3.3.1 As atividades propostas .....</b>	<b>265</b>
4.3.2 Os encontros presenciais.....	266
4.4 OPERACIONALIZAÇÃO DO CURSO .....	266
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>269</b>
<b>PERCURSO METODOLÓGICO E DE ANÁLISE: TRILHAS MAPEADAS E PERCORRIDAS.....</b>	<b>269</b>
5.1 NATUREZA DA PESQUISA, INSTRUMENTOS, COLETA E ORGANIZAÇÃO DE DADOS .....	269

5.1.1 Diários de bordo e ensaios pedagógicos: de ferramentas de trabalho nas mãos das professoras a instrumentos de pesquisa nas mãos de uma pesquisadora .....	273
5.1.2 Diários de bordo e ensaios pedagógicos: instrumentos para coleta e análise de dados da pesquisa .....	278
5.2 PROCURANDO PISTAS PARA AMPLIAR OS LIMIARES DA PESQUISA.....	282
5.3 IMPASSES E CONTRADIÇÕES QUE EMERGIRAM NOS DIÁRIOS DE BORDO DAS PROFESSORAS, SUJEITOS DA PESQUISA.....	294
5.4 DAS PISTAS ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE: UMA OPERAÇÃO DE “CAÇA AO TESOURO” .....	305
5.4.1 Necessidade do diálogo .....	306
<b>5.4.1.1 Necessidade do diálogo manifestada nos diários de bordo</b>	<b>308</b>
<b>5.4.1.2 Necessidade do diálogo manifestada nos ensaios pedagógicos .....</b>	<b>312</b>
<b>5.4.1.3 Aprofundando a discussão e construindo sentidos a partir dos diários de bordo e dos ensaios pedagógicos.....</b>	<b>316</b>
5.4.2 Respeito e valorização da diversidade.....	321
<b>5.4.2.1 Respeito e valorização da diversidade manifestada nos diários de bordo.....</b>	<b>324</b>
<b>5.4.2.2 Respeito e valorização da diversidade manifestada nos ensaios pedagógicos .....</b>	<b>332</b>
<b>5.4.2.3 Aprofundando a discussão e construindo sentidos a partir dos diários de bordo e dos ensaios pedagógicos.....</b>	<b>348</b>
5.4.3 Unidade na diferença.....	356
<b>5.4.3.1 Unidade na diferença manifestada nos diários pedagógicos .....</b>	<b>361</b>
<b>5.4.3.2 Unidade na diferença manifestada nos ensaios pedagógicos .....</b>	<b>368</b>
<b>5.4.3.3 Aprofundando a discussão e construindo sentidos a partir dos diários de bordo e dos ensaios pedagógicos.....</b>	<b>378</b>
5.4.4 Entrelajada e interdependência de todos .....	387
<b>5.4.4.1 Entrelajada e interdependência de todos manifestada nos diários de bordo.....</b>	<b>389</b>
<b>5.4.4.2 Entrelajada e interdependência de todos manifestada nos ensaios pedagógicos .....</b>	<b>396</b>

<b>5.4.4.3 Aprofundando a discussão e construindo sentidos a partir dos diários de bordo e dos ensaios pedagógicos.....</b>	<b>405</b>
5.4.5 Relação entre escola, família e comunidade .....	416
<b>5.4.5.1 Relação entre escola, família e comunidade manifestada nos diários pedagógicos .....</b>	<b>418</b>
<b>5.4.5.2 Relação entre escola, família e comunidade manifestada nos ensaios pedagógicos.....</b>	<b>423</b>
<b>5.4.5.3 Aprofundando a discussão e construindo sentidos a partir dos diários de bordo e dos ensaios pedagógicos.....</b>	<b>427</b>
5.4.6 Reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo .....	437
<b>5.4.6.1 Reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo manifestada nos ensaios pedagógicos .....</b>	<b>439</b>
<b>5.4.6.2 Aprofundando a discussão e construindo sentidos a partir dos ensaios pedagógicos.....</b>	<b>460</b>
<b>CAPÍTULO VI.....</b>	<b>471</b>
<b>EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO: TRILHAS PARA SE DAR A VER .....</b>	<b>471</b>
6.1 DIMENSÕES QUE TECEM REDES DE RELAÇÕES: CONSTRUINDO METÁLOGOS .....	471
6.2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SENSIBILIDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?.....	513
6.3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SENSIBILIDADE: PROSPECÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS.....	518
<b>PALAVRAS FINAIS DE TRILHAS CONSTRUÍDAS ENTRE OUTRAS A SOBREVIR .....</b>	<b>521</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>533</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>565</b>
ANEXO 1 - ORIENTAÇÕES GERAIS PARA ELABORAÇÃO DO RELATO DAS ATIVIDADES OPCIONAIS NA FERRAMENTA DIÁRIO DE BORDO .....	567
ANEXO 2 - TUTORIAL PARA UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA DIÁRIO DE BORDO NA PLATAFORMA MOODLE.....	569
ANEXO 3 – LEVANTAMENTO DAS ATIVIDADES OPCIONAIS REALIZADAS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA DURANTE O CURSO .....	579



ANEXO 4 - TABELAS DESCRITIVAS REFERENTES AS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	581
ANEXO 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	587
ANEXO 6 - CERTIFICADO DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA EMITIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA.....	591
ANEXO 7 - LISTAGEM DE TUTORES E TUTORAS QUE CONTRIBUÍRAM NA PESQUISA .....	593



## 1 PALAVRAS INICIAIS DE TRILHAS EM CONSTRUÇÃO

*De propósito, escolhi um tema sobre o qual tenho apenas algumas, mal contidas, ignorâncias. Todos os dias somos confrontados com o apelo exaltante de combater a pobreza. E todos nós, de modo generoso e patriótico, queremos participar nessa batalha. Existem, no entanto, várias formas de pobreza. E há, entre todas, uma que escapa às estatísticas e aos indicadores numéricos. [...] Falo da dificuldade de nós pensarmos como sujeitos históricos, como lugar de partida e como destino de um sonho. [...] Não podemos entrar na modernidade com o actual fardo de preconceitos. À porta da modernidade precisamos de nos descalçar. Eu contei sete sapatos sujos que necessitamos deixar na soleira da porta dos tempos novos. Haverá muitos. [...] Primeiro sapato: a ideia que os culpados são sempre os outros e nós somos sempre vítimas. [...] Segundo sapato: a ideia de que o sucesso não nasce do trabalho. [...] Terceiro sapato: o preconceito de que quem critica, é um inimigo. [...] Quarto sapato: a ideia que mudar as palavras muda a realidade. [...] Quinto Sapato: a vergonha de ser pobre e o culto das aparências. [...] Sexto sapato: a passividade perante a injustiça. Sétimo sapato: a ideia de que para sermos modernos temos que imitar os outros.*

*Mia Couto<sup>3</sup>*

Descalçar os sapatos que Mia Couto descreve nesta epígrafe, entre outros tantos, parece ser o primeiro dos diversos movimentos que necessitam ser realizados por quem deseja se lançar nesta *aventura intelectual* que é realizar um doutorado. Desenvolver uma pesquisa neste nível de formação, que parta de um projeto bem estruturado, que contemple os elementos constituidores e constituintes da investigação pretendida, estabelecendo conexões mediatizadas por discussões de conceitos de autores e autoras é, antes de tudo, uma tarefa hercúlea, desafiadora e substancialmente importante; talvez melhor compreendida

---

<sup>3</sup> *Oração de Sapiência* na abertura do ano lectivo no ISCTEM. Extraído do Vertical N° 781, 782 e 783 de Março 2005.

por aqueles e aquelas que já fizeram essa travessia. Para se lançar em tal empreitada é necessário que sejam tratados todos os componentes envolvidos, entendidos como matéria-prima, ou seja, *a pesquisa, o pesquisador e o objeto a ser pesquisado* para então construir a obra, neste caso, um bom texto, essencial a toda tese.

É com base nessa premissa que buscarei, mediante trilhas, construir um percurso materializado em um texto, cuja edificação se orienta no sentido de estabelecer relações entre três temáticas fundantes para este estudo: docência, educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade na educação, tendo como material de análise os saberes da docência, referidos por Pimenta (1999), expressos em registros de professoras<sup>4</sup> e elaborados em um curso de formação continuada, na tentativa de demonstrar possibilidades de inter-relações entre esses saberes vinculados às temáticas citadas e a possíveis mudanças qualitativas nas práticas educativas.

Sendo assim, *o objetivo geral* deste estudo consiste em analisar e discutir a partir dos diários de bordo e dos ensaios pedagógicos elaborados por professoras, durante um curso de formação continuada, a possibilidade da relação entre educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade na prática pedagógica.

Para alcançar esse intento, *os objetivos específicos* traçados organizam-se nas ações de pesquisar as contribuições da educação intercultural e da sensibilidade para a prática pedagógica; localizar temas subjacentes aos textos das professoras que remetam à educação intercultural e à sensibilidade; identificar indícios de possíveis relações entre as perspectivas de educação intercultural assumidas pelos sujeitos da pesquisa e o desenvolvimento da sensibilidade na educação; buscar as possibilidades de relações entre os principais temas que constituem a abordagem intercultural e os que possibilitam o desenvolvimento da sensibilidade; explicitar as contradições existentes entre as concepções assumidas pelas professoras e o que mostra a sua prática pedagógica.

---

<sup>4</sup> Considerando que todos os sujeitos da pesquisa são professoras mulheres, utilizarei como designação a expressão *professoras* concomitante à forma sujeitos da pesquisa. Entretanto, distingo a *função* docente que tem características específicas. Trabalho com as demandas da docência independente de gênero. Contudo, a consideração sobre gênero é importante por seu aspecto político, razão pela qual no decorrer da tese emprego os dois gêneros – professor e professora – quando a referência não for feita exclusivamente aos sujeitos da pesquisa.

Esta tese filia-se à linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores. Três pressupostos a compõem: o *primeiro pressuposto* é que nos relatos dos diários de bordo e nos ensaios pedagógicos o(s) entendimento(s) dos sujeitos da pesquisa se restringem predominantemente a exemplos de formas de atuação, a um respeito à diversidade; manifestam formas ambivalentes, ambíguas e contraditórias que, problematizadas, podem potencializar a ressignificação da própria prática; o *segundo pressuposto* é que na descrição da prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa será possível encontrar a relação entre um fazer voltado ao compartilhamento e a criação de contextos pedagógicos sensíveis; e o *terceiro e último pressuposto* é que os sujeitos da pesquisa demonstram entendimento(s) diversificados acerca da Educação Intercultural.

O tecido textual que constitui esta tese é composto de múltiplos fios<sup>5</sup>, de tons policrômicos, de olhares e vozes polifônicas e polissêmicas, tendo em vista possíveis traços, nervuras e costuras que envolvem as três temáticas citadas, ou seja, docência, educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade na educação, tendo em vista a formação de professores e professoras para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente por meio da formação continuada. Fazer isso é um desafio complexo, difícil, uma vez que ao expor os fios e a rede entrelaçada, elabora-se uma espécie de bordado que, muitas vezes, deixa à vista falhas, nós, lacunas, entremeios que podem comprometer o tecido tramado. Dito de outro modo, a problemática que envolve esta tese é complexa, densa e profunda, por envolver distintos sujeitos e seus saberes, diferentes contextos e variados processos em torno de temáticas inteiramente voltadas à formação humana.

No campo da pesquisa acadêmica, lidar com esse tipo de demanda, entre tantas outras, implica considerar as dificuldades em lidar com os conflitos, contradições, equívocos e impasses; assim como a

---

<sup>5</sup> Em vários momentos do texto utilizo metáforas para expressar conceituações e entendimentos. Embora reconheça as implicações desse recurso literário quando empregado em um texto acadêmico, entendo que um estilo de escrita dessa natureza contribui para potencializar significações e sentidos nem sempre possíveis quando expressos por conceitos que muitas vezes são intangíveis. Por serem simultaneamente simbólicas e conectoras, as metáforas produzem camadas no texto o que do meu ponto de vista tornam a leitura desafiadora e instigante; ao mesmo tempo revelam diferentes estilos de escrita. E este é o meu!

necessidade de superar conceitos simplificadores derivados do paradigma cartesiano, tais como os conceitos de ensinar e aprender, ainda mais quando se tem em vista a formação de professores e professoras e, por conseguinte, o seu contexto de oferta, neste caso, a universidade. A escolha se deu por ser deste/neste lugar que venho atuando como professora, pesquisadora e extensionista nas áreas de Currículo, Didática e Prática de Ensino nos últimos dez anos, somados aos outros quinze anos de exercício na/da docência; é no chão da escola e da academia que venho *(des)calçando meus sapatos* e vivendo intensamente o cotidiano. Nesse processo tenho tentado praticar o que diz Hardt (2006, p. 03) acerca das condições fundamentais no cotidiano acadêmico. A autora cita duas condições: “humildade intelectual e reconhecimento da incompletude de qualquer abordagem teórica. Isso significa dizer que o que aqui é afirmado é uma possibilidade em termos de análise da questão, nem a melhor e nem a pior, mas aquela que nesse momento histórico mobiliza esse sujeito que escreve a pensar o cotidiano pedagógico”.

Nesta trajetória venho me apropriando de um *saber da experiência* (LARROSA, 2004), ou seja, um saber que resulta da mediação entre o conhecimento e a vida humana; presenciei e presencio esse processo entre colegas de profissão. No percurso venho aprendendo que a educação é, entre outros, “[...] um ato carregado de características lúdicas e [...] sensíveis. Nela procura-se que o educando construa sua existência ordenadamente, isto é, harmonizando experiências e significações.” (DUARTE JUNIOR, 2008, p. 61). Nesse sentido, a educação precisa falar da realidade concreta, pois quando isso não acontece, “[...] quando não se refere aos conceitos transmitidos ao mundo em volta dos educandos ela não produz aprendizagem.” (Idem, p. 63). Em outras palavras, posso dizer que “todo conhecimento reporta-se à experiência; não podemos conceber coisa alguma que não tenha relação com a nossa experiência. Só que essa relação pode ser mais complexa do que o supõe a teoria da expressão pessoal direta”. (LANGER, 1980, p. 145). A experiência<sup>6</sup> nos afeta quando somos tocados pelas coisas do mundo, de onde saímos transformados.

---

<sup>6</sup> Abordarei o conceito de experiência no capítulo II. Mas antecipo, com base em Larrosa (2002), que experiência não é o mesmo que informação e informação não é o mesmo que conhecimento. O conhecimento é dinâmico e se constitui a partir de um complexo processo que envolve, entre outros fatores, a ressignificação das informações, sendo constantemente reelaborado pelas pessoas no decorrer do tempo.

O conceito aproxima-se substancialmente da abordagem intercultural de educação e da sensibilidade, e encontra-se diretamente relacionado à docência, no sentido atribuído neste estudo. A educação intercultural é “estar com, viver com, conviver”; e é definida como uma “pedagogia do ouvir” (FALTERI, 1998). A docência, por sua vez, se compreendida como prática sócio-política mediatizadora de sentido, pressupõe *aprender com*.

Nessa perspectiva, *educação, docência e sensibilidade* são temas que se entrelaçam e se entrecem dando-se a ver em múltiplos e variados espaços. A escola é um deles. E ela também é, por excelência, o lugar da docência e da possibilidade de fazer acontecer uma educação de abordagem intercultural. O horizonte dessa abordagem é constituído a partir da criação de contextos educativos que oportunizem a integração e a interação criativa, crítica e cooperativa tanto entre os diferentes sujeitos, quanto seus contextos sociais, econômico-políticos e culturais (FLEURI, 1998).

A escola, por sua vez, principalmente a de educação básica e pública, assume uma importância singular como tempo e como lugar adequado à educação intercultural, uma vez que é para ela que em geral se dirigem crianças, adolescentes, jovens oriundos de contextos economicamente menos favorecidos e sócio-culturalmente mais variados.

Remeter-se às pessoas que frequentam a escola implica considerar também os professores e professoras que nela transitam e a profissão que exercem. A docência envolve distintas dimensões que se inter-relacionam: a epistemológica, a política e a estética (FREIRE, 1997). Essas dimensões que aprendi no fazer docente diário, porém especialmente na formação inicial e continuada na área, e nas práticas pedagógicas (re)significadas, têm desencadeado em mim reflexões profundas, geradoras de certezas e dúvidas, inquietações e processos diretamente relacionados aos diversos aspectos que a constituem, fundamentalmente no que diz respeito à técnica, à estética, à política e à ética (RIOS, 2003).

Dentre esses aspectos, desde sempre presentes e fundamentais à docência, o que se mantém em evidência nos processos formativos é a questão da técnica, e em alguma medida a política e a ética, porém a estética permanece pouco visibilizada. No entanto, ela é uma das principais dimensões (senão a prioritária) responsável por promover o trânsito de ida e volta entre o discurso e a prática, revelando como se constituem o imaginário e a percepção dos homens nas suas visões de mundo (EAGLETON, 1993). Por sua magnitude, densidade e extensão

não tratarei da estética neste estudo<sup>7</sup>, mas sim de um de seus atributos, que é a sensibilidade. Não me parece possível tratar da segunda (sensibilidade) sem fazer alguma referência à primeira (estética).

Quero evidenciar que este estudo não busca apenas optar por uma dimensão considerada prioritária e ainda pouco discutida nos processos de formação de professores e professoras; mas sim de perguntar por que a sensibilidade se constitui como problema na formação desses sujeitos? Desde logo duas ponderações centrais merecem destaque para o aprofundamento da questão. A primeira porque “o sensível é a condição de possibilidade da vida e do conhecimento.” (MAFFESOLI, 1996, p. 76). A sensibilidade é integrante do conhecimento humano; e é muitas vezes por meio dela que professores e professoras percebem a complexidade que envolve o ensinar (PIMENTA, 2002). O problema é que na maioria das vezes a sensibilidade é vista como algo dado, pronto e, sendo assim, não passível de desenvolvimento; esta é a segunda ponderação. A “sensibilidade, nessa perspectiva, é compreendida do mesmo modo que hoje se compreende a natureza: um instrumento à mão para usufruto [...] sensibilidade se aprende.” (GALEFFI, 2007a, p. 101 e 110).

A sensibilidade contribui na caracterização da nossa humanidade. É a capacidade capital do ser humano de sentir a si e ao mundo de maneira integrada. Por representar uma abertura ao mundo, liga-nos de modo imediato ao que acontece em nosso entorno. (OSTROWER, 1996). Essa se mostra uma questão-chave na docência e nesse sentido é de se perguntar que lugar ocupa a sensibilidade na docência? E mais, por que na escola a sensibilidade não é considerada um fator importante para a aprendizagem? Dentre os vários argumentos que podem ser utilizados para problematizar essas questões, três deles merecem destaque: o primeiro se refere ao racionalismo da cultura moderna eurocêntrica. Pela prioridade dada à razão, esta desqualifica o corpo, sua potência e intensidade, por não reconhecê-lo como uma totalidade constituída de uma complexa estrutura que se mobiliza no operar da

---

<sup>7</sup> Agradeço as orientações que me foram dadas pelos professores e professoras, na qualificação de minha tese, especialmente à prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia S. Hardt e ao prof. Dr. Wladimir Garcia, membros da banca, sobre a importância dessa delimitação, uma vez que até aquele momento meu foco situava-se em investigar a dimensão estética da docência. As ponderações e mediações feitas principalmente por esses dois professores foram fundamentais em meu processo de aprendizagem, o que possibilitou o redimensionamento da pesquisa. Agradeço à prof<sup>a</sup>. Lúcia por me sugerir abordar a temática da sensibilidade.



vida e no existir concretamente nesse mundo. Essa mesma negação atravessa a tradição judaico-cristã que, mediante a maneira como entende o surgimento e a continuidade da vida, e como estabelece as relações com o sagrado, compreende o corpo de tal forma que a sensibilidade adquire um caráter negativo. A ascese elucida esse entendimento. E por fim o modo de produção da sociedade capitalista regido pelas lógicas disciplinares, faz com que a sensibilidade seja totalmente anulada. Essas lógicas organizam a cadeia produtiva responsável pelo disciplinamento do sujeito. Desde logo, não me parece possível pensar a sensibilidade na educação e na docência sem considerar enfaticamente esses aspectos, na medida em que também podem nos ajudar a compreender para então podermos problematizar por que professores e professoras trabalham de maneira homogeneizadora as relações pedagógicas que são intrinsecamente plurais? Estaria lhes faltando sensibilidade? Ao homogeneizar, negam a alteridade e a sensibilidade? Ao fazer isso, deseducam?

Para educar precisamos de ferramentas complexas. Faço essa afirmação por entender que a prática se constitui como ponto de partida, o meio e o fim do processo educativo. Daí a necessidade de conceitos que nos ajudem a formular com mais precisão alternativas para enfrentar e superar as dicotomias, as contradições e os impasses.

Destarte, foi com o olhar focado na docência, na educação intercultural e no desenvolvimento da sensibilidade que busquei afinar meu projeto de doutorado<sup>8</sup>. Na medida em que frequentava as disciplinas e seminários especiais, assim como participava dos estudos e

---

<sup>8</sup> As dificuldades encontradas no campo que havia selecionado para a pesquisa, assim como a aridez do tema escolhido (O título atribuído ao primeiro projeto de tese aprovado (2008) foi: *O desenvolvimento da resiliência em sujeitos que vivem em contextos economicamente menos favorecidos*), aliados à escassa bibliografia constatada quando efetivamente me debrucei nos estudos do tema, levaram-me, por orientação e tomada de decisão, a mudá-lo integralmente. A mudança de objeto levou à mudança de sujeitos e de referenciais teóricos, fatos esses que demandaram a elaboração de um novo projeto e muito mais dedicação e empenho para continuar cursando as disciplinas com igual rigor científico. Gostaria de deixar registrado que, embora não tenha seguido com o projeto inicial, com ele é que fui selecionada e tenho certeza que a qualidade nele contida também é mérito de duas educadoras e colegas de trabalho que prezo, admiro e que merecem todo o meu reconhecimento e gratidão; neste caso, especialmente porque se dispuseram a ler aquele projeto oferecendo-me valiosas contribuições. Agradeço às professoras *Dra. Maria Teresa Santos Cunha* e *Dra. Nadir Esperança Azibeiro*.

discussões do grupo de pesquisa fui percebendo aproximações possíveis entre a educação intercultural, que é um dos focos centrais do referido grupo e tema de meu interesse e o desenvolvimento da sensibilidade na educação, o que remete, a meu ver, necessariamente, à docência. Cabe destacar que a relação entre essas duas temáticas não foi estudada no grupo, tampouco tive contato com textos que tratassem explicitamente dessas relações nas quais a sensibilidade fosse nominada teoricamente. Quando me refiro que fui percebendo tais aproximações, faço menção aos meus próprios processos de reflexão e investigação. Nesse percurso, surgiu a oportunidade de participar da equipe de elaboração e coordenação de um curso de formação continuada de professores, chamado *Educação para a Diversidade e Cidadania*<sup>9</sup>.

Foram meses de intenso trabalho entre a elaboração de todo o material (tanto na versão impressa, quanto na plataforma virtual) e a realização do curso. O fato é que após toda a sistematização teórico-metodológica do trabalho, quando professores e professoras cursistas já estavam realizando as atividades práticas em sala de aula e fazendo seus registros na ferramenta diário de bordo<sup>10</sup>, a qual como coordenadora de tutoria eu tinha acesso e necessitava acompanhar para orientar os tutores e tutoras, assim como para analisar a aplicabilidade da ferramenta e da metodologia do curso, algo começou a me chamar a atenção. Fui percebendo o envolvimento daquelas pessoas em busca de formação continuada; ávidas por fazer, ansiosas para aprender, desejosas em bem realizar as propostas sugeridas dentro do curso; relatavam suas dificuldades e necessidades, os reveses, resistências e desejos, mas também expressavam sua criatividade e originalidade na adequação e na realização das propostas; o afeto, o cuidado com o outro e consigo, sinalizavam para mim vestígios de práticas sensíveis e enunciavam algo mais; havia naqueles textos indícios que remetiam à sensibilidade como importante capacidade dos seres humanos para sentir a si mesmos, e aos outros estabelecendo relações forjadas na convivência.

---

<sup>9</sup> O curso foi oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Havia a oferta para todo o Brasil e a demanda mostrou-se significativa. O processo de realização do curso, desde a produção dos materiais até a execução e finalização do mesmo encontra-se explicitado no Capítulo IV.

<sup>10</sup> Para saber mais sobre esta ferramenta e a metodologia de realização do curso, conferir o Capítulo IV. E para saber sobre o uso dela como instrumento de pesquisa, conferir o Capítulo V.

Constatei esse fato em vários trechos e meu processo de sedução, de encantamento e inquietação foi se intensificando na medida em que aumentava meu contato com aquelas produções. Percebia pinceladas que indicavam possíveis relações de interdependência entre docência, educação intercultural e sensibilidade na educação, como sugerem os excertos a seguir: [...] *além da consciência humana das pessoas em cuidar do que é seu e o que é do outro. [...] provocando emoção em toda a turma sobre esse tema.*<sup>11</sup> [...] *Conviver com a diversidade é possível, desde que estejamos abertos ao novo. Sempre acreditei que a flexibilidade, o acolhimento, nos tornam melhores, [...] porém, sinceramente, me surpreendi com a riqueza de informações que as crianças me trouxeram. Não tive dificuldades, tive surpresas, envolvimento!*<sup>12</sup>

Contudo, percebia também contradições e impasses que emergiam dos relatos, revelando dificuldades em lidar com as relações vivenciadas nos contextos de sala de aula, como é possível identificar nos seguintes excertos: [...] *cada um queria fazer de seu jeito sem dar chance para o outro manifestar-se.*<sup>13</sup> *Veem o preconceito como algo que não é legal, [...] no cotidiano escolar apresentam atitudes de preconceito. [...] têm consciência da diversidade [...] as atitudes dos alunos geralmente são de desrespeito àquelas pessoas que julgam diferentes.*<sup>14</sup> [...] *criança que se nega a pegar na mão do colega, [...] menos limpinho ou um pouco mais escurinho. [...] vem de uma classe sócio-econômica muito baixa. [...] dependendo da forma de como o professor procede em seus questionamentos, poderá inibir e bloquear a expressão da criança.*<sup>15</sup> *Infelizmente, muitas escolas reproduzem a*

---

<sup>11</sup> Para preservar a identidade das professoras, sujeitos da pesquisa, utilizo um nome fictício para identificá-las. Optei por nomes de flores que muito aprecio. Apenas o polo UAB e a respectiva cidade onde a professora participante da pesquisa atua são mantidos nas identificações. Todos os excertos citados neste estudo foram transcritos literalmente das fontes, salvas algumas alterações relacionadas à acentuação, pontuação e espaçamento entre as palavras. As intervenções foram feitas para assegurar a coesão dos textos, sem gerar alteração nos sentidos propostos. Este 1º excerto foi extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Begonia, polo de Palhoça.

<sup>12</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. cursista Rosa do polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>13</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Cattleya, polo de Joinville.

<sup>14</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Violeta, polo de Florianópolis.

<sup>15</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Astromeia, polo de Palmitos.

*discriminação [...] e muitos professores não apresentam propostas pedagógicas para se contrapor a essas situações.*<sup>16</sup>

Outras produções descreviam, além da importância e singularidade da proposta e da formação, o quanto a metodologia adotada se mostrava desafiadora e instigante, destacando novas possibilidades de fazer, novas formas de olhar e de compreender atitudes dentro e fora da escola, envolvendo, inclusive, seus próprios processos de identificação; nas entrelinhas, muito a ser visto sobre docência, educação intercultural e sensibilidade na educação. [...] *Não só acredito que este curso amplia os horizontes como serve de alicerce para a formação por mexer com nossa identidade, nos tornando capazes de desconstruir e reconstruir o que somos... em essência seres inacabados....*<sup>17</sup>

Com a leitura dos primeiros relatos registrados nos diários de bordo, percebi que um dos principais motivos pelos quais buscavam o curso centrava-se numa inquietante preocupação com a (re)produção de processos de exclusão existentes na ampla maioria das escolas, alguns, inclusive, no interior das salas de aula onde essas professoras exercem a docência. Seus registros sugeriam uma busca de caminhos, traduzida em desejos e anseios, algo como uma vontade de potência, que as ajudasse a compreender o fenômeno e a encontrar alternativas viáveis para o seu enfrentamento.

A reflexão sobre essas questões me possibilitou identificar que os temas de “educação intercultural, de docência e de sensibilidade” são constituídos por um conjunto de conceitos a que as “inquietações, desejos e anseios” das professoras fazem referência. Concomitantemente, tais inquietações, desejos e práticas expõem contradições pedagógicas e interculturais que requerem “sensibilidade” para serem formuladas, enfrentadas e superadas.

Tais identificações foram se ampliando à medida que o curso avançava e eu tomava contato com as experiências trazidas por cada um dos sujeitos nos relatos que eram postados nos diários de bordo. Chamavam-me especial atenção as atividades que eram selecionadas dentre o conjunto amplo das propostas que haviam sido sugeridas para realizar em sala de aula. Constatei que escolhiam prioritariamente atividades práticas. Por quê? Por que são complexas e como tal potencializam a sensibilidade em múltiplas dimensões?

---

<sup>16</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Primavera, polo de Palhoça.

<sup>17</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. cursista Lisianto, polo de Itapema.

Em todas as atividades selecionadas havia alguma orientação que implicava formas de relação entre as crianças. Alguns professores e professoras também intercalavam com aulas mais tradicionais, envolvendo disciplinas específicas do currículo, como Português, Matemática, nas quais propunham exercícios e cópias da lousa.

Os docentes sabiam da possibilidade de fazer adequações nas atividades sugeridas nos módulos, dados aos limites da equipe interdisciplinar (que elaborara o material) em relação aos contextos específicos e às faixas etárias das crianças; por mais que houvesse critério e cuidado em relação a esses fatores, sabiam que estavam sendo oferecidas sugestões e que se aquelas não fossem consideradas adequadas, ou mesmo se desejassem ampliá-las poderiam fazê-lo, assim como adequá-las. O que me provocou intensamente foi perceber que a maioria das adequações não pareciam apenas focadas em questões específicas, como a idade ou o ano escolar das crianças, tampouco se revelavam, ao menos para a maioria que postavam seus relatos, atividades tradicionais para realizar individualmente, o que ainda é recorrente nas salas de aula. O que se evidenciou foi um aspecto fundamental à condição humana: as relações e interações; emergia fortemente nos registros um trabalho sensorial com as crianças e de contato entre elas, no sentido de possibilitar conhecimentos que partiam de seus saberes sensíveis e primordiais, saberes de seu mundo vivido (DUARTE JUNIOR, 2000), aspecto que remete à sensibilidade.

Além dos exemplos que citei acima, há outro que me instigou: a presença de professores e professoras de Educação Física que foram convidados a colaborar e isso aconteceu em mais de uma situação, assim como de profissionais que atuam nas salas informatizadas das escolas; em geral “educação física”, “informática” e “artes” “é a melhor coisa que tem na escola”, dizem muitas crianças.

Diante dessas evidências, ampliei o conjunto de perguntas que me mobilizavam à pesquisa, acrescentando: quais os significados que emergem no modo como esses docentes realizam a sua prática pedagógica? O que estão dizendo? Quais as contradições que estão vivendo e quais as soluções que encontram?

E então, com a finalização do curso e tendo sido definida a totalidade de sujeitos participantes da pesquisa, mapeei as atividades que haviam sido registradas nos diários de bordo e aquelas selecionadas para elaboração dos ensaios. As escolhas revelavam temáticas que, a exemplo de um farol, pareciam indicar as buscas, desejos, vontades e necessidades das professoras, assim como impasses e contradições, divisando aqui e acolá, conforme a luminosidade do farol, seus saberes

prévios, reais e potenciais, que passavam pelas relações e interações, fundamentalmente, mas também pela corporalidade, pelas diferentes linguagens, diferentes dimensões relacionais, diferentes contextos; atividades que envolviam conhecimentos da vida vivida, essenciais à educação intercultural e fundamentais à sensibilidade na educação. Passei a considerar a possibilidade da abordagem de educação intercultural ser um viés teórico-metodológico potencializador do desenvolvimento da sensibilidade. Parecia despontar ali algo novo, próximo do original, ou seja, “[...] algo nas suas origens. E quando me refiro às origens, não estou falando no começo. [...] Falo daquilo que é provocador, estimulador de irmos adiante. E organizarmos de forma diferente o nosso trabalho.” (RIOS, 2002, p. 156-7). Uma forma de entender o sentido que busco atribuir a essa noção de novo próximo do original é descrita por Rios (2010) ao fazer uma analogia com o sol. Diz a autora: “se pensarmos que o Sol de toda manhã é sempre novo, sendo o mesmo Sol, podemos dizer que a novidade que devemos buscar seja exatamente essa, de uma perspectiva de continuidade, mas uma continuidade que é sempre original.” E complementa: “O Sol nasce de novo a cada manhã, e isso é ‘antigo’, mas o seu nascer é, sem dúvida, originalíssimo, sem precedentes, como pode ser o nosso trabalho, na medida em que procuremos sua raiz, sua origem.” (Idem, s/p) [grifos da autora].

Nessa perspectiva, e na qualidade de pesquisadora, qual a melhor maneira de falar do novo na educação, senão dialogando com seus sujeitos?

E assim, em meu movimento de busca, percebia tentativas de construção conceitual, tanto em relação à educação intercultural, quanto à sensibilidade na educação, sugerindo a importância de ambas, porém não constatava isso explicitamente, mas os indícios estavam lá: eu os via como pedras brutas e valiosas em um garimpo de palavras que pediam para ser recolhidas e, na medida do possível, lapidadas; as inter-relações pareciam pulular daqueles textos e iam diretas alojarem-se em meus pensamentos, como se ali se desse um fascinante encontro, tenso, intenso e fecundo, mas ainda em estado germinal; os elementos essenciais, os aspectos fulcrais se davam a ver, indicando que o tema se apresentava como de grande importância, relevância e interesse por parte daquelas professoras em seus processos de formação continuada.

Passei a questionar sobre o que poderiam saber a respeito. Que entendimento(s) tinham sobre esses temas no âmbito da docência. E foram muitas as indagações feitas as quais desencadearam grandes reflexões, que se tornaram definidoras e decisivas para seguir a jornada.

Daquele momento em diante fui tomada por uma das máximas ensinadas por Madalena Freire quando diz que “a pergunta é sinônimo de conhecimento”. Foi uma avalanche de questões a ocupar a sucessão de meus pensamentos, conversas, sonhos, meus dias... Um verdadeiro rizoma ganhara vida em mim e em todo o meu entorno. E a partir das vozes das professoras, assumindo-se como sujeitos de sua prática pedagógica, senti-me provocada a problematizar a prática pedagógica e a educação na contemporaneidade.

Esse movimento me levou a refletir sobre a complexidade que envolve a aprendizagem e o intrincado processo mediante o qual ela acontece desde um ponto de vista da nossa complexa constituição como seres vivos, e como seres humanos, fundamentalmente em contextos educativos, especialmente nas salas de aula. Contextos que requerem a presença de um professor, uma professora. Nesse sentido, é importante partir do pressuposto de que cada pessoa constitui uma totalidade em profunda relação com o contexto. A humanidade é um conjunto de totalidades e de contextos que se interligam e se movem em relação umas às outras e aos seus contextos numa complexa rede. Essas considerações anunciam a necessidade e a importância de um olhar para além da simplificação e dos reducionismos historicamente utilizados para pensar e fazer acontecer a educação e a aprendizagem. É por essa trilha que segue o Capítulo I.

Compreender o processo de aprendizagem implica saber “como conhecemos”. E para saber como conhecemos é fundamental, entre outros aspectos, considerar o funcionamento cerebral e a complexa rede que é mobilizada para viver e para aprender. Uma rede que nos interliga a nós mesmos e aos outros seres humanos e à natureza como um todo. Essa interligação sugere que vivemos em interação constante de tal forma e em dadas proporções que a ação de cada ser repercute de alguma maneira nos demais e no contexto onde se encontra, reverberando no conjunto, provocando mudanças de variadas ordens. Como seres humanos, somos biologicamente dotados de dois hemisférios que se complementam. Tal complementaridade, somada à plasticidade cerebral, é um dos critérios fundamentais para o reconhecimento do ser humano em sua inteireza. Esses aspectos fazem parte do processo de construção do conhecimento e da aprendizagem. Reconhecê-los nas práticas educativas traz fortes implicações às teorias científicas e pedagógicas, na medida em que anuncia novas pautas à educação.

Compreender como se dá o processo do conhecer, também a partir de uma perspectiva biológica, pode contribuir para entendermos as

lógicas que os seres humanos utilizam para viver e sobreviver. Para explicar essa evidência e como isso acontece utilizo os estudos do médico e pós-doutor Werner Robert Schmidek e da professora doutora em bioquímica Geny Aparecida Cantos. A ampliação dessa discussão para além da perspectiva biologia é feita a partir dos estudos de pesquisadores como Maria José Esteves Vasconcellos, Edgar Morin e Maria Cândida Moraes que trazem outras evidências à luz do pensamento sistêmico. Este pensamento compreende o desenvolvimento humano sob a ótica da complexidade; nesta ótica se amplia o foco deixando de visibilizar tão somente o indivíduo e ampliando para o seu contexto e suas relações. Trata-se então de um pensamento contextual, o que implica considerar todo o seu entorno. É uma nova maneira de olhar o mundo e para nós mesmos, como pessoas, e para como compreendemos e também como nos relacionamos com o mundo, com as outras pessoas e conosco. Esse entendimento traz sérias implicações aos processos de ensino e aprendizagem e conseqüentemente à educação. Para potencializar a discussão trago os estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela, especialmente pelo conceito de *autopoiese*. Os estudos de Gregory Bateson também são considerados, fundamentalmente pelos conceitos de *contexto* e *Aprendizagem de Nível 2*, ou *deuteroaprendizagem*. Para completar essa complexa teia de conceitos e significações, apresento a importância da intersubjetividade, tendo como base o pensador Martin Buber.

Em síntese, o Capítulo 1 trata de relações que acontecem em nível biológico, (MORIN; MATURANA e VARELA; BATESON); nível sociocultural (MORIN; BATESON; FLEURI); nível intersubjetivo (BUBER).

Com as pistas complexas encontradas no Capítulo I, a caminhada segue ao Capítulo II cuja finalidade é entrar nos interstícios da pesquisa seguindo algumas trilhas. A formação de professores e professoras é uma delas, por atuar como campo ativador de relações entre diferentes sujeitos; e como articulador de uma trama de conhecimentos necessários para a atividade docente. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre tal formação no contexto das políticas e das pesquisas; esta é a primeira trilha neste caminho. Para subsidiar a reflexão, apresento dados referentes ao complexo e emblemático contexto da educação básica e do ensino superior no Brasil na última década (1998 a 2009). Tais dados têm por finalidade subsidiar a reflexão acerca das políticas adotadas nos processos de formação de crianças e jovens que culminam com a escolha pela formação profissional nas licenciaturas; contribuem também para melhor compreender o perfil dos profissionais que atuam



na educação básica. Procuo apresentar e discutir os decretos que dispõem sobre a formação em nível superior de professores e professoras para atuar na educação básica.

A segunda trilha consiste na sistematização de uma vasta pesquisa feita à base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) com o objetivo de localizar artigos relacionados às temáticas em questão. Primeiramente, *educação intercultural e formação continuada*; em seguida de *educação intercultural*. Para refinar a pesquisa, utilizei a categoria *diversidade*; e em seguida *formação de professores e diversidade*.

Para coleta e organização dos dados utilizei a base central de todos os períodos. A partir dos resultados alcançados é possível perceber que nos últimos anos a produção científica na área da formação continuada de professores e professoras, especialmente para os anos iniciais do ensino fundamental, no que tange à educação intercultural e à formação continuada é inexpressiva. Considerando sua relevância especialmente nos contextos atuais, esses dados sugerem a urgência de estudos mais aprofundados nessa área. Nesse sentido, procuro destacar algumas considerações sobre as demandas por formação existentes na área da educação, aliadas à responsabilidade pela oferta do ensino fundamental público.

Ainda no Capítulo II, procuro explorar as possíveis articulações entre educação, cultura e função social da escola, discutindo conceitos formulados por Jean Claude Forquin e Michel de Certeau. Por entender que a docência vem assumindo variados significados, procuro aprofundar múltiplos conceitos de docência e suas variadas dimensões, recorrendo a autores como Peter Mayo, Renè Barbier e Antonio Nóvoa. Os conceitos trazidos por esses autores refletem implicações na formação de professores e professoras, tais como a necessidade de superação tanto da (velha) dicotomia teoria e prática sustentada na aparente certeza da dimensão técnica como pressuposto indispensável e até essencial para a boa docência; quanto a própria dimensão técnica como suficiente à boa docência. Busco relacionar a docência à história da pedagogia, tecendo um amplo estudo no sentido de apontar o conjunto de conceitos sobre docência e a complexidade que a envolve; os estudos de Francisco Imbérnom contribuem substancialmente com a discussão.

Para ampliar e complexificar a discussão, apresento os conceitos de docência de autoras como Marlene Grillo, para quem a docência implica o envolvimento do professor e da professora por inteiro, em sua totalidade; Selma Garrido Pimenta, na atenção dada à sensibilidade e à

importância dos saberes dos professores e professoras; Terezinha Rios e as dimensões da docência. Também são destacados alguns sentidos da docência, explicitando a possibilidade de pensá-la como conceito de potência e de intensidades e o professor e a professora numa perspectiva do devir. Explícito o conceito de experiência de Jorge Larrosa e a significativa importância de olhar a todo esse processo no sentido atribuído por Graciela Ormezzano.

A última pista do capítulo é construída a partir das relações entre sensibilidade e docência. Para tanto, procuro discutir conceitos elaborados por Fayga Ostrower, João Duarte Junior, Michel Maffesoli, Dante Augusto Galleffi, entre outros citados anteriormente.

Apresentar a temática da educação para a Diversidade numa perspectiva intercultural é o eixo do Capítulo III. Nesse sentido, busco explicitar a abrangência do conceito de diversidade e suas implicações a partir da contribuição de vários autores. Especificamente nas políticas nacionais, as referências advêm dos estudos da pesquisadora Sabrina Moehlecke. Destaco as significativas contribuições de pesquisadores da área da educação intercultural, tais como Vera Maria Candau, Paola Falteri entre outros; todavia, o pesquisador de referência da temática adotado em toda a tese é o professor Reinaldo Matias Fleuri. Compartilho de seus entendimentos, especialmente quando diz que essa abordagem de educação busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, no sentido de superar as estruturas socioculturais geradoras de discriminação e de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais. Também faço durante o capítulo uma retrospectiva do conceito de interculturalidade, seu surgimento e seus múltiplos sentidos, destacando no que consiste a abordagem de educação intercultural e suas demandas nos processos de formação para a docência nos anos iniciais; essa discussão culmina na reflexão sobre a educação intercultural e a docência frente ao princípio constitucional da não discriminação.

O Capítulo IV tem como objetivo explicitar o contexto dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o campo de produção dos materiais de análise. Para evidenciá-lo procuro explicitar o processo de elaboração e execução do curso de extensão intitulado Educação para Diversidade e Cidadania, oferecido em caráter de formação continuada para professores e professoras da rede pública. É citado também o contexto de surgimento da rede para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Como o foco do curso encontra-se diretamente relacionado à temática da diversidade, o

conceito é significado a partir de autores como Pilar Arnaiz, entre outros. Nesse capítulo faço referências à modalidade de educação a distância como possibilidade viável principalmente à formação continuada de professores e professoras.

O Capítulo V desta tese contempla o planejamento e a realização da caminhada de estudo. Nas trilhas mapeadas e percorridas, busco descrever todo o processo da pesquisa desde a sua abordagem que é quantitativa e qualitativa, do tipo interpretativa, passando pela natureza, os instrumentos, a geração, organização, tratamento de dados e resultados encontrados. A partir da interação estabelecida com as professoras, sujeitos da pesquisa, mediante a análise e a construção de sentidos das práticas pedagógicas assumidas e expressas nos diários de bordo e nos ensaios pedagógicos foi possível formular seis categorias de análise. Essas categorias, entendidas como mediações conceituais, são utilizadas para compreender e orientar os significados da prática pedagógica desenvolvida, tanto nas salas de aula das professoras, sujeitos da pesquisa, junto a seus estudantes, quanto no curso de formação continuada.

O Capítulo VI encerra a tese e nele apresento as seis categorias como dimensões articuladoras, analisando as implicações dessas para o desenvolvimento da sensibilidade na sua relação com a educação intercultural e as possíveis prospecções para a formação continuada de professores e professoras.

Enfim, na travessia de construção desta tese, desejo me ancorar nas palavras de Fleuri e Costa (2001, p. 100) sobre a importância de todo investigador e investigadora exercitar o “olhar de dentro e do alto”. Nesse movimento, almeja-se elaborar um bom texto no sentido atribuído por Garcia (1995, p. 55), quando diz que “o bom texto, aquele que significa, que responde a uma necessidade de conhecimento do leitor, que desenha problemas, que resolve problemas, possui, sobretudo, o mérito essencial de também indagar o leitor, de levá-lo a buscar no tecido textual de que é constituído, uma articulação possível.” Espero e pretendo que sejam muitas e profícuas as articulações possíveis...



## CAPÍTULO I

### OS INTERSTÍCIOS DA PESQUISA: ENTRANDO NAS TRILHAS

*Para conhecer bem as coisas, há que dar-lhes a volta. Dar-lhes a volta toda.*

*José Saramago*

#### 1.1 CAMINHAR É PRECISO... VIVER É URGENTE!

*Na academia todas as verdades são pressuposições.*

*Uma tese é feita na academia.*

*Para que exista uma tese é preciso haver pressuposições.*

*Será mesmo?*

*Isso lembra o princípio...*

*Então*

*No princípio era a relação, e a relação estava com a pessoa, e a relação era feita pela pessoa e na pessoa. Ela estava no princípio com a pessoa. Todas as coisas foram feitas por meio dela. E continuam...*

*Nada existe fora da relação e toda relação tem princípio.*

*E o princípio tem histórias...*

Vou contar de traz para frente, desemendando uma *história* cujo desfecho anuncia um *princípio*: de que para nos tornarmos os seres humanos que somos com nossas extraordinárias estruturas cerebrais e suas atuais dimensões, somadas ao grau de complexidade e à valiosa potencialidade de nossa percepção, integração consciente e singular capacidade de atuação, foi preciso percorrer um longo e vasto caminho!

O ponto de partida que a meu ver esse princípio anuncia é mesmo um problema<sup>18</sup> para a educação: é que essa história nunca foi contada a

---

<sup>18</sup> Mas o que é um problema? “É uma necessidade coletiva assumida subjetivamente”. Aprendi essa resposta com meu orientador, prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri, em várias de suas aulas enquanto frequentava as disciplinas do Doutorado. Sempre nos contou que para construir essa resposta ele se ampara em um dos livros de Dermeval Saviani, “Do senso crítico à consciência filosófica”. A 1ª edição desse livro foi posta em circulação no ano de 1980. Mas Reinaldo não finaliza aí a elaboração dessa resposta. Ao contrário. Ele segue um longo caminho e continua perguntando: “E o que é uma necessidade? Uma necessidade é uma situação de impasse, de tensão. Um problema reflete uma contradição. Ao mesmo tempo em que estão em tensão não conseguem existir

nós, professores e professoras, ao menos não para mim; eu nunca tive a oportunidade de escutá-la, não desse jeito, embora a muito desejasse, nos 25 anos em que ouço *histórias e histórias*, com *princípio, meio e fim*, nos mais variados contextos educativos, escolares e não escolares, seja no âmbito do ensino ou da formação.

E por que a *história* me interessa e considero necessário que seja contada principalmente para a educação e especialmente aos professores e professoras? Por entender que para sabermos sobre “como conhecemos”, é fundamental sabermos sobre o funcionamento cerebral e a complexa rede que é mobilizada para viver e para aprender.

Uma rede que nos interliga a nós mesmos e aos outros seres humanos e à natureza como um todo; uma história para ajudar a pensar sobre a utilização e a potencialização dessa rede e de seus múltiplos recursos, o que em geral não acontece na educação e, quando acontece, nem sempre parece ser como resultado de ações conscientes e planejadas; uma *história* para pensar sobre a relação entre a neuroplasticidade e a aprendizagem no sentido de empreender outros processos educativos na contemporaneidade. Compreender que o fenômeno do conhecer não acontece porque captamos e guardamos coisas na cabeça, expressa uma profunda mudança de concepção ontológica e epistemológica.

Se é fato que as pessoas aprendem por *histórias*, desde logo, penso ser premente a sua inserção na formação de professores e professoras. Entretanto, aceitar essa história é uma questão de escolha. Ao acolhê-la e contá-la espero revelar opções teóricas.

Este tempo de licença para formação levou-me a buscá-la em fontes autorizadas, que pudessem saciar meu desejo, mas com a devida legitimidade científica exigida pela academia. E foi então que encontrei Schmidek<sup>19</sup> e Cantos<sup>20</sup> (2008), e deliberadamente os convidei a

---

se não estiverem juntos; juntos mas em conflito. E contradição tem suas dimensões: de identidade e de diferença. A contradição nos impele à superação do problema”, diz o professor. Para fazer a elaboração, Fleuri se ampara em Henri Lefebvre. Nesse processo, ele segue uma complexa elaboração feita em etapas, por meio de oficinas temáticas, sempre envolvendo todo o grupo até chegar a uma ação complexa que se opera mediante relações dialógicas, dialéticas e hermenêuticas, buscando alcançar níveis de aprendizado cada vez mais complexos fazendo emergir a identidade do grupo. Os fragmentos transcritos eu registrei no decorrer de uma de suas aulas, realizada no dia 20/09/10.

<sup>19</sup> Werner Robert Schmidek é graduado em Medicina pela Universidade de São Paulo (1967), e doutor em Ciências (Fisiologia Geral) pela Universidade de São

compartilhar comigo essa história, na perspectiva de seus olhares<sup>21</sup>, porque é para essa direção que venho olhando, também. Eles narrarão seu início e seu desenvolvimento. Não antecipo o final por uma razão óbvia: “o cérebro continua passando por constantes mudanças acionadas por eventos anteriores, ou como resultado de uma modelagem intrínseca,” (Idem, p. 181) o que nos sugere que esta história está longe do seu final. Aliás, dá até para inferir que talvez se trate mesmo de outros e novos começos, especialmente se a atenção estiver nas pesquisas relacionadas ao cérebro advindas de distintas áreas do conhecimento: da medicina, da psicologia e da neurobiologia, passando pelas ciências da cognição e ultimamente pela ciência da computação.

Começo a narrativa na primeira evidência: existe uma evolução filogenética do sistema nervoso, responsável por acentuar as suas crescentes potencialidades funcionais, especialmente aquelas relacionadas ao processo de especialização entre os hemisférios corticais, deixando-nos como valiosa herança a possibilidade de uma interação ao mesmo tempo cognitiva e emocional.

A segunda evidência: há uma imensa capacidade de desenvolvimento e de recuperação que o torna um sistema de

Paulo (1971); pós-doutor pela University of California (1975). Atualmente é professor aposentado da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Fisiologia, com ênfase em Neurofisiologia, atuando principalmente nos seguintes temas: diferenças individuais, comportamento de ratos, *individual differences*, metodologia de observação comportamental e ciclo sono-vigília. É também Facilitador-Didata de Biodanza pela International Biocentric Foundation com experiência em biodanza para deficientes visuais. (Texto elaborado a partir do currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/6134300487442521>)

<sup>20</sup> Geny Aparecida Cantos é graduada em Farmácia Bioquímica pela Universidade Estadual de Maringá (1979), mestre em Físico-Química pela Universidade Federal de Santa Catarina (1984) e doutora em Ciências (Bioquímica) pela Universidade Federal do Paraná (1993). Tem formação em biodança e socioterapia (2007). É professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina (dezembro de 1993). Tem longa experiência na área de parasitologia, realizando trabalhos de extensão e pesquisa principalmente nos seguintes temas: parasitas intestinais, estresse, dislipidemia, prevenção para doenças cardiovasculares e biodança. (Texto elaborado com base no currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/4182628496572712>)

<sup>21</sup> O texto de referência adotado na extensão deste item no presente capítulo é: SCHMIDEK, Werner Robert; CANTOS, Geny A. **Evolução do Sistema Nervoso, Especialização Hemisférica e Plasticidade Cerebral**: um Caminho ainda a ser percorrido. Revista Pensamento Biocêntrico, (2008). Também disponível em <http://www.fflch.usp.br/df/opessoa/Evolucao-Cerebro.pdf>

plasticidade funcional altamente elevado. Essa especial constatação, todavia, traz consigo um desafio: “incorporar modificações e ajustes funcionais que produzam, na dinâmica cerebral, resultados favoráveis ao indivíduo e à espécie.” (Idem, p. 182). Em outras palavras, o ser humano não é acabado.

A terceira evidência: nem mesmo com a maturação existe fixidez no processo de interação entre os neurônios, que são as células que constituem o cérebro. Por ser um conjunto de sistemas funcionais de extrema dinamicidade, o cérebro possui elevadas potencialidades para se reajustar e se recuperar. Isso acontece porque existe uma plasticidade que se dá “entre as conexões sinápticas e a ação variável de substâncias transmissoras e modulares.” (Idem). A palavra sinapse deriva de uma expressão grega que significa unir. O que a sinapse faz é transferir informações de um neurônio para outro por meio de processos eletroquímicos. Geralmente, as mensagens nervosas são transmitidas por meio de neurotransmissores químicos, mas isso é uma parte da história que será contada mais adiante.

Essas evidências nos ajudam a entender que somos o resultado diferenciado de uma forma complexa de desenvolvimento do nosso sistema nervoso central (SNC), particularmente das estruturas encefálicas relacionadas com o comportamento e com as funções cognitivas e emocionais, que aconteceu no decorrer da evolução filogenética. Pesquisas sugerem que o crescimento do SNC decorreu das necessidades de adaptação, o que pode ter provocado sobreposições de dobras de estruturas encefálicas, originando o que hoje conhecemos como sendo o nosso cérebro. Tais estruturas, na forma que hoje conhecemos, são oriundas de um sistema nervoso primitivo. O seu desenvolvimento se deu a partir da disposição dos neurônios nas camadas corticais do cérebro, e isso possibilitou a maior complexidade das funções cognitivas e intelectuais, principalmente; o ponto alto desse processo é a *consciência* e também o significativo papel do sistema tálamo-cortical. Schmidek e Cantos (2008), a partir de estudos de Ronsein [*et al*] e Cantos, destacam que “por ocasião do advento dos mamíferos, as estruturas límbicas também se desenvolveram sobre o topo do sistema nervoso primitivo, sendo hoje aceito de que os processos emocionais são fundamentais para que ocorra uma orquestrada sincronização orgânica.” (Idem, p. 183). As pesquisas relacionadas à plasticidade dos neurônios têm apontado para a possibilidade da formulação de novas categorias de explanação em nível neuronal decorrentes da capacidade neurodinâmica das emoções e dos processos cognitivos.



Ainda que se destaquem esses dois aspectos, constituintes do processo evolutivo responsável por crescer novas e cada vez mais complexas estruturas neurais, ou mediante as mudanças plásticas que acontecem em curto prazo responsáveis por enriquecer a funcionalidade dessas estruturas, o fato especial e de certa forma revolucionário nos estudos mais recentes dessa área com potencialidades intensas é “o fenômeno geral de *consciência*”<sup>22</sup>.

Demorei muito para aprender que o cérebro é um todo e dividi-lo em partes é apenas uma forma de tornar mais fácil o entendimento de suas complexas estruturas em nada homogêneas; que ele se localiza no interior do crânio, ou seja, dentro da caixa craniana; que se encontra protegido por três membranas que são as meninges; que as células que o constituem são os neurônios; que essas células têm um corpo celular que é feito de núcleo, onde mora o DNA, e de parte considerável de citoplasma<sup>23</sup>; e que desse corpo inúmeros prolongamentos se estendem funcionando como um caminho por onde passa o impulso nervoso seguindo para longe do corpo celular. Os corpos celulares, por sua vez, moram em áreas consideradas restritas do SNC (o encéfalo e a medula espinhal e dos gânglios, mas os seus prolongamentos são mais espaçosos; eles se distribuem pela extensão de nosso corpo em feixes que têm o nome de nervos. São eles, os nervos, que junto aos gânglios nervosos formam o sistema nervoso periférico (SNP). O SNC é formado pelo encéfalo e pela medula espinhal e é esta que transita no canal medular da coluna vertebral. A comunicação entre o SNC e o SNP acontece por meio dos impulsos nervosos em um ajuste contínuo ao meio ambiente.

---

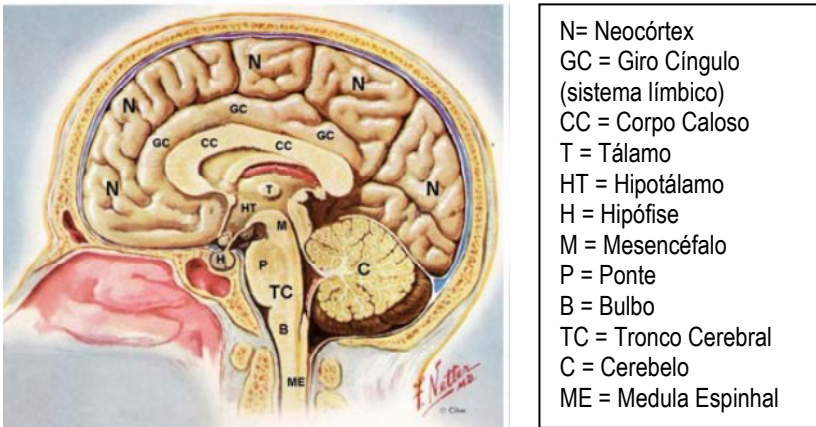
<sup>22</sup> Um breve comentário trazido pelos autores merece ser acrescentado a essa história: “Infelizmente, no entanto, a neurobiologia ainda vem evitando abordar este processo que é de importância capital na nossa caracterização humana e que possivelmente tem sido uma das molas mestras do próprio processo evolutivo do sistema nervoso. Isto ocorre com livros-texto clássicos como o de Vernon Mountcastle que dedica, das suas 938 páginas de neurofisiologia, apenas uma página e meia ao tema ‘consciência’, tratando-o ainda erroneamente, como um processo unitário caracterizado apenas por variações quantitativas (MOUNTCASTLE, 1978). E, mesmo mais modernamente, um amplo tratado de neurobiologia como o de Zigmond e colaboradores, ignora totalmente o tema em suas 1574 páginas (ZIGMOND, *et al.*, 1999).” (Idem, p. 184).

<sup>23</sup> O citoplasma é um espaço intra-celular preenchido por uma matriz semi-fluida (com consistência de gel), denominada hialoplasma, onde está “mergulhado” tudo que se encontra dentro da célula.

Continuando a trajetória no sentido caudo-cranial, o encéfalo começa pelo tronco cerebral<sup>24</sup> que é um conjunto de estruturas há muito tempo existentes; os vertebrados mais primitivos já apresentavam-na. Tronco cerebral e medula espinhal encontram-se interconectados. A medula funciona como mediadora do tronco na medida em que possibilita o controle de variadas funções internas básicas, como regulação da respiração, por exemplo. Os movimentos externos, como o nosso equilíbrio postural, são regulados pelo cerebelo.

É melhor compreender essa parte da história com a ajuda de uma imagem. A figura a seguir ilustra esse complexo sistema e suas vinculações.

Figura 1: Visão medial do cérebro humano em corte



Fonte: Reproduzido do texto de referência: SCHMIDEK, Werner Robert; CANTOS, G. A. **Evolução do Sistema Nervoso, Especialização Hemisférica e Plasticidade Cerebral**: Um Caminho ainda a ser percorrido. Pensamento Biocêntrico, v. 10, p. 1-24, 2009; p. 185.

Observando a imagem dá para verificar que este todo que é nosso cérebro está totalmente interconectado. O tronco cerebral, por exemplo, faz ligação também com as estruturas nervosas superiores e é responsável por regular o seu nível de funcionamento. Seguindo o tronco no sentido superior da imagem, vamos encontrar outra estrutura que nos acompanha há muito, cuja relevância está em também regular funções internas básicas; é conhecido pelo nome de diencefalo. Essa é

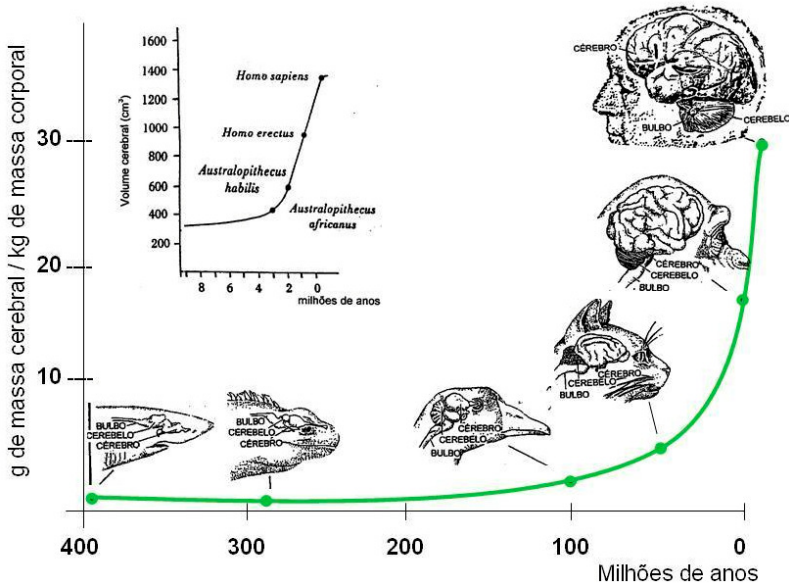
<sup>24</sup> O tronco cerebral é constituído pelo bulbo, ponte e mesencéfalo e o cerebelo que se encontra sobreposto a ele (tronco cerebral).

uma área fundamental para os propósitos desta história; logo será possível saber o porquê... Duas partes o compõem: o tálamo e o hipotálamo. Evidentemente que cada parte tem sua importância; o hipotálamo, por exemplo, não só regula funções internas básicas, como a temperatura; é também onde se originam nossas motivações básicas e instintivas, como fome, medo, raiva, impulso sexual, sem contar toda a sua relação com as questões hormonais e com a nossa imunidade. O tálamo possui várias funções, as principais relacionam-se à motricidade, ao comportamento emocional e à *sensibilidade*, uma vez que grande parte dos impulsos sensitivos passam por ele antes de chegar ao córtex. *Ele é fundamental no relacionamento que estabelecemos com o mundo que é exterior a nós.* Nossos narradores Schmiddek e Cantos (2008) dizem que é pelo tálamo que “[...] passam e são filtradas grande parte das informações ambientais, que atingem o nosso organismo e que são captadas por nossos vários sistemas sensoriais, seja na pele, seja nos órgãos e sistemas sensoriais específicos (visão, audição, etc.)” (Idem, p. 186). Dizem os narradores dessa história que ordens motoras mais sofisticadas também passam por ele. O destaque, entretanto, concentra-se mesmo em outro papel desempenhado pelo tálamo, considerado essencial para o adequado funcionamento do córtex. Trata-se da “focalização da atenção e a formação de sistemas funcionais.” (Idem, p. 187). O que acontece quando situações do ambiente e/ou de estados motivacionais, uma ideia ou mesmo proposta comportamental se manifestam? O tálamo aciona ou desativa áreas específicas que se encontram no córtex cerebral para atuarem em conjunto desempenhando funções devidas. *Esse processo é acompanhado de alterações específicas da consciência.*

Tal dado leva a pensar que a *educação* e a *sensibilidade* têm alguma coisa a ver com isso... Continuemos um pouco mais para compreender o que vai acontecer com o SNC a partir do diencéfalo. Ele vai se bifurcar, originando dois hemisférios que, juntos, formam o chamado telencéfalo. Essa é considerada a porção mais nova do ponto de vista filogenético; seu desenvolvimento se tornou mais acentuado com o surgimento dos mamíferos alcançando o topo nos homínídeos e no homem.

E já que as imagens ajudam muito na compreensão, vamos à figura a seguir:

Figura 2: Crescimento relativo do cérebro ao longo do processo evolutivo dos vertebrados



Fonte: (baseado em JERRISON, H.J., 1976 e GRIER, J.W., 1984) Reproduzido do texto de referência: SCHMIDEK, Werner Robert; CANTOS, G. A. **Evolução do Sistema Nervoso, Especialização Hemisférica e Plasticidade Cerebral: Um Caminho ainda a ser percorrido.** Pensamento Biocêntrico, v. 10, p. 1-24, 2009; p. 188.

Um dos componentes do córtex cerebral, cuja origem é bem remota e se caracteriza por um conjunto de estruturas do cérebro, é o sistema límbico. Ele tem origem nas aves, mas seu desenvolvimento é acentuado mesmo nos mamíferos. Schmidek e Cantos (2008) descrevem que esse sistema é fundamental na “regulação de nossas emoções mais complexas e dos estados afetivos e motivacionais mais finos.” (Idem, p. 189). É de sua responsabilidade garantir a certos grupos de aves e de mamíferos a estruturação de relações sociais cuja base é a afetividade, o que é essencial para o comportamento parental, assim como para constituir vínculos inter-individuais considerados fundamentais na organização social e mais complexa desses grupos. Esse sistema, e mais especificamente algumas de suas partes, como é caso do hipocampo, por exemplo, ainda reserva outra particularidade, devido a sua importância no aprendizado. “Avaliando o significado emocional e afetivo de cada informação que nos chega, ele nos ajuda a selecionar aquelas que

deverão ser armazenadas na memória (o que ocorrerá no neocórtex) e a desprezar aquelas “irrelevantes” no momento.” (Idem). Em outras palavras, o córtex cerebral é a moradia do entendimento, da razão, e de muitas outras funções, tais como: a linguagem, a percepção, a emoção, a cognição e a memória.

Foi pelo desenvolvimento do córtex que a humanidade pôde desenvolver a cultura e esse processo estimulou o desenvolvimento cortical. O córtex é o lugar das representações simbólicas.

Mas é preciso falar também sobre o néocórtex, não só porque na filogenia é a porção mais nova, mas principalmente porque é a que mais cresce nos mamíferos, nos primatas, mais especialmente. Organizado em cada um dos hemisférios e com regiões funcionais, cumpre importante papel no recebimento e interpretação de informações sensoriais. No neocórtex encontram-se, também, e o que é mais interessante, em desenvolvimento intenso, o que se chama de “áreas de associação, interrelacionando na parte posterior do córtex as informações de diferentes modalidades sensoriais e criando assim uma *consciência de ‘eu no mundo.’*” (Idem) [grifos dos autores].

E para completar essa complexa estrutura, encontramos o lobo frontal, que como o próprio nome diz, está localizado mais à frente. Ele é considerado de certa forma exclusivo aos primatas. Schmidek e Cantos (2008, p. 189-0) nos contam por que ele é tão especial.

[...] esse córtex associativo nos possibilita o planejamento consciente de ações, confrontando todas as informações sensoriais disponíveis, sejam atuais, sejam armazenadas na memória e de todos os programas de resposta disponíveis (recém-criados ou já testados e armazenados na memória motora). Constitui assim, talvez o mais sofisticado substrato da nossa consciência, permitindo-nos uma *consciência previsiva*. [grifo dos autores].

Os narradores amparados em Schmidek (2005), dizem também que da perspectiva evolutiva nossos antepassados nos deixaram um legado: os neurônios. O aspecto geral dos neurônios e seu mecanismo básico de funcionamento é praticamente o mesmo e assim tem sido há bilhões de anos. O que parece ainda mais interessante é a constatação de assim ser também em essência com os neurônios encontrados em ratos,

jacarés, peixes e também em invertebrados<sup>25</sup>. “Mas qual é o grande segredo? O que faz o nosso sistema nervoso ser tão diferente daquele de um jacaré, de um lambari ou de um gafanhoto? Basicamente é o enorme número de neurônios que compõe o nosso cérebro e o incrível número de interligações que essas células fazem.” (Idem, p. 191). E nesta parte nossa história se torna ainda mais instigante. Vejamos que para um invertebrado funcionar e bem ele precisa de pouco mais de dezenas de neurônios. Se tivermos dúvidas desse funcionamento, basta observar o comportamento precioso de uma aranha caçadora. Também ilustra esta situação o ouvido de certas mariposas, cujo funcionamento acontece com apenas um neurônio que surpreendentemente lhes possibilita captar o ultrassom de um de seus principais predadores (morcego) e assim fugir do perigo eminente. Outro caso sutil e particularmente interessante que Schmidek e Cantos (2008, *apud* SCHMIDEK) apresentam é a musculatura extensora da grande pata traseira de um gafanhoto, cuja enervação se dá por apenas três neurônios: um que produz a contração súbita de toda essa musculatura propiciando o eficiente salto do inseto; outro que produz sua contração gradual essencial para sua locomoção; e um terceiro que modula a contração durante o movimento.

Todavia, quando se trata dos vertebrados, o processo evolutivo parece caminhar no sentido oposto. E para explicar essa inversão, nossos narradores levantam um lema curioso: “se com dez neurônios funciona bem, será que com vinte funcionará melhor? E com cem? E com mil?...” (Idem). Vejamos se esta resposta é suficiente para a pergunta lançada: “O cérebro humano é assim constituído por cerca de 100 bilhões de neurônios [...] que se conectam por meio de 1.000 e 10.000 sinapses por neurônio.” (Idem, p. 191 e 194). Se compararmos o cérebro de todos os animais, saberemos que o nosso é o maior e o mais pesado proporcionalmente; esse é um dado curioso porque no reino animal as baleias e os elefantes é que têm o maior cérebro em volume de massa. Todavia, quando se compara igualmente o tamanho do corpo, as primeiras posições ficam para o homem e o golfinho<sup>26</sup>. Outro dado

---

<sup>25</sup> Schmidek e Cantos (2008, *apud* Schmidek) relatam que “foi a partir de certo tipo de neurônio que ocorrem em moluscos (os chamados “neurônios de axônio gigantes”, encontrados em lulas e polvos) que se descobriram muitas das propriedades funcionais das nossas células nervosas”. (p. 191)

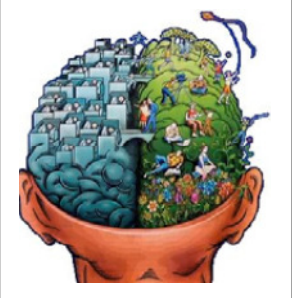
<sup>26</sup> Para saber mais sobre como comparar o tamanho do cérebro em animais cujo peso corporal é diferente pode ser utilizado o coeficiente de encefalização. Cf.: SCHMIDEK, Werner Robert; CANTOS, Geny A. **Evolução do Sistema Nervoso, Especialização Hemisférica e Plasticidade Cerebral**:..., p. 192-3.

importante se refere à zona externa do cérebro, o córtex, que no caso do homem é bem mais desenvolvida se compararmos às demais espécies. Desse modo podemos afirmar que “o homem tem a maior razão entre tamanho do cérebro e tamanho do corpo e também entre as áreas de córtex associativo e as áreas primárias (sensoriais e motora), refletindo capacidades de regulação comportamental e intelectuais acrescidas.” (Idem, p. 193).

Nossos narradores contam também que no decorrer do longo processo de evolução aconteceu em primatas, basicamente nos antropóides (chimpanzés, gorilas, orangotangos, gibões e hominídeos), a separação funcional entre os dois hemisférios, direito e esquerdo. “O neocórtex esquerdo se especializou funcionalmente no processo de relacionamento racional-verbal e analítico com o ‘mundo externo’ assumindo o controle de uma ‘mão preferencial’ (usualmente à direita) e o controle da linguagem em seus aspectos lógicos.” (Idem, p. 193). O neocórtex direito teve outra função: “ficou com o controle dos processos de relacionamentos, ‘não verbais’, afetivos, [...], intuitivos e com as emoções. Contudo, essa diferenciação, por ser recente na evolução, é apenas funcional.” (Idem, p. 195). Nossos autores lembram que do ponto de vista anatômico o neocórtex dos dois hemisférios é praticamente igual.

Não se pode negar que na atualidade, dentro da cultura ocidental em que vivemos, os hemisférios adquiriram propriedades funcionais bastante distintas. Tudo leva a crer que isso se deve, segundo Schmedek e Cantos (2008), principalmente aos acontecimentos sucedidos a partir da renascença e todo seu ideário no sentido de valorização das ciências e da ênfase colocada na razão, assim como na análise, nos cálculos e na comunicação verbal lógica. “Mais do que isso, dada essa hierarquização de funções, é quase certo que o domínio funcional que mais prevalece é o do hemisfério esquerdo (aquele que ‘sabe das coisas’ aquele que tem êxito na nossa cultura)”. (Idem, p. 195).

Tabela 1: Especialização hemisférica no homem ocidental

HEMISFÉRIO ESQUERDO		HEMISFÉRIO DIREITO
Verbal (semântico)		“Não verbal” (prosódico)
Racional		Afetivo
Lógico		Intuitivo
Analítico		Sintético
Linear		Holístico
Temporal		Espacial
<i>Abstrato</i>		Concreto
Matemático		Artístico

Fonte: (baseado em JERRISON, H.J., 1976 e GRIER, J.W., 1984) Reproduzido do texto de referência: SCHMIDEK, Werner Robert; CANTOS, G. A. **Evolução do Sistema Nervoso, Especialização Hemisférica e Plasticidade Cerebral**: Um Caminho ainda a ser percorrido. Pensamento Biocêntrico, v. 10, p. 1-24, 2009; p. 195.

Particularmente eu ousaria dizer, como intrusa nesta história, incorrendo no risco de parecer simplista, embora não seja esta, nem de longe, a intenção, que a meu ver o ponto crucial está na forma de pensar introduzida pela lógica cartesiana.<sup>27</sup> O cartesianismo<sup>28</sup> como

<sup>27</sup> Duarte Junior (2000), ao discutir sobre a insensibilidade notadamente presente nos dias atuais, principalmente na civilização ocidental, destaca que isso se deve muito à mitificação da ciência moderna "com sua atitude epistemológica de distanciamento e neutralidade, veio a se tornar a construtora por excelência das verdades de que dispomos." (Idem, p. 170). E ao defender a importância de um saber sensível que valoriza a sensibilidade, destaca as pesquisas de um dos maiores estudiosos das peculiaridades da mente humana, o neurocirurgião e professor Dr. Raul Marino Junior sobre as peculiaridades presentes no cérebro japonês, as quais, para Duarte Junior, têm sido progressivamente desestimuladas e esquecidas entre nós, ocidentais. “[...] poderíamos dizer que os ocidentais dividem rigidamente as coisas lógicas em grupos, originando um tipo de função cerebral que poderíamos chamar de lógica enquanto que no japonês o cérebro seria não-lógico, mas com maior



acontecimento político e filosófico, associado a todas as implicações decorrentes desse fato, mudou para sempre os rumos da história ocidental.<sup>29</sup>

---

sensibilidade à emoção e à sensação. Este último dado poderia explicar, em parte, a predileção pelo japonês escrito, pela poesia, pelo canto, pela sua própria literatura e arte, pela sua própria culinária e pela natureza e seus ruídos. Essa expressão cultural da sensibilidade animal vai trazer o refinamento de certas circunstâncias não verbais, que foram altamente desenvolvidas pelos japoneses como: a contemplação, a meditação Zen, a intuição, a criatividade, a cerimônia do chá, as artes marciais, que se tornaram, todas, vigorosas culturas da mente, traduzindo-se no dia-a-dia como um tipo de sabedoria na arte de viver”. (MARINO JUNIOR, *apud* DUARTE JUNIOR, p. 170) E mais adiante, Duarte Junior cita o mesmo pesquisador para explicar como a aprendizagem é entendida na cultura japonesa, dizendo que “o aprendizado, na cultura japonesa, está baseado num conceito muito diferente de conhecimento, em oposição ao utilizado na educação ocidental. Assume-se que o aprendizado envolve a obtenção de algum tipo de “insight” em relação ao objeto, matéria ou atividade que desafia a identificação objetiva. Os ofícios e habilidades tradicionais, as artes marciais, a música, o arranjo de flores, a literatura e o crescimento pessoal são todos vistos como possuindo um potencial de interagir, um processo que conduz o indivíduo a uma maior experiência consciente, e com maior sensibilidade ao mundo e ao universo”. (Idem, p.186). Para saber mais, Cf.: DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível.** Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2000. [Tese de Doutorado] Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>

Sobre Raul Marino Junior: graduou-se em medicina pela Universidade de São Paulo (1961) e doutorou-se em neurocirurgia pela mesma instituição em 1971. É professor titular emérito de neurocirurgia da faculdade de Medicina da USP desde 1990 e professor livre docente de Bioética da mesma universidade desde 2008. É diretor e fundador do instituto neurológico de São Paulo e fundador (2009) do instituto de ética e bioética – Ibraeb – 1º do gênero no país. Para saber mais, cf. <http://lattes.cnpq.br/3195808320924765> (Informações obtidas com base no currículo lattes) Para saber mais, cf.: <http://lattes.cnpq.br/3195808320924765>

<sup>28</sup> René Descartes também era conhecido por seu nome latino *Renatus Cartesius*; inclusive muitos o chamavam pelo seu sobrenome. O termo cartesiano é originário desse nome.

<sup>29</sup> Destaco um texto que me chamou especial atenção, intitulado “A lógica cartesiana, tecnicista e empirista enquanto sustentáculo do *ethos* industrial do ocidente moderno”, de autoria de Marcel de Almeida Freitas. A certa altura do texto quando o autor discute o pensamento filosófico de Descartes, apresenta o seguinte argumento: “o que viabilizou o rompimento entre o *ethos* medieval e

Avançando nesta nossa narrativa vamos acrescentar alguns resultados de pesquisas, no mínimo interessantes, as quais revelam a correlação existente entre as mudanças nas estruturas cerebrais e a capacidade de lidar e resolver problemas sociais e experiências advindas do meio ambiente. Nossos narradores exemplificam o caso do corpo caloso, que é como são chamados os feixes de axônios, responsáveis pela comunicação entre os hemisférios; este corpo apresenta diferenças individuais. Mediante a utilização de equipamentos de alta densidade e sofisticação, os estudos mostram que o corpo caloso é maior em músicos e Schmidek e Cantos (2008, p. 196), a partir dos estudos de Schlaug [*et al*], explicam-nos as possíveis consequências desse resultado.

[...] o corpo caloso é maior em músicos, o que possivelmente provoca maior grau de integração entre os dois lados do cérebro e, portanto, possibilita um controle mais preciso e coordenação mais eficiente dos dedos das duas mãos, uma audição diferenciada, e uma habilidade motora e sensibilidade emotiva impressionante.

Como seres humanos, possuímos uma essência científica e afetiva; o corpo, a mente e a emoção interagem, repercutindo em toda a nossa estrutura física, desde o sistema endócrino, passando pelos aparelhos digestivo, cardiovascular, nervoso, musculoesquelético, órgãos sexuais, chegando até a cadeia genética e ao genoma, isso porque toda a extensão do nosso corpo encontra-se sujeita aos afetos. “O que ouvimos, o que pensamos, o que sentimos, as pessoas, os objetos, enfim, tudo e todos ao nosso redor produzem uma forma de afetividade. Por outro lado, quem sente profundamente, como é o caso dos artistas, dos

---

moderno foi a separação entre objeto e valor, entre epistemologia e ética, fato que a práxis científica se outorgou a introduzir. As coisas não contêm nenhum valor imanente e o ganho do conhecimento sobre a materialidade se constitui como uma procura de respostas para questões do tipo ‘como’. Tais respostas são cegas diante do estabelecimento de vínculos entre o saber científico e as regras éticas de conduta. Elas são unicamente habilitadas para o estabelecimento de critérios sobre como se faz algo e não a respeito do que deve ou não ser realizado.” (p. 06) Para saber mais, cf.: FREITAS, Marcel de Almeida. **A lógica cartesiana, tecnicista e empirista enquanto sustentáculo do *ethos* industrial do ocidente moderno.** (2006) Disponível em <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/freitas47.pdf> Acesso em 26 out.2011.

místicos, dos alternativos, muitas vezes até prescinde do raciocínio lógico.” (Idem, p. 197).

O que penso e considero fundamental é compreender dois aspectos essenciais: um deles é a interconexão existente entre os dois hemisférios, de tal forma que um depende do outro para alcançar o funcionamento integrado; entretanto, cada qual tem uma contribuição específica e diferenciada para nossa experiência vivencial e para nosso comportamento. É o resultado dessa interação que vai determinar “o que sentimos, assim como a nossa relação com o mundo e os nossos relacionamentos com os outros; esse é o outro aspecto a compreender. Quando há cooperação ocorre uma harmonia interna”, como destaca Schreiber, citado por Schmidek e Cantos (2008, p. 198).

A capacidade de gerir, de administrar de maneira adequada os diversos interesses, que podem ser divergentes e até conflitantes, advém da harmonia e do equilíbrio provenientes da interação entre os hemisférios, que mais recentemente têm sido chamados de “cérebros”. Como foi descrito a pouco, conforme nos explicam Schmidek e Cantos, a separação de funções entre os hemisférios corticais, fruto da complexidade de dimensões e potencialidades decorrentes do processo evolutivo, criou em nós, de um lado, um “cérebro” cognitivo, racional e analítico e, de outro, um “cérebro” intuitivo, afetivo e emocional.

Ambos atuam de maneira distinta, porém complementar diante das experiências que vivemos. O cérebro emocional (que corresponde ao hemisfério direito) faz a identificação da existência de pontos de vista e de interesses divergentes; o cérebro cognitivo (que corresponde ao hemisfério esquerdo), cuja base é fundada nos valores da solidariedade e da igualdade, opera identificando e administrando de maneira inteligente, fazendo prevalecer a cooperação e superando as vantagens da luta individual pela existência; o que nos conduz a uma atitude serena e sábia.

O que nossos narradores nos ensinam e que podemos de longe perceber é que o desenvolvimento das estruturas cerebrais nos seres humanos foi organizado de modo mais complexo e diferenciado. Mediante esse processo as estruturas cerebrais propiciaram abstrações e comportamentos peculiares, trazendo-nos *uma consciência superior, mais fina e complexa*. Toda essa estrutura nos diferencia sobremaneira de qualquer outra espécie e não é somente pela quantidade de neurônios, mas, sobretudo, pela incomparável capacidade que possui de restaurar suas próprias funções. Uma das exigências básicas para o funcionamento de nosso cérebro é o crescimento de conexões neuronais. Baseados nos estudos de Schmidt, Schmidek e Cantos (2008) descrevem

que, durante a vida de uma pessoa, um neurônio é capaz de realizar cerca de 6.000 a 20.000 conexões sinápticas com outros neurônios que se encontram em diferentes partes do cérebro e, o mais interessante, a quantidade de sinapses que cada neurônio é capaz de fazer exerce maior influência no desempenho cerebral do que a própria quantidade dessas células. Com isso, parece-me possível inferir que o salto qualitativo<sup>30</sup> é que o desempenho cerebral está nas sinapses<sup>31</sup> e não exatamente no

---

<sup>30</sup> Essa expressão e seu sentido para a aprendizagem eu conheci com meu orientador, prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri, a quem peço licença de uso e também agradeço. Como uma lembrança marcante e terna, destaco que o escutei pronunciá-la pela primeira vez quando ele foi membro de minha banca de defesa de Mestrado, em 26 de fevereiro de 2003. Sua utilização neste texto tem a finalidade de demarcar o que a meu ver constitui avanços significativos decorrentes da(s) abordagens em discussão.

<sup>31</sup> Para ilustrar destaco os estudos do Dr. Karl Pribram, importante pesquisador e professor emérito de psicologia e psiquiatria da Universidade de Stanford (USA) sobre o sistema límbico e a relação entre o córtex frontal e aquele sistema; porém ele é mais conhecido por ser o criador da Teoria Holográfica. Para este pesquisador as memórias encontram-se codificadas em padrões que, advindos de impulsos nervosos, entrecruzam-se por todo o cérebro, a exemplo dos padrões de interferência de luz laser que se entrecruzam na área inteira de um filme contendo uma imagem holográfica. Ou seja, o cérebro é um holograma; sendo assim, as sensações que lhe chegam são gravadas em todas as suas partes; o cérebro é um holograma e reproduz um padrão holográfico. Essa teoria contribui também para explicar como é possível o cérebro humano armazenar uma infinidade de memórias em um espaço tão restrito. Estimativas indicam que durante a vida média do homem contemporâneo, essa capacidade é da ordem de 10 bilhões de bits de informação; comparativamente corresponderia a seis coleções da Enciclopédia Britânica. Evidentemente que, ao contrário deste pesquisador, muitos outros ainda defendem que as memórias se encontram em neurônios ou em pequenos grupos deles. Outra implicação altamente provocadora e perturbadora de sua teoria Holográfica é a forma como o cérebro decodifica a enormidade de frequências recebidas por meio dos sentidos, tais como as frequências sonoras, olfativas, luminosas, entre outras na concretude do mundo de percepções. Codificação e decodificação de frequências é o que faz um holograma; funcionando como um espécie de lente convertendo frequências que aparentemente parecem não ter significado em imagens coerentes. Este pesquisador diz que assim também é o que faz o cérebro; atua como uma lente mediante princípios hologramáticos convertendo matematicamente as frequências recebidas por meio dos sentidos no mundo interior de nossas percepções. De acordo com Pribram (1991, p. 35) “[...] o cérebro, num dos estágios de processamento, executa suas análises no domínio de frequências”, realizando tal processo nas junções entre os neurônios e não no

número de neurônios, o que mais uma vez sugere que a educação e a sensibilidade tenham relações com esse dado.

Vamos relembrar e ampliar o que foi dito anteriormente sobre as sinapses. O que é mesmo uma sinapse? Nossos narradores não detalham muito além do que já foi dito anteriormente; por isso vou entrar na história outra vez para responder essa pergunta, oferecendo mais elementos. Vejamos que interessante! Uma sinapse é precisamente o ponto de encontro entre os neurônios; é o que une um neurônio a outra célula. Considerando que os neurônios formam uma rede de atividades elétricas, eles necessariamente precisam estar interconectados de alguma maneira. O fato é que não existe continuidade celular entre um neurônio e o seguinte. O que há é um espaço, chamado de espaço sináptico, preenchido por um fluido. Entretanto, o sinal que é enviado não consegue atravessar eletricamente esse espaço. Então é necessário que determinadas substâncias químicas produzidas pelos neurônios façam essa mediação. São os neurotransmissores, espécies de mensageiros do cérebro.

Schmidek e Cantos (2008), citando Khasal e Stauth, explicam que o armazenamento de cada uma das memórias do cérebro não acontece nos neurônios isolados, mas sim nas redes neuronais. Isso porque cada célula cerebral tem ramificações que alcançam as demais células que com a ação dos neurotransmissores se interconectam, formando uma imensa e complexa teia, uma rede. Se um neurônio morre, a conexão pode ser restabelecida por meio de outro neurônio, preservando assim a memória. Com o envelhecimento, a ramificação entre as células se intensifica cada vez mais, a exemplo de uma árvore quando está em processo de crescimento espalhando suas raízes. Dessa maneira, ao atingir a meia idade, uma pessoa tem mais ramificação cerebral do que na juventude. Essa ramificação cumpre uma importante tarefa: compensar a morte de células cerebrais. Então, podemos inferir que a estimulação cerebral é um fator relevante para o entretencimento dessas redes e as interconexões estabelecidas entre as células.

Nossos autores relatam dois experimentos significados que demonstram a importância da estimulação cerebral. Um deles foi realizado com ratos e mostra diferenças significativas quando da

---

interior deles. O funcionamento do cérebro como um todo decorre das interações sinápticas. Para saber mais, cf.: PRIBAM, K. Qual a confusão que está por toda a parte. In: Ken Wilber (org.). **O paradigma holográfico e outros paradoxos**: uma investigação nas fronteiras da ciência. São Paulo: Cultrix, 1991.

presença ou ausência de estímulos. Quando criados em gaiolas contendo em seu interior objetos estimulantes, na forma de brinquedos tais como rampas, rodas, escadas, entre outros, os ratos apresentavam um córtex cerebral mais espesso, em relação a outros submetidos ao mesmo confinamento, porém privados de objetos na forma de brinquedos ou então em total isolamento. A pesquisa demonstrou que o aumento da espessura do córtex estava diretamente associado a um significado aumento da ramificação e das interconexões estabelecidas com as demais células, e não era devido tão somente a um número maior de células nervosas. O outro estudo apresentado foi realizado com freiras católicas moradoras de um convento nos Estados Unidos. As mais longevas, algumas com mais de cem anos, inclusive, e que mostravam ter uma saúde mental da melhor qualidade, eram, em sua maioria, as que praticavam diferentes atividades, dentre elas pintura, ensino, ações que demandavam um exercício mental constante. Nossos narradores, Schmidek e Cantos (2008), sugerem algumas conclusões. A primeira citando Cardoso e Sabbatini, que em seu entendimento é óbvio é que “o desenvolvimento do cérebro humano talvez seja virtualmente quase ilimitado”. (Idem, p. 199). E a segunda apresentada como possibilidade, “é que todos os estímulos que nos proporcionam experiências diferentes liberam hormônios que libertam os neurônios em estado germinal.” (Idem, p. 200).

Esses entre outros exemplos reiteram que a quantidade de sinapses que cada um dos neurônios pode fazer influencia diretamente na inteligência e no desenvolvimento cerebral. E mais, à medida que crescem as ramificações das células aumenta a capacidade cerebral de integrar funções ainda mais complexas e distintas. Schmidek e Cantos (2008, p. 200-1), citando Schmidt, ilustram com um belo exemplo a assertiva feita acima.

[...] a cada novo sorriso que encontramos, ao sentir o perfume de uma flor não familiar, ou de ouvir uma harmonia musical diferente, o cérebro forma novas conexões, associando assim a memória dessas experiências por toda extensão do córtex cerebral. Isto explica, por exemplo, o fato de sermos capazes de reconhecer ao telefone a identidade de uma voz familiar, antes mesmo que seu nome seja pronunciado.

Para encadear as ideias e avançar na discussão quero relembrar as três evidências que abriram esta história, pois elas são fundantes para a

continuidade da jornada. A primeira se sustenta no conjunto de argumentos explicitados até então e se vincula diretamente às outras duas; a segunda e a terceira são complementares, especialmente se considerarmos a imensa capacidade de desenvolvimento e de recuperação que nosso cérebro possui, o que o torna, como já narramos anteriormente, um sistema de plasticidade funcional altamente elevado; e que os processos de interação entre os neurônios não é fixo, ainda que se considere o nosso desenvolvimento e a maturação iniciais. Essas evidências ainda podem ser reiteradas pelas comprovações que cada vez mais aparecem nessa área do conhecimento, como é caso, por exemplo, das pesquisas que utilizam um conjunto de equipamentos de alta tecnologia e técnicas sofisticadas que comprovam a plasticidade cerebral, sendo possível trazer de volta à vida funcional áreas que foram arruinadas.

Estudos recentes também têm mostrado o envolvimento de distintas estruturas cerebrais nos processos de aprendizagem, assim como nos processos de memória. Outra constatação que merece destaque é que o padrão de interconexões entre neurônios depende da experiência, o que reitera sua plasticidade. As experiências parecem lapidar as redes neuronais para funções como a linguagem, o raciocínio entre outras capacidades. Experiências nos modificam, porém determinadas mudanças não são totalmente visíveis.

Nosso cérebro tem a capacidade de modificar seu desempenho assim como suas estratégias a partir de estímulos externos. E mais, tais estímulos têm sido considerados fundamentais para a preservação das sinapses e das próprias células nervosas. Em outras palavras, a cada nova vivência e a cada aprendizagem, novas conexões neuronais são acrescidas.

Nosso cérebro é plástico e é capaz de modificar seu desempenho e até suas estratégias a partir de estímulos externos. Nesse sentido, podemos inferir que mesmo em situações cotidianas de experiências sociais, por exemplo, quando duas pessoas se encontram e conversam, a ação da rede neuronal do cérebro de uma das pessoas pode afetar diretamente e até prolongar a conexão sináptica modificável no cérebro da outra pessoa. Se é assim, imaginemos esse processo em situações de ensino e aprendizagem.

A existência de nossos dois cérebros, como foi descrito anteriormente, um cognitivo, racional e analítico e outro intuitivo, afetivo e emocional, indica-nos dois modos operacionais, como bem destacam Schmidek e Cantos (2008); saber integrá-los devidamente e de maneira harmoniosa e equilibrada abre para nós “a potencialidade de um

processo de consciência bastante ampliado e de uma vida mais plena, criativa e amorosa.” (Idem, p. 201). É preciso compreender que é no entrelaçamento do cognitivo, racional e analítico com o intuitivo, afetivo e emocional que temos o “humano”. Trata-se, portanto, de um processo no qual a *relação* é imprescindível. E mais, cérebro e corpo são unidades inextricavelmente conectadas, formando um conjunto complexo que existe em permanente *relação*, sendo também a garantia de sua existência/sobrevivência.

A complementaridade dos dois hemisférios é imprescindível para o entendimento do ser humano em sua inteireza, na medida em que cada ser constitui uma totalidade em profunda relação com o contexto. Nessa perspectiva a humanidade é um conjunto de totalidades e de contextos que se interligam e se movem em relação umas às outras e aos seus contextos numa complexa rede. Essa interligação sugere que vivemos em interação constante de tal forma e em dadas proporções que a ação de cada ser repercute de alguma maneira nos demais e no contexto onde se encontra, reverberando no conjunto, provocando mudanças de variadas ordens.

Tal complementaridade, somada à plasticidade cerebral, é fundamental no processo de construção do conhecimento e da aprendizagem; essa evidência traz fortes implicações às teorias científicas e pedagógicas, na medida em que anuncia novas pautas à educação.

Gosto muito do que diz a pesquisadora Maria Cândida Moraes (2003) sobre como construímos uma visão do mundo:

A visão que temos do mundo decorre da maneira como o conhecemos, da maneira como observamos, apreendemos e interpretamos aquilo que está ao nosso redor. Se acreditamos que nada é predeterminado de fora para dentro, que a participação é fundamental e que não existe a representação do mundo exterior à nossa percepção, então valorizaremos mais a experiência, a reflexão, a autonomia, a construção coletiva, o diálogo, a sincronicidade de processos; a abertura ao novo e ao criativo, às circunstâncias que surgem e, negaremos o monólogo, o condicionamento, a padronização, a prepotência e a dominação (Idem, p. 18).

É nessa perspectiva somada ao conjunto de evidências que apresentei com a *história* narrada, que anuncio uma premissa básica: o



mundo onde vivemos não está separado de nós ao vivermos nele. Com isso quero dizer que não tem qualquer importância estudar os sistemas e as subdivisões que constituem nosso corpo, neste caso, substancialmente o sistema nervoso, se não considerarmos este corpo no mundo e o nosso viver nele, o que significa também o nosso viver junto, em interação com outros corpos, outros seres humanos e outras formas de existências; - sistemas interagindo entre sistemas -; trata-se de um complexo processo de relações que pede atenção fundamentalmente às operações que se dão entre nós, no nosso viver.

Dessa compreensão se origina uma maneira de conhecer que requer a presença de um observador.

Essa evidência é reiterada no conhecido aforismo de Humberto Romésin Maturana e Francisco J. Varela (1995, p. 201): “viver é conhecer (viver é ação efetiva no existir como ser vivo).” Tal afirmação, a meu ver, caracteriza o sentido de unidade com o meio no qual nós, seres humanos, encontramos-nos inseridos, em um processo de interdependência. Essa é uma mudança de ordem epistemológica e ontológica, ou seja, uma mudança paradigmática na própria ciência, com implicações profundas na educação, como tentarei apresentar a seguir.

## 1.2 NAS TRILHAS DA COMPLEXIDADE: OUTROS OLHARES PARA VER O MUNDO E TUDO O QUE NELE EXISTE

Toda significação que procurei dar na abertura deste capítulo pode ser o impulso para um grande salto qualitativo, no sentido de ver e considerar outras importantes evidências; uma das mais fundamentais é o reconhecimento de que a ciência, mediante sofisticadas pesquisas realizadas nas fronteiras dos limites disciplinares, tem demonstrado encontrar-se em um momento de profunda transformação, sinalizando uma nova epistemologia. Essa evidência é confirmada pela pesquisadora Maria José Esteves Vasconcellos<sup>32</sup> (2005), ao afirmar que a ciência

---

<sup>32</sup> Maria José Esteves Vasconcellos é psicóloga de formação; especialista em terapia familiar sistêmica; pós graduada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) onde também lecionou até 1992, mesmo ano em que defendeu sua dissertação pela UFMG sobre “As bases cibernéticas da terapia familiar sistêmica. Contribuições à precisão conceitual.” É epistemóloga. Atualmente é coordenadora e professora de cursos de pós graduação no Instituto de Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Sócia fundadora da EquipSIS – Equipe sistêmica em Belo Horizonte. Sua principal contribuição

contemporânea vem, sim, fazendo uma cuidadosa revisão de muitos de seus conceitos, entretanto isso não significa o abandono do procedimento científico porque ela não chega a tais conclusões por esta via. O caminho passa pela descoberta das limitações intrínsecas aos conceitos e métodos utilizados até então. Em outras palavras, isso não quer dizer que por mudar seu paradigma a ciência esteja perdendo sua cientificidade, está deixando de ser científica ou se confundindo com outros domínios de explicações. Uma nova epistemologia da ciência quer dizer “uma nova visão ou concepção de mundo e de trabalho científico, de uma nova concepção de conhecimento, implícita na atividade científica – em suas teorias e práticas.” (Idem, p. 43).

Edgar Morin<sup>33</sup> (2000) segue nesta direção, porém destaca outro aspecto da mudança. Diz ele que “A MAIOR CONTRIBUIÇÃO de

encontra-se no campo da epistemologia sistêmica. Um dos livros que utilizo é “O Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência” (2005) e artigos.

<sup>33</sup> Edgar Morin nasceu em Paris (1921) onde vive atualmente. É sociólogo, também formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia e Epistemologia. Durante a Segunda Guerra Mundial participou da Resistência Francesa. Pesquisador e diretor emérito do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Presidente da Associação para o Pensamento Complexo, Presidente da Agência Europeia para a Cultura, membro fundador da Academia da Latinidade, co-director do Centro de Estudos Transdisciplinares da École des Hautes Etudes en Sciences Sociales. É também investigador e membro honorário do Instituto Piaget. Considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos da complexidade. Autor de muitos livros, entre eles: “Introdução ao pensamento complexo”, “Ciência com consciência” e “Os sete saberes necessários para a educação do futuro”. Entretanto, sua obra principal é “O método”; composta de seis volumes, publicados a partir de 1977: “A Natureza da Natureza”, “A Vida da Vida”, “O Conhecimento do Conhecimento”, “As idéias: habitat, vida, costumes, organização”, “A humanidade da humanidade: a identidade humana” e “A Ética”. Morin propõe a religação dos saberes com novas concepções sobre o conhecimento e a educação; é considerado o arquiteto da complexidade, cuja expressão é tomada em seu sentido etimológico latino, *aquilo que é tecido em conjunto*. “O pensamento complexo, segundo Morin, tem como fundamento formulações surgidas no campo das ciências exatas e naturais, como as teorias da informação e dos sistemas e a cibernética, que evidenciaram a necessidade de superar as fronteiras entre as disciplinas. Ele considera a incerteza e as contradições como parte da vida e da condição humana e, ao mesmo tempo, sugere a solidariedade e a ética como caminho para a religação dos seres e dos saberes”, diz Izabel Rosa Petraglia, professora do Centro Universitário Nove de Julho, em São Paulo. Para saber mais, cf.:

conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento.” (Idem, p. 55) [grifo do autor].

A ciência contemporânea, diferente da ciência moderna, tem divisado outro percurso, sustentado no pensamento sistêmico,<sup>34</sup> que de acordo com Fritjof Capra (1997, p. 39) trata-se da “compreensão de um fenômeno dentro de um contexto”; significa uma nova forma de pensar “[...] em termos de conexidade, de relações e de contexto”. (Idem, p. 46).

O pensamento sistêmico compreende o desenvolvimento humano sob a ótica da complexidade. Significa dizer que o foco não está apenas no indivíduo de maneira isolada, mas sim no seu *contexto*, bem como nas *relações* que nesse contexto se estabelecem. O pensamento sistêmico é, portanto, um pensamento contextual.<sup>35</sup> Quando se busca

---

<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/edgar-morin-307906.shtml>  
 José Eustáquio Romão faz alusão à expressiva bibliografia referente ao pensamento de Edgar Morin, questionando: “Seriam todos dele mesmo? Um pouco em tom de blague o modismo moriniano tem provocado a publicação até de suspiros de Edgar Morin no Brasil, o que infelizmente gera uma inútil, enfadonha e trabalhosa repetição. ‘Trabalhosa’ porque toma-nos muito tempo ler publicações dispensáveis, quando se tenta abarcar o conjunto de sua obra. Lamentavelmente, esse furor editorial pode significar a banalização de seu pensamento entre nós.” [grifo do autor] E cita o professor José Rubens Jardimino (UNINOVE) acerca da feliz e oportuna expressão feita por ele a esse respeito. Disse que é preciso deixar passar a “onda da teoria da complexidade para que a obra de Morin tenha a sua devida e adequada avaliação pela comunidade científica brasileira.” Para saber mais, Cf.: ROMÃO, José Eustáquio. **Educação no século XXI**. Saberes necessários segundo Freire e Morin. (2000). Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/715/71520203.pdf> Acesso em 11 mai/2011.

<sup>34</sup> Muitos pesquisadores têm contribuído para sustentar esta abordagem. Dentre eles destaca-se o químico russo Ilya Prigogine, o físico e ciberneticista austríaco Heinz von Foerster, o antropólogo inglês Gregory Bateson, os biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, o sociólogo e filósofo da ciência, o francês Edgar Morin. De acordo com Edgar Morin (1995) a complexidade aparece da década de 1950 com os fundadores da cibernética (Wiener e Ashby). Mas foi Von Neumann que caracterizou o conceito de Complexidade pela primeira vez. Isso aconteceu quando ele tentou explicar os processos envolvidos na auto-organização dos sistemas vivos.

<sup>35</sup> Vasconcellos (2005a) define como pensamento sistêmico o conjunto de três novos pressupostos feito pelo cientista quando ultrapassa os três pressupostos da

explicar um fenômeno tendo em vista o seu contexto, quer dizer que a explicação considerará o meio ambiente, o entorno. Maria Cândida Moraes<sup>36</sup> (2001) diz que nesta abordagem o todo é fundamental. A

---

ciência tradicional: “- as crenças na simplicidade do microscópico, na estabilidade do mundo e na objetividade e realismo do universo -” assumindo então: “- a crença na *complexidade* em todos os níveis da natureza, - a crença na *instabilidade* do mundo em processo de tornar-se, - a crença na *intersubjetividade* como condição de construção do conhecimento do mundo.” Desse modo, o quadro de referência construído pela autora para melhor entender essa mudança de paradigma que se encontra em curso na ciência “focaliza a ultrapassagem dos pressupostos da simplicidade, da estabilidade e da objetividade, dando lugar aos novos pressupostos da *complexidade*, da *instabilidade* e da *intersubjetividade*.” (Idem, s/p). A pesquisadora diz que atualmente distingue uma relação do tipo recursiva entre as três dimensões do novo paradigma (citadas acima); com isso ela trata da impossibilidade de adotar uma das dimensões sem assumir os outros dois. Esse entendimento é o mesmo tipo de relação que von Foerster identificou entre o observador, a linguagem e a sociedade. Nas palavras da autora, trata-se de “uma conexão não-trivial, uma relação triádica fechada, em que se necessita das três dimensões para se ter cada uma das três. Daí a dificuldade de abordarmos isoladamente qualquer uma delas.” (Idem). É significativo observar especialmente a crítica feita pela pesquisadora ao destacar que nem todas as propostas atualmente apresentadas como sistêmicas de fato o são, uma vez que boa parte delas ainda não inclui o observador na formulação das explicações científicas do mundo, e ainda com todas as demandas e implicações decorrentes dessa inclusão. Uma epistemologia sistêmica “traz definitivamente, para o âmbito da ciência, o observador, o sujeito do conhecimento.” (Idem).

<sup>36</sup> Maria Cândida Moraes é mestre em ciências pelo Instituto de Pesquisas Espaciais (1975) e doutora em educação (currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica de Brasília e pesquisadora do grupo internacional consolidado de pesquisa GIAD da Universidade de Barcelona. Foi assessora de planejamento do Ministério da Educação e do Ministério do Planejamento. É pesquisadora do CNPq e foi pesquisadora da CAPES. Atuou como pesquisadora - visitante da OEA (em Washington), pesquisadora e professora agregada da Universidade de Barcelona desde 2002 até a presente data. É coordenadora adjunta da Rede Internacional de Ecologia dos Saberes - RIES da Universidade de Barcelona, além de conferencista nacional e internacional. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em fundamentos da educação, educação a distância, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia, didática, paradigma, complexidade, transdisciplinaridade, ecoformação, educação a distância. Texto elaborado com base currículo lattes. Cf.:

compreensão da dinâmica e das interconexões possibilita inferir as propriedades das artes e seus padrões de interação. As propriedades fluem das relações que por sua vez são dinâmicas. Para o entendimento de cada parte é imprescindível que se entenda seu relacionamento com o todo. Penso que essa é uma premissa fundamental.

Trata-se de uma nova maneira de olhar para o mundo e a nós mesmos, compreendendo como nos relacionamentos com os outros e conosco; esse é também um convite nesta tese. No pensamento sistêmico a racionalidade científica não é negada, mas é deveras limitada para o desenvolvimento humano. Na perspectiva sistêmica considera-se, entre outras, a significativa contribuição advinda da subjetividade das artes e das variadas tradições espirituais.

O pensamento sistêmico inclui a interdisciplinaridade<sup>37</sup> e é considerado como um componente do que Moraes (2001) chama de paradigma emergente<sup>38</sup>.

Todo esse processo tem se dado também a partir das contribuições conceituais advindas da cibernética<sup>39</sup> e de campos como

<http://lattes.cnpq.br/5438109402800417> Para esse estudo utilizo dois de seus livros: “Educar na biologia do amor e da solidariedade” (2003); “O paradigma educacional emergente” (2001) e artigos.

<sup>37</sup> Esse conceito será abordado no capítulo VI.

<sup>38</sup> Moraes (2007) descreve que o paradigma emergente compreende o indivíduo como um *hólon*. Nas palavras da autora, “um todo constituído de *corpo, mente, sentimento e espírito*. Ao mesmo tempo, sujeito da história em sua dimensão social, dotado de múltiplas inteligências, um ser inconcluso e em crescimento constante, que necessita educar-se ao longo da vida, desenvolver-se em direção à maturidade não apenas no crescimento físico, mas, sobretudo, um crescimento interior qualitativo e multidimensional, uma vez que todos os aspectos que o compõem se influenciam mutuamente. Focaliza um indivíduo que precisa sobreviver num mundo em conflito, num contexto em contínua modificação de parâmetros e referências, um sujeito em busca de condições externas de sobrevivência, que se esquece de suas condições internas e do fato de que aquilo que o distingue, na realidade, é sua capacidade de consciência e de reflexão.” (Idem, p. 167).

<sup>39</sup> Apenas para situar e ilustrar, Vasconcellos (2005) alerta para um dado interessante em relação aos trabalhos de Maturana e os desenvolvimentos contemporâneos da Cibernética. Ela destaca que “assim como a postura construtivista (co-construção da realidade que se dá por consenso entre observadores, na linguagem) é uma consequência do trabalho de Maturana, é também paralelamente, uma consequência de desenvolvimentos da Cibernética.” (Idem, p. 142). Um esclarecimento importante precisa ser feito diante da utilização da expressão postura construtivista. Quando Vasconcellos

---

utiliza esse termo o faz para designar um pressuposto epistemológico, epistemologia ou paradigma construtivista e não teoria construtivista. Evidentemente que essa postura epistemológica pode estar implícita em teorias do conhecimento que primem sobre esta abordagem. Todos os desenvolvimentos da Cibernética que citei devem-se, em grande parte, às singulares contribuições de um importante físico e ciberneticista austríaco chamado Heinz von Foerster, que na década de 1950 construiu o primeiro megacomputador. Vasconcellos diz que foi Foerster quem trouxe para a Cibernética “a necessidade de reconhecimento da participação do cientista nas suas elaborações cibernéticas. Mostrou, também trabalhando em laboratórios científicos, que era preciso que a Cibernética aplicasse a si mesma os seus próprios princípios, estabelecendo-se o que se chama de ‘Cibernética da Cibernética’ ou ‘Cibernética de Segunda Ordem’”. (Idem). Para entender o que isso significa é importante partir da ideia de que o desenvolvimento da Cibernética se deu amparado no pressuposto da ciência tradicional, onde o observador, que pode ser o cientista, o técnico, o especialista, observa o sistema e atua sobre ele, mas se situa fora dele; desse modo esse cientista tem uma visão de *primeira ordem*. Vasconcellos associa essa visão ao que Maturana chama de “objetividade sem parênteses”. O salto trazido pelos estudos de Foerster é que ele mostrou a impossibilidade de pensar o observador fora do sistema que ele observa, ou seja, não fazendo parte desse sistema; o observador é sempre parte do sistema em que trabalha. Nesse sentido ele introduziu a expressão “sistema participante” ou “sistema de observação”. Fez isso para explicar esse fato. “A partir do momento em que o observador começa a observar um sistema, cria-se instantaneamente um sistema que integrará a ambos e em que o observador se observará observando, ou seja, em que sua relação com o sistema que ele observa será também objeto de observação. A isso Foerster chama de visão de *segunda ordem*.” (Idem, p. 143). Glasersfeld (1991) cita Foerster dizendo que ele afirmou que “objetividade é a ilusão de que as observações podem ser feitas sem um observador”. Desse modo é impossível distanciar-se ou colocar entre parênteses a subjetividade do cientista. Essa visão de segunda ordem, Vasconcellos associa ao que Maturana chama de ‘objetividade *entre* parênteses’. Quero chamar a atenção, a partir de Vasconcellos (2005), que embora Foerster esteja associado definitivamente à noção de construtivismo, ele mesmo declarou preferir o termo ontogenismo, por levar a pensar em termos de gênese, de processo. E, nesse sentido, Vasconcellos também contribui quando lembra que “Maturana tem a ontogenia como noção central em sua ‘Biologia do Conhecer’”. (Idem). Outro aspecto importante que coloca em sintonia esses dois grandes pesquisadores e que Vasconcellos alerta é a importância da linguagem na constituição da realidade. Foerster amplia o que Maturana afirma. Maturana diz que “tudo que é dito é dito *por* um observador”; ao que Foerster diz “tudo o que é dito é dito *a* um observador”. É ele também que evidencia com clareza a conexão existente entre observador, linguagem e sociedade, quando diz que “entre os três (observador, linguagem e sociedade) se estabelece uma conexão

as neurociências e a biologia. É a reverberação dessa revolução paradigmática que emergiu no século passado.

Ao tratar de mudança de paradigma não estou querendo dizer apenas da compreensão de uma (nova) teoria, mas sim de mudança de postura, de atitude, a partir de novos pressupostos. Não é possível compreender a educação na contemporaneidade mediante o paradigma da simplificação<sup>40</sup>, cuja sustentação é o pensamento analítico<sup>41</sup> produto

não-trivial, isto é, uma relação triádica fechada, em que não se pode dizer quem foi o primeiro, quem foi o último e em que se necessita dos três para se ter cada um dos três” (Foerster, 1974). Nessa afirmação, Foerster contempla, como essenciais na constituição do conhecimento, “o indivíduo observador, suas experiências ou relações interindividuais e os significados linguísticos dessas experiências.” (Idem, p. 144). O movimento cibernético é mérito de Norbert Weiner que mediante a associação dos conceitos de comunicação, entropia e informação estuda os sistemas organizados que interagem com o ambiente. O ponto fulcral da dessa teoria é a ideia de realimentação – *feedeback* – positiva e negativa. É por meio dela que se sabe se um indivíduo teve desempenho adequado ou não em seu processo de aprendizagem. Convém destacar também que os trabalhos em Cibernética foram basilares para as pesquisas em *Teoria Geral dos Sistemas* na década de 1950.

<sup>40</sup> Somos herdeiros de um ‘paradigma da simplificação’ (MORIN; 1997), que na sua origem separou natureza e cultura levando-nos a pensar a natureza do ser humano a partir de polaridades opostas, do tipo: corpo *versus* mente, matéria *versus* espírito, razão *versus* emoção. Quando se pensa a partir dessa lógica separatista, a barreira que se cria toma proporções intransponíveis. Se por um lado a ciência moderna pode ser gerada a partir dessa estrutura, por outro provocou a separação irrevogável entre matéria e espírito.

<sup>41</sup> Kasper (2000, p. 26-28), amparado em Ackoff, destaca as principais consequências do pensamento analítico no que se refere aos aspectos relevantes que o caracterizam como quadro geral referência do processo de pensamento. - A busca dos elementos – o sucesso alcançado na física levou à generalização da perspectiva analítica como modelo de investigação e estruturação de conhecimentos nas ciências em geral. É possível identificar a busca por elementos básicos nas mais variadas disciplinas: os elementos da tabela periódica na química; as células e os gens na biologia; na Psicologia com as contribuições de Freud a respeito do ego, super ego e id; os fonemas na Linguística e muitos outros casos. - A exclusão do ambiente – uma consequência importante do determinismo é a ausência do conceito de ambiente nas abordagens clássicas. A física clássica procura eliminar todos os fenômenos perturbadores, estudando isoladamente as relações de interesse. Ao retirar as relações de seu contexto, eliminam-se as possibilidades de reconhecer as relações complexas. - A concepção da realidade e a natureza do conhecimento – a objetividade científica é sustentada pela ciência clássica. Vale dizer, a

da ciência clássica<sup>42</sup>, que se expressa nas lógicas binárias, dicotômicas, tão caras ao pensamento cartesiano, tão presentes na ciência moderna, tão “naturalizadas” no cotidiano das salas de aula, tão reiteradamente ainda repetidas no dia-a-dia de muitas escolas. Nesse sentido, cabe destacar o que diz Duarte Junior (2000) sobre o conhecimento que caracteriza a modernidade e suas implicações, ou seja, “o jeito moderno de ser”.<sup>43</sup>

---

crença da existência de um universo constituído de objetos, que por natureza são separados ou isolados e que podem ser relacionados de modo causal, a partir de leis objetivamente universais que os governam. – O método do pensamento analítico – baseado em Morin, diz que qualquer objeto pode ser definido a partir de leis gerais que o governam e das unidades elementares de que é constituído. Em outras palavras, em toda explicação dita científica, a descrição das características (propriedade e qualidades) de um objeto ou fenômeno composto implica na descoberta dos elementos e das regras simples mediante os quais são operadas as variadas combinações de construções complexas. Kasper cita Rapoport pelo questionamento feito em relação ao sucesso do método analítico nas ciências, principalmente nas ciências físicas, onde a aplicabilidade se aplica e se explica. Entretanto, nas ciências biológicas e sociais a aplicabilidade é limitada, uma vez que ela não serve para explicar por que um elefante usa sua habilidade e resolve manter-se de pé, porque a partir de um embrião se desenvolve um organismo e a diferenciação celular; tampouco explica por que um grande número de pessoas resolve entrar em guerra e atirar umas nas outras. Para saber mais, cf.: KASPER, Humberto. **O processo de pensamento sistêmico**: um estudo das principais abordagens a partir de um quadro de referência proposto. 2000 [Dissertação de Mestrado]. Disponível em <http://dsc.ufcg.edu.br/~hazen/textos/HumbertoKasper.pdf> Acesso em 29 set./2011.

<sup>42</sup> Os dois pilares que sustentam a ciência clássica são o reducionismo e o determinismo – essas são as suas doutrinas.

<sup>43</sup> Ainda que a expressão não tenha sido empregada por um dos maiores precursores na defesa da sensibilidade, o grande poeta, dramaturgo, filósofo e historiador alemão Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805), mais conhecido como Friedrich Schiller, que será citado no próximo capítulo deste estudo, cabe trazê-lo neste momento pela forma como apresenta o homem moderno. Schiller faz uma crítica da modernidade, comentando a extrema cisão entre natureza e cultura. O que desejo chamar a atenção diz respeito à comparação feita pelo pensador entre o homem grego e o homem moderno. De acordo com seu entendimento, o grego era um homem completo e integral; sua cultura, embora admirasse a racionalidade, não era cindida de sua natureza. Ele diz que o modelo grego apresenta a possibilidade concreta de existência harmônica onde natureza e cultura coexistem. A partir disso é que os gregos desenvolveram avanços significativos em seu tempo e em diversas áreas. O



[...] implicou numa pretensa exclusividade do intelecto sobre as formas sensíveis do saber. Com o sério agravante de esse intelecto vir sendo progressivamente reduzido a uma maneira parcial de operação da razão humana: aquela preocupada apenas com o funcionamento e a operacionalidade dos sistemas, sejam eles quais forem, naturais, mecânicos, eletrônicos ou humanos. Tal maneira de se colocar perante o mundo parece estar chegando aos seus limites, na proporção em que se avultam os sintomas de crise ao nosso redor. (Idem, p. 59).

Concordo com o autor quando diz que essa mesma compreensão gerada no decorrer de cerca de cinco séculos, e que tem sido movida pela lógica da instrumentalidade e da funcionalidade decorrente

---

homem grego era primordialmente um cidadão, como tal poderia ser um representante de sua época. A divisão explícita das ciências e todas as implicações decorrentes disso, característica da modernidade, gerou um homem também dividido, distante e inacessível à esfera política. Seu valor não é dado pelo seu caráter mas pela sua profissão, cuja atuação deve acontecer em campo diferente daqueles onde estão a família, o lazer e o prazer. Já não vale mais pelo todo; seu valor é dado pela parte. Azzi (2011) sugere que o desafio constante da vida contemporânea, ou seja, conciliar família, trabalho, carreira e filhos, lazer e estudo já havia sido visualizado claramente por Schiller no século XVIII. Entretanto o salto de qualidade que quero destacar e que advém das contribuições desse pensador clássico é que na modernidade tanto a teoria quanto a prática se desvinculam da sensibilidade, apresentando-se pelo “espírito especulativo e pelo espírito de negócio. Em relação ao primeiro seu desenvolvimento se deu de tal maneira que acabou por se tornar um estranho no mundo sensível; “o espírito especulativo perde toda a matéria em sua busca pela ideia pura e assim o pensamento abstrato tornou-se desprovido de coração. O segundo impulso tende a avaliar toda a experiência em geral, segundo uma parte apenas; o objetivo é aplicar suas regras e lógica próprias a todas as outras esferas. O pensador abstrato, representante do primeiro espírito geralmente ‘tem um coração frio, pois desmembra as impressões que só como um todo comovem a alma’. Já o homem de negócios, guiado pelo segundo espírito ‘apresenta então um coração estreito, pois sua imaginação, enclausurada no círculo monótono de sua ocupação, é incapaz de elevar-se à compreensão de um tipo alheio de representação’.”(p. 49) Para consultar essa fonte, cf.: AZZI, Rafael. A Arte e a Educação em Platão e Schiller. (2011) [Dissertação de Mestrado]. Disponível em [http://www.tede.ufop.br/tde\\_arquivos/18/TDE-2011-05-03T124701Z589/Publico/diss%20rafael%20azzi%20%20%20ifac%20%20%20prot.pdf](http://www.tede.ufop.br/tde_arquivos/18/TDE-2011-05-03T124701Z589/Publico/diss%20rafael%20azzi%20%20%20ifac%20%20%20prot.pdf) Acesso em 03 dez/2011.

principalmente da biologia clássica e da medicina, tem atingido também o entendimento do nosso corpo e da vida mesma. Descartes, além de separar a mente e o corpo humanos em reinos independentes, deu origem a uma visão do corpo como mecanismo composto de pequenas peças, cujo funcionamento seria semelhante ao de um relógio. Dessa concepção surgiu a ideia de analisar cada uma das partes isolada e exaustivamente para se alcançar a compreensão do mecanismo em seu todo, excluindo toda e qualquer consideração das interações que esta máquina mantém com o meio ao qual pertence, seja ele natural, social ou cultural. Essa atitude que atinge níveis moleculares é responsável pelo tipo de percepção adotado pelo sistema médico-hospitalar em relação ao corpo humano, e raras são às vezes em que este é visto como fundamento de uma existência, ou seja, como uma pessoa. Devolvendo a palavra ao autor, ele vai dizer que “a complexidade de nossa vida, a qual resulta de um entretecer de fatores físicos, metabólicos, sensíveis, emocionais, ambientais, sociais e culturais simplesmente é descartada, e o que resta é um corpo que possui bem pouco de humano, no sentido maior do termo.” (Idem, p. 65-6). Esse entendimento sugere uma noção de reparos externos a esse corpo-máquina, que pode ser consertado mediante intervenções exteriores, não sendo possível então a sua educação ou reeducação. E é esse mecanismo parcializado de concepção do corpo humano que ainda ocupa as matrizes curriculares que formam os profissionais da área da saúde. Esse é o modelo biomédico do qual fala o autor e que ainda reverbera em muitas outras áreas das ciências humanas, dentre as quais se destaca a educação.

A visão mecanicista que governa esse entendimento sobre o corpo ainda é basilar na percepção de mundo e dos processos educacionais, na medida em que corpo e mente permanecem separados. Capra (1991, p. 321) diz que “a divisão cartesiana entre corpo e mente e a separação conceitual entre os indivíduos e seu meio ambiente parecem ser sintomas de uma doença mental coletiva compartilhada pela maior parte da cultura ocidental, como são, de fato, frequentemente percebidos por outras culturas.”

Mas como mudar esses padrões? Respondo com a ajuda de Vasconcellos (2005), analisando o mesmo objeto citado acima - o relógio - mas de outro ponto de vista, e será possível ver uma mudança estrutural na maneira de se compreender. Para fazer isso antecipo a presença de um dos autores que orientam este estudo - Humberto Romésin Maturana (1995, 1997, 2002) - a partir de um conceito muito importante em sua teoria que mais à frente será apresentado; trata-se do conceito de organização que significa o conjunto de relações entre os

componentes do sistema caracterizando-o como integrante de uma determinada classe. Voltemos ao caso do relógio. O que define, por exemplo, um conjunto de elementos como um relógio? É a configuração das relações entre os elementos que o compõem; em outras palavras, a organização do sistema. Se alguns de seus elementos forem retirados, como os ponteiros ou os marcadores, no caso dos relógios analógicos, nem esse conjunto que foi retirado, tampouco o conjunto dos elementos restantes permanecerão sendo um relógio. A organização foi perdida ou perdeu-se o conjunto de relações entre os elementos que o definiam como um relógio. Mas esse é apenas um exemplo; mais adiante voltarei a essa questão. Morin (2005) também se refere à organização, como será possível verificar um pouco mais à frente.

Respondo também sobre como mudar esses padrões que citei, a partir de Moraes (2003), quando fala de outra educação que seja capaz de compreender a intensidade, a potência e a riqueza contidas na polifonia social. As relações intra e interpessoais podem ser transformadas e muitas soluções eficazes podem ser alcançadas mediante o diálogo com o outro. “Uma proposta educacional que perceba a existência de um interjogo entre sujeito e objeto, razão e emoção, indivíduo e contexto, ser humano e natureza e que deixe de lado o monitoramento hegemônico de um sobre o outro.” (Idem, p. 179).

Com isso observo que a educação que temos, principalmente em nível de ensino fundamental, ainda não entrou pelas veredas de um pensamento complexo. Talvez leve ainda um bom tempo para reconhecê-lo, por ele seguir abrindo suas próprias trilhas; evidentemente que algumas iniciativas têm emergido aqui e acolá, entretanto esse movimento na educação ainda se mostra bastante tímido.

Na tentativa de contribuir com os possíveis limiares dessas (novas) veredas, pretendo trazer algumas pistas para orientar nossa trilha neste estudo e quiçá continuar a abertura de clareiras no sentido de dar a conhecer esses outros caminhos para se pensar e fazer educação ou, ao menos, problematizá-los.

Meu ponto de partida para essa travessia é o paradigma da complexidade preconizado por Morin<sup>44</sup> (1982; 1985; 1995; 2003; 2005). O termo *complexus* quer dizer *aquilo que é tecido junto*; um pensamento complexo é, portanto, aquele que une, que busca as relações necessárias e interdependentes dos mais variados aspectos da vida humana.

---

<sup>44</sup> O pensamento de Edgar Morin é oriundo de três teorias surgidas na década de 1940, a saber: Teoria da Informação; a Cibernética; e a Teoria dos Sistemas.

A escolha por essa perspectiva se dá fundamentalmente por entender que nos encontramos em um mundo complexo, quer dizer plural, impreciso, incerto, em constante mutação; experimentamos essa complexidade nas extensões externa e interna da nossa pele, por meio das mais variadas situações cotidianas quase sempre muito fluidas, permeadas de instabilidade e incerteza, tramas e imprecisões complexas e difíceis; essas situações nos exigem um conjunto de ferramentas intelectuais traduzidas na forma de saberes e de práticas suficientemente organizadas de tal maneira que nos ajudem a vê-las, compreendê-las e, quando necessário, ter condições para enfrentá-las.

Por entender que nos encontramos em uma transição, quero deixar clara também outra escolha nas trilhas desta pesquisa. Não pretendo utilizar o conceito de paradigma, mas sim de cosmovisão. Assim como Graciela René Ormezzano<sup>45</sup> (2009, p. 47) eu também prefiro “o conceito de cosmovisão, por entender que traz em si mesmo uma concepção de mundo não reduzida, exclusivamente, à ciência.” Na apresentação das ideias dos autores a palavra paradigma será empregada, entretanto subjacente a ela e no processo de reflexão e análise adotarei a noção de cosmovisão, especialmente por ter como pano de fundo a educação, a formação de professores e professoras e o contexto escolar multifacetado onde tudo isso acontece.

Acolho o que diz Moraes (2008, *s/p*) ao argumentar que, para estarmos conscientemente nessa realidade multifacetada, precisamos

---

<sup>45</sup> Graciela René Ormezzano é graduada em Professorado Em Escultura - Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón (1985), e em Educação Artística Artes Plásticas Lp pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1992). Mestre em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996) e doutora em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001). Pós-doutorado na Universidad Complutense de Madrid. É professora titular da Universidade de Passo Fundo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Estética, atuando principalmente nos seguintes temas: arteterapia, educação estética, artes visuais e desenvolvimento humano. Assumiu importantes funções, tais como a vice-presidência da Associação Sul-Brasileira de Arteterapia (2005-2009); e membro do Conselho Diretor da União Brasileira de Associações de Arteterapia (2005-2009) Orienta dissertações. Tem publicações em livros, coletâneas, artigos científicos e comunicações em eventos nacionais e internacionais. Texto elaborado com base no currículo lattes. Cf.: <http://lattes.cnpq.br/3122681952332528>. Dois de seus livros são citados nesta tese: “Educação Estética: abordagens e perspectivas (2007) Educação Estética, Imaginário e Arteterapia” (2009), mas outras produções foram consultadas e citadas.

lançar mão de processos aos quais Edgar Morin chama de “auto-eco-reorganizadores e transcendentos. Transcendência de natureza emocional, social, cultural e espiritual para as quais não estamos, individual e coletivamente, preparados.”

De modo geral, as ferramentas intelectuais de que dispomos foram construídas com base na ciência tradicional, sustentada numa visão newtoniana da realidade como sendo algo dado e pronto, onde não se pode interferir, ou seja, fundada nos princípios da estabilidade, da homogeneidade e da determinação; com isso aprendemos a perceber simplificando as coisas. O paradigma da simplificação traz sérias dificuldades tanto para perceber, como para pensar em termos de complexidade.

Hoje precisamos reconhecer nossa participação direta no curso dos acontecimentos; e essa compreensão muda radicalmente as coisas. Continuarei tentando explicar essa evidência já anunciada na abertura deste capítulo, mesmo sabendo que se trata de uma cosmovisão emergente, o que faz da tarefa uma obra hercúlea. E como diz Ormezzano (2009, p. 31), “neste momento, é difícil idealizar projetos concretos de pesquisa que correspondam por completo à cosmovisão emergente. Estamos em uma fase de transição. Sei que este é o caminho, mas a caminhada é, ainda, muito longa.”

Vasconcelos (2005) traz uma importante contribuição ao explicitar que as mudanças de paradigma acontecem tão somente por meio de vivências, de experiências e de evidências capazes de nos colocar frente a frente com os limites de nosso atual paradigma. E expressa, de certa forma otimista e real, como lidamos com a mudança paradigmática; a autora cita Rifkin e Howard (1980). Peço licença para fazer a transcrição completa do argumento por considerá-lo relevante e coerente com essa pesquisa e também porque não quero incorrer no erro da simplificação.

Nossa geração, apanhada entre o velho paradigma de ciência de que fomos nutridos e o novo paradigma de ciência apenas emergente, questiona suas crenças anteriores, mas se sente no novo paradigma como numa terra estranha. Incapazes de abandonar completamente a visão de mundo a que fomos condicionados, não ficamos completamente confortáveis com a nova visão e não somos capazes de articulá-la em nossas rotinas diárias. Para a geração de nossos netos, o novo paradigma de ciência será sua segunda

natureza; eles não pensarão sobre ele, mas viverão através dele. Como fomos, por muito tempo, inconscientes do domínio que a visão newtoniana teve sobre nós, também eles não perceberão, conscientemente, o domínio do novo paradigma sobre eles. (Idem, p. 47).

Os valores, atitudes, hábitos, crenças, objetivos e estilos de vida que adotamos são a expressão da maneira como observamos e como nos relacionamos com a realidade, assevera Moraes (2008). Uma visão fragmentada, limitada e mais estreita da realidade influencia diretamente na maneira como pensamos, sentimos e agimos nas distintas esferas da nossa vida. Por conseguinte, “as diferentes crises da humanidade estão também nutridas e interpenetradas por crises de natureza mais profunda, ou seja, por crises de natureza ontológica e epistemológica.” (Idem, s/p).

Pensando a educação e refletindo do lugar dos professores e professoras no atual quadro social, concordo com Morin e Moraes, quanto à necessidade de um trabalho capaz de “provocar mudanças e transformações na maneira de se perceber a realidade educacional e acima de tudo, na maneira de se viver esta realidade, de se construir conhecimento e de se viver/conviver nos diversos espaços e domínios da existência humana.” (Idem, s/p). Entretanto, não me parece possível alcançar tal intento sem uma cuidadosa revisão na maneira como percebemos o mundo e a vida nas suas distintas formas de expressão, e como nos relacionamos com este mundo e com esta vida. “A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional,” como destaca Morin (2005, p. 176). A complexidade não pretende oferecer as múltiplas informações a respeito de um dado fenômeno que é estudado, mas respeitar as diversas dimensões que o compõem. Nessa perspectiva, o ser humano é biológico-sociocultural e os fenômenos sociais são também e simultaneamente fenômenos culturais, econômicos, psicológicos, entre outros. Pretender a multidimensionalidade pressupõe comportar internamente um princípio de incompletude e de incerteza. “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.” (MORIN, 2001, p. 59).

Embora o termo complexidade sugira pensar em complicação, não se trata disso. “Pensar o complexo é ser capaz de unir conceitos divergentes e que normalmente são catalogados de maneira fechada e com visão limitada. É ter um pensamento capaz de ser contraditório, de

analisar e sintetizar, de construir, desconstruir e reconstruir algo novo”, como destaca Moraes (2003, p. 199). Essa compreensão, do ponto de vista das práticas pedagógicas, coloca a docência em outro lugar, ou seja, denota um caminho aberto, com múltiplas possibilidades a seguir, não concluído; um percurso que precisa de novas trilhas onde é imprescindível ter como bússola uma concepção de ser humano “que é simultaneamente um ser físico, biológico, social, cultural, psíquico e espiritual.” (Idem, p. 209).

Se “complexo significa aquilo que é tecido em conjunto,” como afirma Morin (1995, p. 20), metaforicamente é possível pensar em trama, em tecedura comum. Se indivíduo e meio, ordem e desordem, sujeito e objeto, professor e estudante, entre tantos outros fios que se entrecruzam para formar os tecidos que vestem acontecimentos, ações e interações cotidianas encontram-se tão entrelaçados, então é possível pensar na própria tecedura da vida.

O mundo está no interior do nosso espírito e este no interior do mundo [...] do mesmo modo que o observador perturba o objeto, que por sua vez, perturba a sua percepção, do mesmo modo que as noções de objeto e de sujeito são profundamente perturbadas uma pela outra: cada uma abre uma brecha na outra. (MORIN, 1995, p. 65).

Diante disso e de minhas intenções, antecipo que não pretendo definir a complexidade previamente, até porque como o próprio autor descreve “não é possível chegar à complexidade através de uma definição prévia; é-nos necessário seguir caminhos de tal forma diversos que podemos perguntar a nós próprios se há complexidades e não uma complexidade”, diz Morin (2005, p. 177).

Uma caminhada difícil feita por diversas avenidas, oito<sup>46</sup> mais especificamente. De maneira talvez nada complexa pelos limites

---

<sup>46</sup> Apenas para ilustrar, ainda que seja um saber marginal à academia: curiosamente o número OITO é representado nas cartas do Tarô pela carta VII que é a carta da Justiça e na numerologia representa o que permanece em equilíbrio – a justiça. Na letra com valor oito encontramos no nosso alfabeto a letra (H) que representa a materialização da criação mental e atua como portas para mudanças nas condições de vida. Nas leis pitagóricas (para Pitágoras os números eram a essência de todas as coisas – ele acreditava nas suas propriedades místicas) o oito é o número que faz a conexão entre os planos físico e espiritual. As religiões e especialmente a Bíblia coloca a supremacia no número sete (perdoar 7 vezes, ou 70 vezes 7; 7 pecados capitais,...). Nas

existentes nas minhas ferramentas intelectuais, tentarei caminhar por algumas dessas avenidas metaforicamente abertas pelo autor no decurso do surgimento e da formação do paradigma da complexidade. Eu farei esta caminhada guiada por sua “mão”, na tentativa de transitar pelo paradigma, procurando não incorrer no erro da simplificação. Não tenho a pretensão de aprofundar as avenidas; minha intenção é citá-las na tentativa de trazer mais pistas para esta travessia, embora todas sejam complementares, razão pela qual sustentar-me-ei em muitos momentos, diretamente nas palavras do autor. Poderia ter abordado diretamente as principais avenidas que já antevejo como percursos que necessariamente transitarei? Talvez! Mas correria ainda mais risco no sentido de perder o processo; como entendo ser imprescindível compreender que todo processo é feito de etapas, prefiro correr o risco do excesso da caminhada, até porque parece bem cansativo caminhar em “tantas avenidas”; ainda assim é preferível, a se desviar do caminho por falta de pistas. A vantagem é que a travessia não corresponde a uma maratona competitiva, ao contrário: ela pode ser muito mais um delicioso e instigante passeio, feito cooperativamente, tranquilo e sensível, a exemplo do que é possível fazer por entre os mais de setenta pés de rosas singulares e plurais que meus pais cultivam no jardim de sua casa, nos interiores de Urussanga (onde está meu berço e parte significativa de minhas histórias sempre revisitadas); ou então entre as quarenta e duas damas-da-noite (cacto-orquídea) que em excepcionais sábados de verão perfumam o quintal da casa de meus adoráveis amigos (Cucá e Pedrinho) ali na praia dos Ingleses. E mesmo sabendo que se trata de uma travessia cuja incerteza está presente, seja pelas potenciais possibilidades de ferimentos provocados pelo contato com seus espinhos, esses mesmos elementos reservam surpresas inesperadas para quem sabe pouco sobre essas espécies de seres vivos; como o volume deles nas rosas e sua inexistência nas damas-da-noite (caso raro para um cacto), tendo essas apenas pequenos pelos nas aréolas; entretanto abrem

---

tradições populares e na literatura também o sete é evidente (Branca de Neve e os 7 anões); em outras áreas também é o sete que tem a supremacia (7 chackras, 7 notas musicais, 7 cores do arco-Gérbera, etc.). Os estudiosos dessa área dizem que estamos passando por um processo de profundas transformações no qual mais do que nunca o oito, por todas as suas conexões, entre elas a expansão do nível de consciência espiritual, e posteriormente o nove serão conclamados a serem compreendidos, ensinados e praticados por seus princípios relacionados à coletividade no sentido da prática da solidariedade, da amorosidade, do respeito, da caridade. Essa aprendizagem será fundamental à continuidade da vida.



apenas uma vez, somente à noite e nem sempre se consegue divisar quando isso vai acontecer.

Assim, convido a fazer esta travessia com um olhar atento, observador, de percepção ativa, anunciado por Ormezzano (2009, p. 61) quando diz que “[...] a percepção seleciona o que desejamos conhecer.” Um olhar que remete à sensibilidade.

O eixo desse percurso é dado por um conceito básico utilizado por Morin (2001) que é o de “sistema auto-organizado complexo”, que remete à noção-chave de *unitas multiplex*<sup>47</sup>. A partir desse conceito, podemos seguir o caminho rumo às avenidas da complexidade.

O caminho da “irreduzibilidade do acaso ou da desordem” (Idem, p. 177-8) é a primeira avenida. O autor descreve que nas ciências físicas o acaso e a desordem tiveram entrada a partir da “irrupção do calor, que é agitação-colisão-dispersão dos átomos ou moléculas e depois com a irrupção das indeterminações microfísicas, e, finalmente, na explosão originária e na dispersão atual do cosmo.” (Idem). Desordem e acaso encontram-se no universo e na sua evolução; de outro modo também não conseguimos resolver a incerteza que as noções de acaso e desordem trazem.

A segunda avenida é “a transgressão, nas ciências naturais, dos limites daquilo a que poderia chamar-se a abstração universalista que eliminava a singularidade, a localização e a temporalidade.” (Idem). A concepção que hoje a biologia tem da espécie viva é como singularidade que produz outras singularidades. A vida mesma é compreendida “como organização singular entre os tipos de organização físico-química existentes.” (Idem). O autor destaca também as descobertas sobre a dispersão das galáxias feitas a partir do Hubble, assim como do raio

---

<sup>47</sup> De acordo com Morin (2001, p. 55) “[...] a educação do futuro deve ser responsável para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a de unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie humana homo sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais e sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. Cf.: MORIN, **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/Unesco, 2001.

isótopo proveniente de todas as direções do universo trouxeram outro entendimento ao próprio universo, cuja singularidade é seu nome próprio; um cosmo que teria uma história singular dentro da qual nasce a nossa própria história também singular. A localidade passa a se tornar uma noção física de absoluta relevância, necessariamente presente na física einsteiniana a nos dizer que as medidas só podem ser feitas num certo lugar e são relativas à situação em que são feitas. “O desenvolvimento da disciplina ecológica nas ciências biológicas mostra que é no quadro localizado dos ecossistemas que os indivíduos singulares se desenvolvem e vivem. Portanto, não podemos trocar o singular e o local pelo universal: ao contrário, devemos uni-los.” (Idem, p. 179).

A avenida da complicação é o que demarca a terceira travessia. Morin diz que os fenômenos biológicos e sociais são constituídos por inúmeras interações, inter-retroações, impossíveis de serem calculadas; decorre disso o paradoxo de Niels Bohr, citado por Morin: ‘As interações que mantêm vivo o organismo de um cachorro são as impossíveis de ser estudadas *in vivo*. Para estudá-las corretamente, seria preciso matar o cão.’ (Idem)

A quarta avenida diz da presença de uma misteriosa relação complementar e logicamente antagonista entre a ordem, a desordem e a organização. É nesse lugar que se localiza o princípio formulado, em 1959, por Heinz von Foerster *order from noise*<sup>48</sup>, que se opunha “ao princípio clássico *order from order* (a ordem natural obedecendo às leis naturais) e ao princípio estatístico *order from disorder* (no qual uma ordem estatística no nível das populações nasce de fenômenos desordenados-aleatórios no nível dos indivíduos).” (Idem, p. 180). Morin explica que o princípio criado por Foerster quer dizer “que os fenômenos ordenados (eu diria organizados) podem nascer de uma agitação ou de uma turbulência desordenada. Os trabalhos de Prigogine mostraram que estruturas turbilhonárias coerentes podiam nascer de perturbações que aparentemente deveriam ser resolvidas com turbulência.” (Idem). É aí que para o autor emerge o problema do que ele chama de relação misteriosa entre ordem, desordem e organização.

A quinta avenida é a da organização. Para Morin (2003, p. 133), “a organização é [...] o encadeamento de relações entre componentes ou indivíduos que produz uma unidade complexa ou sistema, dotada de qualidades desconhecidas quanto aos componentes ou indivíduos.” Em outras palavras, o autor define como organização “aquilo que constitui

---

<sup>48</sup> O termo significa “ordem frente ao ruído”.

um sistema a partir de elementos diferentes; portanto, ela constitui, ao mesmo tempo, uma unidade e uma multiplicidade.” (MORIN, 2005, p. 180). Um sistema é mais do que a soma de suas partes e é menos também. É menos no sentido de que tal organização gera coações que impedem as potencialidades que existem em cada uma das partes. É interessante observar que isso acontece em qualquer organização, quer dizer, a organização social também faz parte, e é nela que podemos constatar coações de ordem jurídica, política, militar, entre outras que inibem e reprimem muitas das potencialidades que temos. De outro lado e simultaneamente, o todo organizado é algo maior que a soma de suas partes, por fazer emergir qualidades que não existiriam e que podem ser constatadas empiricamente, porém não passíveis de dedução lógica; decorre disso a nomenclatura atribuída pelo autor: ‘qualidades emergentes’. Elas têm a capacidade de retroagir nas partes, estimulando-as a expressar suas potencialidades. O autor exemplifica como isso se dá em relação a uma cultura, uma linguagem, uma educação. “Assim podemos ver bem como a existência de uma cultura, de uma linguagem, de uma educação, propriedades que só podem existir no nível do todo social, recaem sobre as partes para permitir o desenvolvimento da mente e da inteligência dos indivíduos.” (Idem, p. 180). Esse é, portanto, um nível de complexidade organizacional ao qual é necessário se acrescentar um nível de complexidade que é específica das organizações biológicas e sociais. Tais organizações são entendidas como complexas porque são simultaneamente “acêntricas, policêntricas e cêntricas”. Ou seja, seu funcionamento é anárquico e acontece por interações espontâneas; possuem vários centros de controle, ou podemos chamar também de organizações; e ao mesmo tempo dispõem de um centro de decisão. Se, por um lado, nossas sociedades históricas contemporâneas se auto-organizam a partir de um centro de comando-decisão que é o Estado, o governo, por outro também o fazem a partir de vários centros de organização que são as autoridades estaduais, municipais, as empresas, os partidos políticos, as associações, entre outros, e ainda mediante interações espontâneas que acontecem entre grupos de pessoas.

Para o autor, existe algo que surpreende ainda mais neste campo da complexidade. É o princípio hologramático. Holograma é uma imagem composta por características de relevo, de cor, de presença, entre outros, onde cada um dos pontos contém essas mesmas características. Assim é também a composição de cada uma de nossas células; cada uma contém em si a informação genética do nosso ser total (como bem alerta o autor, existe uma parcela bem pequena da

informação que é expressa em cada célula; a maior parte fica inibida, mas está presente); portanto, nosso organismo biológico é hologramático, ou seja, apresenta esse tipo de organização. Dessa forma é possível dizer que “não só a parte está no todo, mas também que o todo está na parte.” (Idem) Essa afirmação encerra uma contradição. Morin (2005, p. 181-2) nos ajuda relembando Pascal que dizia: ‘Só posso compreender um todo se conheço, especificamente, as partes, mas só posso compreender as partes se conhecer o todo.’ Isso implica, portanto, uma explicação em movimento, circular, na qual se vai das partes para o todo, e do todo para as partes – uma articulação do tipo parte-todo-parte-todo, na tentativa de compreender um fenômeno.

Morin destaca a necessidade de unir o princípio hologramático a outro princípio de complexidade que é da organização recursiva, o que caracteriza a sexta avenida. Essa é uma forma de organização “cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e a sua própria produção. É, exatamente, o problema de autoprodução e de auto-organização.” Vasconcellos (2005) nos ajuda a entender a ideia de recursividade, explicando antes o significado de retroação, termo trazido pela cibernética. Diz a pesquisadora que o surgimento da cibernética complexificou as noções de causa e efeito da ciência tradicional, na medida em que colocou em evidência a noção de *feedback*, ou retroação, ou retroalimentação do sistema. Nas palavras da autora, isso quer dizer que, “uma parte do efeito (*output*) ou do resultado do comportamento/funcionamento do sistema volta à entrada do sistema como informação (*input*) e vai influir sob o seu comportamento subsequente.” (Idem, p. 115). Um exemplo que pode facilitar o entendimento de retroação que Vasconcellos (2005) apresenta é o de um motorista que, ao perceber o resultado de suas ações que estão fazendo com que o carro saia da estrada, imediatamente vira o volante, fazendo com que o carro volte ao rumo desejado. Mas a recursividade é mais complexa que a ideia de retroação. A palavra é derivada do latim *recurrere* e significa tornar a correr, percorrer. Recursividade está associada a uma revisão das noções de produtor e produto.

Morin explica que as interações entre indivíduos produzem uma sociedade. Essas interações são responsáveis por produzir um todo organizador que por sua vez retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los na qualidade de humanos. A instrução, a linguagem e a cultura são imprescindíveis para a constituição dessa humanidade nos indivíduos. Nesse sentido, o processo social é entendido como um círculo que nunca se interrompe e no qual, de alguma maneira, “os produtos são necessários à produção daquilo que os produz.” (Idem, p.

182). Para melhor compreender, Morin cita um fenômeno biológico bastante evidente: somente o ciclo da reprodução sexual produz indivíduos e são esses indivíduos que continuarão o ciclo de reprodução. Em outras palavras, “a reprodução produz indivíduos que produzem o ciclo da reprodução.” (Idem, p. 183).

Essa organização é difícil de pensar e de entender porque, na perspectiva da lógica clássica, encerra-se aí outra contradição, como nos alerta Vasconcellos (2005, p. 116): “como poderia o produto ser produtor do próprio processo que o produz?” É difícil de pensar e entender porque estamos habituados a pensar que a produção feita em máquinas, processos ou sistemas resulta sempre em outra coisa, algo que é diferente do próprio produtor. Entretanto, “pensar complexamente é pensar e aceitar a contradição, confrontá-la, sem negá-la e sem querer reduzi-la.” (Idem).

As considerações advindas da sexta avenida sinalizam que a complexidade, segundo Morin (2005), também é um problema conceitual e lógico confundindo fronteiras nítidas de conceitos como ‘“produtor” e “produto”, “causa” e “efeito”, “um” e “múltiplo”.’ (Idem, p. 183). Esse fato abre a sétima avenida que é a da “crise de conceitos fechados e claros (sendo que fechamento e clareza são complementares), isto é, a crise da clareza e da separação nas explicações.” (Idem). Nessa avenida é que se encontra o rompimento com a máxima cartesiana fundada nos princípios da clareza e da distinção de ideias como demarcações de verdade; em outras palavras significa que toda verdade é expressa de maneira clara e com nitidez. Na atualidade não é isso que vemos; aparentes confusões e ambiguidades têm permeado as noções de verdade.

Morin (2005) cita as crises das demarcações e enfatiza como sendo nítida àquela estabelecida entre o objeto, sobretudo o ser vivo, e o meio ambiente. Essa foi uma ideia cara à ciência experimental que a impôs sendo bem sucedida, na medida em que podia retirar um objeto de seu meio ambiente, colocá-lo em outro meio artificial, modificar e controlar suas modificações para assim conhecê-lo. Morin diz que isso funcionava no nível de um conhecimento de manipulação, porém ficou cada vez menos pertinente no nível de um conhecimento de compreensão; percebemos isso principalmente no que se refere ao estudo dos animais e particularmente no estudo dos chimpanzés<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Morin (2005) descreve “os chimpanzés estudados em laboratório eram examinados como indivíduos isolados e eram submetidos a testes que, de fato, não revelavam seu comportamento, mas um comportamento de prisioneiro e de

Morin defende a união íntima entre auto e eco-organização. Todos os seres carregam o que o autor chama de ordem cósmica da rotação da terra entorno do sol, com seus ciclos de dia e noite e das estações do ano e suas alternâncias. Disso decorre um conjunto de processos similares aos que acontecem com os demais seres vivos no planeta.

O entendimento a respeito da autonomia suscita, de acordo com Morin (2005), mais um problema de complexidade, e também mais uma contradição. Não se concebia a possibilidade de existir autonomia no mundo físico e biológico; os determinismos conhecidos pela ciência eram exteriores aos seres. Somente é possível conceber o conceito de autonomia mediante uma teoria de sistema que seja simultaneamente aberta e fechada; considerando que um sistema necessita de energia nova para o seu funcionamento, a sua sobrevivência, ele vai captá-la no meio ambiente. Dessa forma, a autonomia cria uma dependência em relação ao meio ambiente, tornando-se um conceito complementar ao de dependência, ainda que este lhe seja antagônico. Nessa mesma direção podemos inferir que a preservação da individualidade e da originalidade de um sistema autônomo somente é possível se ele for simultaneamente aberto e fechado. “No universo das coisas simples, é preciso ‘que a porta esteja aberta ou fechada’, mas, no universo complexo, é preciso que um sistema autônomo esteja aberto e fechado, a um só tempo. É preciso ser dependente para ser autônomo.” (Idem, p. 184).

A oitava e última avenida aberta para se compreender a complexidade “é a volta do observador na sua observação.” (Idem, p. 185). Morin nos ajuda a compreender que foi uma grande ilusão acreditar na possibilidade de deixar de fora o observador nas ciências sociais. Mas essa ilusão perdurou por se acreditar que a dificuldade seria própria das ciências humanas, sustentada na concepção de que homem e ambiente são de naturezas distintas. Mas este cenário começou a ser modificado quando a própria ciência, mais especificamente a física, começou a questionar a objetividade<sup>50</sup>. Isso quer dizer que a física

---

manipulado. Todos esses estudos experimentais ocultavam completamente a realidade descoberta pelos etólogos, a começar por uma simples ex-datilógrafa, Jannette Lawick-Goodall que, durante anos de observação, descobriu as relações extremamente complexas dos chimpanzés, bem como suas habilidades técnicas, cinegéticas e intelectuais, até então totalmente desconhecidas” (Idem, p. 183-4).

<sup>50</sup> Sobre este aspecto Vasconcellos (2005) traz um comentário interessante. Diz a autora que “os físicos trabalhavam tranquilamente com um método científico baseada na ideia cartesiana de que o mundo devia ser separado em sujeitos e objetos, podendo estes últimos ser precisamente medidos e quantificados em

trouxe para a ciência o que Morin (1983, p. 15) chama de “complexidade do problema da objetividade”, que em outras palavras, proferidas pelo próprio autor, trata-se da relação entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido. É fato que essa relação acompanha os pensadores e filósofos do conhecimento. Mas sua entrada formal na ciência aconteceu pela física quando Heisenberg formulou o “princípio da incerteza”. Vasconcellos (2005) cita Strathern (1998) para explicar que na mecânica quântica não é possível se obter ao mesmo tempo valores precisos para a posição e para a velocidade. Com isso Heisenberg “mostrou que nem mesmo a mensuração podia traduzir certeza e que ‘ao se lançar luz sobre um elétron, a fim de poder vê-lo, isso inevitavelmente o colocava fora de curso, afetando sua velocidade ou sua posição.” (Idem, p. 108) Diz a autora que, sendo assim, “o cientista se torna uma intervenção perturbadora sobre aquilo que quer conhecer.” (Idem, p. 109). Entretanto, o que parece especial nessa descoberta é a necessidade de se encontrar uma nova forma de pensar, que seja capaz de reintegrar o observador na sua observação, não somente nas ciências humanas, mas nas físicas também, como bem destaca Vasconcellos (2005).

---

fórmulas matemáticas. De repente, a física quântica veio trazer-lhes surpresas.” A autora cita Rifkin para dizer que “a comunidade científica ‘enrubescu-se’, quando o físico alemão Heisenberg mostrou ser impossível a observação objetiva das partículas atômicas, uma vez que o próprio ato de observação interferia e alterava o objeto, em vez de captá-lo ‘tal como ele é na realidade’. Rifkin considera que esse foi ‘o dia mais negro’ na história da física clássica.” (Idem, p. 132). A mesma autora explica que descoberta foi esta, a qual transcrevo pela especificidade do assunto. Diz Vasconcellos que “em física clássica, o estudo do movimento implica determinar com precisão a velocidade e a localização do objeto num dado momento. Os físicos perceberam que isso é impossível, quando passaram a estudar as partículas quânticas: ao observar o elétron, seu ato de observação estava influenciando o que eles viam. A medida da velocidade pressupõe o movimento, que, por sua vez, pressupõe mudança de localização. Portanto, o cientista, ao medir a velocidade da partícula, perde a possibilidade de fazer afirmações sobre sua localização, e vice-versa. Se o observador sabe onde a partícula está, não pode dizer a que velocidade se move, e se sabe quão rápido está se movendo, não pode dizer onde ela está. Em outras palavras, ou mede sua posição ou mede sua velocidade, mas não as duas ao mesmo tempo. Esse é o chamado ‘princípio da incerteza’ de Heisenberg, que remete à impossibilidade de termos um conhecimento objetivo também do mundo físico. Ou seja, o problema do observador não se limita às ciências sociais.” (Idem).

Na concepção hologramática preconizada por Morin (2005), a sociedade está no sociólogo tanto quanto ele se encontra nela. “Ele é possuído pela cultura que o possui. [...] o observador-conceptor deve se integrar na sua observação e na sua concepção. Ele deve tentar conceber seu *hic et nunc* sociocultural. Tudo isso não é só uma volta à modéstia intelectual, também é volta a uma aspiração autêntica da verdade.” (Idem).

Morin (2005) chama a atenção para a contribuição que a cosmologia<sup>51</sup> vem trazer, quando introduz o homem no princípio “antrópico”, no sentido de “antropo” e não de entropia<sup>52</sup>. Morin cita os estudos Brandon Cárter<sup>53</sup> para dizer que “a teoria da formação do

---

<sup>51</sup> Cosmologia é a ciência que tem como finalidade estudar o universo como um todo, ou seja, a sua estrutura, sua evolução e sua composição, assim como as teorias do seu desenvolvimento. Entende-se por estrutura tudo o que diz respeito à forma e à organização da matéria no universo; a evolução se refere às distintas fases passadas pelo universo; e composição se refere ao conteúdo, aquilo do que é feito o universo.

<sup>52</sup> Edgar Morin explica que “a diferença fundamental entre os organismos vivos e as máquinas artificiais diz respeito à desordem, ao ruído, ao erro. Na máquina artificial, tudo o que é erro, desordem, aumenta a entropia, provocando a sua degradação, sua desorganização enquanto que, no organismo vivo, apesar de, e com a desordem, erro, os sistemas não provocam necessariamente entropia, podem até ser regeneradores. É o processo (organização do ser vivo) de autoprodução permanente ou autopoiese ou reorganização permanente, proporcionando, aos sistemas vivos, flexibilidade e liberdade em relação às máquinas. Princípios estes que são os de organização da vida, que são os da complexidade.” (Idem, 1979, p. 120). Para saber mais, cf.: MORIN, Edgar. **O enigma do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

<sup>53</sup> Brandon Cárter é um astrofísico australiano, conhecido por suas pesquisas relacionadas aos buracos negros; também reconhecido por ter sido o primeiro físico a adotar o nome e o princípio antrópico na atualidade; fez isso no ano de 1974. Grosso modo, o princípio antrópico diz que o universo não existe se não existir ninguém para o observar. Em contrapartida, quando observamos qualquer coisa, alteramos de maneira irremediável o estado da coisa observada. De acordo com o dicionário de Filosofia Abbagnano (2007, p.74), trata-se do princípio “segundo o qual a vida e a inteligência – portanto o homem – não são fenômenos anômalos ou estatisticamente irrelevantes da evolução cósmica, mas representam a chave da interpretação do universo. O astrofísico Brandon Cárter, no artigo em que introduziu o termo, distingue uma versão fraca desse princípio, segundo o qual ‘devemos necessariamente estar preparados para levar em conta o fato de que nossa posição no universo é *necessariamente* privilegiada, uma vez que deve ser compatível com nossa existência como observadores’, e uma



universo precisa explicar a possibilidade da consciência humana e, obviamente, da vida. Como uma consequência disso, Morin chama à possibilidade de formulação do princípio da reintegração do conceitor na concepção. Ele diz que “*a teoria, qualquer que seja ela e do que quer que trate, deve explicar o que torna possível a produção da própria teoria e, se ela não pode explicar, deve saber que o problema permanece.*” (Idem, p. 186) [grifos do autor].

Mesmo as teorias mais simplificadoras contêm a complexidade em sua origem, afirma Morin (2005). E ainda que a complexidade seja tomada como uma das dimensões do novo paradigma científico, ela não é nova; o que é novo é o seu reconhecimento pela ciência, afirma Vasconcellos (2005). Morin (2005) acrescenta a toda sua discussão um problema-chave que é a contradição, principalmente a partir da contribuição de Bohr, citada anteriormente. Ele entende que tal contribuição representa um acontecimento de “importância epistemológica capital”. Por consciência dos limites da lógica, Bohr “interrompeu o grande torneio entre a concepção corpuscular e a concepção ondulatória da partícula, declarando que era preciso aceitar a contradição entre as duas noções que se tornaram complementares, já que, racionalmente, as experiências levavam a essa contradição.” (Idem,

---

versão forte que ‘afirma que o universo e, portanto, os parâmetros fundamentais de que ele depende, devem ser tais que admitam em seu interior a criação de observadores em certo momento’.” Esse princípio e a classificação tipológica que Carter propôs foram interpretados de variadas maneiras, mas a distinção entre as teses permanece. Uma das variantes muito fortes que se mantém é aquela “segundo a qual o estado efetivo do universo, com todas as suas peculiaridades estruturais, seria uma ‘consequência’ da existência do homem. Em cada caso esse princípio tem um estatuto epistêmico *sui generis*, entre ciência e metafísica, visto que ele ‘não é uma invenção de metafísicos nem de filósofos da ciência ou da natureza, mas uma proposta metodológica feita por razões estritamente científicas por alguns cientistas de grande valor e compartilhada por alguns dos mais respeitáveis cosmólogos do nosso tempo. No entanto, existem cientistas não menos sérios e respeitáveis que não estão dispostos a admitir esse princípio [...], sinal, portanto de que sua aceitação ou sua negação não dependem de considerações exclusiva e estritamente científicas [...]. Por se situar numa zona limítrofe entre ciência e metafísica, o princípio antrópico contribui para delinear o inédito horizonte da reflexão metafísica.” (Idem). Cf.: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

p. 186). Soma-se as formas de pensar o big-bang cósmico. Esse conjunto de acontecimentos, cuidadosamente analisados pelo autor, indica a abertura do diálogo com a contradição e leva a refletir que as complexidades citadas nas oito avenidas formam o que o autor chama de “tecido da complexidade: *complexas é* o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade.” (Idem, p. 188). A variedade e a diversidade das complexidades que teceram esta “uma só coisa” não são destruídas na composição da unidade. Esse é o núcleo das complexidades, nesse ponto elas se encontram.

Inicialmente, a complexidade nos chega como um obstáculo e um desafio. Mas na medida em que se transita por suas avenidas dois núcleos se divisam aos nossos olhos: um empírico, outro lógico. O empírico traz “as desordens e as eventualidades” de um lado, “as complicações, confusões e multiplicações proliferantes” de outro. O núcleo lógico por sua vez forma-se por “contradições” que necessitam enfrentamento, e por “indecidibilidades<sup>54</sup> inerentes à lógica.” (Idem, p. 188).

O que se caracteriza como maior erro da ciência é crer que aquilo que não pode ser quantificado e formalizado não exista. O desafio consiste em encontrar o caminho de um pensamento que seja multidimensional, intervenha e desenvolva a formalização e a quantificação sem, no entanto, se restringir a esses aspectos. Morin enfatiza que “a realidade antropossocial é multidimensional; ela contém, sempre, uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica.” (Idem, p. 188).

O apelo ao pensamento multidimensional pressupõe, segundo Morin (2005), considerar que embora existam categorias disciplinares especializadas, como o econômico, o psicológico e o demográfico, essas são apenas facetas de uma mesma realidade. Esses são aspectos distintos e como tal devem ser tratados, mas isso não é sinônimo de isolamento e ausência de comunicação entre eles. Por fim, o autor destaca a

---

<sup>54</sup> De acordo com Pessanha *apud* Romão (s/d, p. 11), “o princípio da Indecidibilidade foi elaborado por Göedel, que por meio de seu famoso teorema teria demonstrado que mesmo na racionalidade lógico-matemática surgem as proposições indecidíveis, isto é “proposições que não são nem deriváveis nem refutáveis, nos termos daquele sistema formal de onde eles saem.” Para saber mais cf. ROMÃO, J.E. **Escola cidadã do século XXI**. Disponível em [http://www.unopar.br/2jepe/escola\\_cidada.pdf](http://www.unopar.br/2jepe/escola_cidada.pdf) Acesso em 15 out/2011.

necessidade de se encontrar o caminho que conduza a um pensamento dialógico. Morin sugere o princípio dialógico como alternativa a não eliminação das diferenças na realização de uma síntese. “O termo dialógico significa que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade.” (Idem, p. 189). É dessa compreensão que surge a ideia de “unidualidade” trazida por Morin, para dizer que “o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo” (Idem). O autor cita como exemplo a teologia católica da trindade, como sendo um belo exemplo de complexidade teológica. A noção de três pessoas formarem um todo, embora diferentes e separadas; “o filho torna a gerar o pai que gera e onde as três instâncias se geram entre si.” (Idem).

Morin (2005) diz que é preciso unir o princípio dialógico ao princípio hologramático, para se ter o todo na parte que está no todo, a exemplo de um holograma. Cada uma de nossas células tem em si a totalidade da informação genética de cada um de nós; e a sociedade, na qualidade de um ‘todo’, está na nossa mente por meio da cultura que nos formou e informou. Em outras palavras, ‘o mundo está na nossa mente, a qual está no nosso mundo’. Nosso cérebro-mente ‘produz’ o mundo que produziu o cérebro-mente. “Nós produzimos a sociedade que nos produz. Do mesmo modo, o princípio hologramático está ligado ao princípio recursivo.” (Idem, p. 190).

O desafio da complexidade nos convida a uma viagem rumo à aventura do conhecimento na qual o diálogo com o universo é um dos pontos altos do roteiro, na medida em que se constitui como sendo a própria racionalidade. Qual o objetivo do conhecimento senão o de abrir o diálogo com tal universo para dele extrair as determinações claras, precisas e exatas, como as leis da natureza, por exemplo, mas também para entrar no jogo das indeterminações, do “claro-escuro” que é o da complexidade.

É importante dizer também que o fato da complexidade não possuir uma metodologia específica não significa dizer que não requeira métodos. Para o pensamento complexo, é fundamental a existência de métodos coerentes e abertos que possibilitem o reconhecimento das urgências, assim como as interferências e a rede de relações presentes nas variadas realidades existentes na sociedade; percebê-las em suas ambivalências e antagonismos mediante processos reflexivos e conscientes é uma grande tarefa. O pensamento, de acordo com Morin (1996, p. 135), “é uma aventura contraditória porque é necessário, ao mesmo tempo, analisar e sintetizar, re-analisar e re-sintetizar, o que explica o movimento recursivo do pensamento.”

Vasconcellos (2005) ajuda a compreender que na atualidade fala-se muito em *devenir*<sup>55</sup>, que quer dizer vir a ser, tornar-se. Isso se deve ao fato de hoje se pensar um mundo instável que se encontra em processo de tornar-se, em transformação contínua, formado por constante auto-organização.

Para avançar no incerto e no aleatório do mundo, é preciso lançar mão de estratégia, sabendo utilizar as informações que surgem na ação, assim como integrá-las e formular esquemas práticos preparando-se para reunir o maior número de certezas como alternativa para o enfrentamento da incerteza. A complexidade atrai diretamente a estratégia, como assevera Morin (2005). O autor cita como exemplo a arte da guerra, que é: “[...] estratégica porque é uma arte difícil que deve responder não só à incerteza dos movimentos do inimigo, mas também à incerteza sobre o que o inimigo pensa, incluindo o que ele pensa que nós pensamos.” (Idem, p. 192). Além da estratégia, a complexidade requer um pensar organizacional. A organização necessita de um pensamento complexo de alta elaboração, segundo Morin (2005). Para não incorrer ao erro e não ser condenado à mediocridade e à trivialidade, um pensamento de organização precisa incluir, de acordo com Morin, a relação auto-eco-organizadora, isto é, a relação profunda e íntima com o meio ambiente, a relação hologramática entre as partes e o todo, e o princípio de recursividade. “Estou persuadido de que um dos aspectos da crise do nosso século é o estado de barbárie das nossas idéias, o estado de pré-história da mente humana que ainda é dominada por conceitos, por teorias, por doutrinas que ela produziu [...]” (Idem, p. 193).

A partir de Morin, penso que o salto qualitativo civilizacional e histórico na direção de algumas mudanças urgentes que precisam acontecer nas relações humanas, o que inclui não somente àquelas estabelecidas entre países e instituições, mas também e fundamentalmente entre as pessoas e conosco mesmos, precisa entrecruzar as vielas, ruas e avenidas do pensamento da complexidade.

### 1.3 NOVAS COMPANHIAS PARA A TRAVESSIA: AS CONTRIBUIÇÕES DE HUMBERTO MATURANA E GREGORY BATESON

As avenidas que resultam da obra de engenharia e de arquitetura do pensamento de Edgar Morin pelas quais acabamos de passar serão

---

<sup>55</sup> Em capítulo posterior este conceito será apresentado mais detalhadamente.

ainda mais valiosas, por levarem-no e levarem-nos ao encontro de outro pensador - Humberto Maturana Romesín<sup>56</sup> - e sua teoria - Biologia do Conhecer - elaborada em parceria com Francisco Varela Garcia<sup>57</sup>, entre

---

<sup>56</sup> Humberto Maturana Romesín nasceu no Chile (1928). Estudou medicina na Universidade do Chile (1948) e continuou os estudos na área e também em biologia na Inglaterra e nos Estados Unidos (1954). É Ph.D. em Biologia (Harvard, 1958). Retornou ao Chile (1960) dedicando-se aos estudos em neurobiologia. É professor do Departamento de Biologia da Faculdade de Ciências da Universidade do Chile. Defende a Biologia do Amar e do Conhecer para a formação humana. Fundou, em Santiago, o Instituto de Formação Matriztica, um espaço relacional que favorece a ampliação da compreensão dos domínios de existência humana. Pela fertilidade e originalidade de seu trabalho recebeu o prêmio Nacional de Ciência em 1994, entre outros prêmios e títulos. Seus primeiros trabalhos foram desenvolvidos em parceria com Francisco Varela Garcia, com quem publicou livros de grande relevância, tais como: MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco (1984). *A árvore do conhecimento - As Bases Biológicas do Conhecimento Humano*. Campinas: Ed. Psy, 1995. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2004. Original em espanhol traduzido por Humberto Mariotti e Lia Diskin; e MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *De máquinas e seres vivos. Autopoiese, a Organização do Vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Valdo Barcelos e Homero Alves Schlichting, (2007, p. 61-20) estudiosos das ideias de Maturana dizem que ao regressar para o Chile (1960) Maturana “dedicou-se a estudar via dois caminhos investigativos: um através dos processos neurofisiológicos da visão em pombas e outro estudando os sistemas vivos como sistemas autônomos. Com esses estudos obteve suas idéias centrais sobre o sistema nervoso. A sua compreensão do mesmo irá permitir uma abordagem nova sobre o fenômeno humano. [...] “A perspectiva que Maturana propõe ao considerar o operar do sistema nervoso como um sistema fechado origina um modo de falar sobre o conhecimento que leva em conta a ontologia (origem) do conhecimento e, com isso, busca tal origem em nosso operar como seres vivos. A partir dessa ontologia, nós, o instrumento que procura conhecer a origem do conhecimento é o mesmo que conhece.” Para saber mais, cf.: BARCELOS, Valdo e SCHLICHTING, Homero Alves. *Educação Ambiental, Conflitos e Responsabilidades – Uma Contribuição da Biologia do Amor e da Biologia do Conhecimento de Humberto Maturana*. **Revista Ambiente/Educação**. V.12, 2007; p. 59-85. Disponível em <http://www.seer.furg.br/index.php/ambeduc/article/view/804/294>. Acesso em 26 nov/2011.

<sup>57</sup> Francisco Varela Garcia nasceu em Santiago do Chile (1946). Biólogo, graduado pela Faculdade de Ciências na Universidade do Chile (1967) e filósofo e ph.D. em biologia (Harvard 1970). Emigrou para os Estados Unidos (1973) trabalhando na Universidade de Nova York. Retornou temporariamente para o Chile (1980 e 1985), e depois seguiu para a Europa (Alemanha).

outros colaboradores. Há quem diga que quando Morin elaborou esse percurso para explicar o que ele chama de paradigma da complexidade, ainda não conhecia os trabalhos de Maturana, Varela e sua equipe. Se conhecesse se sentiria feliz por poder dizer da existência de uma *Teoria Científica do observador*, comenta Vasconcellos (2005).

Da complexidade, riqueza e relevância desta teoria, destaco para os objetivos desta tese o conceito de *autopoiese*. Antes de apresentá-lo, porém, quero fazer algumas considerações prévias, por entender que esse conceito contribui substancialmente para o entendimento do fenômeno do conhecer. Compreendê-lo é, a meu ver, a questão central

---

Finalmente, se estabeleceu na França. Foi diretor de pesquisa do CNRS (Centro Nacional de Pesquisas Científicas) no Laboratório de Neurociência Cognitiva localizado na Universidade Hospital Salpêtrière de Paris, onde liderou o Grupo Neurodinâmica. Professor da Escola Politécnica, também em Paris. Escreveu sobre sistemas vivos e cognição: autonomia e modelos lógicos. Em 1979 escreveu *Princípios de Autonomia Biológica*, um dos textos básicos da autopoiese, teoria que desenvolveu com Humberto Maturana. Depois de ter trabalhado nos EUA, mudou-se para a França, onde passou a ser diretor de pesquisas no CNRS - Centro Nacional de Pesquisas Científicas - no Laboratório de Neurociências Cognitivas do Hospital Universitário da Salpêtrière, em Paris. Faleceu em Paris (2001) aos 54 anos, vítima de câncer no fígado. Moraes (2008, s/p) diz que “para Varela e seus colaboradores, cognição é ação efetiva, história de um acoplamento estrutural, a partir do qual emerge o mundo. Para esses autores, a mente não seria um processador de informações e nem um mecanismo de input/output, mas uma rede emergente e autônoma de relações, na qual o cérebro é um sistema auto-eco-re-organizador altamente cooperativo ao desenvolver processos que modificam a si mesmo. [...] Isto significa que produto e processo não estão separados e, no caso, a própria memória modificaria a forma como se concebe um determinado objeto. Isto pressupõe processos auto-eco-transformadores, em função da clausura operacional do nosso cérebro, dentro do qual ocorrem inúmeras e contínuas interações. [...] o mundo não existe independente do sujeito, como um objeto, como um processo ou como um fato a ser representado. Para Varela, a realidade e o mundo em que vivemos seriam como um background (um pano de fundo), um cenário para nossas experiências, algo que não pode ser separado de nossas estruturas cognitivo/emocionais. Seria um tipo de oficina na qual o artesão vai se descobrindo de acordo com o que ali se faz.” Para saber mais, cf.: MORAES, M<sup>a</sup> Cândida. **A aula como expressão de convivência e transformação**. Texto de la conferencia pronunciada por la doctora Maria Cândida Moraes en la V Sesión del Ciclo, celebrada el 17 de octubre de 2008. Disponível em [http://www.tendencias21.net/ciclo/A-AULA-COMO-EXPRESSAO-DE-CONVIVENCIA-E-TRANSFORMACAO\\_a33.html](http://www.tendencias21.net/ciclo/A-AULA-COMO-EXPRESSAO-DE-CONVIVENCIA-E-TRANSFORMACAO_a33.html) Acesso em dez/2011

de todo ensino e da aprendizagem. E esse fenômeno está na base dos estudos originários acerca desse conceito.

Desde a abertura deste capítulo estou enfatizando que a maioria dos problemas em educação (que se mostram cada vez maiores e mais crescentes) decorre, sobremaneira, da lógica cartesiana, lógica que ao longo do tempo tem sido usada como referência na organização das instituições; e na escola se mostra desde a arquitetura até a organização das práticas nas salas de aula, traduzida na forma de currículo e planejamento, nos métodos e técnicas de ensino formando em nós uma segunda natureza. Essa concepção às vezes travestida de “novidade” que nas salas de aula aparece na forma de novas metodologias, técnicas e orientações, na essência permanece a mesma que moveu e move nossas formas de pensar e, por conseguinte, de fazer as coisas; nossa maneira de ser professoras e professores, de realizar práticas educativas numa perspectiva que entende existir “lá fora” uma realidade “objetiva” a ser captada e guardada na nossa cabeça. O fato é que isso não é tão simples assim e nem acontece dessa forma.

Os processos que se encontram envolvidos nas atividades que realizamos, nas ações que praticamos como seres vivos que somos, na nossa estrutura como um todo, “constituem o nosso conhecer”. Dessa forma, para saber como conhecemos é preciso examinar esses elementos mediante esses processos. “O que fazemos é inseparável de nossa experiência do mundo, com todas as suas regularidades: seus centros comerciais, suas crianças, suas guerras atômicas.” (Idem, p. 67).

Como disse anteriormente, compreender que o fenômeno do conhecer não acontece porque captamos e guardamos coisas na cabeça, expressa uma profunda mudança de cosmovisão. Essa afirmação pode ser confirmada nas próprias palavras de Maturana e Varela (1995), quando dizem que “o fenômeno do conhecer não pode ser equiparado a existência de ‘fatos’ ou objetos lá fora, que podemos captar e armazenar na cabeça. A experiência de qualquer coisa ‘lá fora’ é validada de modo especial pela estrutura humana, que torna possível “a coisa” que surge na descrição.” (Idem, p. 68). E os autores complementam dizendo que essa afirmação exprime uma circularidade, uma encadeamento entre ação e experiência. “Tal inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como o mundo nos parece ser, indica que *todo ato de conhecer produz um mundo.*” (Idem) [grifos dos autores]. Então, todo conhecer é uma ação da parte daquele que conhece. Tendo explicitado as considerações prévias, apresento, então, o conceito anunciado acima. *Autopoiese* é uma palavra que se origina dos termos gregos *auto* que significa “por si” e *poiesis* que quer dizer “produção” e foi adotada por

Maturana como um conceito em sentido operacional, com a intenção de explicar o funcionamento dos seres vivos como sistemas fechados. *Autopoiese* é a concepção de autonomia do ser vivo.

Para chegar a essa elaboração, Maturana e Varela tomaram por base os estudos de Heinz von Foerster<sup>58</sup> (2003) para quem os sistemas vivos são fechados para a informação e abertos para os fluxos de energia. *Autopoiese* significa a capacidade de autoprodução e de criação de todo sistema vivo, assim como a condição necessária e suficiente para a sua existência. O organismo se autogere, mas só o faz na relação com outros organismos. “Dado um sistema fechado, o dentro e o fora existem somente para o observador que o considera, não para o sistema.” (MATURANA, 1997, p. 139). Observador, no sentido atribuído por Maturana (2002), é o sujeito que percebe e representa, ou seja, alguém que atua, que age, está em ação. Isso quer dizer que tudo o que observamos é sempre a partir de nós mesmos. Um esclarecimento importante a ser feito é sobre a noção de *fechado*, que Maturana adota. Em geral temos a tendência a pensar em fechado como contraposição a aberto, mas não se trata disso. Fechado quer dizer que o próprio sistema é dotado de mecanismos de autosustentação e retroalimentação.

*Autopoiese* é um padrão geral de organização comum a todos os seres vivos e independe da natureza de seus componentes. As noções de organização<sup>59</sup> e de estrutura são fundamentais não só para compreender, mas também para aprofundar o significado do conceito.

Organização, explicam Maturana e Varela (1995, p. 82), “são aquelas relações que precisam existir ou ocorrer para que algo exista. É possível compreender essa ideia a partir de um objeto concreto, como uma cadeira, exemplificação dada pelos próprios autores. Para que o objeto seja considerado como tal, preciso reconhecer certa relação entre suas partes e sua finalidade. Não tem qualquer relevância o material do qual ela é feita, tampouco o que foi usado para fixar uma parte à outra para que eu a classifique como sendo uma cadeira. O reconhecimento implícito ou explícito da organização de um objeto quando o mesmo é identificado é algo universal por ser algo feito frequentemente: “trata-se

---

<sup>58</sup> Os estudos de Heinz von Foerster encontram-se nas notas de rodapé presentes nesta unidade e também na apresentação da quinta avenida proposta por Edgar Morin.

<sup>59</sup> A noção de organização já foi anunciada em dois momentos, algumas páginas atrás; mais precisamente na abertura deste item; na explicitação do objeto relógio em sentido distinto da lógica cartesiana e na quinta avenida elaborada por Morin e apresentada anteriormente.



de um ato cognitivo básico, que consiste em simplesmente gerar nada mais, nada menos do que classes de qualquer tipo. Assim a classe de cadeiras é definida pelas relações que devem ser cumpridas para que classifique algo como cadeira.” (Idem, p. 83). Estendendo essa noção aos seres vivos se pressupõe existir algo que lhes seja comum, razão pela qual são assim classificados – como vivos. Desde logo, “qual é a organização que os define como classe?”, perguntam Maturana e Varela. Respondem argumentando que “os seres vivos se caracterizam por, literalmente, produzirem-se continuamente a si mesmos – o que indicamos ao chamarmos a organização que os define de *organização autopoietica*.” (Idem, p. 85) [grifos dos autores]. Essa é, então, a organização que os define.

A estrutura é formada pelos componentes e pelas relações que efetivamente acontecem entre eles. Componentes e relações constituem juntos uma unidade composta ou sistêmica que acontece no indivíduo. A palavra estrutura deriva do latim *struere* que quer dizer construir, compor, edificar. Trata-se então de um permanente fazer. A estrutura é diferenciada; ao contrário da organização que se mostra a mesma para os membros de uma mesma classe. Nos processos autopoieticos é a estrutura que modifica seu estado constantemente, conservando a organização, tanto em função da plasticidade do sistema como do meio (MATURANA, 2002). Autopoiese, então, refere-se à capacidade de um ser manter e reproduzir a estrutura. Em síntese para os autores a organização constitui-se pelas relações/conexões de uma rede de elementos, enquanto a estrutura é constituída pelos componentes físicos do sistema que se encontra contido em um dado ambiente.

Desde logo, podemos dizer que os seres vivos “diferenciam-se entre si por terem estruturas diferentes, mas são iguais em sua organização.” (Idem, p. 87). Mantendo a palavra com o autor, “nós, seres vivos, somos sistemas determinados em nossa estrutura. Isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo.” (MATURANA, 1998, p. 27).

Cada um e cada uma de nós constitui uma unidade autopoietica estruturalmente determinada, operando em acoplamento estrutural com seu meio, afirma Maturana (2002). “Unidades autopoieticas são sistemas cuja organização é tal que seu único produto são eles mesmos. Donde se conclui que não há separação entre produtor e produto. O ser e fazer de uma unidade autopoietica são inseparáveis e isso constitui seu modo específico de organização.” (Idem, p. 57). O acoplamento estrutural é uma condição de existência e também de

complementaridade entre o sistema e o meio onde as interações dos sistemas se constituem apenas como perturbações.

O conceito de *autopoiese* é emblemático principalmente porque anuncia outra lógica. Como expliquei, anteriormente, o paradigma da simplificação é movido pela lógica da exclusão; quando nosso entendimento é movido por esse paradigma a linha de pensamento segue um curso linear na perspectiva ou/ou – se algo é isso, logo, não pode ser aquilo. Entretanto, quando analisamos o conceito de *autopoiese* essa lógica muda; e o que vigora é a circularidade. Nasce uma terceira possibilidade na medida em que se considera a perspectiva *e/e*. Nilze M<sup>a</sup> Campos Pellanda (2009), uma das estudiosas de Maturana, também adota essa compreensão, reconhecendo que “existe uma lógica que é circular – o efeito rebate sobre a causa que, por sua vez, faz disparar outros efeitos. Um exemplo concreto dessa lógica é a circularidade do viver/conhecer/viver.” (Idem, p. 23).

Penso que essa compreensão tem uma profunda implicação para a educação, fundamentalmente ao exercício da docência, na medida em que, “conhecer implica uma circularidade do viver/conhecer-conhecer/viver e, por isso, torna-se uma questão biológica fundamental”, argumenta Pellanda (2009, p. 79). A pesquisadora se ampara em von Foerster que explica esse processo na perspectiva da cibernética, utilizando um adágio: “Você pode levar um cavalo até a água, mas não pode fazê-lo beber.” (Idem).

Concordo com a autora ao asseverar que o conceito de *autopoiese* se insere no paradigma da complexidade por se constituir em um sistema fechado e aberto ao mesmo tempo; como sistema fechado é autônomo, por especificar suas próprias leis (o que lhe é próprio e isso acontece porque é capaz de se auto-organizar); e como sistema aberto implica ter aberturas por meio das quais acontecem as sucessivas trocas energéticas com o que está fora do sistema. Evidencia-se, assim, “um princípio de complementaridade onde situações muito diferentes podem conviver e não acarretam exclusão de um terceiro termo.” (Idem, p. 23). É isso que quero dizer quando me refiro a uma terceira margem do rio, metáfora que utilizo no decorrer deste estudo.

Uma das formas encontradas por Maturana (1997) para explicar essa produção complexa da própria organização é através de máquinas autopoieticas e alopoieticas. Ele as utiliza com o objetivo de explicitar seu principal interesse que é justamente a organização de tais máquinas.

Seres vivos são máquinas autopoieticas, que pela ação produzem-se a si mesmas. Operam sem depender de um operador externo ao sistema. Ao contrário das máquinas alopoieticas que, além de

produzirem algo distinto de si mesmas, dependem de um operador externo ao sistema para entrar em funcionamento.

Para Maturana e Varela (1995), a autopoiese é ligada intrinsecamente à cognição. A atividade de organização de cada sistema vivo é mental e as interações deste com o ambiente é cognitiva.

Capra (2005), ao analisar os estudos de Maturana, Varela e sua equipe<sup>60</sup>, explica que “a mente não é uma coisa, mas um processo – o processo de cognição identificado com o processo do viver. O cérebro é uma estrutura específica através da qual se dá esse processo. A relação entre mente e cérebro, portanto, é uma relação entre processo e estrutura.” (Idem, p. 53). O processo de cognição não se opera somente através da estrutura cerebral. É a estrutura completa, de todo o organismo que participa desse processo. Mente e matéria compreendidas pela concepção cartesiana como separadas, nessa concepção são vistas como dois aspectos – processo e estrutura – sendo, portanto, complementares ao processo da vida. “Em todos os níveis da vida, a começar com a da estrutura mais simples, a mente e a matéria, o processo e a estrutura acham-se inseparavelmente unidos.” (Idem).

Moraes (2003), uma das estudiosas do pensamento de Maturana, explica que a mudança é potencializada de dentro para fora o que possibilita inferir “que qualquer mudança, tanto pessoal quanto institucional, deve ser uma expressão dos interesses internos de qualquer sistema. Muda-se porque internamente se quer mudar, porque algo nos diz que vale a pena mudar.” (Idem, p. 90). Ao se referir à mudança em uma instituição de ensino, a escola, por exemplo, diz que “a mudança acontece no nível das relações que circulam no ambiente, quando os elementos dos seus corpos docente, discente e administrativo, encontram-se convencidos de sua importância.” (Idem). E encerra destacando que “nenhuma mudança pode ser baixada por decreto. Nasce sempre de dentro para fora e cada componente tem que estar interiormente motivado e confiante.” (Idem).

Barcelos e Schlichting (2007), ao estudarem o pensamento de Maturana, dizem que o enfoque produzido por este pesquisador lança um convite para vermos que o conhecimento não se encontra no corpo e não acontece no cérebro. Ele surge nas relações, envolvendo, por certo,

---

<sup>60</sup> Refiro-me especialmente à Teoria da Cognição de Santiago, ou simplesmente “Teoria de Santiago”, como é identificada por alguns estudiosos, elaborada por Maturana e Varela e que deu origem ao conceito de autopoiese. O nome é uma referência à cidade de origem dos pesquisadores e onde desenvolveram seus estudos - Santiago do Chile.

o nosso sistema nervoso. Mas não é nele que acontece, e sim no fluir do nosso viver, que por sua vez se dá por uma circularidade entre o “fluir da experiência com as coerências operacionais da experiência” (Idem, p. 74), na medida em que somos seres biológicos e relacionais. Para Maturana (2002), essa organização circular é a produção de si mesmo.

Nossa estrutura nos constitui como organismos biológicos e é ela que nos determina a sermos assim. Tal constituição dá à corporalidade um estatuto de não fixidez. O organismo, de acordo com Maturana (2002), está em constante mudança estrutural, seguindo o curso de suas interações com o meio. Isso quer dizer que organismo e meio se modificam mediante processos interativos que estabelecem entre si.

Pellanda (2009) comenta que o devir encontra-se no âmago da questão epistemológica e ontológica da perspectiva anunciada por Maturana e Varela de que *conhecer é viver* (1995). Diz a pesquisadora que nós vivemos no fluxo e nele aprendemos em acoplamento com a realidade e, simultaneamente, constituímos conhecimento de forma autopoietica. E citando Deleuze e Parnet, diz que “devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade.” (Idem, p. 35).

O conceito de autopoiese se completa com dois outros conceitos caros a este estudo - *contexto* e *aprendizagem de Nível II* ou *deuteroaprendizagem* - formulados pelo antropólogo e biólogo Gregory Bateson<sup>61</sup>. Antes de apresentá-los, farei algumas rápidas considerações

---

<sup>61</sup>Gregory Bateson nasceu em Cambridge - Inglaterra (1904); é proveniente de uma distinta linha de acadêmicos ingleses. Seu pai o famoso geneticista inglês Willian Bateson, foi um dos pioneiros da genética moderna. Bateson começou seus estudos em história natural e graduou-se em antropologia. Seus primeiros trabalhos o levaram à Nova Guiné. Seu primeiro livro, mais conhecido pela primeira palavra - *Naven* (o título é longo) resulta de seus primeiros estudos. “O que impressiona em *Naven* — um trabalho de 1936 — é a antecipação de uma correlação que viria a se tornar mundialmente aceita. A obra é considerada um elo entre a antropologia e a cibernética. Esta, como se sabe, só começaria a tomar a forma que tem hoje a partir dos anos 1940”, diz Mariotti (s/d). Foi na Nova Guiné que conheceu Margaret Mead (1901-1978) com que se casou. Dessa união nasceu Mary Catherine; (será esta filha, também antropóloga, que o auxiliará no final de sua vida a concluir o livro *Mind and Nature* e a publicar sua obra póstuma. Bateson e Mead realizaram juntos importantes pesquisas por cerca de 14 anos, quando se separaram (1951) preservando, todavia, uma recíproca admiração e cumplicidade intelectual. Formalizada a separação, casa-se novamente com sua secretária Betty Summer, com quem tem o segundo filho, John. Passada a Segunda Guerra Mundial, Bateson se mudou para a

que contribuirão para entender as razões da escolha dos conceitos a partir deste pesquisador, assim como os próprios conceitos.

Bateson foi um estudioso que focalizou de maneira ampliada o fenômeno da vida à luz das ciências sociais, físicas e biológicas, colocando-as lado a lado no contexto da Cibernética (VASCONCELLOS, 2005). As aproximações e imbricações por ele

Califórnia. No Veterans Administration Hospital, em Palo Alto, dedicou-se ao estudo do alcoolismo e da esquizofrenia. Nesse período, desenvolveu com outros pesquisadores a teoria do duplo vínculo (*double bind*). “Trata-se de uma situação que se estabelece quando uma pessoa se vê diante de mensagens simultâneas de aceitação (amor) e rejeição. O fato de tais mensagens serem simultâneas e contraditórias, faz com que quem as recebe fique confuso. Esse quadro é freqüente no meio familiar, e ocorre em especial entre crianças e pais. Segundo Bateson, adultos jovens que desenvolveram esquizofrenia muitas vezes têm história de relação de duplo vínculo na infância. [...] Assim, conviver com os paradoxos, mais do que uma opção é um imperativo biológico. Se não estivéssemos condicionados ao pensamento linear, com sua estrutura binária do tipo "ou/ou", é muito provável não existiriam situações como as de duplo vínculo. O duplo vínculo é perverso, porque obriga as pessoas a conviver com uma ambigüidade externa que, por sua vez, lhes mostra a dificuldade que elas têm para lidar com a ambigüidade da própria condição humana. No caso das crianças a situação é bem pior, porque atinge o ego em uma idade em que este ainda está em formação.” Ao argumentar sobre a relevância do pensamento de Bateson, Mariotti diz também que “a amplitude de seu horizonte intelectual fez com que desde cedo Bateson se interessasse por uma vasta gama de assuntos. Assim, a interdisciplinaridade foi para ele mais um projeto de vida do que uma postura científica.

Para saber mais, cf.: MARIOTTI, Humberto. **Gregory Bateson**: um cérebro privilegiado. Disponível em <http://www.geocities.com/pluriversu/gregory.html> Acesso em set/2011. “Bateson permaneceu como uma figura misteriosamente profunda para muitos de seus colegas ainda no fim de sua vida, apesar dos espaços que ocupou para divulgação de sua obra. [...] passou a vida como uma mente que via através das coisas e que ia além do mundo do ‘teste padrão’ e do ‘formulário’ tão difundidos em sua época. Suas pesquisas eram o resultado do seu temperamento e de uma história intelectual particular.” Bateson morreu nos Estados Unidos (1980), aos 76 anos e deixou quatro filhos. Para conferir esta citação e saber mais, Cf.:: PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **Gregory Bateson e a educação**: possíveis entrelaçamentos. Porto Alegre (2009) [tese de doutorado] Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16401/000703912.pdf?sequence=1> Acesso em 17 set/2011. Alguns de seus conceitos-chave são evocados por vários pesquisadores brasileiros; entretanto apenas um de seus importantes livros até agora foi traduzido para a língua portuguesa.

percebidas o levaram a uma maneira de pensar diferenciada, singular e nova, numa perspectiva interdisciplinar, possibilitando a elaboração da noção de ecologia da mente<sup>62</sup>. “[...] um modo novo de pensar ‘interdisciplinar, mas não no sentido simples e ordinário de consentir uma troca de informações através dos confins das disciplinas, mas de permitir a descoberta de estruturas comuns a muitas disciplinas’”, como destaca Fleuri (2003, p. 32)<sup>63</sup>.

É impossível olhar para as ideias de Bateson a partir “da ciência tradicional que separa para compreender”, argumenta Rosana Rapizo (2004, p. 02). As ideias desse pesquisador somente podem ser compreendidas a partir de “uma ciência que combina rigor e poesia, que traz com ela o sagrado. Um olhar que liga, combina e conecta coisas com coisas, interminavelmente. Que só concebe a compreensão como fruto de conexões e só compreende as coisas se as conecta.” A mudança de paradigma da ciência tem fortes influências do pensamento de Bateson.

As contribuições desse pesquisador mediante os dois conceitos que serão apresentados têm especial significação nesta tese pela importância atribuída às *relações*, o que o aproxima de Maturana e Morin, além de algumas matrizes teóricas semelhantes que nutrem suas abordagens; entretanto, um salto qualitativo provocado por Bateson está

---

<sup>62</sup> Rosana Rapizo (2004) uma das estudiosas de Gregory Bateson no Brasil diz que as perguntas básicas de Bateson são “sobre como nascem e sobrevivem as idéias, como interagem as idéias. Em resposta a estas perguntas desenvolveu o que chamava de ecologia das idéias. Mas, idéias para ele eram mais amplas do que o convencional. [...] Ao perguntar-se sobre a comunicação, sobre a interação, sobre a evolução e buscar os padrões que conectavam os processos e os que conectavam os processos de processos, chegou a um novo modo de pensar, uma nova epistemologia, como ele dizia. Ele sabia que a ciência que estava criando era a ciência da forma, dos padrões e não das substâncias. Era a ciência que estudava a organização, e especialmente, a organização do vivo. O que definia a fronteira entre a sua ciência e a ciência tradicional era a importância determinante do contexto e do significado.” (Idem, p.06). Cf.: RAPIZO, Rosana. O processo mental em Gregory Bateson. **Conferência proferida no evento para comemoração do Centenário de Gregory Bateson**. Promovido pelo Instituto Noos de Pesquisas Sistêmicas 18 de setembro de 2004 – Fonte: <http://pt.scribd.com/doc/41735661/O-Processo-Mental-Em-Gregory-Bateson-GB-100-Anos>. Acesso em jan/2011

<sup>63</sup> Reinaldo Fleuri apresenta esta afirmação em nota de rodapé (nº 08) no artigo: **Intercultura e Educação**. Revista Brasileira de Educação, n.23. Maio/ago.2003, p. 16-35. (Citado nas referências).

no seu entendimento sobre a impossibilidade de descrever e compreender processos relacionais prescindindo de contextos; ao descrever contextos amplia-se o foco da observação, o que é imprescindível, inclusive, para o entendimento de processos de aprendizagem. Mas isso não significa que Bateson entende o contexto como determinante de maneira que o fato/fenômeno analisado seja determinado pelo contexto. O contexto possibilita ver o fenômeno em relação.

Bateson (1986) diz que seria preciso procurar pelo que torna coeso o tecido de que é feito o mundo das coisas vivas, o padrão de organização comum a todas elas. Refere-se ao padrão que liga, que une. Esse padrão também pode ser entendido como sequências de ação. E, remetendo ao livro *Mente e Natureza: a unidade necessária*, oferece como sinônimo outro título possível - “O padrão que liga”. A partir dessa ideia faz um conjunto de reflexões que peço licença para transcrever, por considerá-las relevantes a esta pesquisa, especialmente ao tema da docência – escolas, professores e professoras, uma vez que o padrão que liga revela a necessidade de um contexto que toda comunicação exige e como existe classificação de contextos é ele que fornece o significado.

Por que as escolas não ensinam quase nada sobre o padrão que liga? Será porque os professores sabem que levam consigo o beijo da morte que tornará sem graça tudo o que tocar, e assim estão sabiamente não desejosos de tocar ou ensinar qualquer coisa de real importância? Ou será que carregam o beijo da morte porque não ousam ensinar alguma coisa de real importância? O que há de errado com eles? Que padrão relaciona o caranguejo à lagosta, a orquídea à primula e todos os quatro a mim? E eu a você? E nós seis à ameba em uma direção e ao esquizofrênico retraído em outra? [...] Qual é o padrão que liga todas as criaturas vivas? (Idem, p. 16).

Um dos problemas que Bateson anuncia é o equívoco em relação ao significado de padrões enquanto coisas estáveis. É cômodo e fácil pensar assim, mas é uma noção absurda, segundo o autor. O caminho indicado para “pensar sobre o padrão que liga é pensar nele como primordialmente [...] uma dança de partes que interagem e só secundariamente restringida por vários tipos de limites físicos e por

aqueles limites que os organismos caracteristicamente impõem.” (Idem, p. 21).

Pensar as relações é condição precípua e anterior às pessoas ou aos fatos relacionados, na medida em que constituem a essência do mundo vivo. Ou seja, a relação merece o foco principal. São as relações que existem entre as partes que determinam e justificam a sua existência e a sua classificação.

É importante registrar também que, para Bateson (1986), a mente é a estrutura que conecta. Ela é constituída por um agregado de partes ou componentes que interagem através da mediação provocada por diferença, ou seja, por ideias que são ativadas por energia colateral (energia que decorre da interação com outros sistemas). “A mente não contém coisas, porcos, pessoas, nada disso, ela contém somente idéias (isto é, comunicação sobre a diferença), informação sobre ‘coisas’ entre aspas, sempre entre aspas. Similarmente a mente não contém tempo ou espaço, somente idéias de ‘tempo’ e de ‘espaço’.” (Idem, p. 140). A noção de mente para o autor se faz pela inclusão de todos os fenômenos do mundo vivo e a natureza sistêmica desse vivo. As conexões complexas que acontecem entre sistemas e subsistemas constituem o processo mental. Em outras palavras, o processo mental acontece somente quando há interação entre as partes diferentes de um sistema.

Bateson ressignifica e amplia o conceito de ideia, vinculando-a à informação no sentido de expressar uma mudança no mundo externo; desde logo se torna “uma diferença que produz uma diferença”, naquele sistema de acordo com a forma como ele funciona e com suas regras de codificação das diferenças. (RAPISO, 2004). De acordo com Rapiso (2004): “Os sistemas transformam em padrões diferenças aleatórias, combinando com seus padrões prévios. Aqui entra a importância do tempo para Bateson. A mudança é a diferença que faz diferença no tempo e as diferenças têm muita relação com a comparação entre momentos distintos.” (Idem, p. 07).

A temporalidade é um componente-chave para o entendimento de relações, processos e contextos. Apresentadas as considerações essenciais, destaco o conceito de contexto, segundo Bateson (1986):

[...] ‘contexto’ está ligado a outra noção indefinida chamada ‘significado’. Sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado. Isso é verdade não somente para a comunicação humana através de palavras, mas também para todos os tipos de comunicação, de todo processo mental, de toda mente, inclusive daquela que diz à



anêmoda-do-mar como crescer e à ameba o que fazer a seguir. Estou fazendo uma analogia entre contexto no sentido superficial e parcialmente consciente das relações pessoais, e contexto nos processos mais profundos e arcaicos da embriologia e da homologia<sup>64</sup>. Estou afirmando que seja qual for o significado da palavra *contexto*, ela é uma palavra apropriada, a palavra necessária, na descrição de todos os processos distantemente relacionados (Idem, p. 23) [grifos do autor].

Como é possível observar, Bateson aprofunda e expande o conceito de contexto ao entender que, sendo construído pelos sujeitos em interação, configura os significados de seus atos e relações.

Um exemplo que pode elucidar essa definição e que é um, dentre outros dados apresentados por Bateson (1986), é a confusão paralela que existe no ensino de línguas que é caso das classes de palavras. Especialistas podem saber o que é cada uma e qual sua importância, entretanto “as crianças ainda aprendem muitas tolices”. Um substantivo, por exemplo, é ensinado como nome de uma pessoa ou uma coisa e um verbo como uma palavra que expressa ação, e assim sucessivamente. Desde muito cedo as crianças são ensinadas que cada coisa deve ser definida pelo que supostamente ela é em si mesma, e não mediante a sua relação com as outras coisas.

Particularmente, lembro-me de ter aprendido exatamente assim quando entrei na escola, na década de 1970. Foram cansativas análises de frases e mais cansativos ainda eram os intermináveis exercícios de separação de sílabas que de nada serviam. Quando aplicados ao contexto de um texto, onde de fato eles serviriam, não sabia aplicar o que supostamente havia aprendido, não estabelecia a relação entre aquele exercício e adequada separação da sílaba no final das linhas. O uso da vírgula é outro exemplo que eu mesma como professora muito utilizei nos idos dos anos de 1980, quando iniciei minha carreira como professora nos anos iniciais. Eu “ensinava” (o que ainda ouço em muitas escolas) que a vírgula é um sinal de pausa, uma “paradinha para

---

<sup>64</sup> De acordo com o glossário de Bateson (1986, p. 133) “*homologia* é uma semelhança formal entre dois organismos de modo que as relações entre determinadas partes de A sejam similares às relações entre as partes correspondentes de B. Tal semelhança formal é considerada como evidência de relação evolucionária.” Cf. BATESON, G. **Mente e Natureza**. A unidade necessária. Tradução: Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

respirar”; entretanto, para além dessa “paradinha”, uma vírgula determina e até altera o sentido de uma ideia. Aliás, esse é um típico exemplo de simplificação que traz sérios problemas. Há muitas anedotas interessantes sobre o uso da vírgula: uma vírgula pode significar uma pausa... ou não: - *Não, espere.* - *Não espere.* Ela pode expressar a solução: - *Vamos perder, nada foi resolvido.* - *Vamos perder nada, foi resolvido.* Uma vírgula muda uma opinião: - *Não queremos saber.* - *Não, queremos saber.* Uma vírgula pode possibilitar dois sentidos opostos, como na frase: “Se o homem soubesse o valor que tem a mulher andaria de quatro à sua procura.” Se inserida após a palavra “tem”, o sentido será um; entretanto, se for colocada após a palavra “mulher”, o sentido torna-se oposto ao anterior. (Onde coloco a vírgula?)

Bateson diz que “a língua é em si uma forma de comunicação. A estrutura da entrada deve ser refletida como estrutura na saída.” (Idem, p. 24). Voltando-se à questão do contexto, no entendimento de Raposo (2004, p. 06), o que Bateson define como contexto “são os padrões, esquemas construídos em experiências, na prática pela integração da experiência em curso com o adquirido em experiências anteriores.” Acontecem então em função de processos que são interações no tempo. Impulsionados por um “antes” e atraídos por um “depois”. O contexto é inseparável, porém não redutível ao tempo. O contexto é o marco para os acontecimentos.

Como os contextos são categorias mentais, somente é possível observar como o outro vê um determinado contexto a partir de processos de socialização e do que deles decorre, tais como a alteridade e o compartilhamento de pressupostos culturais; e isso é absolutamente relevante às relações que se estabelecem nos processos de ensino e aprendizagem.

Contextos decorrem de relações que são estabelecidas intersubjetivamente entre os seres. Para Bateson (1986, p. 140), “aprender os contextos da vida é um assunto que tem que ser discutido, não internamente, mas como um assunto do relacionamento externo entre duas criaturas. E o relacionamento é sempre um produto de dupla descrição.” O autor associa as duas partes da interação aos dois olhos, “cada um fornecendo uma visão monocular do que está acontecendo, e, juntos, dando uma visão binocular de profundidade.” (Idem, p. 141). O relacionamento é como se fosse essa “dupla visão” não é um fator interno de uma pessoa. Não tem sentido falar sobre “dependência” ou “agressividade”, ou “orgulho” fora de um contexto relacional, pois “todas essas palavras têm suas raízes no que ocorre entre pessoas, não

em alguma-coisa-ou-outra dentro de uma pessoa.” (Idem). É fato que existe um aprendizado no sentido mais particular. “Existem mudanças em A e mudanças em B que correspondem à dependência-apoio do relacionamento. O relacionamento, entretanto, vem primeiro; ele precede.” (Idem). O que Bateson enfatiza é que o campo interpessoal é essencial nos processos de aprendizagem, na medida em que possibilita encontrar “um padrão especial de interação”. Vejamos isso em um exemplo que Bateson oferece: Se a intenção é “falar sobre orgulho” é necessário “falar sobre duas pessoas ou dois grupos e o que acontece entre eles. A [Maria] é admirada por B [José]; a admiração de B [José] é condicional e poderá se transformar em desprezo, e assim por diante.” Dessa forma será possível “definir uma espécie particular de orgulho pela referência a um padrão especial de interação.” (Idem).

Analogamente à visão que possibilita “uma nova ordem de informação”, neste caso, “a profundidade, a compreensão consciente e inconsciente do comportamento por meio do relacionamento” introduz, segundo Bateson (1986, p. 142), “um novo tipo lógico de aprendizado – *aprendizado II* ou *deuteroaprendizado*.”

Para chegar ao *nível II de aprendizado* ou *deuteroaprendizado* é preciso transpor os níveis Zero e I, ou seja, existe uma sequência lógica e complexa entre os níveis.

Para Bateson (1986), a aprendizagem é um fenômeno de natureza comunicacional que indica classe de trocas. Essas trocas, por sua vez, remetem a processos e processos remetem à mudança, pois são passíveis de modificação; portanto, podem ser diferentes do que são inicialmente; com isso constituem níveis de aprendizagem que se complexificam gradualmente. Nesse sentido, Bateson estabeleceu uma espécie de ordenamento a essas modificações na forma de níveis de complexidade.

Embora as intenções deste estudo estejam focadas na aprendizagem de *nível II*, é importante situá-la no conjunto dos níveis. Bateson definiu como a aprendizagem mais elementar, mais simples, a de *nível Zero*. Nesse nível, a aprendizagem se refere a toda e qualquer ação de natureza simples e complexa que não seja passível de correção por ensaio e erro. Quando, diante de uma dada situação, nenhuma correção ou mudança acontece.

No *nível I* da aprendizagem as mudanças ocorrem em nível de estratégia. Os sujeitos são capazes de elaborar e avaliar ações, porém com um fim em si mesmas, sem questionamento ou reflexão, pois se tais ações possibilitarem a correção dos erros, a aprendizagem se encerra. Do contrário, o sujeito retorna ao diagnóstico do erro repetindo o procedimento e assim o faz sucessivamente.

Encontram-se nesse nível todas as formas de aprendizagem baseadas em teorias que sustentam a relação estímulo-resposta, sujeito-objeto, ensaio e erro. Nesse nível de aprendizagem a relação acontece de indivíduo para indivíduo.

Nos níveis Zero e I, a aprendizagem permanece no âmbito individual; os sistemas de ensino, a partir de suas práticas educativas, em geral adotam esses dois níveis. Neles, quando os sujeitos erram não reúnem condições para questionar as razões e os processos envolvidos em seus próprios erros; na ausência dessa consciência reincidem no erro, gerando paulatinamente situações estressantes que por sua vez desencadeiam sentimentos de incapacidade, diminuição da autoestima e um conjunto de outros sentimentos muito conhecidos em educação. Sistemas de ensino que permanecem nesses níveis não oportunizam a *deutoraprendizagem*, ou a aprendizagem de *Nível II*, gerando círculos repetitivos de permanência e estagnação, como se pode observar em variadas situações, tais como nos altos índices de reprovação, na chamada defasagem idade-série, entre outros.

Na aprendizagem de *nível II*, as mudanças ocorrem não apenas em nível de estratégias, mas também nas lógicas de organização. O que caracteriza a aprendizagem de *nível II* é exatamente a mudança na lógica da organização que por sua vez possibilita os processos de mudança na estrutura relacional, oportunizando outras relações e interações entre os sujeitos (professor/estudante, estudante/estudante) ou a *deuteroaprendizagem*. Nesse nível se aprende sobre o contexto ou a estrutura da aprendizagem de *nível I*. Fleuri (2003, p. 32) explica que esse tipo de aprendizagem promove “o desenvolvimento de contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais mediante as próprias relações desenvolvidas entre os sujeitos.”

Na aprendizagem de *nível I*, o sujeito aprende algo; e na aprendizagem de *nível II*, ele não só aprende algo, como aprende sobre algo.

Bateson apresenta ainda a aprendizagem de *nível III* e de *nível IV*. A de *nível III* é aquela na qual o sujeito age no contexto de contextos. Esse nível abrange um processo de maior complexidade, implicando em um grau de consciência muito superior. A de *nível IV*, por sua caracterização e complexidade, é de improvável alcance pelos seres humanos, dadas as características ontogenéticas. Para que esse nível fosse alcançado seria necessária uma combinação entre a ontogênese e a filogênese.

Ermelinda de Fátima Dias de Macedo (2008), pesquisadora portuguesa que adota os conceitos de Bateson em seus estudos, diz que para um sujeito subir de nível de aprendizagem “ele precisa ser capaz de discriminar o contexto, adaptar-se a ele e generalizá-lo.” E citando Bateson, a autora diz que “esta adaptação é, em princípio, uma transferência da aprendizagem anterior.” (Idem, p. 183). A aprendizagem é construída pela comunicação. E para que a aprendizagem aconteça é necessário que se articule aquilo que se sabe com aquilo que é novo.

Bateson (1986) valoriza a noção de classe e de tipos de classe e isso se deve à matriz teórica que utilizou para sustentar sua teoria da aprendizagem. Fleuri (1998a) afirma que as distinções entre os níveis de aprendizagem que Bateson propõe foram elaboradas a partir da Teoria dos Tipos Lógicos de Russel (e citando uma obra do próprio Bateson do ano de 1976) destaca que “uma classe não pode ser elemento de si mesma; uma classe de classes não pode ser uma das classes que são seus elementos.” (Idem, p. 108). De acordo com Macedo (2008), é bastante provável que, para fundamentar os níveis lógicos da aprendizagem que propõe, Bateson não só se amparou na Teoria dos Tipos Lógicos de Russel como também na cibernética, pela noção de causalidade circular. Macedo (2008) define classe a partir de Bateson como “um conjunto de coisas com características em comum. A classe é de um tipo lógico diferente de qualquer uma das coisas (dos seus elementos). É importante atender ao tipo lógico dos elementos, que é diferente do da classe e diferente do da classe das classes.” (Idem, p. 183). Bateson analisa o comportamento humano sob a ótica sistêmica e relacional, de causalidade circular e a partir deste mecanismo percebe e entende as relações do ser humano no mundo e com o mundo. Nessa perspectiva, o que Bateson parece dizer com a ideia de classe e de classe das classes é da existência de distintas mensagens transmitidas por distintos tipos de linguagens. Prestar atenção a elas é uma tarefa precípua aos professores e professoras.

O movimento, a dinamicidade e a força da vida encontram-se nas relações, nas parcerias e entrelaçamentos, nas teias e processos que evoluem coletivamente. Nossas construções são a expressão do resultado do compartilhamento de pensamentos, ideias, valores e princípios daqueles que vivem a nossa volta. Nessa perspectiva as relações intersubjetivas têm especial significado, principalmente se além de consideradas forem vistas a partir do olhar de Martin Buber.

#### 1.4 MARTIN BUBER: O DIÁLOGO E AS RELAÇÕES EM NÍVEL INTERSUBJETIVO

O principal interesse de Martin Buber<sup>65</sup> sempre esteve na relação entre os seres humanos. Sua filosofia da relação e do diálogo se configura como uma ontologia da existência humana, na medida em que descreve a relação inter-humana como origem e fundamento da própria existência. O fato antropológico fundamental de sua filosofia da relação ou do diálogo é que ela exige a intersubjetividade. Chamam a atenção os pressupostos da relação inter-humana e da reciprocidade presentes em suas ideias. Buber (1982, p. 152) diz que “o homem é antropológicamente existente não no seu isolamento, mas na integridade

---

<sup>65</sup> O filósofo austríaco Martin Buber nasceu em Viena, em 08 de fevereiro de 1878. Teve ascendência e religião judaicas. Sua primeira infância foi vivida sob os cuidados dos avós. Seu avô era uma renomada autoridade no Haskalah (movimento de emancipação judaica ocorrido no séc. XVIII, também conhecido como iluminismo judaico. Esse movimento era sustentado nos valores iluministas). Entrou no curso de Filosofia e História da Arte da Universidade de Viena no ano de 1896, recebendo o título de doutor em Filosofia no ano de 1904, na cidade de Berlim. Casou-se com a escritora alemã Paula Winkler, católica, que se converteu ao judaísmo por sua influência. Em 1923 foi nomeado professor na Universidade de Frankfurt e foi responsável pela cadeira de História das Religiões e Ética Judaica, a única oferecida na Alemanha, tendo sido destituído do cargo pelos nazistas. Foi editor do jornal “Der Jude” no período de 1916 a 1924. No ano de 1938, aos 60 anos de idade, aceitou o convite para atuar como professor de Sociologia na Universidade de Jerusalém e sua atividade intelectual se intensificou neste período. Ampliou e aprofundou pesquisas em variadas áreas, desde estudos relacionados à bíblia, passando pelo judaísmo e pelo hassidismo, pelo qual foi bastante influenciado; (o hassidismo prega que Deus habita no ser humano, quer dizer, dialoga com sua criação). Embora Buber tenha empregado o conceito de relação para expressar o que acontece entre os seres humanos e entre o homem e Deus, o fundamento de seu pensamento encontra-se inteiramente focado no problema do homem como ser de relação, como ser aberto ao diálogo com o outro que ele chama de tu. Em seu tempo, Buber se mostra seriamente preocupado com as consequências de uma sociedade que se torna cada vez mais técnica; como pesquisador e pensador volta-se substancialmente à recuperação do humano e investe na relação pessoal estabelecida com o outro. Realizou estudos políticos, sociológicos e filosóficos. Como se pode verificar pelo período em que viveu e onde viveu, sua vida foi perpassada pelas duas grandes guerras, entre outros conflitos armamentistas do século XX. Ele mesmo se considerava um pensador diferente dos demais; atípico. Faleceu em Jerusalém, em 13 de junho de 1965.

da relação entre homem e homem: é somente a reciprocidade da ação que possibilita a compreensão adequada da natureza humana.” Defende a tese de que o ser humano é um ser de relações; a melhoria do mundo estaria associada ao reconhecimento da existência do outro ser humano – um tu. O espaço do *entre* é onde se dá a relação, onde acontece o encontro – é o campo do diálogo. Buber (1983, p. 149) destaca que “mais além do seletivo, mais aquém do objetivo, no fio agudo em que o eu e o tu se encontram, ali se acha o âmbito do entre.”

Porém, para que uma relação entre duas pessoas seja de fato dialógica é necessário que cada uma delas possa imergir. Buber (1983) faz uma analogia a um banho de mar. Ele diz que não podemos ficar na praia observando as ondas e a espuma. É necessário lançar-se na água e nadar; correr o risco. Assim é também a relação dialógica. Para Buber a relação é uma ação imediata que acontece entre o Eu e o Outro, que ele nomeia como Eu-Tu.

Aquiles Von Zuben (1979, s/p), pesquisador das ideias de Buber e tradutor de pelo menos duas de suas obras, fez uma interessante observação sobre esse pensador. “Se, para João, no princípio era o Verbo, e para Goethe, no princípio era a ação, para Buber, no princípio é a relação.”

Em Buber o diálogo é uma relação que se estabelece horizontalmente entre as pessoas e se concretiza mediante a linguagem, ocupando a centralidade da ação pedagógica. Assim é também o entendimento de Paulo Freire<sup>66</sup> sobre o diálogo.

Etimologicamente a palavra diálogo deriva do grego *dia* que significa por intermédio de, através, junto, na relação, que em muito se aproxima de diáfona, que deixa passar a luz, ou seja, que atravessa; e *logos* – que quer dizer sentido, palavra, conhecimento, ideia, entendimento, leva-nos à compreensão de diálogo como expressão do entendimento que se processa na interação. No latim encontra-se *dialogus* que significa entendimento obtido por meio da palavra; pode significar também discussão ou troca de ideias com o objetivo de resolver problemas, encontrar equilíbrio, harmonia.

Tratar de diálogo a partir desse entendimento requer trazer como principal destaque o que Freire (1999, p. 20) chamou de “*Diálogo Autêntico* - reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isso os homens não se humanizam,

---

<sup>66</sup> Martin Buber serviu de base aos estudos de Paulo Freire, possivelmente porque seu principal interesse foi a relação entre os seres humanos.

senão humanizando o mundo.” A expressão também chamada de *diálogo genuíno* foi cunhada por Buber (1982). Sua filosofia é classificada como relacional-dialógica, uma vez que apresenta como fator fundante as relações existentes entre os seres humanos e a palavra como sendo dialógica. Destaca que o diálogo é intrínseco ao ser humano e somente acontece a partir de uma ação essencial, uma vez que é em torno dela que se constrói uma atitude essencial. Ele chama isso de movimento básico e o classifica de duas maneiras: o *movimento básico dialógico* que implica levar em conta a presença do outro, ou seja, “voltar-se para o outro”; e o *movimento básico monológico* no sentido de “dobrar-se-em-si-mesmo”.

Para melhor entender esse processo é necessário ter em vista que a filosofia buberiana é focada no sentido da existência do ser humano que se dá sempre em relação, e como tal a experiência vivida tem grande relevância; esses aspectos em muito se aproximam da abordagem encontrada na perspectiva intercultural de educação, que apresentarei no capítulo III. Buber a entendia como movimento cíclico, isto é, que permitisse uma co-responsabilidade entre a reflexão e a ação, entre o logos e a práxis.

Reig (2007, p. 14), estudioso das ideias de Buber, diz que para nelas o eixo central na interpretação da existência humana, “é a relação dialógica porque ela consegue exprimir que o significado não está no homem nem no outro, tampouco no mundo, mas entre os três”. Daí a relevância da palavra que não deseja ser apenas dita, lida e interpretada; ela precisa ser proferida em busca do diálogo e como tal deseja ser pronunciada, ouvida e respondida.

Homens e mulheres são seres dialógicos e existem por meio da palavra que por sua vez contém o vivido, o experienciado. São seres situados no mundo e como tal se relacionam (seres e coisas). A intencionalidade de suas atitudes se manifesta mediante a dualidade: relação Eu-Tu e relacionamento Eu-Iso; para que os seres humanos de fato existam, essas atitudes são fundamentais. A relação Eu-Tu é um encontro existencial; Eu-tu é como Buber nomeia os participantes da relação. Cabe destacar que o entendimento de Buber (2006) para a relação Eu-tu se estende não apenas aos seres humanos, mas também aos demais seres vivos.

EU-TU representa um modo de encontro, através da atitude de relação entre dois seres que estão disponíveis para compartilhar algo e existir recíproca e mutuamente. EU-ISSO representa a construção e a elaboração do saber, do conhecimento, da ciência que rege o mundo vivido e experienciado pelas pessoas. Assim, o existir do humano se dá



nessas relações/relacionamentos; no momento em que uma acontece, a outra se torna latente, num movimento dinâmico em que ambas se complementam. Reiterando o que disse anteriormente, para Buber (2006), o diálogo se desenvolve no espaço intersticial do *entre*, ou seja, a palavra proferida pelo EU no encontro com o TU deixa de pertencer a ele e também não pertence ao outro, mas passa a localizar-se na relação EU-TU. O “entre” é o intervalo, o lugar de revelação da palavra proferida. Assim, a mola-mestra na interpretação da existência do homem é a “relação”, pois esta indica que o significado da existência não está nem nele, nem no mundo ou no outro, mas “entre” eles, comentam Padoin, Paula e Schaurich (2009), estudiosos do pensamento deste filósofo.

O fator primordial da obra buberiana é a relação entre os seres humanos; por conseguinte, o diálogo é considerado um evento de presença<sup>67</sup>; “acontece entre o homem e o ente que se lhe defronta.” (Idem, p. 33). O eu só existe se houver outra pessoa na relação; e a relação, por sua vez, é reciprocidade. “No começo é a relação”. (Idem, p. 63). Freire (1992, p. 120) diz que “enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento.”

O dialógico não é, como o dialético, um privilégio da atividade intelectual. Ele não começa no andar superior da humanidade, ele não começa mais alto do que ela começa. Não há aqui dotados e não-dotados, somente há aqueles que se dão e aqueles que se retraem, o dialógico não é um assunto de

---

<sup>67</sup> Aliás, é preciso dizer que “diálogo” é, segundo Von Zuben (2006, p. 17-18), “uma categoria que pode servir de acesso à compreensão da obra de Buber. Diálogo foi o tipo de compromisso de relação que a vida e a obra deste autor selaram entre si.” Para Von Zuben, Buber não chegou a essa categoria por meio de raciocínio dedutivo, mas sim, como ele próprio qualificou “[...] o encontro é essencialmente um evento e como tal ele ‘acontece’. [...] A fonte de onde brotou o dialógico era pois profundamente vivencial, concreta, existencial.” (Idem, p. 19). Essa evidência também aparece quando Buber diz que “o caminho não é traçado a partir de um mundo conceitual de abstrações, inócuo e vazio. Ele surge da experiência vivida na concretude existencial de cada ser humano. Não é um constructo teórico forjado para o bem de uma causa, de uma doutrina polemizante, mas é um verdadeiro ‘existencial’.” (Idem, p. 47). Para saber mais sobre Martin Buber, cf.: BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10ª Edição revista. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

luxo intelectual, ele diz respeito à criação, à criatura; e o homem de quem falo, o homem, de que falamos, é isto, é criatura trivial e insubstituível. (BUBER, 1987, p. 73).

Para que os seres estabeleçam uma relação, segundo o pensamento buberiano, há a necessidade da palavra, do diálogo inter-humano, que permite a um EU presentificar-se no face a face com seu TU. Na relação inter-humana, é importante que cada um dos dois se torne consciente do outro, de tal forma que, precisamente por isso, assumam para com ele um comportamento, que não o considere nem trate dele como seu objeto, mas como seu parceiro num acontecimento de vida. Assim, a relação EU-TU é um encontro existencial em que estão presentes: a reciprocidade, a intersubjetividade, o “estar-com-o-outro” em um mundo compartilhado. Essa atitude mostra um modo dialógico de ser e de existir, no qual a palavra proferida pelo EU recebe a resposta do TU e, então, essa resposta é a responsabilidade do compartilhar, destacam Padoin, Paula e Schaurich (2009).

A relação EU-TU é um encontro existencial em que estão presentes a reciprocidade, a intersubjetividade, o estar-com-o-outro genuinamente no tempo e no espaço compartilhados. Essa atitude mostra um modo dialógico de ser e existir, no qual a palavra proferida pelo EU recebe a resposta do TU e, então, a resposta é responsabilidade de um TU para com a palavra invocada pelo EU, segundo Schaurich e Crossetti (2009).

Explicando melhor o que foi dito na apresentação das ideias de Buber, anteriormente, sobre a atitude essencial do ser humano, a relação EU-TU revela, segundo Buber (1982, p. 57), o “voltar-se-para-o-outro” sendo dialógica, ao passo que o relacionamento EU-ISSO desvela-se pelo “dobrar-se-em-si-mesmo”, ou seja, um modo monológico de ser. Entretanto, o diálogo genuíno somente ocorrerá entre o EU e o TU no momento em que cada um perceber o outro em sua alteridade, como essencialmente é, como genuinamente se apresenta como ser-no-mundo, lembra Schaurich (2011).

Enfim, Buber (2006) estabeleceu os movimentos básicos de fundamentação da relação Eu-Tu que é ética e legítima, mas não a única forma de vida para um indivíduo. Buber diz que é impossível viver somente no “Eu-Tu”, tampouco com o “Eu-Iso”; até porque a vida é em si bastante complexa, lugar do imponderável e permeada de incertezas e acontecimentos inesperados, os quais podem reverberar na relação Eu-Tu, pois os momentos dessa relação estão sujeitos a toda

sorte de acontecimentos do cotidiano. Mas Buber (2006, p. 74) é enfático ao dizer: “[...] o homem não pode viver sem o ‘isso’, mas aquele que vive somente com o ‘isso’ não é homem.”

Considerando a atualidade em que nos encontramos, Zuben (1979 s/p) diz que a voz de Buber “ecoa exatamente numa época que paulatina e inexoravelmente se deixa tomar por um esquecimento sistemático daquilo que é mais característico no homem: a sua humanidade.” Diz também que “para ilustrar o sentido do conhecimento, Buber utiliza não a imagem do espetáculo em que se contempla de fora, um objeto, mas a imagem da iniciação em que o iniciado participa diretamente na ‘dança’ e penetra na realidade que busca conhecer.” (Idem) [grifo do autor].

Buber se refere a uma “terceira via”, diz Zuben, para explicar que o fato fundamental do existir humano não é “nem o indivíduo enquanto tal, nem o ‘todos-juntos’, mas é o homem-com-o-homem, é, a partir daí, que deve ser construído o autêntico ‘terceiro caminho’.” (Idem) [grifos do autor].<sup>68</sup>

Paulo Freire, por sua vez, foi além de Buber, acrescentando outro elemento nessa relação – o mundo. Compôs assim uma tríade para mostrar que o diálogo é fator de construção dos homens e das mulheres que se fazem “na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Freire (2000) estabeleceu algumas condições para o diálogo ao classificá-lo como “uma relação horizontal [...] nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica. [...] e quando os dois polos do diálogo se ligam assim, se fazem críticos na busca de algo.” (Idem, p. 107). A relação dialógica engendra aspectos de grande potência, na medida em que nos abre a um mundo de sentido no qual se descobre que sempre há mais.

À guisa de encerramento deste capítulo, destaco o pensamento amoroso, arrojado, instigante, ousado, ético e provocativo de Edgar Morin, Humberto Maturana, Gregory Bateson e Martin Buber como critério suficiente para colocá-los juntos e, a exemplo de Diógenes de

---

<sup>68</sup> Moraes (2001) diz que “visto com superficialidade e má vontade, o pensamento buberiano será um último suspiro idílico e voltado para esperanças românticas. Mas será preciso conhecer-se muito mal o rigor deste pensador e a seriedade de suas propostas [...]”. E complementa dizendo que “a mensagem de Buber é no sentido de que “[...] para superar vicissitudes e melhorar nosso mundo, não temos caminhos fáceis, mas temos caminhos possíveis [...].” (Idem, p. 46). MORAES, Regis de. **Filosofia do diálogo**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2011.

Sínope<sup>69</sup>, trazer luz ao abrir janelas conceituais para olhar a educação, para os contextos e práticas educativas, seus sujeitos e processos. Entretanto, há mais aspectos a considerar, como a perspectiva da complexidade, na qual Martin Buber, pelo viés da intersubjetividade, mostra-se em fina, profunda e delicada interação. Esses brilhantes pensadores não abrem apenas janelas, também descerram portas trazendo para este estudo as chaves epistemológicas de entendimento que, na plasticidade e sintonia expressas em suas ideias, revelam a convergência entre suas abordagens. Convido a olhar por essas janelas e transitar a partir dessas portas abertas, para a docência e sua multiplicidade de aspectos desde uma perspectiva da formação continuada ao contexto do ensino e da aprendizagem nas *Trilhas a percorrer* no próximo capítulo.

---

<sup>69</sup>O filósofo Diógenes de Sínope nasceu em Sínope (Grécia) no ano de 413 a.C. e faleceu em 323 a.C. Morava em um barril, usava como vestimenta apenas uma túnica e perambulava pelas ruas de Atenas em plena luz do sol com uma lanterna nas mãos. Quando lhe perguntavam o porquê do gesto ele respondia: “procuro o homem”.

## CAPÍTULO II

### OS CAMINHOS E (DES)CAMINHOS NO COMPLEXO CAMPO DA DOCÊNCIA E DA FORMAÇÃO: TRILHAS A VISITAR

*O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores.*

*Terezinha Azeredo Rios*

#### 2.1 ENTRE PERCURSOS DE FORMAÇÃO E INTERESSE PELA TEMÁTICA: ESCRUTINANDO CAMINHOS

Pensar desde a cosmovisão da complexidade implica lançar mão de um olhar “atento e observador”, como sugere Ormezzano (2009), para ver a realidade em sua amplitude e o que dela emerge.

Como professora nos anos iniciais do ensino fundamental e, posteriormente, no ensino superior, no curso de Pedagogia atuando basicamente nas áreas de Currículo, Didática e Prática de Ensino, venho tentando exercitar esse olhar sobre várias questões que envolvem a formação de professores e professoras no âmbito das licenciaturas de modo geral, mas de maneira mais específica e sistemática a formação do pedagogo. Esse olhar atento e observador tem me possibilitado encontrar dados sobre a situação da formação nessas áreas que revelam a necessidade de mais estudos a esse respeito.

Pelo censo de 1998, havia na educação básica brasileira cerca de 830 mil professores sem formação de nível superior (Censo INEP/MEC, 1998)<sup>70</sup>. Marques e Pereira (2002) afirmam que no ano de 1997 cerca de 39.800 vagas deixaram de ser preenchidas em 13 diferentes cursos de licenciatura. Um dos exemplos que elucida essa afirmação é o curso de educação artística, no qual 41,2% das vagas não foram preenchidas. Em números absolutos, houve sobra de 8.044 vagas nos cursos de pedagogia. Na área de letras sobraram 7.667 vagas. O censo também indicou que cerca de 825 mil professores do ensino fundamental e médio não possuíam formação superior.

Analisando essa situação no contexto do ensino superior, pelo censo do mesmo ano, considerando a população brasileira de modo

---

<sup>70</sup> Fonte: <http://www.inep.gov.br> Acesso em 10 ago/2010.

geral, apenas 7,7% das pessoas com idade de 20 a 24 anos frequentavam o ensino superior, uma das menores taxas do mundo. O quadro, segundo o Inep, é consequência de um dos principais problemas da educação básica: as elevadas taxas de distorção série/idade, de 46,7% no ensino fundamental e de 53,9% no ensino médio. Pelos dados do censo de 1998, aproximadamente 8,5 milhões de alunos do ensino fundamental tinham 15 anos ou mais de idade e deveriam estar cursando o nível médio. E mais de 3,7 milhões de alunos do ensino médio possuíam 18 anos ou mais de idade e poderiam estar matriculados na universidade.

O censo de 2000 indicou haver no Brasil 2.095 cursos de formação de professores de disciplinas específicas – Geografia, Biologia, Química, Física, Matemática, Línguas, História, entre outros – e 837 de Pedagogia.

Passados nove anos, o Censo Escolar 2009, revelou novos números impressionantes: considerando as cinco regiões do Brasil, (ainda) há 152.454 profissionais sem a formação adequada, atuando como professores e professoras em creches, pré-escolas, ensino fundamental e também no ensino médio. Estatisticamente eles/as representam somente 7,7% dos docentes que atuam hoje nas escolas brasileiras. O que aparentemente parece ser um dado pouco expressivo é, na realidade, um dado contundente, haja vista termos passado pela “Década da Educação”, cujo início se deu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394 de 1996; após este período o que se constata é que aumentou a quantidade de profissionais sem a devida qualificação.

Dados atuais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2008), em relação à área de formação de professores e professoras, mostram que existem atualmente no Brasil 7.539 cursos de graduação. Desse montante, 55% (4.140 cursos) são ofertados em instituições privadas; e 45% (3.339) em instituições públicas. Dos 4.140 cursos oferecidos em instituições privadas, 1.881 (46%) são oferecidos nas faculdades; 1.549 (37%) nas universidades, e 17% (710) nos centros universitários. Dos 3.339 cursos de formação de professores e professoras oferecidos nas instituições públicas, 3.080 (91%) são em universidades; 223 (7%) nas faculdades; e 90 (2%) nos centros universitários.

Cabe registrar ainda que de acordo com as pesquisas o número de universitários e universitárias formados em cursos voltados para disciplinas específicas do magistério, como letras, química, biologia, geografia e filosofia continua caindo. Pelo Censo, foram esses os únicos cursos que registraram queda. Em 2007 havia 860 mil alunos

matriculados; em 2006 esse número era de 892 mil estudantes – comparativamente se constata uma redução de 3,6%. Esses resultados são preocupantes especialmente se forem associados também à falta de professores e professoras na educação básica.

Considerando o contexto catarinense, segundo Scheibe, Delizoicov e Durli (2008), um documento lançado pela Diretoria de Educação Superior da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Santa Catarina – I Seminário Catarinense das Licenciaturas do ano de 2006, apresenta dados expressivos em relação à formação de professores para atuar na educação básica. Em 2005, a oferta das instituições da Associação Catarinense das Fundações (ACAFE) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) contabilizou a oferta de 134 cursos de licenciatura com 12.250 vagas e 64 cursos de Pedagogia com 4.555 vagas. Do total de vagas oferecidas, apenas 17,58% não foram preenchidas. Em 2005, Considerando o curso de Pedagogia, o número de formados foi de 1.457 acadêmicos. No ano de 2008, o ensino superior no Estado de Santa Catarina formou 4,6 mil professores.

Um dado a ser citado diz respeito ao perfil dos profissionais da educação básica no Brasil. O primeiro censo feito para traçar tal perfil aconteceu no ano de 2007, porém os dados foram publicados no ano de 2009. Na ocasião, o Inep divulgou que 6,3% de professores e professoras da educação básica não possuíam a habilitação adequada para o exercício da profissão. Um total de 15.982 desses profissionais possuíam apenas o diploma do ensino fundamental. Em 2007, 103.341 professores e professoras possuíam apenas o ensino médio regular. Em 2009, eles somavam 139.974. Em dois anos o aumento chegou a 35,4%. De acordo com o referido censo, o crescimento maior ocorreu na educação infantil; esses profissionais representavam 16,1% do total de docentes dessa etapa em 2007; em 2009 passaram a equivaler a 19,6% do total. Em relação ao ensino médio, existem cerca de 21.896 professores e professoras atuando sem a titulação devida (nível superior ou magistério que, neste nível de ensino também seriam insuficientes). O que se constata é que muitos estados e municípios continuam contratando professores e professoras sem a devida formação; tal atitude vai de encontro às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação cujo término se deu em 2010, depois de passados quatorze anos da promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determinou em seu artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB; 1996)<sup>71</sup>.

Um dado importante a ser acrescentado nessa análise é o decreto nº 3.276, de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Como se pode constatar, há uma alteração no texto da lei sobre como deve ser feita a formação de professores e professoras. No texto do primeiro decreto diz-se que a formação deverá ser feita *exclusivamente* e no de alteração *preferencialmente* em cursos normais superiores.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 61 a 63 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **DECRETA:** Art. 1º A formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, observado o disposto nos arts. 61 a 63 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, far-se-á conforme o disposto neste Decreto. [...] § 2º ~~A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.~~ § 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. [...] (Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999)<sup>72</sup>. [Tachado no próprio documento].

Reiterando o que foi dito acima, o decreto no 3.554, de 2000, dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro

<sup>71</sup> Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

<sup>72</sup> Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm)



de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

Art. 1º O § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa a vigorar com a seguinte redação: "§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores." (NR) Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 7 de agosto de 2000. (Decreto 3.554 de 7 de agosto de 2000)<sup>73</sup>.

O que essa alteração pode sugerir e que a coloca em uma posição de convivência com a situação constatada nas pesquisas é o fato de ela possibilitar o que popularmente se chama de “brecha” na lei; ou seja, muitos gestores, talvez pela urgência no preenchimento do quadro de profissionais, neste caso, fundamentalmente para a educação infantil e para os anos iniciais, e não dispendo de profissionais devidamente habilitados, contratam pessoas sem a devida qualificação sem que essa atitude seja considerada ilegal. Esse fato também nos ajuda a refletir, como destaca Leite (2010), que se a lei maior (LDB 9394/96) regulamenta a formação de professores e professoras em nível superior, fato que pode assegurar um processo formativo mais qualificado; ela também mantém a ambiguidade e a provisoriedade ao admitir que a formação para professores e professoras da educação infantil ocorra entre os níveis médio e superior. “Seria necessário, ainda manter essa ambiguidade e provisoriedade de formação de professores nestes níveis de ensino numa lei aprovada em 1996, depois de tantos anos de discussão?” Essa é uma reflexão importante quando se deseja pensar sobre os processos de formação de professores e professoras.

Dados mais recentes, obtidos pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade,<sup>74</sup> do ano de 2005, revelam que

---

<sup>73</sup> Fonte: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3554.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3554.htm#art1)

<sup>74</sup> O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e regulamentado pela Portaria nº 603, de 7 de março de 2006, é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que compreende três instrumentos: a Avaliação das Instituições, dos Cursos e dos Estudantes. O Enade é um instrumento destinado a avaliar o desempenho dos estudantes com relação: a) aos conteúdos

41,6% dos estudantes de pedagogia têm renda mensal até três salários mínimos e cerca de 32,1%, o que representa aproximadamente um terço do total, contribui com o sustento da casa, conciliando estudos e trabalho. Cerca de metade dos pais dos/as estudantes têm grau de escolaridade baixo: 46,5% estudaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental e quase 70% cursaram o ensino médio integralmente em escola pública. Nos últimos anos, esse quadro parece não ter se alterado e uma constatação chama a atenção. De acordo com o Jornal Folha de São Paulo<sup>75</sup>, de 15 de outubro de 2010, uma análise dos inscritos para a edição do Enade em 2007 mostra que, entre candidatos e candidatas com pior nota, a probabilidade de uma dessas pessoas escolher o magistério é três vezes maior do que entre aquelas com melhores notas. Quem ingressa nos cursos de pedagogia, que formam professores e professoras da educação infantil e do ensino fundamental, tem um perfil específico: baixo nível socioeconômico e pais com escolaridade baixa. O mesmo jornal publicou que o assessor especial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2010) – alertou sobre o problema da desvalorização do magistério apontando-o como sendo antigo. “A universalização do ensino fundamental foi feita à custa dos baixos salários dos professores.”<sup>76</sup> Disse também que “quando se expandiu o número de escolas e fez-se a inclusão de mais alunos, ironicamente foram os professores que financiaram isso porque a expansão não foi feita melhorando a carreira e os salários”.<sup>77</sup> O que se evidencia nesse processo é o desinteresse crescente de estudantes do ensino médio pela carreira na docência.

Cabe ainda apresentar a avaliação nacional sobre a adequação dos cursos, realizada em 2009. Na avaliação, 38% dos cursos na área de

---

programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação; b) ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional; c) ao nível de atualização dos estudantes com referência à realidade brasileira e mundial. O Enade, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação e a regularidade junto ao ENADE, seja pela efetiva participação ou pela dispensa oficial pelo MEC, é condição prévia à conclusão de curso de graduação, expedição e respectivo registro do diploma. Fonte: <http://www.fafijan.br/enade/enade.htm>

<sup>75</sup>Fonte:<http://www1.folha.uol.com.br/saber/814996-magisterio-tem-dificuldade-de-atrair-jovens-talentos-para-a-carreira.shtml>

<sup>76</sup> Idem

<sup>77</sup> Idem

Pedagogia<sup>78</sup> foram classificados como inadequados<sup>79</sup>. Dos 34,3 mil formandos que realizaram o Enade em 2009, 11,6 mil estavam em cursos reprovados, o que representa cerca de 34% do total.

---

<sup>78</sup> O Jornal Folha de São Paulo, de 14 de setembro de 2009, publicou a reportagem feita por Fábio Takahashi intitulada *MEC suspende 10 vestibulares de pedagogia*. A decisão foi publicada no diário oficial do dia 14/09/09. As duas avaliações feitas pelo Enade em 2005 e 2008 comprovaram a inadequação dos cursos. As dez escolas, todas privadas, ofereceram cerca de 2.000 vagas no último vestibular (no total, foram 173 mil no país todo, segundo o último censo). Para os gestores do governo Lula os objetivos são evitar que estudantes entrem em cursos com problemas e melhorar a qualidade do ensino. Para o governo a redução de alunos ajuda a melhorar a qualidade do ensino e a capacitação dos educadores é um dos pilares. Levantamento da reportagem aponta que, das 49 escolas fiscalizadas pela pasta, mal avaliadas na prova de 2005, apenas nove atingiram o patamar adequado no exame de novembro de 2008. Recentemente, a análise passou a considerar também itens como número de professores com doutorado. Dos 49, 23 cursos repetiram os índices insatisfatórios no conceito Enade. Os dez que terão vestibular suspenso integram esse grupo e têm como agravante o fato de terem sido mal avaliados também no CPC (Conceito Preliminar de Curso), indicador que considera ainda fatores como avaliação da infraestrutura e perfil do corpo docente. De acordo com o MEC é a primeira vez que há suspensão de vestibular na área de pedagogia. [...] Cesar Callegari, presidente da câmara de educação básica do Conselho Nacional de Educação, defendeu que os cursos com notas baixas sejam fechados. “O estudante não pode esperar três ou quatro anos para descobrir que o curso é ruim.” Para outro membro do conselho, o professor da PUC-SP Antonio Ronca, o controle deveria ser feito antes mesmo do início do curso. “Só deveriam abrir os que apresentam condições satisfatórias”. Há outra linha de pesquisadores de educação, como o economista Gustavo Ioschpe, que defende que é melhor que haja cursos ruins do que nenhuma vaga. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u623528.shtml>

<sup>79</sup> São considerados inadequados aqueles cursos que obtiveram nota 1 ou 2 numa escala que vai até 5. De acordo com o Jornal Folha de São de 04/09/2009, um dos cursos que teve nota 1 foi a Unirg - unidade Gurupi (TO). A escola aponta um desânimo entre os alunos devido à baixa procura pela carreira (só 144 das 400 vagas estão ocupadas). Na estadual de Goiás, a prova foi considerada difícil para os alunos da região (São Miguel do Araguaia). A unidade de Breves, da federal do Pará, diz que teve de “emprestar” docentes de outras unidades. Cita ainda que ocorreu boicote dos alunos. O Instituto Superior de Educação Programus, de Água Branca (PI), afirma que o curso tem apenas cinco anos e que vai melhorar. A direção da Pan Americana diz ter recebido “com desespero” o resultado e que fará “remodelação total”. Na Faculdade de Educação de Vitória (ES), a justificativa para o baixo conceito é a atuação da

A Fundação Victor Civita também realizou uma pesquisa<sup>80</sup> na área, no ano de 2009, com 1,5 mil jovens. Desse montante, apenas 2% deles querem ser professores e professoras. É um dado que merece atenção quando se consideram os processos de formação de professores e professoras e suas implicações na educação de um país.

Considerando todos os dados apontados até então sobre a formação de professores e professoras no Brasil nos últimos anos (1997 – 2010), veremos a seguir o que revela o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb<sup>81</sup>, para os primeiros anos do ensino fundamental. Salvaguardadas as críticas sobre os critérios adotados para a obtenção desses dados<sup>82</sup>, a pesquisa realizada pelo Inep avaliou, por meio do Ideb (2009), o desempenho de 43.400 escolas públicas em todo o país. Do total de escolas avaliadas, 57,6% conseguiram atingir as metas estabelecidas para as séries iniciais do ensino fundamental; 20% não conseguiram; e 22,38% não tinham metas estabelecidas porque não participaram da avaliação quando o Ideb começou a ser instituído em 2005.

Esse conjunto de dados contribui para refletirmos sobre o quadro geral das políticas que envolvem a educação básica, sobretudo no âmbito da formação inicial e continuada de professores e professoras.

---

antiga coordenação do curso. Fonte:  
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u619441.shtml>

<sup>80</sup> Fonte: <http://www.fvc.org.br/>

<sup>81</sup> O Ideb é calculado a cada dois anos e serve para avaliar a qualidade do ensino público no país. Cada escola tem uma meta e recebe uma nota, levando em conta o rendimento escolar o desempenho dos alunos na Prova Brasil. Ao criar o Ideb, o Inep estabeleceu metas de qualidade que devem ser atingidas pelo país, pelos estados, municípios e pelas escolas. Assim, levando em conta a realidade de cada local, cada instância deve evoluir de forma a contribuir para que o Brasil atinja a média 6 em 2021, que é o patamar dos países mais desenvolvidos. A nota mais baixa registrada entre as escolas foi 0,2, atingida pela Escola Estadual Jovem Protagonista, que fica em Belo Horizonte. Em seguida, aparecem as escolas municipais Firmo Santino da Silva, em Alagoa Grande (PB), Professor Francisco de Assis Cavalcanti, em Natal (RN) e Boa União, em Eunápolis (BA), todas com nota 0,5. As três escolas com notas mais altas são de Cajuru (SP), o mesmo município que ficou em primeiro lugar no Ideb. A escola Aparecida Elias Draibe ficou com nota 9, e as escolas André Ruggeri e Dom Bosco tiraram 8,8. Fonte:  
<http://noticias.br.msn.com/artigo.aspx?cp-documentid=24781877>

<sup>82</sup> Cf.: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u623528.shtml>

O que se entende por formação continuada nesse estudo? De acordo com Libâneo (2004), a expressão formação continuada vem acompanhada de outra, a formação inicial. Ou seja, trata-se um processo formativo de dupla via, de maneira que o primeiro é condição precípua para o segundo e o segundo contribui na ressignificação do primeiro. Ambos são imprescindíveis no exercício da docência e não é possível tratar de um sem remeter-se ao outro.

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (Idem, p. 227).

Tais questões encontram-se diretamente relacionadas com os principais aspectos da formação de professores e professoras que são as dimensões da docência<sup>83</sup> e a complexidade que envolve os processos de ensinar e aprender, tendo em vista a educação em sua abordagem intercultural.

## 2.2 AMPLIANDO PASSOS: UMA TRAJETÓRIA DE CONSULTA À BASE DE DADOS SCIELO

Na tentativa de subsidiar minha pesquisa fiz uma busca atenta e sistemática na base de dados SciELO (Scientific Eletronic Library Online) com o objetivo de localizar artigos relacionados à educação intercultural e à formação de professores e professoras. Como procedimento, fiz a leitura dos títulos e das palavras-chave de todos os artigos citados em relação às duas temáticas nas diferentes áreas. Nos casos de artigos relacionados diretamente às ciências humanas e sociais e mais especificamente à temática da formação de professores com alguma vinculação à educação intercultural, foram lidos também os resumos e, nos vários casos nos quais os critérios de título, palavra-chave e resumo não davam conta do objetivo proposto, os textos foram lidos na sua íntegra.

---

<sup>83</sup> Refiro-me à dimensão técnica, política, ética e estética citadas especialmente por Terezinha Azeredo Rios. Cf. RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

A Scientific Electronic Library Online - SciELO<sup>84</sup> é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

Nesta pesquisa, primeiramente utilizei a base central de dados de todos os periódicos; empreguei o método *por palavra* e por *país*, neste caso, Brasil, mas o site possibilita fazer buscas em outros países, tais como: Argentina, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha, Portugal e Venezuela. Além dos países, também possibilita buscas em duas temáticas específicas que são a saúde pública e as ciências sociais. A tentativa de classificação foi estabelecida pelas palavras-chave *educação intercultural* e/ou *interculturalidade* e *formação continuada*.

Após pesquisar pelo método da *palavra*, repeti o procedimento, porém com o método de pesquisa do tipo *integrada*, a qual abrange *país, autor, palavra-chave, título, organização, ano de publicação, tipo de documento, idioma original*.

No primeiro método adotado, com a palavra *interculturalidade* foram encontrados treze títulos, sendo o primeiro deles de Paula (1999), *A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena*; o segundo de Martins (2001), *Pedagogia dos inocentes*; o terceiro de Fleuri (2003), *Intercultura e educação*; o quarto é de Rodrigues (2005), *Reflexões sobre a convivência com o diverso em escolas italianas*; do mesmo ano é o texto de Osório (2005), *A interculturalidade e seus inúmeros começos comunitários*; o sexto é de Fleuri (2006), *Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional*; do sétimo ao décimo as publicações são do ano de 2007; Nunes (2007),

---

<sup>84</sup> A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. Desde 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. O Projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. A interface SciELO proporciona acesso à sua coleção de periódicos através de uma *lista alfabética* de títulos, ou por meio de uma *lista de assuntos*, ou ainda através de um módulo de *pesquisa de títulos* dos periódicos, por assunto, pelos nomes das instituições publicadoras e pelo local de publicação. A interface também propicia acesso aos textos completos dos artigos através de um *índice de autor* e um *índice de assuntos*, ou por meio de um formulário de *pesquisa de artigos*, que busca os elementos que o compõem, tais como autor, palavras do título, assunto, palavras do texto e ano de publicação. (Texto extraído do site) Para saber mais, consultar - <http://www.scielo.br/>

*Epidemiologia crítica: ciência emancipadora e interculturalidade*; Langdon (2007), *Participação e autonomia nos espaços interculturais de Saúde Indígena: reflexões a partir do sul do Brasil*; Rodrigues (2007), *Interculturalidade: por uma genealogia da discriminação*; Candau (2007), *Didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta*; Candau (2008), *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*; Maher (2008), *Em busca de conforto lingüístico e metodológico no Acre indígena*; Mota (2008), *O tripé identidade, língua e nação nas falas de jovens brasileiros imigrantes nos Estados Unidos*. Nesse conjunto é possível verificar que as produções aparecem a partir do ano de 1999 e a maioria está relacionada às populações específicas; nada consta em relação à educação intercultural e formação continuada de professores e professoras.

Adotando o tópico de busca *regional*, apareceram dezesseis artigos, sendo que vários citados acima se repetiram, porém neste tópico foi possível localizar outros artigos que não apareceram na busca anterior: Kreutz (1999), *Identidade étnica e processo escolar*; Darras (2004), *Ao cruzar os caminhos – Bioética e saúde pública*; Martínéz e Tamagno (2006), *La naturalización de la violencia: Un análisis de fotografías antropométricas de principio del siglo XX*; Walh (2008), *Interculturalidade, plurinacionalidade e descolonização: as insurgências político-epistêmicas de re-fundar o Estado*; Freire (2009), *Tradução e Interculturalidade: o passarinho, a gaiola e o cesto*; Bartolomé (2010), *Interculturalidad e territorialidades em confronto na América Latina*; Oliveira e Candau (2010), *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*.

Nesse primeiro bloco geral de consulta, como já dito anteriormente, não foram localizados textos relacionados à formação continuada de professores na temática da interculturalidade, embora alguns façam referências indiretas aos processos formativos mais gerais, porém focados aos contextos escolares formais e às especificidades de práticas educativas, tais como educação indígena e educação antirracista. Esse dado leva a inferir que nesta base de dados não existem estudos diretamente relacionados à educação intercultural e à formação continuada de professores e professoras para os anos iniciais do ensino fundamental.

Com a expressão *educação intercultural*, mantendo o mesmo método de localização foram encontrados vinte textos, sendo que todos estavam vinculados às práticas educativas. Nesse bloco apresentarei as temáticas abordadas: cinco dos textos localizados encontram-se

relacionados à educação indígena (1999(3), 2000, (2)) respectivamente; um artigo atribuído à Matemática (1999); Cultura acústica e letramento em Moçambique (1999); Identidade étnica e processo escolar (1999); Identidade (2000); Cotidiano escolar (2002); Saúde na Nicarágua (2002); Projetos político-pedagógicos (2003); Imigrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português (2005); Formação médica e pedagogia da resistência (2005); sujeito e democracia latino-americanos (2005); Interculturalidade e seus começos (2005); Educação, igualdade, diferença (2008). Sobre a formação de professores, especificamente, foram localizados dois textos, sendo o primeiro deles de Canen (2001), relacionado à formação de professores para diversidade; e Freire (2001), dança-educação. Nesse bloco é possível identificar que a maioria dos estudos encontra-se focado às populações específicas, porém sem relação explícita entre educação intercultural e formação continuada de professores e professoras, sugerindo a precariedade e a insuficiência de estudos na área.

Adotando o método de pesquisa do tipo *Integrada*, a partir da palavra *Interculturalidade*, com a localização *país*, foram identificados onze artigos, cujas publicações variam entre os anos de 1999 a 2010. As temáticas que aparecem vinculadas à *interculturalidade* são as seguintes: interculturalidade como categoria constitutiva de uma escola indígena (1999); à identidade étnica e processo escolar (1999); à educação popular (2005); à saúde pública (2007); à Didática na perspectiva multi/intercultural (2007); às identidades e direitos (2007); aos direitos humanos e educação (2008); à Identidade, Língua e Nação (2008); às Práticas discursivas em contexto de formação continuada de professores indígenas (2008); às narrativas orais e línguas indígenas (2009); Pedagogia decolonial, educação antirracista e intercultural no Brasil (2010). Vários desses textos já haviam sido identificados e citados anteriormente. A maioria das pesquisas apresentadas nesse conjunto permanece relacionada às populações específicas, entretanto aparece uma diretamente relacionada à formação continuada de professores e professoras, mantendo-se vinculada à população específica, neste caso, a indígena.

Utilizando o método de pesquisa do tipo *Integrada*, a partir da palavra *Interculturalidade*, porém com a localização *regional*, também apareceram onze textos publicados, e todos já foram citados.

Na busca por *Educação Intercultural* mantendo o mesmo método de pesquisa (*integrada*), porém com a localização *país*, apareceram dezesseis textos, sendo que onze deles são os mesmos localizados com a palavra *interculturalidade*. Apareceram na pesquisa os textos de Borges



(1999), que discute uma visão indígena da história; Freire (2001) que fala sobre Dança-Educação, destacando o corpo e o movimento no espaço do conhecimento cuja discussão vincula-se a processos de formação de professores a partir de uma experiência intercultural com professores do Brasil e da Inglaterra; casa-Nova (2005), com foco em (D)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português; Rocha (2009) que fala sobre a língua inglesa no ensino fundamental e público; Cruz e Brostolin (2010), com o foco em Educação, sustentabilidade e povos indígenas.

Nesse bloco, apenas um texto encontra-se vinculado diretamente à relação entre educação intercultural e formação de professores e professoras, todavia a experiência se deu em um contexto bastante específico, envolvendo professores de nacionalidades distintas. Entretanto, aparece um texto relacionado ao ensino fundamental e público, ainda que seja diretamente focado em uma disciplina.

Mudando apenas a localização para *regional*, com as palavras *Educação Intercultural* apareceram dezessete artigos. Vários deles já foram citados. O que surge de novo é um artigo sobre saúde intercultural, identidade social e políticas públicas no Chile (2006). Essas temáticas sinalizam que a educação intercultural parece transitar por outros contextos e áreas, transpondo o eixo até então colocado nas populações específicas.

Adotando a mesma biblioteca eletrônica, especificamente o periódico *Revista Brasileira de Educação*, pesquisando por *assunto*, assim como adotando *todos os índices* e toda a coleção deste periódico (vinte quatro números publicados – de 2002 a 2010), ao entrar com as palavras-chave *interculturalidade* pesquisando por *assunto* e com *todos os índices* aparecem os mesmos textos cujas temáticas já foram citadas: Fleuri (2003), *Intercultura e educação*; e Candau (2008), *Direitos humanos, educação e interculturalidade*: as tensões entre igualdade e diferença. Esses dados reiteram a vinculação da interculturalidade à educação e à temática dos direitos humanos, da igualdade e da diferença.

Como forma de refinar um pouco mais a pesquisa, utilizei a categoria *diversidade*, e adotando primeiramente a busca por *assunto*, três textos foram identificados, a saber: Gomes (2003), *Cultura negra e educação*; Ortis (2007), *Anotações sobre o universal e a diversidade*; e Fleuri já registrado acima. Empregando *todos os índices*, apareceram dezesseis textos, são eles: Valente (2003), *Programa Nacional de Bolsa Escola e as ações afirmativas no campo educacional*; Reguillo (2003), *Las culturas juveniles*: un campo de estudio, breve agenda para la

discussion; Gomes (2003), já citado acima; Fleuri (2003), citado acima; Cury (2004), *Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente*; Leitão (2004), *Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação*; Siqueira (2004), *A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS*; Shimizu (2006), *Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003*; Ortis (2007), acima citado; Fleuri (2008), *Rebeldia e democracia na escola*; Ribeiro (2009), *Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação?*; Dalben (2009), *Os ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar*; Miranda (2009), *A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva*; Nosella (2010), *A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação*; Pietri (2010), *Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa*; Coradini (2010), *Titulação escolar, condição de "elite" e posição social*. Observando os dados encontrados, constata-se a abrangência que a temática da diversidade alcança, porém nada aparece especificamente sobre formação continuada de professoras/es.

Entrando com as expressões *Formação de professores e diversidade*, pesquisando por *assunto*, assim como com *todos os itens*, nada foi localizado. Adotando tão somente a expressão *Formação de professores*, quatorze artigos apareceram: Cavalcante (2003), *Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia*; Silva Júnior (2003), *Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas*; Almouloud (2004), *A geometria no ensino fundamental: reflexões sobre uma experiência de formação envolvendo professores e alunos*; Leitão (2004), *Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação*; Barreto (2006), *As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores*; Moreira (2005), *O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica*; Michels (2006), *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar*; Saviani (2009), *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*; Fischer (2009) já citado anteriormente; Felgueiras (2008), *A história da educação na relação com os saberes histórico e pedagógico*; Ferreira (2008), *Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores*; Soares (2008), *Aulas compartilhadas na formação de licenciandos em matemática*; Lopes (2008), *Imagens de*

*um lugar de memória da educação nova*: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930; Gatti (2008), *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Nesse conjunto de pesquisas, o que se pode observar é que apenas duas delas referem-se diretamente à formação de professores e professoras na educação básica, sendo uma voltada ao ensino fundamental, porém focada a partir de um conteúdo da matriz curricular e a outra de uma área do conhecimento. A formação continuada aparece em dois artigos, porém eles não se referem especificamente ao ensino fundamental.

Considerando os resultados obtidos na consulta à biblioteca digital SciELO e mais especificamente ao periódico citado<sup>85</sup>, de expressivo reconhecimento no país na área da educação, constata-se que nos últimos anos não parece haver uma produção científica significativa na área da formação continuada de professores e professoras para os anos iniciais do ensino fundamental, no que tange à educação intercultural; porém isso não significa que o tema não tenha absoluta relevância nos dias atuais; esse dado denota bem mais a urgência de pesquisas a esse respeito e neste segmento do ensino.

### 2.3 OS RUMOS E RUMORES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE DEMANDAS DE OFERTA E DE PROCURA

Se formos analisar as demandas por formação existentes na área da educação, àquelas solicitadas por prefeitos e governadores dos Estados da Federação, nos planos de ações articuladas (PAR)<sup>86</sup> constataremos a necessidade de se fomentar essa área principalmente no ensino fundamental. Tal demanda decorre da própria responsabilidade

---

<sup>85</sup> Refiro-me à *Revista Brasileira de Educação* - publicação quadrimestral da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em co-edição com a Editora Autores Associados, voltada à publicação de artigos acadêmico-científicos, visando a fomentar e facilitar o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional. Cf.: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm> Acesso em 10 de abr/2010.

<sup>86</sup> A formação é solicitada por prefeitos e governadores mediante os Planos de Ações Articuladas (PAR). A formação é feita por uma rede de 19 universidades públicas e comunitárias sem fins lucrativos, e custeada pelo Ministério da Educação. O PAR é um diagnóstico da educação e planejamento das ações de municípios e estados para um período de cinco anos, de 2007 a 2011. Para saber mais, consultar: <http://portal.mec.gov.br>

pela oferta do ensino fundamental público, o qual vem sendo assumido gradativamente pelos municípios. Os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP, 2008) comprovam essa afirmação.

Embora a oferta do ensino fundamental público ainda seja compartilhada pelas redes municipais e estaduais, os municípios cada vez mais ampliam sua responsabilidade pela oferta dessa etapa de ensino e já são responsáveis por 68% dos alunos matriculados nos anos iniciais e por 38% dos que frequentam os anos finais do ensino fundamental. De modo geral, os estados vêm diminuindo gradativamente a oferta dessa etapa e atenderam, em 2008, cerca de 11 milhões de alunos, que corresponde a 34% da matrícula total desta etapa. Mantêm-se, portanto, as tendências de municipalização do ensino fundamental<sup>87</sup>, como atesta a tabela ilustrativa apresentada a seguir:

---

<sup>87</sup> Para saber mais, cf.: [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09\\_02.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_02.htm)

Tabela 2: Número de Matrículas na Educação Básica, por Dependência Administrativa, segundo a Etapa e Modalidade. Brasil – 2008

Etapa/ Modalidade	Matrículas na Educação Básica									
	Total	Federal		Estadual		Municipal		Privada		%
			%		%		%		%	
Educação Básica	53.232.868	197.532	0,4	21.433.441	40,3	24.500.852	46,0	7.101.043	13,3	
Educação Infantil	6.719.261	2.238	0,0	112.546	1,7	4.878.475	72,6	1.726.002	25,7	
Creche	1.751.736	1.121	0,1	7.365	0,4	1.134.944	64,8	608.306	34,7	
Pré-escola	4.967.525	1.117	0,0	105.181	2,1	3.743.531	75,4	1.117.696	22,5	
Ensino Fundamental	32.086.700	25.622	0,1	11.000.916	34,3	17.442.158	54,4	3.618.004	11,3	
Ensino Médio	8.366.100	82.033	1,0	7.177.377	85,8	136.167	1,6	970.523	11,6	
Educação Profissional	795.459	77.074	9,7	257.543	32,4	29.191	3,7	431.651	54,3	
Educação Especial	319.924	820	0,3	46.795	14,6	66.834	20,9	205.475	64,2	
EJA	4.945.424	9.745	0,2	2.838.264	57,4	1.948.027	39,4	149.388	3,0	
Ensino Fundamental	3.295.240	747	0,0	1.361.403	41,3	1.890.174	57,4	42.916	1,3	
Ensino Médio	1.650.184	8.998	0,5	1.476.861	89,5	57.853	3,5	106.472	6,5	

Fonte: MEC/Inep/Deed (2008) [grifos meus]. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em 10 set./2010.

Tais dados enunciam demandas no âmbito da formação inicial, mas substancialmente na formação continuada para professores e professoras e reiteram a sua importância e necessidade.

Considerando as políticas de formação em nível superior, é muito importante destacar que alterações significativas têm se dado a ver nos documentos que regem a formação inicial e continuada de professores e professoras. É possível localizar na LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no título “Dos profissionais da educação”, pelo menos três artigos destinados a fundamentar a formação inicial e continuada de professores e professoras, os artigos 61, 63 e 67. Mas é preciso dizer, todavia, que a partir da década de 1980, impulsionado por debates e pelos movimentos sociais, intensificou-se o processo de formação docente. Esse movimento culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, citada acima. Nesse quadro de referências, esta lei diz reconhecer a capacidade de professores e professoras decidirem e propõe a autonomia da escola, conforme se pode verificar no artigo 12, inciso I, artigo 13, Inciso I e artigo 14, Incisos I e II da LDB. Tais artigos estabelecem como incumbência primordial da escola a elaboração e execução da prática docente, o que pressupõe uma ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática.

Documentos tais como as Diretrizes Curriculares - Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, imprimem novos objetivos e currículos aos cursos de licenciatura. O curso de Pedagogia, como uma licenciatura que habilita professores e professoras ao exercício da docência, encontra-se neste bojo. É importante ter em vista que as universidades são centros de pesquisa e formação humana; sendo assim necessitam contribuir para a formulação de políticas públicas, no caso desse estudo, voltadas à formação para os anos iniciais do ensino fundamental, que efetivamente habilite professores e professoras ao exercício da docência; que contemple as demandas atuais exigidas para educar pessoas em contextos escolares. Do ponto de vista da legislação, esse é um fato que aparece desde a promulgação da Lei 5.692/71, por meio do artigo 29, que definiu, segundo Bueno (2002, p.25), sobre a “[...] formação de professores e especialistas para o ensino dos então 1º e 2º graus de ensino que fossem se elevando progressivamente.” Todavia, a questão que não quer calar é sob quais concepções têm se erigido os processos de formação de professores e professoras?

A educação superior segue as diretrizes das políticas públicas e é norteada e normatizada por estas, principalmente pela Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 – Lei 9394/1996; e pelo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172/2001. Nesse plano (PNE, 2001), no item que estabelece objetivos e prioridades, há a valorização dos profissionais da educação. No texto da lei se destaca que “particular atenção deverá ser dada à formação inicial e *continuada*, [grifo meu] em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.”<sup>88</sup>

Convém destacar também o conjunto de mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas nas últimas décadas, as quais vêm influenciando sobremaneira as reformas educacionais e, conseqüentemente, as implicações sobre as políticas de formação de professores nas suas variadas esferas, mais particularmente na formação continuada. Nesse sentido, Imbérnom (2009) diz que historicamente os processos de formação são realizados com vistas a solucionar problemas padronizados, uniformes, genéricos, com base na suposição de que os problemas seriam os mesmos. A tentativa de solução era dada por especialistas no processo de formação; isso levou a se inserir determinadas ações descontextualizadas do ensino e dos espaços reais dos professores e professoras, uma vez que se sugeria a mesma solução para distintos problemas educativos manifestados em diferentes regiões geográficas, sociais dos professores e professoras, desconsiderando as circunstâncias envoltas nos referidos problemas. Ou seja, sustentados no paradigma da simplificação. Essa maneira de lidar com a formação, entendida como um problema genérico, resultou em um sistema de formação padronizado dentro de um modelo de treinamento.

A concepção básica que apóia o ‘treinamento’ é que há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula e para isso são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como se quiser denominá-los, em que a racionalidade predominante era que os significados e as relações das práticas seriam transmitidas verticalmente por

---

<sup>88</sup> Cf.: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)

um *expert* solucionador de problemas que outras pessoas tinham: os professores e as professoras. (Idem, p. 51).

Essa maneira de tratar a formação continuada de professores e professoras tem como base científica o positivismo, uma racionalidade técnica que, segundo Imbérnom (2009), procurava na pesquisa educativa ações generalistas para encaminhá-las aos variados contextos educacionais. Os exemplos exitosos alcançados por outros, sem passar pela contextualização, debate ou reflexão, eram usados como tentativa de resposta ao aparente problema comum. Uma espécie de poção mágica, como diz o mesmo autor, que uma vez disponibilizada igualmente para todos e todas desencadearia a mudança em todos e todas; ao mudar o coletivo se pretendia ilusoriamente mudar as práticas educativas e, por conseguinte, a educação. O fato é que pessoas e contextos são idiossincráticos e considerá-las é condição precípua em processos formativos. Há muito tempo que na realidade dos professores e professoras não se constata problemas genéricos, mas sim situações problemáticas que acontecem em contextos sócio-educativos determinados, revelando a complexidade que é a própria existência. Nos últimos tempos tanto essas situações quanto os problemas se tornaram ainda mais complexos. O contexto onde acontecem as práticas educativas, ou seja, as instituições educacionais, sua organização e funcionamento e a comunidade por ela envolvida assumem importância decisiva para a formação continuada de professores e professoras, uma vez que a interação com o contexto é decisiva na aprendizagem. A boa ação educativa requer do professor e da professora domínio do texto e do contexto, além de um conteúdo, há o seu significado dado pelo contexto social, político, histórico, econômico sobre o que é ensinado.

Imbérnom (2009, p. 53) diz que “para mudar a educação, é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais este interage. Se o contexto não muda, podemos ter um professorado mais culto com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador”. Essas considerações remetem às políticas públicas adotadas nos processos de formação de professores e professoras, uma vez que esses fatores repercutem diretamente na prática pedagógica. Campos e Campos (2006) atentam para a importância de se lançar um olhar crítico sobre esses processos e suas decorrências.

A reforma educacional brasileira, em que pese as suas particularidades, assimilou orientações



advindas das chamadas organizações multilaterais, resultando em uma agenda que atingiu a gestão, o financiamento, os currículos, a implementação de sistemas de avaliação e a formação de professores que, articulados aos preceitos anteriormente apresentados de produtividade e eficiência da gestão gerencial, afetarão profundamente os sistemas de ensino no Brasil. (Idem, s/p).

Outro aspecto que não se pode perder de vista, e que se encontra diretamente relacionado a essa discussão, como bem destaca Almeida (2005), evidencia que desde a primeira instituição de educação superior, até o presente momento, diferentes embates políticos têm influenciado os rumos da educação. Entretanto, a elitização da educação superior é uma constante desde a época do Império, até os dias de hoje. Desde as orientações expressas pelo representante da USAID, Rudolph Atcon<sup>89</sup>, na década de 1960, as políticas públicas têm viabilizado interesses internacionais e econômicos, que se refletem nas universidades e que atingem a formação de professores e professoras, seja ela inicial ou continuada.

Vale lembrar que com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e professoras da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - Resolução CP/CNE 01/2002 e 02/2002 constata-se mais uma vez a significativa ênfase a uma formação voltada à técnica e o conseqüente distanciamento de uma formação que propicie a compreensão da realidade e a consciência crítica para a sua transformação. (FREITAS, 2002; VEIGA, 2002; SCHEIBE, 2002; CAMPOS, 2003).

Corroborando com as considerações feitas acima, cabe citar o significativo estudo realizado por André (2006) acerca do que dizem as pesquisas sobre formação de professores e professoras. A pesquisadora elaborou um estudo comparativo da produção acadêmica do período compreendido entre os anos de 1993 e 2003, cuja fonte de referência

---

<sup>89</sup> Representante de organismos internacionais, particularmente a USAID. Sobre Atcon, Luiz Antônio Cunha escreveu o seguinte: “[...] foi uma das figuras mais conhecidas dos estudantes universitários brasileiros no período 1965/68. Durante esses quatro anos, ele desempenhou o papel involuntário de pára-raios que captava as frustrações generalizadas dos estudantes com as condições do ensino superior e os rumos da modernização segundo os paradigmas norte-americanos” (1988, p. 203). Cf.: CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

utilizada para o levantamento dos dados foi o Banco de Dados da CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, do Ministério da Educação). Para fins da presente pesquisa, irei me deter na formação continuada de professores e professoras, destacando alguns dados da pesquisa sobre a formação inicial em linhas gerais, uma vez que esses têm fortes implicações na formação continuada.

De acordo com André (2006, p. 22), “[...] das 31 dissertações e teses defendidas em 1993, 24 (77,4%) estão relacionadas à formação inicial, 5 (16,1%) investigam a formação continuada e 2 (6,4%) abordam aspectos relacionados a identidade e profissionalização docente”. Das pesquisas focadas na formação continuada, três estão voltadas a projetos, propostas, programas e políticas, dois para os saberes e práticas pedagógicas no contexto da formação continuada. Em relação à identidade e profissionalização docente, dos dois trabalhos localizados, um relaciona-se a saberes e o outro trata da relação da formação com a prática docente.

No ano de 2003, foram 348 as teses e dissertações defendidas sobre formação docente, sendo que 63 (18,1%) investigaram cursos de formação inicial, 90 (25,8%) projetos, propostas e programas de formação continuada, 10 (2,9%) foram estudos voltados aos cursos que oferecem certificação aos professores, assim como formação continuada; 149 (42,8%) tratavam aspectos relacionados à identidade e à profissionalização docente; e 10 (3%) analisaram a política de formação docente.

Comparando os temas e sub-temas focalizados nas dissertações e teses de 1993 e 2003, é possível, segundo a pesquisadora, identificar uma mudança expressiva. “Se nos anos 90 a grande maioria das pesquisas se debruçava sobre os cursos de formação inicial, nos anos 2000 a maior parte dos trabalhos investiga questões relacionadas às concepções, as representações e às práticas do docente”. (Idem, p. 23). Essa assertiva corrobora a constatação feita em relação aos dados obtidos na base de dados *scielo* sobre a formação de formações, principalmente a formação continuada no ensino fundamental, apresentada anteriormente.

Um dado relevante citado pela pesquisadora é que no mapeamento dos anos de 1990, a formação de professores e professoras para atuar nos movimentos sociais, na educação de jovens e adultos, na educação indígena e para lidar com a diversidade cultural foi apontada como tema silenciado. De acordo com André (2006), nos anos 2000, o quadro não mudou significativamente. “Há pouquíssimos trabalhos que

abordam essas temáticas”. (Idem, p. 23). Cabe destacar também que as pesquisas relacionadas aos conteúdos pedagógicos nos cursos de formação inicial de professores e professoras, tanto em 1993 quanto em 2003, dão ênfase a disciplinas como a Prática de Ensino, a Didática, as metodologias específicas, não estabelecendo relação direta com o ensino básico. “[...] Evidencia-se pela análise das pesquisas, que a prática e a formação docente permanecem articuladas circunstancialmente e não intencionalmente”. (Idem, p. 24).

Como bem destaca André (2006, p. 26), “é importante que as pesquisas não fiquem na mera constatação, mas tentem pensar o que se pode fazer para ir além, para avançar, para caminhar rumo às mudanças desejadas”. E, nesse sentido, parece ser ainda mais urgente tratar a questão da formação continuada no âmbito dos saberes e das práticas de professores e professoras e, principalmente, nas temáticas da educação intercultural e da sensibilidade na educação nos contextos escolares e também para além deles. Mas é preciso dizer também que apesar das pesquisas feitas, especialmente nas duas últimas décadas, referentes à formação de professores e professoras, para Almeida (2005), desde a década de 1990, poucas foram aquelas desenvolvidas sobre as disciplinas, conteúdos e ações nas universidades, no sentido de formar um sujeito conhecedor da complexa realidade em que irá atuar. Esses dados reiteram a certeza de uma lacuna que tem estado aberta nos processos de formação inicial e que acaba por reverberar na prática dos professores e professoras, indicando a necessidade de se investir na formação continuada, bem como de rever a formação inicial.

Ora, conhecer a realidade, entre outras questões, é um aspecto subliminar à educação intercultural e vê-la à luz de seu tempo histórico e social requer, entre outros fatores, sensibilidade. E para tal é necessário um conjunto de saberes passíveis de apropriação mediante processos de formação. Saberes que necessitam ser praticados nos contextos escolares atuais, nas ações de ensinar e aprender, alertando para a função da escola, e o papel dos professores e professoras nesses tempos de complexidade de suas novas atribuições.

## 2.4 POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ATUAL FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: PROSPECÇÕES NA CAMINHADA

São inúmeras as propostas e as reformas parciais a marcar o panorama educacional brasileiro. A forte presença do Estado dirigindo uma variedade de medidas aparece mediante o Decreto-presidencial n°

3.276, de 6 de dezembro de 1999, o qual define, ainda que parcialmente, uma política de formação de professores e professoras para a educação básica. O Conselho Nacional de Educação, preocupado com a concepção, desenvolvimento e a abrangência dos cursos de formação de professores, instituiu por meio do Parecer CP9/2001, conforme fora citado anteriormente, as Diretrizes para a Formação de Professores e professoras. No documento encontra-se a preocupação com a formação, especialmente no nível da educação básica a qual deverá ser oferecida, inclusive, na modalidade a distância<sup>90</sup>. Tal modalidade é ainda bastante recente, o que impulsiona sobremaneira o desafio a sua prática e às pesquisas na área, no sentido de (re)pensar a própria modalidade e o que dela advém como possibilidades e limites; indicadores de caminhos que contribuam para uma educação da melhor qualidade (RIOS, 2003, 2007).

Nessa perspectiva, é fundamental ter em vista que a educação é uma prática social inextricavelmente ligada às dinâmicas constituidoras de uma sociedade. Diante deste cenário nos deparamos com um conjunto de propostas de formação existentes desde as últimas décadas do século XX, o que denota que as reformas educacionais têm tentado se pautar no princípio da inovação. Por outro lado, Linhares (2010, p. 161) nos lembra que “quando falamos em tendências da formação docente, instigando-nos a ir além das mudanças visíveis e reificadas [...] não podemos esquecer de que matrizes complexas, com força de litígio, elas protagonizam”.

Desde logo, é preciso levar em conta que o avançado processo manifestado especialmente na ciência e na tecnologia tem revelado um mundo em sucessivas mudanças, e dentre elas um elevado aumento da desigualdade econômica e social. Quadros dessa natureza sinalizam a necessidade de ações urgentes e eficazes no sentido de frear esses processos e desencadear mudanças qualitativas nas formas de viver e de se relacionar neste mundo. Tais mudanças demandam novas posturas, as quais pedem formação eficaz, formação da melhor qualidade, que instrumentalize as pessoas à construção de projetos focados substancialmente na busca de uma vida digna, com equidade social.

Não se pode perder de vista que a formação de professores e professoras, segundo Garcia (1999),

---

<sup>90</sup> Sobre esta modalidade de educação e sua importância na formação de professores e professoras, especialmente a continuada tratarei no Capítulo IV.

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos. [...] e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (Idem, p. 26).

Dessa forma, repensar conceitos e práticas amparados em teorias comprometidas com uma nova ordem social, à luz de outra cosmovisão que considere a complexidade; que seja capaz de gerar vida e com qualidade constitui um fator relevante nos processos de formação de professores e professoras.

Esse parece ser um momento oportuno para investimento nessa área, pois com a criação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica<sup>91</sup> estabeleceu-se no país um novo regime de colaboração da União com os estados e municípios.

Este momento é oportuno também para analisar as trilhas percorridas até o presente momento, cuja finalidade centrou-se em dar atenção à situação que envolve direta e indiretamente os processos de

---

<sup>91</sup> O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) – formação inicial e formação continuada) resulta da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, cuja adesão dos estados e municípios deu-se no ano de 2007. A partir da adesão ao PDE, os estados e municípios passaram a elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas. Para operacionalizar o cadastro de professores e professoras, o MEC/CAPES criou um ambiente virtual chamado Plataforma Freire. O PARFOR é destinado aos professores sem formação adequada à LDB e em exercício nas escolas públicas de educação básica, estaduais e municipais. São oferecidos cursos gratuitos e de qualidade, nas modalidades presencial e a distância, em municípios dos Estados da Federação, por meio de Instituições Públicas de Educação Superior e Universidades Comunitárias. Em Santa Catarina as instituições envolvidas são: UDESC, UFSC, UFFS, IF-SC, IFC e as instituições filiadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). Fonte de consulta: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/>

formação de professores e professoras, tanto no âmbito da formação inicial, mas especialmente da formação continuada. Pois, ao analisar dados relacionados à educação em nosso país, constata-se a urgência de colocar em prática políticas públicas efetivas e comprometidas com a formação integral de professores e professoras dentro dos contextos atuais de ensino e de aprendizagem.

Se as políticas educacionais não contemplarem efetivamente as necessidades concretas da escola e não promoverem condições para que haja realmente a construção, e não apenas a reprodução do conhecimento, a escola continuará tendo que enfrentar sérias dificuldades de cumprir sua função social. Uma das condições para que essa função se cumpra de maneira eficaz é a formação – inicial e continuada – séria, rigorosa de professores e professoras que causará impacto na formação dos estudantes (RIOS, 2007).

É importante, segundo a autora, não perder de vista que o necessário a fazer é aquilo que corresponde às necessidades da formação de um ser humano e que resulta do conhecimento amplo e profundo da realidade social e dos indivíduos e grupos que a compõem. É desse lugar que deveriam partir as políticas de formação de professores e professoras.

Para pensar a formação desde esse lugar é importante considerar as implicações que decorrem das relações entre educação, cultura e a função social da escola para o campo da docência.

## 2.5 EDUCAÇÃO, CULTURA E FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA

É incontestável a relação íntima e orgânica, recíproca e complexa que existe entre educação e cultura, como assevera Forquin (1993). É recíproca na medida em que “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte [...] a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação [...] que a cultura se transmite e se perpetua. A educação realiza a cultura como memória viva.” (Idem, p. 14). E é complexa porque a educação escolar, particularmente, “supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações.” (Idem). Nesse aspecto, a centralidade do processo educativo e das práticas de ensino está na definição do que se entende como conteúdo de ensino e do procedimento adotado para selecioná-lo. Tal seleção indica a impossibilidade da educação transmitir totalmente a cultura. Lopes (1999) diz que é essa seleção a responsável

pela composição do currículo escolar (ainda que currículo não signifique simplesmente a expressão dessa seleção) e destaca que é consenso entre pesquisadores da área da educação e do currículo que o conteúdo-chave do processo educativo é a cultura e o currículo é a maneira institucional de operar a sua transmissão e sua reelaboração. A compreensão do conhecimento escolar será dada pela concepção de cultura que se tiver.

Os pesquisadores em Currículo, e em Educação de uma forma geral, dentro de uma linha tradicional ou crítica, parecem estar de acordo quanto à cultura ser o conteúdo substancial do processo educativo e o currículo a forma institucionalizada de transmitir e reelaborar a cultura de uma sociedade, perpetuando-a como produção social garantidora da especificidade humana. Em dado contexto histórico, são selecionados os conteúdos da cultura, considerados necessários às gerações mais novas, constituintes do conhecimento escolar. A concepção que se tem de cultura será, portanto, definidora de como se compreende o conhecimento escolar. (Idem, p. 33).

Então, tratar de educação e cultura remete considerar questões do currículo<sup>92</sup>.

---

<sup>92</sup> Por considerar o campo do currículo fundamentalmente complexo e multifacetado não me aprofundarei neste estudo. Entretanto destaco as significativas contribuições de autores/pesquisadores de grande relevância, tais como: Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flavio Moreira, Nilda Alves, Alice Ribeiro Casimiro Lopes, entre outros. Registro dois conceitos de currículo que considero relevantes para as atuais discussões neste campo. Lopes (1999), quando diz que “o currículo é visto como um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são continuamente (re) construídos. O currículo, entendido como conhecimentos, crenças, hábitos, valores selecionados no interior da cultura de uma dada sociedade, constituindo o conteúdo próprio da Educação, deve ser considerado em sua não-universalidade e não-abstração: trata-se de um, dentre vários possíveis, particularmente arbitrário e condicionado por fatores ideológicos, epistemológicos e históricos.” (Idem, p. 63). Para saber mais cf.: LOPES, A.R.C. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**, Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. E Silva (1999, p. 150) quando sintetiza a complexidade do currículo dizendo que “em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confiaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória,

Uma importante assertiva de Forquin (1993) sugere pensar sobre o fato, que para ele é o principal responsável pela crise na educação desde os anos de 1960; - trata-se da crise na função específica de transmissão cultural. Concordo quando diz que “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos”. (Idem, p. 09). Em outras palavras, os professores e professoras não estão seguros do que devem ensinar. “Esta crise é demonstrada, em particular, pela instabilidade dos programas e cursos escolares constatada atualmente por toda parte.” (Idem). Nesse sentido, Forquin (1993) aposta em uma teoria da educação que transponha a análise das relações estabelecidas entre a escola e os condicionantes externos, centrando-se mais na investigação de seus interstícios e neles incluem-se os saberes escolares e os conteúdos veiculados. Sendo assim, um dado revelador e que não se pode ignorar, é o fato de que nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX o índice de exclusão notadamente precoce de crianças dos contextos escolares se intensificou; as razões decorrem de múltiplos fatores, conforme já fora explicitado anteriormente e podem ser mais compreendidos se analisados desde logo desses espaços. De meu ponto de vista, esses espaços intersticiais que se configuram como verdadeiros mosaicos revelam os “efeitos” dessa crise; tais espaços, assim como essa maneira de olhar, aproximam-se significativamente do método que a educação intercultural adota para investigar a realidade e nela intervir. “A relação da cultura com a sociedade modificou-se: a cultura não está mais reservada a um grupo social; ela não mais constitui uma propriedade particular de certas especialidades profissionais (docentes, profissionais liberais), ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos,” afirma Certeau (2001, p. 104). A cultura é uma relação social. Ela pressupõe uma atividade, um modo particular de *apropriação* (este conceito é nuclear em seu estudo). A cultura, na perspectiva de Certeau, é reivindicada como uma cultura no plural; por entender que é mais importante o conjunto de operações que os usuários empreendem ao se apropriarem dos produtos culturais do que a disponibilidade oferecida no mercado de bens simbólicos.

---

viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.” Cf.: SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.



Nessa perspectiva e entendendo que *olhar é significação*, Jean-Claude Forquin parece fazer esse movimento quando no exercício de “olhar para conhecer” investiga criticamente e encontra esta íntima relação entre educação e cultura e a partir desse encontro conceitua-os e explicita algumas de suas principais relações. Meu convite é o de também fazer este exercício a partir desses conceitos, para então remetê-los ao exercício da docência.

Quer se tome a palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação. (FORQUIN, 1993, p. 10) [aspas inseridas pelo autor].

Para o autor é esse “conteúdo” e o que ele abarca que conceitua perfeitamente o termo cultura.

Devido ao fato de que este conteúdo parece irredutível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura. (Idem).

A educação, por sua vez, “[...] é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem à criança humana chegar ao estado de cultura, a cultura sendo o que distingue o homem do animal [...]” (OLIVIER REBOUL, 1984 *apud* FORQUIN, 1993, p. 12). Homens e mulheres são seres de cultura, razão que coloca a educação no centro da problemática antropológica. Sendo assim, não parece possível pensar a educação e a cultura distante dessa perspectiva.

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica

fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como a soma bruta (e aliás inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a existência ‘pública’, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis. (FORQUIN, 1993, p. 13-4).

A partir do sentido acima exposto é que se pode dizer, segundo Forquin (1993), que a cultura é a fonte e o conteúdo que alimentam a educação é, sua justificação primaz e última; “a educação não é nada fora da cultura e sem ela” (Idem, p. 14). De forma recíproca é mediante a educação e é nela, por meio do que o autor chama de “trabalho paciente” o qual é feito de sucessivos recomeços de uma “tradição docente”, que a cultura é transmitida e perpetuada. “A educação ‘realiza’ a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana.” (Idem).

Entretanto, enfatizar a função de conservação e transmissão culturais da educação não deveria ser impedimento à atenção necessária que merece ser dada ao fato da educação, especialmente a escolar, supor uma seleção feita no interior da cultura, assim como uma reelaboração de seus conteúdos, cujo destino é a transmissão às novas gerações, como diz Forquin (1993). Trata-se de uma dupla exigência – de seleção na cultura e de reelaboração didática – que acaba por impedir a afirmação geral e também abstrata de “uma unidade da educação e da cultura” (Idem, p. 14). O autor defende a necessidade da construção de uma problemática acerca das relações entre escola e cultura.

Forquin (1992) entende a seleção cultural como um processo de transmissão concomitante ao de transformação contínua, definido pela referência a aspectos culturais do passado com o presente. Para o autor, a educação escolar, além de selecionar elementos da cultura, reorganiza-os e reestrutura-os de maneira que estejam acessíveis aos estudantes configurando assim a *cultura escolar* que significa, conforme suas palavras, “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que

selecionados, organizados, ‘normalizados’ ‘rotinizados’, sob efeitos de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.” (Idem, p. 167). Ou seja, há uma especificidade e uma seletividade na composição da cultura escolar, denotando que a educação baseia-se em uma seleção de elementos e reformulações de significados existentes na cultura.

Na historiografia educacional, a cultura escolar tem sido identificada como uma de suas “caixas pretas”, por autores como Viñao Frago (2000), na medida em que expressa “modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes, estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas.” (Idem, p. 100).

Um fato importante para o qual Forquin (1993) chama a atenção ao discutir a seleção dos saberes escolares quando se trata de eleger os conteúdos de ensino, é que esse processo apresenta dois desdobramentos. O primeiro denota que entre as funções essenciais da escola está a conservação e a transmissão da herança cultural. Todavia, tal reprodução, realizada por meio de um trabalho de memória coletiva, não abarca (e nem parece que seria possível) a totalidade dessa herança, gerando assim esquecimentos e supressões, principalmente diante do que perdeu a significância, ainda que exista uma espécie de luta contra sua obsolescência; concomitantemente, acontecem reinterpretações e reavaliações constantes do que é conservado. Esse fato leva a inferir que a memória escolar também se faz pelo esquecimento e por omissões; o que é ensinado é uma parcela muito pequena diante da expressividade dos fenômenos existentes e apropriados no decorrer do tempo que cada sujeito passa pela escola. Desde logo, as instituições, neste caso as escolas e as universidades, deveriam selecionar da cultura o que é mais original e avançado na composição de seus conteúdos. Isso porque:

[...] de acordo com as épocas, as sociedades, os níveis de estudo, as clientelas escolares, as ideologias pedagógicas, o sistema de relações de forças entre os grupos que buscam controlar as transmissões educacionais, não são os mesmos aspectos, os mesmos componentes da herança que dão lugar à referência e a interpretação ou a transmissão nos contextos dos programas escolares. (Idem, p. 30).

O segundo desdobramento da seleção dos saberes escolares a se ensinar situa-se no presente mediante seus imperativos; trata-se do conhecimento passível de compartilhamento nos sistemas de ensino. Vale destacar que as informações do passado são selecionadas com a finalidade de se compreender o presente. Ocorre que um contingente de fatores sociais, culturais, econômicos, entre outros interferem nessa seleção; fatores tais como o tempo e o interesse por parte de quem os promove limita o próprio ensino. Por essa, entre outras razões, “diferentes escolas podem fazer diferentes tipos de seleção no interior da cultura. Os docentes podem ter hierarquias de prioridades divergentes, mas todos os docentes e todas as escolas fazem seleções de um tipo ou de outro no interior da cultura” (Idem, p. 31). O fato corrobora tanto para a produção de materiais distintos e de distintas concepções e enfoques na mesma área, quanto para a hierarquização de saberes e de áreas, levando à supervalorização de uns em detrimento de outros. O modo singular adotado por cada escola para realizar a transposição didática<sup>93</sup> dos aspectos que constituem a cultura escolar, a maneira como

---

<sup>93</sup> É a ação de transformar o conhecimento em conhecimento escolar para ser ensinado. A expressão foi introduzida pelo sociólogo Michel Verret em 1975 e dez anos depois foi rediscutida por Yves Chevallard, pesquisador do campo do ensino das matemáticas, no livro *La Transposition Didatique*. Sua teoria procura mostrar as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola e alerta para a importância de compreender esse processo, principalmente por parte de quem lida com o ensino das disciplinas científicas. Chevallard desenvolveu um modelo teórico para analisar os sistemas de ensino mais voltado, especificamente, à Didática, adotando como eixo central a discussão do saber escolar. Elabora uma representação na forma de um triângulo equilátero para significar o sistema didático, enfatizando a complexidade das relações que se estabelecem entre os três polos, e assim os define: (S) o saber; aquele que ensina/professor (P); aquele que aprende/aluno (A); sendo que no topo localiza-se S (o saber) e nas bases (esquerda) o professor, e (direita) o aluno. Em sua argumentação enfatiza o domínio do enfoque psicológico sobre esse sistema, que priorizou a relação da base (professor-aluno), ficando o saber escolar em outro plano, contribuindo, inclusive para sua naturalização por parte dos envolvidos nessas relações. O objetivo dessa teoria consiste na desestabilização dessa noção, trazendo à baila o distanciamento existente entre o saber ensinado e seus saberes de referência; assim como a possibilidade de considerar o sistema didático a partir da abordagem epistemológica do saber ensinado. Jean Claude Forquin segue nesta direção ao propor a discussão do conhecimento escolar a partir de sua dimensão epistemológica. Salvaguardadas as críticas feitas a Chevallard e sua teoria, tais como a concessão de uma suposta exclusividade do saber ao professor como

estabelece as relações e como se coloca diante delas e dos acontecimentos, das distintas manifestações que se dão a ver em seu contexto é o que possibilita ressignificar a sua própria cultura, constituindo a cultura da escola. Para Forquin, a escola tem suas especificidades, constituindo-se como um “mundo social com características de vida próprias” cujas particularidades lhe conferem uma cultura própria – a *cultura da escola* - a qual não deve ser confundida com a *cultura escolar*, como reforça Forquin:

A escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta ‘cultura da escola’ [...] não deve ser confundida tampouco com o que se entende por cultura escolar. (Idem, p. 167) [grifos do autor].

---

referência para a elaboração do saber a ser ensinado e também por supostamente não reconhecer a autonomia criativa da escola, é inegável o fato desta teoria trazer o enfoque epistemológico como eixo central para as análises de ordem didática, sendo uma grande contribuição ao campo das práticas pedagógicas. No Brasil, Alice Ribeiro Casimiro Lopes (1999) propõe substituir a expressão *transposição didática* por *mediação didática*, por entender que transposição sugere um movimento de transportar de um lugar para outro, sem modificações, o que em muito se aproxima da noção de reprodução. A autora opta pela expressão “mediação didática” em um sentido dialético por entender que facilitaria mais a compreensão do processo de transformação do conhecimento. De acordo com a autora, “prefiro referir-me a um processo de mediação, todavia não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermédio ou ponte, de permitir a passagem de uma coisa a outra. Utilizo o termo ‘mediação’ em sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade, através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia”. (Idem, p. 208-9). Para saber mais, cf.: LOPES, A.R.C. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**, Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. Para outras informações sobre a Teoria da Transposição Didática, cf.: LEITE, Mirian Soares. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. 2004. [Dissertação de Mestrado] Disponível em [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212105\\_04\\_cap\\_03.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212105_04_cap_03.pdf). Acesso em 02 out./2009.

Nesse sentido, a escola se apresenta como uma instituição singular, cuja estruturação se dá mediante distintos processos envolvendo normas, valores, rituais, formas de pensar, significações, enfim, um conjunto expressivo de elementos e de características de seu cotidiano que constituem a cultura da escola. Nóvoa (1995), ao discutir a influência da cultura da racionalidade empresarial nas escolas, também entende que se trata de um tipo muito particular de organização. “As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta.” (Idem, p. 73).

Simonian e Brito (2008) trazem o conceito de *cultura na escola* como o resultado da relação interativa, dinâmica e complexa estabelecida entre a cultura da escola e a cultura escolar, que em contato com as distintas culturas existentes no interior da escola afloram manifestações de estranhamento, enfrentamento, reconhecimento e de alteridade; tais manifestações são características da *cultura na escola*. Destacam que “na tensão e ao mesmo tempo no imbricar entre *cultura escolar, cultura na escola e cultura da escola* se encontra as possibilidades de compreensão das permanências e mudanças de todo processo cultural.” (Idem, p. 3487) [grifos meus]. Entendo que a função social da escola perpassa essas relações, as quais se dão a ver nos espaços intersticiais que citei anteriormente; o que esses espaços e essas relações têm sinalizado revela que a função social da escola já não é a mesma. Divulgar a informação, tarefa que antigamente era precípua da escola, e o/a professor/a seu único e legítimo transmissor, hoje não o é mais, pois a fonte e a veiculação da informação estão em outros lugares e se dão por outros meios, impressos e digitais (livros, CD’s, DVD’s, revistas, jornais, Internet, tv, rádio, entre outros); numa sociedade letrada e complexa como a nossa cabe à escola, entre outras tarefas que lhe são próprias, oportunizar para os indivíduos o domínio do saber sistematizado, organizado, compartilhado ao longo do tempo, de geração a geração; e ao professor e a professora compete a capacidade de mediar o processo entre o sujeito, o conhecimento e a realidade; o professor, a professora é a pessoa que faz aprender, um “atravessador de fronteiras”, como diz Peter Mayo (2005), no sentido de compreender algo mais sobre a cultura dos outros; e um “*passreur*”<sup>94</sup> de sentido”, como

---

<sup>94</sup> Termo francês que pode ser traduzido como passador ou atravessador, pessoa que atravessa outras de uma margem a outra do rio. Optei por manter a expressão original atribuída por René Barbier. Para o autor, de cuja ideia

destaca Barbier (1997), que de forma metafórica quer dizer “pessoa que atravessa outras de uma margem a outra do rio”. A tarefa do professor e da professora é gerar a passagem entre as estruturas de conhecimento; o percurso de uma estrutura à outra, movido pelo sentido.

A questão de sentido é a do estabelecimento de uma ligação entre o homem, os outros homens e o mundo, por meio de valores socialmente reconhecidos. [...] O educador não é simplesmente um ser de saber e de saber-fazer, um erudito. [...] Ele é este ser consciente e lúcido, que se apóia sobre o conhecimento de si, experiencialmente assumido, para acolher o saber dos outros, em benefício da dúvida, e fazê-lo frutificar. [...] O educador é, deste fato, sempre potencialmente um homem de desafio antes de ser um ser de mediação. (Idem, p. 02-3).

Para tanto, “fornecer quadros enquadradores do conhecimento e produzir instrumentos de construção do conhecimento, isso realmente só a escola, até agora, tem possibilidade de fazer”, como assevera Roldão (2000, p. 14). A escola também não é mais “o centro distribuidor da ortodoxia em matéria de prática social. [...] O poder cultural não está mais localizado em uma escola. Ele infiltra-se em qualquer teto, em qualquer espaço, com as telas da televisão [e de todas as demais tecnologias, principalmente as digitais e os seus múltiplos recursos como as redes mundiais]. Ele ‘personaliza-se’ [...] faz-se íntimo”, como diz Certeau<sup>95</sup> (2001, p. 129-138) (inserções minhas).

---

compartilho, “o professor é *passeur* do sentido”. Para saber mais sobre as ideias de Barbier, consultar: BARBIER, René. **O educador como “Passeur” de sentido**. In: <http://forumeja.org.br/df/?q=node/769>. (1997). Sugiro também a Conferência proferida no 2º Encontro Presencial, do 3º Curso de Especialização em Educação Continuada a Distância da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UNB, em 21/julho/2000. Cf. <http://www.forumeja.org.br/df/book/export/html/769>. Acesso em 10 ago/2011.

<sup>95</sup> O historiador francês Michel de Certeau (2001, p. 137-8), ao discutir sobre as relações entre a escola e o poder, destaca que “durante três séculos e especialmente desde a Revolução Francesa, a escola foi a arma de uma centralização política. É preciso acrescentar que ela foi também o instrumento de uma promoção democrática. Isso se traduziu até na menor das vilas por uma modificação de sua geografia. A cidade ou a vila foi ‘marcada’ pela implantação de uma escola: espaço estático, não conformado pelo desenvolvimento, é um ligar geométrico como a caserna, com salas quadradas e

Como a escola não tem mais a mesma relação com o poder, mudou também a posição dos professores e das professoras; do centro da cultura, passaram a ocupar as bordas, destaca Certeau. Por outro lado, mesmo sendo ainda dependentes de uma estrutura estática, essa nova posição possibilita um distanciamento e oportuniza o surgimento da pluralidade de pontos culturais de referência, e que se manifestam em outros campos também; assistimos a uma multiplicação da cultura, sendo possível manter uma variedade de referências culturais. Parece procedente a preocupação do autor em recuperar a maneira mediante a qual as pessoas ou os grupos se apropriam das mensagens disponibilizadas, bem como os usos que fazem delas (CERTEAU, 2001).

Concordo com o autor que é uma mistificação política considerar a cultura no singular; essa compreensão é negativa e coloca em risco a própria criatividade. Sua problematização e questionamento contém um sentido de potência, na medida em que sugere um movimento contrário ao que tem sido feito pela lógica do capital econômico. Para tanto, apresenta a diversificação das expressões e instituições culturais como contraponto à homogeneização das estruturas econômicas. Aposta na dinamicidade das culturas e na sua porosidade como enfrentamento à homogeneização. Certeau (2001) destaca:

Sem dúvida, é atualmente um problema novo encontrar-se diante da hipótese de uma pluralidade de culturas, isto é, de sistemas de referência e de significados heterogêneos entre si. À homogeneização das estruturas econômicas deve corresponder a diversificação das expressões e das instituições culturais. Quanto mais a economia unifica, mais a cultura deve diferenciar. Não é certo que cheguemos a isso, nem mesmo que caminhemos efetivamente nessa direção. Mas será possível pretender de outro modo que, em última análise, o significado da existência seja idêntico às formas múltiplas que o homem corre o risco de ser? É uma prática significativa. Ela consiste não em receber, mas em exercer a ação

---

corredores retílineos, projeção arquitetônica do ensino que ali se oferecia. Esse templo da razão una e centralizada colocava na vila o selo de um poder cultural.” Para saber mais cf.: DE CERTEAU, Michel. **A Cultura no Plural**. 2ª edição. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas – SP: Papirus, 2001.



pela qual cada um marca aquilo que outros lhe dão para viver e pensar. (Idem, p. 142-3).

Essa discussão remete diretamente à função social da escola e, por conseguinte, às finalidades do trabalho escolar na atualidade. Para Nóvoa (2009):

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino<sup>96</sup> da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la. (Idem, p. 62).

Não se pode afirmar que exista a clareza acerca da mudança do sentido social da escola por parte de professores e professoras e que ela seja consciente em boa parte deles e delas; entretanto, qualquer docente tem presenciado e até vivenciado no cotidiano de suas práticas essa, entre outras mudanças. São vários os fatores que contribuem para isso, mas dois deles são profundamente expressivos: a entrada e o fortalecimento de culturas que até pouco tempo atrás eram invisíveis e silenciosas dentro das salas de aula, logo, não reconhecidas, se quer aceitas; e a aceleração no ritmo das mudanças, outro fator de grande impacto. Vive-se uma relação entre tempo-espaço distinto de períodos anteriores já vividos que interfere em nosso *ethos*. Forquin (1993) alerta sobre a rapidez, a aceleração no ritmo e o valor supremo da mudança na atualidade.

Que o mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na

---

<sup>96</sup> O significado de “Treino” nesta citação vincula-se à ideia de prática, de exercício humano. Não deve ser confundido com o exercício do tipo repetitivo, de memorização e alienado muito difundido pela escola tradicional, e também presente na tendência tecnicista da educação.

própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez um valor supremo, o próprio princípio de avaliação de todas as coisas. [...] Reconheçamos, há como que uma reversão de perspectiva entre a temporalidade do homem e a do mundo. (Idem, p. 18).

Essa relação é entendida por Hall (2003) como compressão espaço-tempo e se trata de uma das características da última fase da globalização. “[...] é a ‘compressão espaço-tempo’, a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre as pessoas e lugares situados a uma grande distância.” (Idem, p. 69). Tal constatação apresenta uma espécie de caminho novo e sem volta; desbravá-lo, no âmbito das práticas pedagógicas, é também uma tarefa imperiosa, que implica rever conceitos e atitudes. Dessa feita, as críticas e os aportes de autores como Forquín e Certeau contribuem substancialmente.

O conjunto dessas considerações reitera a relevância de se considerar cada vez mais e com maior profundidade não somente a cultura erudita e seus elementos no cenário da educação contemporânea, mas todas as culturas. E isso é de fundamental importância porque entre outros fatores reverbera nos significados e sentidos da docência na atualidade, assim como nas demandas que são geradas no interior das instituições educativas, especialmente nas escolas, e fundamentalmente no interior das salas de aula, caracterizando-se como intensos desafios à própria docência.

## 2.6 A DOCÊNCIA ENTRE MIRÍADES DE ENTENDIMENTOS

Muitos são os desafios que se apresentam aos professores e professoras na atualidade; um deles é a superação da incrustada dicotomia *teoria e prática* pela relação de inovação-formação que Imbérnom (2009) chama de *prática-teórica*. Por ser uma mudança da cultura profissional seu processo é complexo e lento. Tal complexidade e lentidão demandam interiorização, adaptação e vivência pessoal de experiência de transformação; “as mudanças de outros não necessariamente ajudam a mudança de uma pessoa.” (Idem, p. 42). Tal desafio de difícil superação parece decorrer, entre outros fatores, de uma aparente certeza de que a *técnica* é condição precípua para a formação

docente e seu exercício no cotidiano das salas de aula. Evidentemente que essa compreensão se embasa na própria história da docência. E para compreendê-la é mister conhecer a história da pedagogia. De acordo com Abbagnano (2007, p. 871), o termo Pedagogia “que na origem significou prática ou profissão de educador, passou depois a designar qualquer *teoria da educação*, entendendo-se por *teoria* não só a elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da educação”. Segundo o mesmo autor, ela significou também uma reflexão ocasional ou um pressuposto qualquer da prática educacional. “Nesse sentido, na antiguidade clássica a pedagogia não tinha a dignidade de ciência autônoma, mas era considerada parte da ética ou da política e por isso elaborada unicamente em vista do fim que a ética ou a política propunham ao homem.” (Idem).

Para a sociedade, o bom professor e a boa professora era o profissional que dominava os conteúdos de sua área de ensino. Nóvoa (1992, p. 24) explica isto quando diz que se “reduzia a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica.” Em grande parte, essa crença é uma das causas da crise de identidade dos professores e professoras e também de outros problemas visíveis entre os docentes.

O que se constata é a cobrança da sociedade por um bom professor e uma boa professora; um professor e uma professora considerados “competentes”. Veem-se inúmeros e diversificados estudos que abordam técnicas e recursos de ensino, as mais eficazes maneiras de agir em sala de aula; adequação de métodos para solucionar ou amenizar problemas de aprendizagem; o que fazer diante de dificuldades que as crianças, adolescentes e jovens trazem de casa.

Esse conjunto de temáticas estudadas leva em consideração o ensino, a escola, o processo educativo e os estudantes e é quase sempre vinculando a uma questão de metodologia e não de pedagogia. Tratar de pedagogia é tratar de docência; e a história da docência mostra, todavia, que a técnica é um dos aspectos necessários, não o principal, tampouco o essencial, embora não seja possível destacar um único aspecto como suficiente na constituição da docência. Por isso é preciso superar o paradigma da técnica como referência fundamental à melhor formação docente. Mais do que prescrever possibilidades, é fundamental compreender que tal entendimento e abordagem encontram-se imbricados em contextos sócio-histórico e culturais, como veremos a seguir.

### 2.6.1 Tecendo a noção de docência: pressupostos etimológicos e epistemológicos

A docência, como destaca Coelho (1996, p. 38), é um processo complexo. E como tal “supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do estudante, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade.” Estudos como os de André (1997, 2000) e Nóvoa (1992, 1995) reiteram o fato de que a docência é constituída por múltiplas dimensões que implicam em sua organização e complexidade. Dimensões essas que se colocam cada vez mais presentes e frequentes nas pesquisas educacionais contemporâneas; se for atentar, por exemplo, para o cenário educacional brasileiro, é possível ver nos estudos de André (2000) que o período no qual se encontra a ampliação e profusão de trabalhos e pesquisas que envolvem a temática é a década de 1990. Esses estudos sobre a docência ampliam e problematizam os conhecimentos sobre as particularidades que revestem suas relações históricas, teórico-metodológicas, socioculturais, políticas e subjetivas. Esse alargamento investigativo destaca a ampliação da discussão que traz em seu cerne os paradoxos vivenciados no exercício da docência. As múltiplas relações que existencializam a constituição da docência implicam em muitas feições que ela vem assumir no processo educativo.

Em seu sentido etimológico, a palavra docência, de acordo com a enciclopédia Larousse Cultural (1998) e com Cunha (2007), significa ato de ensinar; ensino, magistério, professorado. É uma expressão derivada do latim *docere*, que quer dizer ensinar, ministrar ensinamentos; está vinculado a docente, do latim *docens, docentis*, particípio presente do termo *docere*. Docente também se refere a dócil e a douto. Para Cunha (2007) a expressão é um adjetivo comum de dois gêneros; significa submisso, obediente, flexível. Do latim *dócilis*, ‘que aprende facilmente, que se maneja facilmente; relacionado com *docere* ‘ensinar’; docilidade. Douto, por sua vez, também adjetivo, quer dizer ‘aquele que aprendeu muito, erudito, muito instruído, docto; do latim *doctus*, particípio passado de *docere* ‘ensinar’. Do latim *doctor-oris* ‘mestre’, professor, preceptor.

Os termos docência e docente são circunscritos e definidos atualmente por meio de outras expressões: Freire (1997) adota a expressão educador progressista; Giroux (1997) nomeia o professor como intelectual transformador; Kincheloe (1997) nomeia de profissional pós-formal (KINCHELOE, 1997); Levy (2000) diz que o

professor é o animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo; para Schön (2000), professor prático reflexivo; para Peter Mayo (2005), professores são *atravessadores de fronteiras*; Barbier (1997) nomeia como *passeur* de sentido; e há outras definições.

Para Grillo (2004, p.78), “a docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação.”

Analisando o cenário da última reforma educacional empreendida no Brasil, como também em grande parte dos países sul-americanos, constata-se profundas transformações sobre a compreensão acerca das instituições escolares, assim como no próprio sentido da docência. César (2004), ao investigar os documentos oficiais produzidos no decorrer do processo da reforma, em especial os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, destaca que é possível perceber transformações profundas, sobretudo naquilo que diz respeito aos novos significados da docência e à noção de qualidade, como alerta Rios (2003).

Transitando por alguns desses significados é possível ver, por exemplo, que para o Conselho Nacional de Educação (2006), a docência é compreendida como processo intencional que acontece por meio da ação educativa.

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Idem, p. 01).

Calderano (2008, p. 132) por sua vez, ao analisar a docência a partir das diretrizes acima citadas, destaca que ela transpõe os espaços da sala de aula e da escola. Ao relacioná-la à pedagogia, diz que “conceber a docência como algo que vá além da sala de aula, [...], e compreender a Pedagogia como uma ação educacional que vai além da escola, é um passo fundamental para superar a idéia de um conteúdo compartimentalizado cujo significado fica circunscrito a um local [...]”. Outros autores, como Cunha (1992), entendem que a docência é um

processo que se constrói a partir do aliamento entre o espaço da prática e o da reflexão teorizada.

A docência exige, além de formação ética, estética, técnica e política, a sensibilidade, a afetividade, a criatividade, a imaginação, a interatividade e a autonomia; todos esses componentes ligados à vida do professor e da professora e a sua subjetividade.

O discurso hegemônico, por sua vez, representa o contrário da produção de uma subjetividade minimamente autônoma por parte dos educadores e das educadoras, pois desestabiliza aquilo que pode ser chamado de *professoralidade*, que constitui uma forma de compreensão da formação autônoma do profissional da educação (PEREIRA, 2000, p. 39). De acordo com Oliveira e André (2003, p. 5), a professoralidade é compreendida “como processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que ele reconstrói sua prática educativa.”

Uma característica fundamental da *professoralidade* é a ideia da (trans) formação permanente, como também é permanente a atividade de reinventar-se através da contínua instauração de perguntas sobre o mundo e as coisas do mundo, em uma tarefa de (des)reconhecer o conhecido como forma de produção do conhecimento sobre si e sobre o mundo. Essa atitude teórica é condição *sine qua non* quando se possui como “objeto” de trabalho o conhecimento e a sua produção. Essa abordagem remete diretamente ao conceito de *devir* ou *vir a ser*. Segundo o dicionário de filosofia Abbagnano (2007, p. 313), o termo é originário do grego e do latim *feri*. “O mesmo que movimento. Uma forma particular de mudança, a mudança absoluta ou substancial que vai do nada ao ser ou do ser ao nada. Esse é o conceito de Aristóteles e Hegel.” O mesmo autor prossegue afirmando que quando “entendido em seu sentido lato como sinônimo de mudança e transformação incessante das coisas, o *devir* representa um dos conceitos-chave do pensamento do século XIX que se propôs ilustrar sua dinâmica com as noções de dialética e evolução.” Mas foi Nietzsche que deu ao devir uma de suas máximas expressões. Ele propôs “sua aceitação jubilosa e incondicionada, exemplificada pela teoria do Eterno retorno do Igual, - imprimir no Devir o caráter do ser – é essa a suprema vontade de poder”. (Idem, p. 314). É na perspectiva do devir-professor/a como transformação incessante e de sua relação com a potência engendrada na prática da docência que se percebem as intensidades e possibilidades dessa profissão.

Uma análise que opere na desconstrução é fundamental, pois, em se tratando da formação de professores e professoras, ela permite

reconhecer as características sobre as quais se organizam a produção e a distribuição do conhecimento escolarizado, além dos novos significados atribuídos ao conhecimento no mundo contemporâneo.

A docência se efetiva em uma rede relacional e multidimensional na qual professores e professoras mobilizam cognição, criatividade, imaginação, afetividade e sensibilidade. Nesse movimento constroem e delineiam modos de ser professor e professora. É importante que se diga que o professor a professora não é apenas um ser racional e, portanto, ao agir, mobiliza também a criatividade, a emoção, a imaginação, a sensibilidade. Assim como, em muitas situações de ensino, age também com frustração, raiva, irritação, impaciência. Do mesmo modo, se o estudante for concebido nessa mesma condição humana, tem-se aí os dois sujeitos que conduzem o processo de ensino e aprendizagem, projetando a docência para além da racionalidade técnica. Identidade e docência são conceitos que se cruzam, ambos por sua dinamicidade e complexidade.

A profissão do professor e da professora tem relação com as estruturas sociais, com a comunidade, entre muitas outras. Essa reflexão aponta para a importância dos saberes que envolvem a docência. Selma Garrido Pimenta<sup>97</sup> (1999, 2002) divide tais saberes em três grandes

---

<sup>97</sup> Selma Garrido Pimenta é graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1965), e mestre em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979). É doutora em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985). Atualmente é Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE - USP. Coordena (em parceria) o GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador desde 1989, junto ao programa de Pós Graduação em Educação - FEUSP. Foi coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação na FE-USP (1997/99) e Diretora da FE-USP (2002 - 2005). Foi Pró Reitora de Graduação da USP (2006 - 2009). Atuou como Membro do Comitê de Avaliação da área de Educação junto à CAPES (2001-2003). É Membro do GT Didática da ANPEd - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, do qual foi coordenadora (1996 - 1999). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, didática, pedagogia e pesquisa educacional. As pesquisas mais recentes são no campo da Pedagogia Universitária e Docência no Ensino Superior. É Pesquisador 1 A CNPq. (Texto elaborado com base no currículo lattes) Cf.: <http://lattes.cnpq.br/4782583303619681>. Dentre seus livros e artigos pesquisados e citados nesta tese, destaco: “Professores, Pesquisa e Didática” (2002) e “Estágio e Docência” (2004).

grupos: a experiência (vivências pessoais, relacionais)<sup>98</sup>, o conhecimento (da formação específica) e os saberes pedagógicos (aqueles que viabilizam a ação do ‘ensinar’). Há tempos a pesquisadora vem enfatizando a importância dos saberes da experiência serem trabalhados junto aos demais saberes na formação de professores.

Ao tratar dos saberes da experiência, Pimenta (2002) destaca inicialmente a experiência de aluno e aluna, que todo futuro professor e professora já teve e constituiu-se, deste modo, em um primeiro estágio dos saberes da experiência. Posteriormente, com mais tempo no exercício do magistério, essa experiência amplia-se no cotidiano docente, de modo que esse conhecimento empírico deve ser submetido a um processo permanente de reflexão da própria prática “que os coloque em condições de gerir novas práticas.” (Idem, p. 11). Entretanto, reduzir o exercício da docência a “reproduzir aquele modo de fazer que aprendeu com seu mestre é [...] dispensar a dimensão da criação.” (Idem, p. 16).

Do mesmo modo, a autora dá destaque à sensibilidade como forma de conhecimento. Pimenta (2002, p. 18) chama a atenção para a importância da sensibilidade. “Muitas vezes é pela sensibilidade que o educador se dá conta da situação complexa do ensinar. A sensibilidade é uma forma de conhecimento: Sensibilidade da experiência é indagação teórica permanente.”

Para Pimenta e Lima (2004), a sala de aula é um espaço de conhecimento compartilhado. Por isso:

[...] juntamente com seu saber, sua cultura individual e coletiva, o professor leva consigo para a sala de aula sua história de vida e sua visão de mundo. A forma de conduzir os conhecimentos específicos de sua área de estudo, a relação com os alunos e a avaliação que utiliza passam pela visão de ciência que possui, pela concepção de aluno, de escola e de educação que acumulou no decorrer das experiências vivenciadas. (Idem, p. 157).

---

<sup>98</sup> Embora o foco central do conceito de experiência neste estudo advém de Larrosa (2002), entendo que ao discutir os saberes da docência, Pimenta (2002) amplia o campo de sentido da experiência no cotidiano de professores e professoras. Penso que ambas as abordagens se complementam e potencializam o saber da experiência docente e das próprias dimensões da docência.



É possível constatar com os estudos de Pimenta, e dela com Lima, uma grande ênfase em expandir a compreensão do quanto é complexo o exercício da docência; dessa forma, não pode ser simplificado na transferência mecânica de teorias científicas.

Pimenta (2002, p. 13) destaca que “a docência constitui um campo específico de intervenção na prática social.” Como tal, é composto por conteúdos que estão organizados em quatro conjuntos:

- 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. E essa formação identitária é também profissional, ou seja, a docência. (Idem).

Diante dessa complexidade que envolve a docência, é de se perguntar se a técnica seria uma dimensão suficiente para qualificar um bom professor, uma boa professora; o que estou querendo dizer quando me refiro a essa dimensão? Rios (2003) contribui com a resposta, quando argumenta que a dimensão técnica na docência se refere ao domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e de recursos para socializar esse conhecimento.

A assertiva quanto aos limites como critério para qualificar um bom professor, uma boa professora é apontada por diversos autores, como é o caso de Tardif (2002, p. 120), quando diz que “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico”; há outros estudiosos que abordam essa questão. Adoto a compreensão de Rios (2003), que ao analisar as três dimensões essenciais à docência, destaca a articulação existente entre elas: a dimensão técnica, a dimensão estética e as dimensões ética e política. Ao desenvolver a ideia da dimensão estética na prática docente e, nesse caso, na formação para a docência, explica que se trata de trazer luz à subjetividade do professor e da professora que é “constituída na vivência concreta do processo de formação e de prática profissional” (Idem, p. 98). Para melhor compreensão da subjetividade do professor e da professora, convém explicitar mais uma vez o que se entende por ser humano neste estudo. Segundo Rios (2003, p. 98), “[...] é um animal simbólico. Isto significa que a racionalidade

não é algo isolado, mas estreitamente articulado a outras capacidades, outros instrumentos que tem o homem para interferir na realidade e transformá-la. Nesse sentido, a imaginação, a sensibilidade são elementos constituintes da humanidade do homem.” A estética se refere à presença da sensibilidade no trabalho, afirma a autora (2007). Dessa forma, ser professor e ser professora é perceber-se nesta complexidade e pensar a partir dessa cosmovisão; fazer uso da complexidade como ferramenta indispensável para o seu próprio trabalho.

Pensando a partir de uma lógica de complexidade, Fleuri e Freitas (2006) destacam que para se considerar uma relação como sendo educativa, sua concepção necessita embasar-se em “uma interação de reciprocidade dialógica entre sujeitos, num e com um determinado ambiente. Numa lógica de complexidade e de pensamento complexo, a ideia de educação ‘dialógica’ (que Paulo Freire contrapõe à educação bancária) ganha nova dimensão”. (Idem, p. 21). Nessa perspectiva, a educação é entendida como um processo mental (cultural) e como tal não se reduz a um gesto mecânico. Não é um movimento de mão única, unidirecional, tampouco feito no isolamento; pelo contrário: é interativo, mediante o qual as pessoas se educam em relação com outras pessoas e com o ambiente. Fleuri e Freitas (2006) destacam que:

Um sujeito (educador) pode elaborar e emitir uma mensagem, mas, para que esta constitua significado, depende de outro sujeito (educando) que a reelabora a partir e em função de seu processo de cognição e dos contextos pessoais e comunitários de vida (o que inclui o próprio ambiente natural e cultural em que a sua vida se materializa). Entretanto, para que se constitua um processo mental (educativo), a relação precisa adquirir reciprocidade: o sujeito (educador) precisa acolher e reelaborar as mensagens do outro sujeito (educando) e, com isso, os papéis epistemológicos se invertem e se compõem ambivalentemente: o educador-educando interage como o educando - educador e ambos com o ambiente educativo em que se encontram mergulhados. (Idem, s/p.).

Assim, ter consciência da dimensão estética na docência, no sentido atribuído por Rios (2003), é tão importante quanto as demais dimensões que em geral são mais diretamente percebidas e talvez até praticadas. Para percebê-la é fundamental o exercício do olhar, como

ensina Davini (2003), “um sensível olhar-pensante”. Cardoso (1988, p. 348) diz que o olhar “[...] prescruta e investiga, indaga a partir e para além do visto, e parece originar-se sempre da necessidade de ver de novo (ou ver o novo), como intento de ‘olhar bem’.”

Essa é uma maneira de perceber que pede um olhar atento e observador, muito bem definido por Ormezzano (2009, p. 61), quando diz que “o papel do olhar não é passivo, mas de percepção ativa. [...] O olhar é significação. Ver é compreensão. [...] Ver visa conhecer.” Nessa perspectiva, entendo que o olhar não se dirige apenas às imagens; seu alcance pode atingir fatos, acontecimentos e processos, sendo, portanto, excelente mediador no exercício de análise, síntese e estabelecimento de relações.

É desse olhar que o pesquisador e a pesquisadora necessita quando se lança na árdua tarefa de investigação.

Gauthier (1999), baseado em Gilles Deleuze, diz que pesquisar é criar devires, exprimir o virtual incluído em uma situação, lançar multiplicidades [...] Criar um devir, por exemplo, na linguagem, é criar um estilo próprio, singular. Para Deleuze e Guatarri (1997), essa produção acontece por uma *máquina de guerra nômade* que é responsável por criar uma nova circulação de afetos; é geradora de saberes inesperados. A dificuldade reside no fato de que esses saberes passam como fluxos não identificáveis segundo os hábitos de pensamento acadêmicos. Não produzem uma nova identidade, mas sim novas *intensidades*. A *máquina de guerra nômade* procede por *duplas capturas* e, na área da educação, sem a captura recíproca dos procedimentos acadêmicos de pesquisa e de práticas e conhecimentos de pais, crianças, professores e professoras, e de comunidades nenhum conhecimento novo pode acontecer.

Por isso é tão relevante dar visibilidade aos professores e professoras e as suas produções, especialmente quando resultam de ações efetuadas em contextos de ensino e aprendizagem, como é o caso de muitas das pesquisas feitas em educação; entre elas esta tese, como um exercício de captura. A captura é intempestiva, conflitante; ela é a criação de *outra coisa*, onde se conectam corpos, ideias. É a criação de *novas intensidades*, que por sua vez são geradoras de novos conceitos. Também se pode chamar esse processo de desterritorialização. Deleuze e Guatarri (1997) dizem que isso é fazer rizoma, ou seja, há linhas que não se resumem em trajetórias de um ponto; elas fogem da estrutura. São linhas de fuga, devires, fissuras, rupturas; é como uma incursão feita pelos campos e avenidas, povoados e descampados, ruas e vielas por onde transitam pessoas no vasto mundo da educação e da formação

para a docência - o mundo da(s) escola(s) - singular e plural, onde a diversidade se dá a ver diariamente, mas pouco é visibilizada. E ainda que as transformações nas concepções de escola e nas formas de conceber o conhecimento e a aprendizagem venham alterando significativamente a atividade docente e que como decorrência se constate a necessidade de repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar, se não houver pesquisa sólida e consistente vinculada às práticas de professoras e professores e os resultados de suas ações educativas, pouco se avançará em direção às mudanças necessárias e urgentes requeridas à educação.

Debruçar-se sobre essas questões implica considerar, entre outros fatores, a finalidade da educação, a função social da escola e o espaço do professor e da professora na atualidade e, por conseguinte, e de modo substancial, a sua formação. O conceito de espaço neste estudo é referendado em Certeau (1995, p. 101, 110), quando diz que “existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e a variável tempo. O espaço é o cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram [...] O espaço é um lugar praticado”; por conseguinte, lugar móvel, em movimento e em mudança.

Todo processo de mudança, especialmente dessa natureza e proporção, mostra-se conflituoso, paradoxal e contraditório, desencadeando nos profissionais da educação, e fundamentalmente nos professores e nas professoras, um volume significativo de incertezas, dúvidas, receios, insegurança e medo; uma sensação de desorientação. Gera sentimentos de ausência, como se a educação fosse um rio caudaloso e suas margens duas linhas paralelas equidistantes – de um lado a teoria e de outro a prática – respectivamente. Para muitos, à boa docência caberia a tarefa de interligar as duas margens, edificando pontes adequadas à travessia; para outros caberia buscar os espaços intervalares, os desvãos. Ora, não é fácil, tampouco simples executar tal obra. Exige saberes da arquitetura e da engenharia humana e pedagógica; saberes que ajudem a divisar a existência de uma terceira margem nesse rio; algo não previsto; saberes que se mostram multifacetados, polifônicos, policrômicos e polissêmicos a anunciar uma pedagogia da potência; saberes que constituem uma *docência da melhor qualidade*, como define Terezinha Azerêdo Rios<sup>99</sup> (2003). “Qualidade,

---

<sup>99</sup> Terezinha Azeredo Rios é graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1965), mestre em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutora em Educação pela

[...], ética... palavras tão rapidamente difundidas, que perderam seu significado. Utilizadas em contextos tão diferentes e por atores políticos com direção de sentido muitas vezes opostas, volatilizaram-se”, diz Pimenta ao prefaciar o livro de Terezinha Rios. E complementa comentando que isso é tão intenso “a ponto de não sabermos mais qual o seu significado, que caminhos iluminam e a que finalidades nos conduzem”. (Idem, p. 13).

Por isso, não é qualquer pessoa que pode ser professor ou professora e não basta qualquer formação para preparar um ou uma professora ao exercício da docência. Diante dessa complexidade, a impressão que tem sido deixada por muitos professores e professoras, especialmente diante das dificuldades da prática docente, do desencanto de muitos estudantes e que tenho presenciado dentro da academia e fora dela, principalmente nas escolas pelas quais transito, tanto como professora orientadora de estágio, como ministrando palestras ou cursos de formação continuada para professores, é que parece pairar nesses contextos uma espécie de pedagogia do silêncio. Parece que se calou o prazer de ensinar, de encantar e encantar-se; encantamento demanda atitude na mesma direção por parte dos professores e professoras. Encantar-se antes consigo, na condição de quem aprende, surpreende-se e (se) estranha; algo semelhante ao movimento de que trata Erickson (1989) quando diz que “é preciso estranhar o natural e naturalizar o estranho”. Luciana Ostetto traduziu o sentido desse encantamento como acontecimento primeiro dentro de si, em parte do título que deu a um de

---

Universidade de São Paulo (2000). É pesquisadora do GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores, da FE/USP. Fez parte (mais de 30 anos) do quadro de professores do Departamento de Teologia e Ciências da Religião da PUC-SP e trabalhou como professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo, no convênio PUCSP / Universidade Pedagógica - Moçambique. É membro da Sociedade de Filosofia da Educação dos Países de Língua Portuguesa e do Conselho Editorial de Educação da Cortez Editora. Desenvolve trabalhos nas áreas de Filosofia e Educação, especialmente da Ética e da Didática, voltando sua reflexão sobre os temas dos Fundamentos da Educação, da Formação de Professores, da Competência Profissional. (Texto elaborado com base no currículo lattes. Cf.: <http://lattes.cnpq.br/4833207223427050> Entre as várias publicações consultadas e referidas neste estudo, destaco especialmente o livro: “Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade” (2003).

seus artigos quando disse que “para encantar é preciso encantar-se”<sup>100</sup>. Na sociedade complexa em que vivemos, especialmente no campo da educação básica, parece que ou não se tem vivido essa experiência, ou ela não tem sido visibilizada.

## **2.6.2 Os sentidos da docência: teceduras em movimento**

Nossas sociedades marcadas pela complexidade também complexificaram as (novas) atribuições da escola e dentro delas é que os professores e professoras realizam o seu trabalho, sendo nessa perspectiva cobrados pela sociedade. Porém, como resultado de análises apressadas e lineares da situação educacional, acabam por ser responsabilizados pelo insucesso da escola e dos sistemas de ensino. Leite (2010) lembra que em geral não são levados em conta aspectos importantes, tais como condições de trabalho, problemas referentes à formação e às próprias fragilidades do sistema educacional no que se refere às políticas públicas; esses, entre outros fatores, contribuem para o aumento da sensação de desorientação que tem ocupado o cenário educacional na atualidade. A autora chama a atenção para o equívoco em responsabilizar unicamente os professores e professoras pelo fracasso escolar. “Tal como os alunos, eles são também vítimas de uma política educacional que não promove seu desenvolvimento profissional [...] da falta de empenho da sociedade na construção de sua valorização profissional [...]”. E alerta que o processo de formação docente necessita ser pensado neste cenário complexo, especialmente se o que desejamos é uma escola exigente e democrática. “Não é de admirar que nos últimos tempos não apenas o professor, mas também as instituições educacionais passem uma sensação de desorientação que faz parte da confusão que envolve o futuro da escola e do grupo profissional,” argumenta Imbernóm (2000, p. 109). Onde há desorientação, geralmente se constata falta de sentido. E se falta sentido, é de se perguntar quais valores e princípios nutrem essas instituições e as práticas desses professores e professoras. Observando docentes, o que transparece em boa parte das falas e das práticas é o tom cauterizante da reclamação que fecha caminhos, inibe possibilidades, desejos e projetos; o que permanece é uma quase certeza de não ter feito o que deveria, o que precisaria, o que gostaria. Caracteriza-se assim uma docência cujo

---

<sup>100</sup> Cf. OSTETTO, Luciana. Para encantar é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 80, apr. 2010.

sentimento é a falta: falta de condições, falta de formação, falta de experiência, falta de desejo, falta de entusiasmo, falta de prazer, como se existisse uma espécie de *pedagogia da ausência*, tamanha é sua força, expressão e repercussão, especialmente nos contextos das escolas públicas. Nesse processo muitos e muitas são vítimas da “síndrome da desistência”,<sup>101</sup> que se manifesta pela conseqüente despersonalização gerada pela baixa valorização social e reduzida realização pessoal; a exaustão emocional decorrente do volume excessivo e cada vez mais crescente de trabalhos/tarefas é um dos principais sintomas.

Por outro lado, há aqueles e aquelas que apostam numa formação centrada nas metodologias; em prescrições no formato de receituários conclusivos sobre “como fazer para” resolver determinadas situações emblemáticas que envolvem os contextos de ensino e aprendizagem; como se existisse uma espécie de princípio fundante que explicaria a constante busca que poderia, em tese e para esses professores e professoras, ser suprida unicamente pela formação técnica. Esse olhar acaba por reduzir a docência à utilização de metodologias muitas vezes equivocadas, ao mesmo tempo em que oculta problemas que demandariam outros saberes para a sua superação. Essa é uma herança que faz parte da história da pedagogia e da docência, fortemente inscrita pelas concepções tradicionais, especialmente pela tendência tecnicista que ocupou o cenário educacional desse país por muitos anos, empobrecendo o campo da Educação Básica. Não é sem razão que tantos se debruçam nos cursos de formação em busca do “como” fazer e pedem por isso, dando a entender que o problema é de ordem metodológica. Como decorrência, vê-se ainda muitos professores e professoras educando crianças e jovens nesse mesmo princípio, ou seja, analisando o que não possuem para supri-los do que lhes falta, como se a docência fosse um preenchimento e como se isso fosse suficiente para educar alguém. Ora, essa forma de atuar indica as concepções que movem esses professores e professoras e sugere a necessidade de

---

<sup>101</sup> Uma importante pesquisa sobre saúde dos trabalhadores em educação foi realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Esta pesquisa, intitulada Educação: carinho e trabalho – Bournout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação (Brasília, CNTE, 1999), foi o mais amplo levantamento já realizado a respeito da educação em todo o mundo. Foram entrevistados 52 mil professores e funcionários de escola em 1.440 unidades das redes públicas estaduais, nos 27 municípios do Brasil. A pesquisa teve duração de dois anos.

processos formativos vivenciados, especialmente na formação continuada.

A concepção desses professores e professoras contém uma carga histórica decorrente de várias abordagens teóricas, sobretudo aquelas de origem positivista que por muito tempo foram os pilares dos processos formativos para a docência. Mas há outros fatores que concorrem à sedimentação desse sentido e de seus efeitos e que ocupa o imaginário sobre a educação. É importante trazê-los à baila para que possam ser analisados, compreendidos, tornados conscientes. Um desses fatores é a despersonalização que em geral não se manifesta em outros campos sociais. Esse, entre outros problemas, têm contribuído gradualmente na projeção de imagens deturpadas da docência e na conseqüente invisibilização da pedagogia e do papel do pedagogo.

Desde logo, desconfio que a superação da *pedagogia da ausência* ou da *carência* e a construção de uma *pedagogia da potência*<sup>102</sup>, uma pedagogia de *intensidades*, passe por alguns caminhos talvez ainda não percorridos. Para a análise de um deles faço uso do convite de Jorge Larrosa<sup>103</sup> (2002) para pensar a educação a partir do par

---

<sup>102</sup> Agradeço ao prof. Dr. Wladimir Garcia pela contribuição singular que trouxe a este estudo por várias razões, particularmente ao sugerir a utilização desta expressão. Sua brilhante análise e as ponderações feitas no momento da qualificação me possibilitaram redimensionar conceitos e sentidos para a própria pesquisa. Ensinou-me que “toda boa tese ouve vozes. Nesse sentido, ela é esquizofrênica.” Esta analogia entre muitas outras tive a oportunidade de escutar desde o período em que cursei as disciplinas, onde fui afetada pela potência de suas aulas, quando nos apresentou Spinoza, Deleuze, entre outros. “A potência se estende para além das condições dadas pelo conhecimento (no caso do corpo) e da consciência (no caso do espírito). O conhecimento das potências do corpo descobre, paralelamente, as potências do espírito que escapa à consciência. Ao desvalorizar-se a consciência em relação ao pensamento, descobre-se o inconsciente do corpo e do espírito. A consciência torna-se o lugar de uma ilusão. Seu método sintético de intervenção deriva da percepção da causa em direção ao efeito. [...]” (GARCIA, W. *Ética e Razão Metodológica*. s/d, p. 04. (texto mimeo) Este texto foi disponibilizado pelo professor em suas aulas (2008/1). No ano de 2009 o artigo foi publicado. Cf.: GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. *Ética e Razão Metodológica*. In: CARVALHO, Diana Carvalho de; LATERMAN, Ilana; GUIMARÃES, Leandro Belinaso; BORTOLOTTI, Nelita (orgs.). **Experiências pedagógicas com o ensino e formação docente: desafios contemporâneos**. 1ª edição; Junqueira&Marin Editores. Araraquara – SP; p. 113-128.

<sup>103</sup> Jorge Larrosa Bondía é doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona – Espanha, onde é professor titular de Filosofia da Educação do Departamento



*experiência/sentido*. Esse movimento de pensamento e ação talvez possa ser gerador de ferramentas e matéria-prima adequada para a edificação de pontes, margens e/ou de desvãos, como citei anteriormente. Um movimento construtor de pontes que interliguem teoria e prática, na perspectiva da *prática teórica* gerando confiança, conforto e segurança necessários à travessia, sentimento de sossego. Espera-se que seja também um movimento produtor de margens, constituindo espaços intersticiais para mediar processos de análises e possibilidade de novas criações; e que também potencialize desvãos, pelo seu efeito gerador de desassossego, por quebrar certezas absolutas. Esse movimento de pensamento e ação circular e de conjunto é construtor de pontes pela capacidade de interligar falas geradoras de diálogos; produz margens porque intensifica as relações entre saberes e sujeitos; e potencializa desvãos porque cria espaços intervalares geradores de silêncio e de escuta ativa; uma tríade entendida como *experiência*, no dizer de Larrosa (2002, p. 21), ou seja, “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.”

A palavra experiência vem do latim *experiri*, que significa provar/experimentar. Tanto nas línguas germânicas, como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. “A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro<sup>104</sup>, de exílio, de estranho, e também o ex de existência.” (Idem, p. 25).

Mas como fazer essa travessia em uma sociedade que tem por base o signo da informação<sup>105</sup>? Para o autor, isso é praticamente

de Teoria e História da Educação. Realizou estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne em Paris. Foi professor convidado em várias universidades europeias e latino-americanas. Publicou diversos artigos em periódicos brasileiros e tem dois livros traduzidos para o português: *Imagens do outro* (Vozes, 1998) e *Pedagogia profana* (Autêntica, 1999). Essas entre outras publicações são utilizadas neste estudo.

<sup>104</sup> Conforme nota do tradutor, as palavras *estrangeiro e estranho* em espanhol são escritas com x (*extranjero e extraño*).

<sup>105</sup> Larrosa (2002) destaca que a ênfase contemporânea está na informação, em estar informados, daí toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados. O sujeito da informação, diz o autor, sabe muitas coisas, passa seu tempo em busca de informação. O que mais o preocupa é não ter informação o bastante; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de ‘sabedoria’, mas no sentido de ‘estar informado’), o que este sujeito consegue é que nada lhe aconteça. Larrosa alerta para a necessidade primeira de

impossível. A experiência nessa sociedade é cada vez mais rara por excesso de opinião e de trabalho, por falta de tempo. Larrosa distingue experiência de trabalho. Para ele, o sujeito moderno se relaciona com o acontecimento na perspectiva da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. A experiência de que nos fala, é algo outro; demanda certos movimentos aparentemente incompatíveis com esse sujeito da modernidade.

A possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Idem, p. 24).

Como conseguiremos esse intento nos tempos em que vivemos? Larrosa (2002) diz que o sujeito moderno não só está informado e opina,

---

separar a experiência da informação. E sobre o saber da experiência o autor destaca que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. E o que nos dá essa possibilidade é a língua. Diz o autor que depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. Além disso, seguramente todos já ouvimos que vivemos numa ‘sociedade de informação’. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de ‘sociedade do conhecimento’ ou até mesmo de ‘sociedade de aprendizagem’. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos ‘informação’, ‘conhecimento’ e ‘aprendizagem’. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação, diz Larrosa (2002, p. 21-2). Cf.: LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber de experiência. Tradução: João Warderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação – ANPED. Jan/Fev/Mar/Abr; 2002, nº 19. Disponível em [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf) Acesso em 06 nov/2010.

mas também é um consumidor voraz, curioso, impenitente e eternamente insatisfeito. Que deseja estar constantemente excitado; incapaz de silenciar. Tudo o atravessa, mas nada lhe acontece. A velocidade, tanto quanto a ausência de silêncio e de memória, são inimigas mortais da experiência. Da mesma forma os aparatos educacionais têm funcionado cada vez mais intensamente no sentido de impossibilitar que algo de fato nos aconteça. Dentro dos contextos complexos das instituições educativas, principalmente das escolas, nas suas rotinas diárias, nos processos acelerados de formação continuada, na vida mesma de professor e professora, este sujeito já não tem tempo. E esse sujeito, nesse momento histórico, talvez mais do que qualquer outro, precisa ser um sujeito da experiência.

Concordo com o entendimento de Larrosa (2002) quando argumenta que esse sujeito da experiência “é um território de passagem”; um espaço onde os acontecimentos têm lugar. Ele “[...] se define por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. [...] uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção. [...] O sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’” (Idem, p.24-5). E nessa condição ele tem saber. Larrosa distingue também experiência de trabalho, pois para ele o saber da experiência é o resultado da mediação entre o conhecimento e a vida humana; o autor atribui à experiência uma espécie de função mediadora. Esse saber “[...] é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. [...] não está como o conhecimento científico fora de nós, [...] uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)”. (Idem, p. 27).

Penso que Gregory Bateson (1986) segue nessa perspectiva quando diz enfaticamente que a maneira mediante a qual as pessoas adquirem conhecimentos decorre sempre da observação e da experimentação (ou de uma experiência). Nesse sentido, talvez possamos nos valer da experiência como mediadora entre o conhecimento e a vida (de e em cada professor e professora) nos processos formativos; como uma possibilidade de interlocução entre o sujeito professor e professora moderno e o sujeito da experiência, professor e professora que se volta para si mesmo. Larrosa (2010, p. 51-2) define como sendo “uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. [...] alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente nos conduziu até nossa própria maneira de ser: alguém, em suma, a quem poderíamos chamar de ‘professor’.” [aspas inseridas pelo autor].

Trata-se, portanto, de um desafio a quem aprende, diz Hardt (2006, p. 7), uma vez que “aprender não significa repetir, tornar-se discípulo do outro, mas encontrar sua própria forma depois da experiência obtida e vivenciada”. Pensar os processos de formação continuada de professores e professoras, nessa perspectiva de *intensidade*, é considerar o sentido da própria profissão em termos de “modernização”.

É de se perguntar: “como pensar uma escola capaz de romper com essa violência chamada ‘modernização’? Como não cair nas armadilhas de uma pedagogia como ciência?” Essas perguntas feitas por Marilena Chauí (1992, p. 60), no artigo “O que é ser educador hoje?”, são respondidas a partir de Platão que destaca a necessidade de recuperar a escola como arte, assim como a natureza sensível da pedagogia. “Platão pretende afastar toda pedagogia que não esteja comprometida com o conhecimento simultâneo do verdadeiro e do justo, que para ele são o próprio bem e o belo. [...]”. Para Platão, a Pedagogia seria um aspecto da Filosofia mais direcionado àquelas pessoas que não esqueceram inteiramente da verdade antes contemplada. “[...] Pedagogia e Filosofia, destinadas a liberar o espírito das sombras da caverna, pô-lo em contato com a luz fulgurante do Bem/Belo.” (Idem, p. 60).

Portanto, aprender tem sentido quando o sujeito é considerado, tanto quanto a sua história. Quando sua concepção de vida, suas expectativas, sua autoimagem e a imagem que pretende dar de si aos outros é valorizada e considerada, essa prerrogativa aplica-se a toda pessoa em processo de aprendizagem; portanto, às crianças nos contextos de ensino e aos professores e professoras em seus processos formativos.

Portanto, vale dizer que embora exista a tendência de analisar a docência e seus aspectos sob a perspectiva da falta, da *ausência/carência*, como citado anteriormente, o convite que fiz anteriormente nesta tese e neste momento reitero é o de adotar outra abordagem, a da *intensidade*. De acordo com Valla (1998, p. 197-198), essa perspectiva “[...] traz dentro de si a idéia de iniciativa, de lúdico, de autonomia”; acrescenta-se também a de *potencialidade*, elementos caros à sensibilidade no exercício da docência, e necessários à abordagem de educação intercultural. Essa sensibilidade pressupõe silêncio, escuta e intuição sintonizadas com a vida; pressupõe desejo e vontade de aprender.

Essa perspectiva remete operar em dobras, no dizer de Deleuze; sinaliza a possibilidade de reverberação que uma pesquisa pode

alcançar, especialmente se o foco for uma abordagem rizomática. Deleuze e Guatarri (1995) dizem que num rizoma entra-se por qualquer lado, cada ponto se conecta com qualquer outro, não há um centro, nem uma unidade presumida - em suma, o rizoma é uma multiplicidade. Mas para realizar esse intento, é preciso conclamar a universidade nas instâncias do ensino, da pesquisa e da extensão, principalmente na atual conjuntura, momento marcado pela sedimentação em nível nacional da reforma<sup>106</sup> universitária. Valdemar Sguissardi (2000, p. 09) diz que "a educação superior no Brasil não é um desafio novo. Além de antigo, continuará sendo um enorme desafio que se desdobra em múltiplos desafios menores, todos eles de inegável e incômoda relevância". E no âmbito da extensão, especialmente no que se refere à formação continuada de professores e professoras, parece que esse "desafio menor" adquire proporções muito maiores, uma vez que lida com algo candente nos processos formativos, ou seja, a formação continuada para a docência.

É com este olhar que faço uma breve parada para sintetizar as trilhas visitadas neste capítulo até então. Busquei, neste trecho do caminho, destacar que a docência, por sua complexidade, evidencia aspectos cada vez mais recorrentes e polêmicos nos debates educacionais das décadas contemporâneas; convoca o fazer e o ser docente para a arena dos conflitos pertinentes aos espaços de atuação e de formação. Para isso procurei contextualizar a docência e os processos formativos a ela relacionados como "territórios de passagem", no dizer de Larrosa. Meu intento foi mostrar a importância e a necessidade de ampliar as condições aos professores e professoras para que (melhor) compreendam a sua atuação e sua formação, assim como o contexto social onde suas práticas acontecem, ou seja, a partir do contexto de seu trabalho, mesclado por distintos interesses e valores.

---

<sup>106</sup> A reforma universitária consistiu um dos principais projetos da Secretaria de Ensino Superior - SESu para a educação superior, implementados no governo Luiz Inácio Lula da Silva. A reforma entrou em pauta de discussão com maior visibilidade desde que Tarso Genro assumiu a pasta da Educação no Ministério. O objetivo consistiu em elaborar uma proposta de Lei Orgânica da Educação Superior. Cabe destacar também os programas, tais como: PROUNI - Programa Universidade para Todos; Política de Cotas; Novas normas para ensino superior; Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior; FIES - Financiamento Estudantil; PET - Programa Especial de Treinamento; Universidade Milton Santos; e PROEXT - Programa de Apoio à Extensão Universitária 2004. (BRASIL, 2004).

Entendo que esse processo se dá por meio da experiência porque o sujeito aprende através dela. É no coletivo que se aprende; e coletivo, neste estudo, é entendido no sentido dado por Guatarri (2008, p. 20) “[...] de uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo, junto ao socius, assim como aquém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica de afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos.” Por isso, o processo de formação precisa ser entendido, pensado e exercido mediante práticas individuais, mas em contextos coletivos; e estar ativamente nesses contextos de coletividade também requer aprendizagem; em outras palavras, que cada professor e professora possa empreender esse processo em si e a partir de si mesmo, tendo a si por referência para então chegar (ou não) ao coletivo. Um caminho possível é compreender sua prática e dentro dela tomar consciência do seu agir. Reconhecer a importância de uma base reflexiva, sensível e afetiva na sua atuação profissional; uma docência a partir da pessoa do professor e da professora e sua singularidade. Professores e professoras merecem e necessitam ser afetados, tocados para que se percebam como sujeitos da experiência e gradativamente ampliem sua compreensão acerca dos processos de aprendizagem dos sujeitos junto aos quais exercem a docência. Essas dimensões de ordem cognitiva, afetiva, da sensibilidade, da ética e dos valores emocionais, como destaca Leite (2010), são essenciais à aprendizagem. E é pensando especialmente na dimensão da sensibilidade que os temas das próximas seções serão apresentados.

## 2.7 SENSIBILIDADE E DOCÊNCIA: DA POLISSEMIA DAS EXPRESSÕES AS SUAS COMPLEMENTARIDADES

O dicionário de filosofia Abbagnano (2007, p. 1037) apresenta quatro designações para o significado da palavra sensibilidade: 1. Toda esfera das operações sensíveis do homem, que abrange tanto o conhecimento sensível, quanto os apetites, os instintos e as emoções; 2. Capacidade de receber sensações e de reagir aos estímulos; 3. Capacidade de julgamento ou avaliação em determinado campo; 4. Capacidade de compartilhar as emoções alheias ou de simpatizar. Nesta acepção diz-se que é sensível quem se comove com os outros, e insensível quem se mantém indiferente às emoções alheias.

Sem a pretensão de dar conta da abrangência que essas designações podem alcançar, o que destaco, além da relação diretamente estabelecida com as sensações, é o fato de três das designações

referirem-se à capacidade. Desde logo, trata-se de uma capacidade que pode ser associada, entre outros aspectos, à sensação.

Os gregos empregavam a palavra *aisthesis*, que significa sensação, para designar a capacidade de perceber as coisas; para expressar a sensação sobre elas. Ou seja, a capacidade humana de sentir o mundo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido. Como diz João Francisco Duarte Junior<sup>107</sup> (2010), “há muito sentido naquilo que é sentido por nós” (Idem, p. 25). Na visão dos gregos, o sensível aliava-se ao conhecimento por meio da mesma raiz semântica. Entretanto, a palavra que deriva desta e que em português tem o mesmo significado atribuído pelos gregos e que é *cara* a este estudo é a expressão *estesia*, ou seja, seu significado se relaciona à percepção do mundo mediante os sentidos; diz da nossa relação sensível com as coisas do mundo. Para Rios (2003), os gregos usavam a expressão *aesthesis* para designar a percepção sensível da realidade.

*Estesia* é “a faculdade que possibilita a experiência do prazer (ou do seu contrário), assim como de todas as ‘paixões’ – aquelas da ‘alma’ e também aquelas do corpo, da ‘sensualidade’”, destaca Oliveira (1995, p. 231). Os sentidos são mensageiros do conhecimento, dizia Epicuro. No século XVIII, Alexander Baumgarten empregou o mesmo termo - *aisthesis* - para fundar a disciplina chamada Estética; mais precisamente no ano de 1750 com o livro *Aesthetica*, palavra designada na sua origem como “doutrina do conhecimento sensível”. Para este pensador, existe uma ciência do mundo sensível. Ao criar este termo, o educador e filósofo Baumgarten quis expressar o estudo da sensação e assim manteve a linha etimológica do termo: “[...] do grego *aisthētikós* de

---

<sup>107</sup> João Francisco Duarte Junior é graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1975), mestre em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (1981), doutor em Filosofia e História da Educação (2000) e livre-docente em Fundamentos Teóricos das Artes, pela Universidade Estadual de Campinas (2011). É professor no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte-educação, educação do sensível, arte, educação e cultura. Foi Chefe do Departamento de Artes Plásticas do Instituto de Artes da Unicamp (gestão 2002-2003) e Diretor Associado desse Instituto (gestão 2003-2007). (Texto elaborado a partir do currículo lattes. Cf.: <http://lattes.cnpq.br/4530852284422054>). Das várias produções pesquisadas e citadas nesta tese, destaco os livros: “A Montanha e o Videogame: escritos sobre educação” (2010), “Fundamentos Estéticos da Educação” (2008) e “O sentido dos sentidos” (2001).

*aisthanesthai* que significa perceber, sentir. Assim referia-se àquilo que agrada aos sentidos, à empiria do gosto subjetivo, mas elaborando uma ontologia do belo”, argumenta Japiassu (2006, p. 95).

Outra palavra, cuja grafia é bastante parecida, porém seu significado é inverso e que na atualidade se mostra bastante presente em relação às condutas humanas, é *anestesia*; derivada do grego *anaesthesia*, de acordo com o dicionário etimológico da Língua Portuguesa Cunha (2007), significa, entre outros, perda total ou parcial da sensibilidade. Na sociedade complexa e veloz em que vivemos, é particularmente difícil equilibrar sentido e ação; as pessoas acabam por “anestesiarse”. Não é sem razão que se utiliza este termo, às vezes em sentido metafórico, para caracterizar pessoas, atitudes, contextos desprovidos/as de qualquer sensibilidade; algo aparentemente (e cada vez mais) comum nesta sociedade; nela muitas pessoas parecem estar anestésias.

Enfatizo que não existe neste estudo a pretensão de alcançar a complexidade dos estudos da estética, uma vez que na atualidade ela se apresenta como conceito altamente complexo e multifacetado que integra muitos outros, mas é importante citá-la principalmente por sua vinculação inicial à percepção e sua presença na educação, em especial no que se refere à sensibilidade. Silveira (2008), ao dissertar sobre a estética e sua relação com o campo da educação, diz que a origem remonta à tradição grega, perpassa a tradição romana, o mundo medieval, atravessa o barroco e atinge a idade moderna. Pino (2007) diz que a história das ideias estéticas se confunde com a história das ideias filosóficas; isso explicaria a influência que as variadas tendências filosóficas exercem na forma de conceber a estética.

Desde o surgimento da civilização ocidental, o problema estético tem sido focado de maneiras distintas. “Surgiu como uma preocupação sobre o belo, depois sobre a criatividade e a percepção, mais tarde sobre a formação do gosto e nos últimos anos relaciona-se com as teorias do imaginário,” assevera Ormezzano (2007, p. 34).

Em sentido mais amplo e interligando estética ao cotidiano, a autora diz que entende o estético como “[...] um modo de ser e estar no mundo. Construir a nossa subjetividade, ser, na percepção desta conexão do eu com o Cosmos. Estar imersos no mundo, expressando quem somos, como nos percebemos e o que conhecemos” (ORMEZZANO, 2001, p. 54). Trata-se de um conceito amplo e complexo que abandono, porém não integralmente, pois a sensibilidade pertence de alguma forma à estética, na medida em que se constitui como um de seus atributos.



Seguindo nessa trilha focada na sensibilidade, é importante lembrar que um dos precursores a considerá-la como algo de grande importância foi Johann Christoph Friedrich Von Schiller<sup>108</sup>, poeta,

---

<sup>108</sup> As matrizes de seu pensamento são originárias do classicismo grego e do romantismo alemão. Schiller se preocupa em compreender a natureza humana numa perspectiva integral; nesse sentido se ocupa de romper com as fronteiras criadas entre a razão, de um lado, e a história, a linguagem e natureza de outro. Com isso não significa que ele se opunha à razão. Seus esforços se concentram em uma compreensão mais ampla da racionalidade que envolvesse a individualidade, a genialidade, a espontaneidade da vida humana nas suas mais variadas formas de expressão: histórica, linguística e cultural. Schiller criticou severamente o modelo de Estado de seu tempo, cujas bases assentavam-se na opressão e na autocracia; esse modelo gerador de alienação social, de estrutura econômica empobrecedora; criticou também a má-fé daqueles que o defendem. Por considerar o Estado corrompido acreditava que se deveria agir sobre o caráter dos homens, sobrelevando o recurso do Estado. Entendia que a reforma devia ocorrer de baixo para cima, ou seja, da base para o topo: “essa era a tarefa da cultura estética”. No modelo de reforma cultural que ele defende, o artista é a chave para abrir a porta a esta possibilidade. Mas é fundamental que esteja atento às problemáticas de seu tempo e de sua geração; sua arte deve focar-se na dignidade universal do homem. A certa altura da Carta IX, ele diz o seguinte: “É para que não te aconteça receber da realidade o modelo que deves oferecer-lhe, não te atrevas à sua duvidosa companhia antes de estares seguro de um cortejo ideal em teu coração. Vive com teu século, mas não sejas sua criatura; serve teus contemporâneos, mas naquilo de que carecem, não no que louvam. Sem partilhar de sua culpa, partilha de seu castigo com nobre resignação e aceita com liberdade o julgo de que são incapazes de suportar tanto o peso quanto a falta [...] Pensa-os como deveriam ser quando tens de influir sobre eles, mas pensa-os como são quando és tentado a agir por eles. Escorraça de seus prazeres o arbítrio, a frivolidade, a brutalidade, e os terá escorraçado imperceptivelmente também de suas ações, e finalmente, banido de suas intenções. Onde quer que os encontrares, cerca-os de formas nobres, grandes e cheias de espírito, envolve-os com os símbolos da excelência até que a aparência supere a realidade e a arte, a natureza.” (SCHILLER, 2002, p. 51-2). São a razão e a sensibilidade que constituem o conceito de dignidade humana para Schiller. E a síntese entre as duas é uma operação que somente a cultura é capaz de fazer. Schiller não era opositor do projeto iluminista; o que ele defendia era sua radicalização. É no livro *A Educação Estética do Homem*, cuja publicação data de 1794, que suas teorias filosóficas encontram-se mais consolidadas. De acordo com Baser (*apud* AZZI, 2011), os conceitos elaborados por Schiller sobre União dos opostos, estado estético e liberdade foram fundamentais na obra de Hölderlin, Schelling e Hegel. Seu trabalho também influenciou os filósofos da Escola de Frankfurt principalmente os

dramaturgo, filósofo e historiador alemão (contemporâneo e crítico de Kant). Sua preocupação central reside na relação entre razão e sensibilidade. O estudo dessa relação é importante, especialmente ao considerarmos que muitos indivíduos não têm consciência de possuir sentimentos e razão. Em um mundo inicialmente desumanizado, ter-se-ia que recuperar os sentimentos reprimidos e oportunizar a razão, não a racionalidade.

Schiller é considerado o responsável pela introdução da estética na educação e a concebe como força civilizadora. Busca a totalidade do homem e reconhece sua natureza dúbia: a racionalidade e a subjetividade. Schiller (2002) escreve uma série de cartas (27) entre os anos de 1791 a 1793, as quais darão origem a um de seus mais reconhecidos livros: *A Educação Estética do Homem*. É precisamente na 8ª carta que ele destaca “a necessidade mais premente da época”, ou seja, a formação da sensibilidade.

Não é suficiente, pois dizer que toda a ilustração do entendimento só merece respeito quando flui sobre o caráter; ela parte também, em certo sentido, do caráter, pois o caminho para o intelecto precisa ser aberto pelo coração. A formação da sensibilidade, é, portanto, a necessidade mais premente da época, não apenas porque ela vem a ser um meio de tornar o conhecimento melhorado eficaz para a vida, mas também porque desperta para a própria melhora do conhecimento. (Idem, p. 47).

Aliando razão à sensibilidade se alcançaria o ideal para a transformação de uma sociedade na qual a valorização da vida alcançaria uma dimensão planetária. A proposta de Schiller é unir o indivíduo e suas especificidades e a coletividade.

Salvaguardada toda a extensão e relevância de sua obra em seu tempo, assim como algumas das críticas feitas ao seu pensamento, avalio que a contemporaneidade do pensamento de Schiller no âmbito da educação, principalmente de crianças, permanece aquele que se constituiu como sua preocupação central – (uma educação

---

escritos estéticos de Marcuse e Adorno com a ideia de que a arte pode desempenhar um papel fundamental na liberdade do ser humano. Para saber mais, cf.: [http://www.tede.ufop.br/tde\\_arquivos/18/TDE-2011-05-03T124701Z589/Publico/diss%20rafael%20aazzi%20%20%20ifac%20%20%20prot.pdf](http://www.tede.ufop.br/tde_arquivos/18/TDE-2011-05-03T124701Z589/Publico/diss%20rafael%20aazzi%20%20%20ifac%20%20%20prot.pdf)  
Acesso em 03 dez/2011.

comprometida com) a relação entre o sensível e o racional como contribuição à necessária tomada de consciência dos seres humanos como seres interligados entre si e com a natureza. “A sensibilidade tem relação com o potencial criador e com a afetividade dos indivíduos, que se desenvolve num contexto cultural determinado,” diz Rios, amparando-se em Marina (2003, p. 97). Ainda: “[...] a sensibilidade guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário para alcançar certas metas de vida. [...] A sensibilidade se converte em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo”, acrescenta Fayga Ostrower<sup>109</sup> (1986, p. 17).

A sensibilidade e a criatividade não podem ser restritas à arte. A criação é algo inextricavelmente ligado à vida, ao mundo humano. “Ao produzir sua vida, o indivíduo realiza uma obra, análoga à obra de arte. É justamente aí que ele se afirma como sujeito, que ele produz a sua subjetividade”, alerta Rios (2003, p. 97). Nesse sentido, também análogo, uma pessoa que escolhe a docência como profissão, e se propõe a uma formação para isso, realiza uma importante obra, sua obra – uma obra de arte. Bauman (2009, p. 99) diz que nessa modernidade líquida em que vivemos fazer da existência uma obra de arte é “viver num estado de transformação permanente, auto-redefinir-se

---

<sup>109</sup> Fayga Perla Krakowski (Fayga Ostrower) nasceu na Polônia (1920); de família judia. Emigrou para o Brasil (1934). Casou-se (1941) com o historiador Heinz Ostrower. Artista plástica de renome nacional e internacional. Coursou Artes Gráficas na Fundação Getúlio Vargas (1947). Atuou como gravadora, pintora, desenhista, ilustradora, teórica da arte. Foi professora (1954 a 1970) na disciplina de Composição e Análise Crítica no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro; e no Spellman College, em Atlanta, EUA (década de 1960); na Slade School da Universidade de Londres, Inglaterra; atuou como professora de pós-graduação, em várias universidades brasileiras. Nesse período realizou cursos para operários e centros comunitários, com o objetivo de divulgar a arte. Proferiu muitas palestras em várias universidades e instituições culturais no Brasil e no exterior. Recebeu prêmios relevantes e ocupou cargos importantes, tais como: Presidente da Associação Brasileira de Artes Plásticas (1963 a 1966); presidente da Comissão brasileira da International Society of Education through Art, INSEA, da Unesco (1978 a 1982); membro honorário da Academia de Arte e Desenho de Florença; membro do Conselho Estadual de Cultura do Rio de Janeiro (1982 a 1988). Faleceu no Rio de Janeiro (2001). Do expressivo número de suas publicações quero enfatizar dois de seus livros que considero caros a este estudo: “A sensibilidade do intelecto” (1998) e “Criatividade e processos criativos” (1996).

perpetuamente tornando-se (ou pelo menos tentando se tornar), uma pessoa diferente daquela que tem sido até então.”

Entendo que uma obra de arte pode indicar, como diz Duarte Junior (2008), uma determinada direção aos sentimentos próprios de cada pessoa – por exemplo: alegria, tristeza, angústia, etc.; porém a *maneira* de viver esse sentimento (o seu *como*) é dada por cada sujeito. Diante de um drama, no cinema, por exemplo, todos podem ficar entristecidos, porém a *qualidade* dessa tristeza é única (e incomunicável) para cada pessoa. Cada um viverá de acordo com a sua situação existencial. Essa multiplicidade de sentidos que uma obra de arte é capaz de descortinar lança para cada espectador e espectadora um convite: “[...] para que nos deixemos conduzir pelos intrincados caminhos dos sentimentos, onde habitam novas e vibrantes possibilidades de nos sentirmos e de nos conhecermos como humanos.” (Idem, p. 94). É esse o sentido de certa forma metafórico e metamorfoseado que busco ao estabelecer esta relação; por sua singularidade e por tudo o que desencadeia em cada professor e professora no exercício reflexivo dessa profissão, esteja ele ou ela na função de autor ou autora, espectador da obra de um/a colega de profissão.

Diante dessas considerações, é importante refletir sobre o lugar que a sensibilidade ocupa hoje na docência e, por conseguinte, na educação. O que se constata é que a maior parte das pesquisas relacionadas a esse aspecto vinculam-se ao ensino de arte de modo geral.

Galleffi (2007) aproxima educação e sensibilidade, estabelece relações entre essas duas esferas e a multiplicidade humana. Concordo com o autor quando diz que somos por natureza seres sensíveis.

A sensibilidade no âmbito do ensino é um conceito de potência e potencializadora do aprender; não apenas como uma faculdade do conhecimento, mas como meio sem o qual o conhecimento não acontece de forma significativa e pertinente. A sensibilidade não só possibilita educar, como contribui com outros campos do conhecimento, uma vez que ela, segundo Silveira (2008, p. 72), “é a garantia de nos tornarmos inteligentes apenas quando aquilo que nos toca nos ensina e nos transforma.”

Bateson (1986) também parece vincular de alguma forma a aprendizagem à sensibilidade quando diz que a aquisição do conhecimento pelo ser humano somente é possível mediante os órgãos sensoriais ou por meio de seus próprios experimentos. Aliás, é importante destacar que sua epistemologia é da ordem do palpável, do

concreto e do sensível; demanda uma realidade empírica. Como tal encontra-se necessariamente interligada a um trabalho prévio e também constante de observação.

Nesse sentido, investir na formação para a sensibilidade parece ser uma condição fundamental à docência e ao seu exercício também. Schlindwein (2006, p. 44) defende esse argumento quando diz que “consideramos que há muito que se investir para provocar emoções que possam transformar efetivamente a percepção dos professores, e mais ainda, convocá-los ao estranhamento e à perplexidade”.

Assim, o entendimento de sensibilidade que apresento advém da contribuição de autores que considero de referência; destaco Maturana (1995, 1998), Morin (1999, 2001), Ostrower (1996, 1998) Maffesoli (2008), Duarte Junior (2001, 2003, 2004, 2010), Galleffi (2007) e Bateson (1986), pelas aproximações, relações e desdobramentos possíveis acerca do entendimento que denotam ter sobre este instigante conceito. Dessas aproximações é possível dizer que sensibilidade é a capacidade capital do ser humano de sentir a si e ao mundo de maneira integrada; está associada às sensações que são as informações do mundo exterior que chegam ao corpo por meio dos sentidos. Então as sensações dizem respeito ao que é possível conhecer por meio dos sentidos, o que, ao final, significa por meio do próprio corpo. Nesse sentido, o corpo inteiro é um lugar de conhecimento.

A sensibilidade é a faculdade do sentir; é, portanto, a capacidade de afetar e de ser afetado. Trata-se de um conjunto de sentimentos e sensações e o modo como são experimentados. Em outras palavras, sensibilidade é a capacidade que as pessoas têm para captar a sensação sobre as coisas; está relacionada com emoção e sentimento e se constitui de um complexo tecido de percepções. A percepção, por sua vez, é entendida como participação ativa na busca pelo conhecimento.

A sensibilidade é uma categoria polissêmica que na contemporaneidade tem sido pesquisada como integrante do conhecimento humano. Do ponto de vista da complexidade, a dimensão sensível é matriz geradora da condição humana e no ato do conhecimento humano é elemento central. Como tal é a mediadora das relações que as pessoas estabelecem com tudo o que é externo a elas, porque é um modo como se experimenta tanto o próprio corpo, quanto os demais; é a maneira como cada ser humano olha, ouve e pensa. Por meio dela as pessoas acessam e se relacionam com o que se encontra fora delas. É a sensibilidade que transforma acontecimentos externos que afetam à pessoa em acontecimentos internos, atuando como

promotora do diálogo entre esses dois aspectos; a sensibilidade pode operar na fusão das diferentes sensações.

A sensibilidade possui um funcionamento autopoietico, ou seja, ela constrói a si mesma o tempo todo. *Autopoiese* é uma expressão que deriva do grego *autós* que significa próprio e *poiein* que quer dizer fazer. Significa auto-fazer-se ou auto-produzir-se. De acordo com o Dicionário de Filosofia Abbagnano (2007, p. 111), “autopoiese é o princípio segundo o qual um sistema (biológico ou social) reproduz os processos pelos quais foi gerado.”

Como explicitarei anteriormente, o conceito de autopoiese, concebido por Maturana e Varela (1995) entendem que todo ser vivo encontra-se em permanente estado de construção. Como ser vivo, sua característica precípua é sua autonomia, sua individuação. Mas inversa e simultaneamente, a manutenção de tal autonomia somente é preservada na medida em que são estabelecidas relações deste ser com outros seres vivos e com o ambiente no qual este ser encontra-se inserido. Nessa perspectiva, equivale dizer que a vida se mantém mediante um sistema de relações cada vez mais complexas que se entrelaçam e se configuram a exemplo de uma teia, porém de maneira invisível; a manutenção dessa rede e o que por ela é comunicado chama-se, segundo Maturana e Varela, solidariedade e amor. Entendo e por isso defendo a ideia de que a sensibilidade encontra-se diretamente envolvida nessa trama, principalmente por potencializar a harmonia<sup>110</sup>. Contudo, não considero harmonia como uma organização racional e artificial em nome de algo que seja belo e agradável. Não se trata disso, parece-me bem mais o seu contrário: harmonia está muito mais relacionada ao invisível que está contido no visível; a harmonia que advém da sensibilidade devolve ao corpo o que sempre lhe pertenceu; uma relação originária do tipo corpo visível-corpo invisível e não do tipo corpo-máquina construída com o pensamento cartesiano. Essa relação (corpo visível-corpo invisível) não significa dualidades antagônicas, mas complementares e inextricavelmente ligadas; é nessa relação e a partir dela que a harmonia se manifesta. Quero me referir ao que não aparece; às dimensões de outra natureza, como a espiritualidade, por exemplo; dimensões que se encontram na matéria física e que fazem parte desse sistema autopoietico que é corpo – potência e devir.

A sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Talvez a maior parte da sensibilidade permaneça no inconsciente. Outra, todavia,

---

<sup>110</sup> Esta harmonia encontra-se diretamente relacionada ao sentido a ela atribuído por Schmidek e Cantos (2008) na abertura do capítulo 1 desta tese.

chega ao consciente e de modo articulado, ou seja, chega em formas organizadas. Segundo Ostrower (1996) a criança estabelece por meio do corpo uma relação de vínculo e afeto e aprende a sentir o que faz sentido, mediante a relação que estabelece consigo e com os outros em seu entorno, sejam eles pais, professores e professoras, amigos e amigas, assim como com o mundo e a vida. Em outras palavras, a sensibilidade representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao que acontece em nosso entorno, afirma a autora.

É pela sensibilidade que se amplia na docência a prática de uma *pedagogia do auscultar*<sup>111</sup>, ou seja, em que o diálogo genuíno, no sentido dado por Buber (1982), ou diálogo autêntico de Freire (1999) e a escuta sensível e pedagógica são valorizados e praticados, uma vez que a sensibilidade é uma capacidade de ter atenção às coisas; a maneira como as pessoas se dispõem diante do que elas não são e do que não conhecem. É um gesto inicial de disposição do qual depende a produção do pensamento; envolve silêncio, escuta ativa e diálogo. Nessa perspectiva, a sensibilidade encontra-se situada no campo da subjetividade.

## 2.8 SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: APROXIMAÇÕES E TRANSPOSIÇÕES

Para tratar a questão da sensibilidade e especialmente da sensibilidade na docência, e por conseguinte, na educação, é necessário partir da formação de professores e professoras no âmbito da licenciatura em Pedagogia e a articulação entre teoria e prática, como citado anteriormente.

A formação docente em qualquer nível envolve algumas dimensões, entre as quais é possível destacar: a apropriação do capital cultural como primeira dimensão; a segunda dimensão é a crítica; a terceira é a teórica; e a quarta dimensão é a técnica. Mas o que se constata, de acordo com Diniz (2001), é que as licenciaturas, quando muito, atêm-se à terceira dimensão e, mesmo assim, somente no que diz respeito à transmissão de conteúdos. Tais dimensões da docência, mais especificamente a primeira, requerem uma educação da sensibilidade, argumenta a autora.

---

<sup>111</sup> Nos capítulos V e VI apresentarei uma discussão mais fundamentada e sistematizada sobre o que chamo de *Pedagogia do Auscultar*, então conceitos como *escuta sensível e escuta pedagógica* serão aprofundados.

Nos termos da lei que rege a formação de professores e professoras, a sensibilidade está presente há mais de uma década, vinculada à expressão “princípios estéticos”, como se pode verificar na Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, no artigo 3º, inciso I:

Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. [...] Art. 3º. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a. os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b. os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c. **os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.** (grifos meus)<sup>112</sup>.

Considerando o texto da lei que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, é de se perguntar o que se entende por *princípios estéticos da sensibilidade*? Em toda a pesquisa que realizei no sentido de buscar essas definições do ponto de vista legal, nada foi localizado. Considerando a complexidade e a densidade de tais conceitos, sua não explicitação pode sugerir tratar-se de algo de domínio de todos os profissionais habilitados ao exercício da docência; por outro lado, também abre a possibilidade de se incorrer em uma retórica textual e não em um compromisso profissional.

Como professora, há muito percebo que o processo de formação para a docência carece de abordagens vinculadas mais diretamente à sensibilidade na educação. No meu caso, particularmente, mesmo necessitando de uma compreensão mais apurada de seu sentido e significado, nunca deixei de ver a sensibilidade como algo essencial à docência, vinculada à capacidade de perceber e à singularidade das ações empreendidas por cada professor e professora a partir de seus saberes e valores, das relações estabelecidas com as pessoas, e entre elas com o conhecimento.

---

<sup>112</sup> Para acessar a resolução na íntegra, cf.: <http://www.zinder.com.br/legislacao/dcn.htm#ceb298>.



Na última década, como professora de Prática de Ensino e também a partir de minha própria prática nesta área e no ensino fundamental, passou a me chamar a atenção o fato de cada professor e professora possuir um jeito próprio, peculiar de realizar sua ação docente. Por longos anos me questioneei se isso se devia, entre outros fatores, à sensibilidade. Com o passar do tempo, e fundamentalmente com a prática e a formação, passei a vê-la sob outras perspectivas. Essa constatação me impulsionou ainda mais nos estudos nesta direção. E, na medida em que buscava, constatava a falta de referenciais sobre o assunto, principalmente no nível dos anos iniciais do ensino fundamental; gradativamente me convencia da necessidade de realizar estudos na área e fomentar, de alguma maneira, mais produções teóricas relacionadas à temática. Tais constatações têm me possibilitado perceber o quanto a sensibilidade, embora esteja presente nos contextos escolares, é (cada vez mais) invisibilizada.

A escola é o espaço no qual as habilidades cognitivas e sócio-afetivas das pessoas são desenvolvidas; é base para inclusão de grupos minoritários. Lima Filho (1998) destaca que se vista a partir de relações sociais e como órgão de controle, historicamente constituída, a escola também está relacionada ao processo de formação e de manutenção da hegemonia e, sendo assim, apresenta grande tendência a submeter toda a diversidade cultural a uma cultura oficial que é a expressão dessa hegemonia. A relação pedagógica, por sua vez, se dá nesse movimento contraditório e paradoxal.

Nesse sentido, Bourdieu e Darbel (2003) alertam que a função da escola consiste em desenvolver ou criar as disposições de acesso à cultura, atuando como alavanca de uma prática cultural sólida, intensa e duradoura.

Os bens culturais acumulados na história de cada sociedade não pertencem realmente a todos (ainda que formalmente sejam oferecidos a todos), mas àqueles que dispõem de meios para apropriar-se deles. Para compreender um texto científico ou desfrutar de uma obra musical são necessários a posse dos códigos, o treinamento intelectual e sensível capazes de permitir sua decifração. Como o sistema educacional entrega a alguns e nega a outros – de acordo com a posição socioeconômica – os recursos para apropriação do capital cultural, a estrutura do ensino reproduz a estrutura da

distribuição desse capital por entre as classes.  
(Idem, p. 109).

A escola, por meio da atuação pedagógica crítica, criativa e sensível de todos os profissionais que nela atuam, tem um compromisso social e político, especialmente em relação às camadas menos favorecidas. Pesquisas têm mostrado que de cada 100 alunos e alunas que ingressam na escola na 1ª série/1º ano, apenas cinco concluem a 8ª série/9º ano (IBGE, 2007). Estatisticamente, parece pequena a quantidade de 4,8%; mas numericamente significa cerca de um milhão e meio de pessoas. Considerando o ensino médio, a porcentagem é de 13,2% de estudantes que abandonaram a escola. É fato que muitos/as voltarão às salas de aula, mas na condição de defasados idade/série, o que pode causar conflitos e, inclusive, nova evasão; essa distorção já citada anteriormente constitui um problema sério em nosso país. Muitas são as causas da evasão; condições socioeconômicas, geográficas, culturais entre outras, mas também aquelas relacionadas aos encaminhamentos didático-pedagógicos e a baixa qualidade do ensino nas escolas do país. Nesse sentido, é mister (re)pensar e problematizar as práticas pedagógicas e suas abordagens nos dias atuais, especialmente no âmbito das escolas públicas, porque é para elas que vai a ampla maioria dos filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras deste país. Fato é que a escola ainda gira muito em torno da docência e de sua complexidade e ela é um lugar de exercício genealógico, lugar privilegiado de experimentação e de transformação de si mesmo; lugar “[...] de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infundas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e sermos diferentes do que somos,” afirma Fischer (2009, p. 94).

Para tanto, o professor e a professora necessita da sensibilidade em seu processo formativo. E, posteriormente, continuará necessitando, sobremaneira, no exercício cotidiano de sua profissão, na medida em que seu trabalho envolve o agir humano que se dá em relação, um fazer “com”; uma vez que, segundo Freire (1999, p. 79), “[...] os homens [e as mulheres] se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Concordo, também, com Rios (2003) quando diz que a sensibilidade é um componente do agir humano, da nossa existência.

Se a sensibilidade se converte em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo, como afirma Ostrower (1986), podemos considerar que a docência tem sentido, se ela se configura como atividade social significativa para o

professor e a professora. Então é possível ampliar a criatividade e, por conseguinte, termos práticas mais criativas e pessoas experimentando possibilidades educativas mais potentes, mais intensas e significativas.

O mesmo se pode inferir sobre os processos de formação de professores e professoras se esses se configurarem como atividade social significativa. Essa compreensão aproxima educação e sensibilidade e cria conexões entre elas e a vida humana. Concordo com Galleffi (2007) quando diz que todos nós somos seres sensíveis. Nessa perspectiva, a sensibilidade no ensino é um conceito de potência e é potencializadora da aprendizagem. Mais do que uma faculdade do conhecimento, ela é meio, caminho, mediação para que o conhecimento aconteça de forma significativa e pertinente. Vai além de educar, a sensibilidade contribui com outros campos do conhecimento, pois, como diz Silveira (2008), ela é garantia de nos tornarmos inteligentes apenas quando aquilo que nos toca, ensina-nos e, por conseguinte, transforma-nos. Essa inferência se aproxima de uma assertiva de Duarte Junior (2008) da qual compartilho quando diz que o êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor e da professora, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem e de seu projeto de vida de continuar aprendendo.

Nessa direção, deixo temporariamente em suspenso o caminho que mais adiante será seguido a partir das pistas que tentarei apresentar com a análise dos diários de bordo e ensaios pedagógicos das professoras, participantes da pesquisa. Espero que *nas trilhas a construir entre a educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade* se encontrem as pistas reais e potenciais para compreender um pouco mais e melhor os processos de aprendizagem, assim como para promover uma formação continuada cuja base seja o ser humano como referência singular.

Este momento é oportuno para relembrar as trilhas visitadas neste capítulo, cuja finalidade centrou-se em dar atenção à situação que envolve direta e indiretamente os processos de formação de professores e professoras no âmbito da formação inicial, mas especialmente da formação continuada. Pois, ao analisar dados relacionados à educação em nosso país, constata-se a urgência de colocar em prática políticas públicas efetivas e comprometidas com a formação integral de professores e professoras dentro dos contextos atuais de ensino e de aprendizagem.

Entretanto, para que se pensem tais políticas é importante considerar os conceitos gerados em torno do entendimento da docência sem perder de vista os paradigmas que os sustentam. Nesse sentido

procurei ao longo deste capítulo destacar a importância da base reflexiva, sensível e afetiva na atuação profissional, focando substancialmente a docência a partir da pessoa do professor e da professora e sua singularidade, entendendo a docência como uma atividade singular, mas que é constituída e realizada em bases coletivas.

Desde logo, os conceitos de experiência, intensidade e potência têm especial relevância e, acima de tudo, permanece o convite para experimentar vivê-la na perspectiva da *experiência/sentido*. Entendo que é fundamental oportunizar processos de formação continuada, mediante a sensibilidade do ser e do fazer docente, sustentadas em uma cosmovisão focada na complexidade; que primeiramente afetem os professores e professoras, que os/as toquem, para que se percebam como sujeitos da experiência e, paulatinamente, aprimorem seu entendimento sobre os processos de aprendizagem nas dimensões cognitiva, afetiva, da sensibilidade, da ética e dos valores emocionais, no dizer de Leite (2010).

No panorama contemporâneo, complexo que vivemos, pensar a docência e também a partir dela, e da formação de professores e professoras, especialmente a formação continuada, implica ter em vista algumas temáticas fulcrais. Dentre elas a diversidade e seus desdobramentos, fundamentalmente a partir da abordagem intercultural e, especialmente nos processos de aprendizagem; tendo em vista, inclusive, ser a diversidade um dos eixos da política nacional. Esta temática que ocupa a ordem do dia será aprofundada no próximo capítulo.

## CAPÍTULO III

### EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL: TRILHAS A CONSIDERAR

*Cometemos um erro bastante comum ao pensar que ignoramos algo por sermos incapazes de defini-lo [...], diremos talvez que só podemos definir algo quando nada soubermos a respeito dele.*

*Jorge Luis Borges*

#### 3.1 DIVERSIDADE: UM CONCEITO EMBLEMÁTICO E PLURAL

A diversidade vem se constituindo como um dos principais fatores de visibilidade nos contextos educacionais. Sua presença tem sido notória no palco dos debates relacionados à educação no país, principalmente nos últimos dez anos. No campo normativo, várias leis foram sancionadas, tais como a Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país; e a Lei n. 11.645/08, que insere a questão indígena nos currículos escolares. Em relação ao Ministério da Educação – MEC, criou-se no ano de 2004 uma secretaria específica, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD -, com o objetivo de articular o tema da diversidade nas políticas educacionais, entre outros<sup>113</sup>.

Na literatura é possível identificar um conjunto variado e complexo de significados para o termo diversidade, conforme o campo ao qual se situa. Nas ciências sociais, geralmente o termo é empregado para tratar a heterogeneidade de culturas fortemente marcada na sociedade contemporânea. Essa posição se contrapõe ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental, constituído “sobre o pressuposto (geralmente tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais” (HALL, 2003, p. 52). Na sua dimensão cultural encontra-se associada aos novos movimentos sociais, fundamentalmente aqueles de caráter identitário, circunscritos em torno da defesa das “políticas de diferença” (TAYLOR, 1994; GIROUX, 1999; HALL, 2003). Para Moehleck (2009), tal reivindicação no Brasil decorreu de setores relacionados ao movimento

---

<sup>113</sup> Cf.: item 3.2 deste estudo.

feminista e ao movimento negro dos anos de 1980, tornando-se mais intensa nos anos seguintes, quando outros grupos passaram a fazer parte, como o dos movimentos indígenas e das pessoas com deficiência.

O diálogo estabelecido com essas questões é associado aos *Culture Studies* e aos estudos *pós-coloniais*. Para as teorias que abordam essas perspectivas, todos os seres humanos são igualmente dignos de respeito, reforçando assim a semelhança entre eles. O princípio da diferença questiona justamente a neutralidade e a efetividade dessa igual dignidade, ao afirmar que a identidade particular de um indivíduo ou grupo é ignorada, distorcida e forçada a se conformar a uma cultura dominante hegemônica que não a sua, atribuindo-lhe uma cidadania de segunda classe. Desse modo, apenas as minorias e povos não ocidentais são alienados de sua cultura e valores, o que torna as sociedades ocidentais cegas à diferença, por suprimirem a identidade, como também altamente discriminatórias, diz Moehlecke, a partir de Taylor (2009). Consequentemente, diz a mesma autora, entende-se que a luta pelo direito à diferença deve passar primeiro pela desconstrução da autoimagem negativa atribuída pelos colonizadores a diferentes povos.

Considerando as políticas públicas no Brasil, principalmente a partir do final dos anos de 1990, constata-se a preocupação com a diversidade cultural, especialmente quando articuladas ao gênero, raça e etnia. Essa preocupação se evidencia em relação às políticas educacionais, dentre as quais se pode citar como exemplo a incorporação da pluralidade cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais; a definição de um capítulo específico para abordar a educação especial; assim como os artigos voltados à educação indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB - n. 9.394/96; o Plano Nacional de Educação de 2001, com capítulos destinados à educação especial e educação indígena; a definição do dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra; além das leis Lei n. 10.639/03 e Lei n. 11.645/08, já citadas e comentadas anteriormente.

No que se refere aos estudos acadêmicos com análises teóricas acerca da diversidade cultural na formulação de políticas públicas, o que se encontra é recente e com baixo volume de produção (SANSONE, 1998; MELO, 1999). Em relação à temática diversidade e educação, a produção é mais expressiva (MCLAREN, 1997; TOURAINÉ, 1998; SCHERER-WARREN, 1998, 2000; NANNI, 1998; FALTERI, 1998; FLEURI, 1998a, 2000, 2000a, 2001, 2002, 2003, 2005; GONÇALVES e SILVA, 1998, 2003; CANDAU, 2000, 2002, 2003, 2006; STOER, 2001; MOREIRA e SILVA, 2002; FLEURI e COSTA, 2001; FLEURI,

GAUTHIER e GRANDO, 2001; PADILHA, 2004; SOUZA, 2002a). Nessas referências, os conceitos mais abordados são de pluralismo cultural, multiculturalismo e interculturalidade ao invés de diversidade cultural, especificamente, quando se trata da referência às variadas maneiras de interpretar como se dá a interação entre grupos sociais e suas culturas.

No Brasil, a expressão *diversidade* tem sido usada como *multiculturalismo*, principalmente pelo poder público. Este substantivo, de acordo com Hall (2003), refere-se às estratégias políticas empregadas para lidar com situações de diversidade desencadeadas em sociedades culturalmente plurais. Aliás, é preciso dizer que no âmbito educacional o termo (multiculturalismo) tem sido abordado com frequência e com sentidos bastante diversos. No que se refere aos variados tipos de *multiculturalismo* encontram-se, principalmente, os estudos de McLaren (2000); Giroux (1999); e Hall (2003).

Considerando o amplo conjunto de estudos relacionados a essa questão, é possível identificar, segundo Moehlecke (2009), três aspectos que delimitam e diferenciam os significados oscilantes associados ao multiculturalismo: o primeiro deles diz respeito ao reconhecimento ou não das hierarquias de poder presentes nas relações entre os diferentes grupos culturais; o segundo aspecto associa-se a uma visão mais essencializada ou mais dinâmica da identidade cultural de determinados grupos; e o terceiro está mais voltado à articulação ou não entre as desigualdades socioeconômicas e as diferenças culturais.

Para além da defesa desta ou daquela proposição, o fato é que as questões relacionadas com a diferença e a identidade cultural são candentes para a educação, principalmente no âmbito das escolas e, por conseguinte, das práticas pedagógicas.

Reinaldo Matias Fleuri<sup>114</sup> (2009) destaca que no âmbito da educação a multiplicidade de termos e de concepções em torno de uma

---

<sup>114</sup> Reinaldo Matias Fleuri é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988), realizou estágios de pós-doutorado na *Università degli Studi di Perugia* Itália (1996), na Universidade de São Paulo (2004) e na Universidade Federal Fluminense (2010). Professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina com vínculo de professor voluntário (aposentadoria em 2011). Coordena o Grupo de Pesquisa Mover - Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq). Presidiu a *Association International pour la Recherche Interculturelle* (ARIC), no período 2007-2011. Participa (1992) do Grupo de Trabalho de Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd). Foi

mesma ideia – *multicultural, transcultural, intercultural* – parece dificultar a compreensão do fenômeno. Nesse sentido, o autor questiona o significado desses conceitos e os contextos nos quais se aplicam. Destaca o intenso debate que acontece atualmente em torno da relação entre os diversos grupos culturais, mostrando a coexistência de variadas propostas e concepções que empregam termos iguais para designar conceitos diferentes, ou fazem afirmações idênticas mediante termos distintos. O conceito de *educação multicultural* é um exemplo importante. De acordo com Fleuri (2009, p. 37), o conceito de *educação multicultural* “utilizado nos países anglo-saxônicos para designar a luta pela paridade de direitos entre diferentes grupos sociais e culturais na sociedade, na Europa é habitualmente traduzido pelo conceito de ‘educação intercultural’.”

A educação multicultural pode ser abordada sob duas perspectivas. A primeira como movimento em prol da equidade social, argumenta Fleuri (2009). O autor cita como exemplo o movimento das chamadas *idades educativas*.

1ª. como **movimento** em favor de igualdade de oportunidades educacionais e de equidade (justiça) e contra toda sorte de discriminação e preconceito. O movimento recente das chamadas “idades educativas” encontra-se nessa linha de atuação. As “idades educativas” (poder local) conscientes do papel e da responsabilidade das cidades no que se refere à educação, além de desenvolver suas funções tradicionais (econômica, social, política e prestação de serviços), procuram desenvolver uma função

---

membro do Comitê Científico desta Associação (2000 a 2002). Faz parte do Instituto Paulo Freire. É pesquisador colaborador do “Centre de Recherche sur l'intervention éducative” - CRIE (Canadá). É pesquisador do CNPq (1C). Tem desenvolvido, coordenado e orientado pesquisas, que resultaram em publicações e produções acadêmicas nas áreas de epistemologia, educação popular, interculturalidade, educação inclusiva e formação de educadores. (Texto elaborado com base no currículo lattes) Cf.: <http://lattes.cnpq.br/0966229092773143>. Dentre as diversas publicações pesquisadas e citadas nesta tese (19) elaboradas individualmente ou em co-autorias, destaco os livros: “Entre Disciplina e Rebelia na Escola” (2008) e “Educação Popular e Complexidade” (1998a).



especificamente educadora. Esse movimento baseia-se no fato de que conhecemos o mundo, primeiro através dos nossos pais, do nosso círculo imediato e só depois é que, progressivamente, alargamos nosso universo. O bairro, e logo em seguida, a cidade, são os principais meios educativos de que dispomos. A cidade educativa é uma cidade com personalidade própria, integrada a um país e ao mundo, um sistema complexo em constante evolução. (Idem, 2009, p. 37) [grifos e aspas inseridas pelo autor].

A segunda perspectiva contempla uma abordagem curricular como contraposição alternativa à abordagem monocultural ainda vigente. Tanto essa perspectiva, quanto a primeira sugerem um caráter enunciativo e propositivo.

2<sup>a</sup>. como uma **abordagem curricular**. Nos recentes estudos no campo da Educação Comparada ou Internacional, o tema da educação multicultural vem sendo abordado. Há uma preocupação na Europa, por exemplo, em salvar da extinção numerosas línguas faladas. Os jovens preferem a língua usada pela mídia à sua língua materna. A **alfabetização bilíngue** seria uma forma de fazer frente a essa eutanásia cultural. Daí a necessidade de um **currículo multicultural** frente ao **currículo monocultural** atual. (GADOTTI apud FLEURI, 2009, p. 37) [grifos do autor].

A expressão “educação inter/multicultural” é utilizada pelos autores Stephen Stoer e Luísa Cortezão, da Universidade do Porto (Portugal), como forma de se referirem ao conjunto de movimentos que propõem não só o respeito mútuo às especificidades de cada grupo cultural, mas também a relação e a interação entre eles (FLEURI, 2009). O termo “transcultural” está relacionado à idéia de encontrar os valores que sejam comuns às diferentes culturas e que possibilitem criar uma base de entendimento que considere essas especificidades.

[...] refere-se à idéia de encontrar os valores comuns das diferentes culturas que permitem criar uma base de entendimento, tendo em conta essas

mesmas especificidades culturais. É um conceito que se refere especialmente aos processos de miscigenação que ocorrem na inter-relação entre diferentes grupos sociais e onde se trabalha com as zonas de fronteira, os “entrelugares” (Bhabha, 1998), que se constituem entre os diferentes movimentos e sujeitos. (Idem, p. 38).

### 3.2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Para melhor compreender no que consiste a abordagem de educação na perspectiva intercultural, é importante saber o contexto de surgimento da expressão *intercultural*.

O termo *Intercultura*, segundo Paola Falteri<sup>115</sup> (1998), vem sendo utilizado pelo Conselho Europeu desde os anos de 1980, quando foi decidido tratar a questão da entrada dos estrangeiros nas escolas; também foi adotado como perspectiva unificadora pelas ‘educações’, as quais, das mais variadas maneiras, focalizam a importância da convivência. De acordo com a autora, é um caso raro de escolha terminológica, uma vez que a expressão foi eleita em concordância entre os organismos oficiais e as bases. No plano educacional, a interculturalidade sinaliza um projeto cujo objetivo é a intervenção nas mudanças induzidas a partir do contato e da interação entre sujeitos e sua diversidade, de maneira que promova atitudes abertas ao confronto e conduza processos integradores entre culturas. Nessa mesma direção segue Del Arco Bravo (1998), ao dizer que quando duas ou mais culturas entram em contato, a impregnação que se produz é inevitável.

---

<sup>115</sup> Paola Falteri é doutora em antropologia; professora pesquisadora no Instituto *di Etnologia e Antropologia Culturale da Università di Perugia* (Itália). É sócia-fundadora da Sociedade Italiana de Antropologia Médica (SIAM) e publicou vários artigos sobre o assunto. Dedicou-se à antropologia da educação desde 1975, trabalhando com o *Movimento di Cooperazione Educativa*, junto ao qual coordenou o grupo Nacional de Antropologia, até 1985. É assessora da escola de formação intercultural. Tem um conjunto expressivo de publicações, dentre as quais destaca-se: *Andata e ritorni: Percorsi formativi interculturali. Firenze: MCE/Ministero della Pubblica Istruzione*, 1995. Para consultar essas informações e saber mais, cf.: FLEURI, R.M. **Intercultura e Movimentos Sociais** (org.) Florianópolis: Mover, NUP, 1998; p. 209-10.

Cabe destacar os sistemáticos estudos realizados pelo grupo de pesquisa Mover<sup>116</sup>, sob a coordenação do professor Doutor Reinaldo Matias Fleuri, que há quinze anos têm ampliado e aprofundado sucessivas pesquisas<sup>117</sup> acerca das diferentes concepções de educação

---

<sup>116</sup> MOVER: Núcleo de Estudos “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que desenvolve pesquisas no âmbito da cultura e da educação popular. Ver site: [www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br) e diretório de Grupos do CNPq: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0043708JCBVE0> N.

<sup>117</sup> O Projeto Integrado de Pesquisa *Educação Intercultural*: elaboração de referenciais epistemológicos, teóricos e pedagógicos para práticas educativas escolares e populares contou com o apoio do CNPq tendo como referência a Bolsa de Produtividade em Pesquisa – PQ, Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (processo CNPq n. 304741/2003-5) com vigência de março de 2004 a fevereiro de 2007. A esse projeto vincularam-se duas Bolsas de Iniciação Científica, pelo (Processo CNPq n. 501800/2004-2 Edital: 052004-IC, com vigência de agosto de 2004 a julho de 2007) e uma Bolsa de Apoio técnico (processo CNPq n.: 361651/2004-0, com vigência de agosto de 2004 a julho de 2006). Contou, também, com Auxílio à Pesquisa (processo 473965/2003-8, Edital Universal CNPq 01/2002, Faixa B, com vigência de 28. out.2003 a 28. out.2005). Destaca-se também o projeto de pesquisa *Educação Intercultural*: desconstrução de subalternidades em práticas educativas escolares e populares, cuja vigência abrangeu o período de março de 2007 a fevereiro de 2010. O referido projeto tem como objetivos conceituar epistemologicamente a perspectiva intercultural da educação, focalizando no contexto brasileiro e latino-americano as relações de identidade e diferença que se desenvolvem em *movimentos sociais*, particularmente no âmbito das relações entre culturas étnicas, geracionais e de gênero, visando à elaboração de subsídios teórico-metodológicos para a formação de educadores, assim como para a educação popular e escolar. Cabe destacar, por um lado, como campo empírico do trabalho do grupo, a realização de cursos de formação de educadores na perspectiva intercultural, fortemente enraizados na realidade local e regional, que constituem com um campo de interação e integração, por outro lado, entre os diferentes projetos de pesquisas assumidos, seja por estudantes do PGE/UFSC vinculados atualmente ao grupo, seja por pesquisadores do mesmo grupo vinculados a outras instituições, seja por outros grupos de pesquisa parceiros nacionais e internacionais que interagem na rede de pesquisas sobre educação intercultural. É apoiado pelo CNPq em várias modalidades de bolsas de estudo e de auxílio: (1.) Bolsa de Produtividade em Pesquisa – PQ, Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri, processo CNPq n. 304741/2003-5, com vigência de março de 2004 a fevereiro de 2007 (valor: R\$ 35.179,92). (2.) Bolsas de Iniciação Científica: Processo CNPQ n. 501800/2004-2 Edital: 052004-IC. É

intercultural ou multicultural. Nos estudos realizados pelo grupo, Fleuri (1998) apresenta, inicialmente, esses termos como sinônimos. Posteriormente, considerando mais especialmente o contato com as pesquisas italianas sobre educação intercultural (NANNI *apud* FLEURI, 2009) a equipe passa a redimensionar tais conceitos entendendo-os como distintos. A educação *intercultural* é entendida como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes, enquanto a educação *multicultural* constituiria uma perspectiva que busca o reconhecimento identitário das minorias étnicas, em luta contra os processos de sujeição a que foram submetidas historicamente (FLEURI, 2000). Com o aprimoramento dos estudos, segundo Fleuri, amparando-se em Canen e Moreira (2009), ambos os conceitos são redimensionados:

[...] o termo multiculturalidade passou a ser compreendido como indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade, enquanto o termo interculturalidade servia para indicar o conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes. Mais recentemente, interagimos com estudos que buscam representar polifonicamente a polissemia dos desafios e das propostas emergentes como as expressões inter/multicultural (utilizada por Stoer, 2001) e intertranscultural (utilizada por Padilha; 2004). (FLEURI, 2009, p. 39).

---

importante destacar que nesses quinze anos de existência do grupo Mover, as ações de pesquisa realizadas têm resultado também em valiosos programas, variados cursos de formação experimental de educadores, intensas atividades de cooperação interinstitucionais, uma vastíssima produção bibliográfica, bem como de material pedagógico impresso, digital e áudio-visual, além de profícuos eventos, dentre os quais se pode destacar: II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais (Florianópolis, 8-11. abr.2003); III Seminário Internacional Educação intercultural, Movimentos Sociais e Sustentabilidade (Florianópolis, 13-17. nov.2006); de modo particular, vem se consolidando a interação com a *Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC)*, de cujo Conselho Administrativo Reinaldo Matias Fleuri passou a fazer parte em 2005. No ano de 2009, foi eleito presidente da referida associação, trazendo para o Brasil (pela primeira vez no território latino-americano) o *XII Congresso da Association pour la Recherche Interculturell (ARIC)*, realizado em julho/agosto de 2009. Para saber mais sobre todas as informações citadas, Cf.: Homepage: [www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br)

Em relação à problemática decorrente desse conjunto de conceitos (multi/inter/transculturalidade), Fleuri (2009), alerta sobre dois importantes aspectos a se considerar. O primeiro deles é a impossibilidade de reduzir a um único conceito o imenso conjunto de ideias, bem como de propostas que se encontram em elaboração neste campo de pesquisa e de ação educativa. Para o autor, a pluridade de perspectivas é fértil e rica, na medida em que demanda diálogo e compreensão mútua dos vários pontos de vista, de um lado e de outro. O segundo aspecto relevante diz respeito ao desafio no sentido de promover a unidade e a relação entre distintos grupos, sujeitos e culturas de maneira que tal unidade e relação não anulem as diferenças, mas sim sejam potencializadoras do desenvolvimento de cada um – este é o eixo fundamental da problemática que toda essa situação enuncia (FLEURI, 2003).

Nos estudos mais recentes realizados por Fleuri e seu grupo de pesquisa, vislumbra-se uma nova perspectiva epistemológica em relação às identidades e relações interculturais, como sendo híbridas e ambivalentes. Nesse sentido, o foco reside na busca de entender os “entrelugares” (BHABHA, 1998); ou seja, buscar o entendimento “dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais” (FLEURI, 2009, p. 39). Sendo assim, a intercultura se torna um objeto de estudo transversal, interdisciplinar e complexo às temáticas de *cultura*, de *etnia*, de *gerações*, de *gênero*, de *movimento e de ação social*.

Em Coppete (2007), explico que o prefixo *inter* marca a reciprocidade, a interação, o intercâmbio, a ruptura do isolamento e, concomitantemente, indica separação, interposição e diferença. Refere-se, portanto, a um processo dinâmico marcado pela intercessão de perspectivas que podem ser entendidas como representações sociais produzidas em interação. Para Muñoz Sedano (1997, p. 119), “caracteriza uma vontade de mudança, de ação no contexto de uma sociedade multicultural.” É um processo permanente e inacabado, fortemente marcado pela intenção de promover relações democráticas e dialógicas entre grupos e culturas diversas.

Fleuri, Coppete e Azibeirol (2009) destacam que o tema da interculturalidade tem sido cada vez mais recorrente, de moda, paradoxal; por sua contemporaneidade tem sido usado em variados contextos, prestando-se a interesses sociopolíticos diversos. Os movimentos sociais, a mídia, a pesquisa científica e os programas governamentais têm promovido o reconhecimento da diversidade multicultural, o que denota o interesse pela temática da

interculturalidade. Porém, em algumas situações, tem se apresentado como uma nova tendência multicultural, isenta de sentido crítico, político, construtivo e de transformação. O que se constata é que o esforço pela promoção do diálogo e da cooperação crítica e criativa entre as pessoas e seus contextos distintos corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e de subalternização. Os autores destacam duas perspectivas teórico-epistemológicas distintas. De um lado estão aquelas que reduzem as relações interculturais às relações individuais, desconsiderando os contextos sócio-políticos de subalternização. De outro lado, surgem perspectivas de interculturalidade crítica que apontam para a descolonização do saber, do poder, do ser e do viver. Essa perspectiva conclama a elaboração e mobilização de formas de saber, poder, ser e viver que garantam a convivência de *todos* os seres humanos com a natureza e entre si, “para além de dispositivos e de estruturas de dominação sociocultural e de destruição sistemática da natureza vigentes no atual contexto mundial.” (Idem, p. 31).

Catherine Walsh (2009), na conferência de abertura proferida no XII Congresso da *Association internationale pour la Recherche Interculturelle* (ARIC)<sup>118</sup>, defendeu a perspectiva crítica de interculturalidade. Para a autora, “interculturalidade em si, só terá significação, impacto e valor se assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na re-fundação das estruturas [...] da sociedade que racializa, inferioriza e des-humaniza, [...] na matriz ainda presente da colonialidade do poder.” (WALSH, 2009, p. 02).

Três perspectivas envolvem atualmente a interculturalidade: *relacional, funcional e crítica*. Fleuri, Coppete e Azibeiro (2009) amparados em Walsh (2009) argumentam que a primeira perspectiva, designada como *relacional*, faz referência ao contato e intercâmbio entre culturas diferentes, como sendo algo que existe há muito tempo. Essa perspectiva considera os processos de mestiçagem, os sincretismos e as transculturações como sendo naturais. Nessa perspectiva, existe uma forte tendência a ocultar ou minimizar os conflitos, assim como os contextos de poder e dominação; a relação é limitada ao nível individual. “Na medida em que encobre as estruturas sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas, posiciona a diferença cultural em termos de superioridade ou inferioridade.” (Idem, p. 31). Em outras palavras, reduzem as relações interculturais às relações individuais, sem considerar os contextos sócio-políticos de subalternização.

---

<sup>118</sup> Para saber mais consultar: [www.aric2009.ufsc.br](http://www.aric2009.ufsc.br)

A segunda perspectiva, chamada por Wash de funcional, e referendada pelos atores já citados, reconhece a diferença cultural com o objetivo de incluí-la na estrutura social estabelecida. Investe na promoção do diálogo, na convivência e na tolerância; todavia, não questiona as possíveis causas da assimetria e da desigualdade social e cultural. Adota a (nova) lógica multicultural do capitalismo global. Reconhece e sustenta a produção e administração da diferença de maneira funcional à expansão do *sistema-mundo-moderno*, destacam Fleuri, Coppete, Azibeiro, amparados em Quijano, (2009). Aponta para o controle do conflito étnico, a partir da inclusão dos grupos historicamente excluídos, porém faz isso com vistas a manter a estabilidade social de acordo com os ditames econômicos do modelo neoliberal.

A terceira perspectiva, defendida por Walsh e autores já citados, como interculturalidade crítica, aponta para a construção de sociedades diferentes, a outra ordem social, na medida em que problematiza a estrutura colonial racial e sua ligação ao capitalismo de mercado. A abordagem traduz a reivindicação de povos e grupos sociais historicamente subalternizados; representa também setores de luta a eles associados, na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural. Trata-se, portanto, de um projeto de vida que implica formas de viver e estar neste mundo; um projeto político, social, ético e epistêmico.

Tais abordagens são citadas no sentido de apresentar os estudos mais atuais na área, assim como evidenciar e fortalecer a escolha pela abordagem de educação intercultural como opção teórico-metodológica mais coerente com as finalidades desta tese.

### 3.3 IMPLICAÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO DE ABORDAGEM INTERCULTURAL

No que implica uma educação de abordagem intercultural? A finalidade maior dessa abordagem consiste em auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros. Uma vez que tenha acesso a esse código, poderá voltar ao seu próprio código, e seu universo pessoal estará mais enriquecido pela troca empreendida. Assim, é possível inferir que a educação intercultural sugere que as pessoas aprendam e se habituem a olhar, mediados por uma ótica diferente. Propõe mudanças cognitivas e emocionais que as levem a compreender como os outros pensam e sentem; e nesse

processo retornem a si mesmos mais conscientes de suas próprias raízes culturais. Esses fatores remetem à sensibilidade no exercício da docência na medida em que afeta a diversidade, a alteridade, o cuidado, a afetividade, a capacidade criadora, entre outros aspectos que envolvem as ações humanas, como assevera Campani (1993).

Nos processos de aprendizagem e nas relações sociais interculturais, os contatos são de reciprocidade e de trocas, afirma Vieira (1999). É preciso pensar em educação para o plural, no sentido atribuído por Certeau (2001) e discutido anteriormente; o que demanda a reestruturação de todo sistema de atitudes, o qual, segundo Vieira, é responsável pelas representações que cada pessoa faz dos outros. No dizer do autor é “metamorfosear a identidade pessoal” (Idem, p. 20) trata-se de uma possibilidade de conviver com as diferenças.

A educação intercultural contempla uma abordagem emancipatória e rizomática, constituída na e pela percepção da multiplicidade de olhares, nas inter-relações, na interação entre as diversas culturas. Demanda, indubitavelmente, um encontro. Todavia, não se trata de um encontro pura e simplesmente entre pessoas diferentes. Para que um encontro seja intercultural, na forma como nesta pesquisa se defende e se procura, é significativo que as diferenças sejam como “tensões produtivas”, como sugere Torres (1998), de onde se pode partir para a construção de conhecimentos e de práticas escolares e educativas que sejam relevantes para os vários grupos sociais envolvidos.

É fato que todas as culturas têm sua dinamicidade e nela se re significam. Assim, todas têm seus processos internos, o que lhes possibilita preservar suas singularidades, sua diversidade; concomitantemente, estabelecem relações e constituem vínculos com outras culturas, mediante processos de negociação que lhes possibilitam viver junto às demais. Nesse movimento, muitas vezes conflitivo, apropriam-se de aspectos dessas culturas, e nesse movimento reinventam a sua própria vida. Essas relações internas e externas estão diretamente relacionadas ao contexto e ao espaço onde cada cultura está inserida e se desenvolve.

Numa perspectiva intercultural, a escola, como contexto institucional, possui um significado de extrema importância. É nela e por meio dela que crianças, jovens e adultos podem interagir de maneira criativa e, segundo Fleuri (1998), compartilhar processos formativos. Muitas e significativas contribuições decorrem da articulação entre propostas e experiências de educação, especialmente no âmbito da



educação popular, mas também no âmbito da educação básica, assim como nos processos de formação de professores e professoras.

Dessa forma, considerar a diversidade numa perspectiva intercultural, tendo em vista os processos de formação de professores e professoras, pressupõe buscar maneiras de estabelecer novos relacionamentos que ultrapassem os limites da cultura local, possibilitando a sua exteriorização e o acesso a outras realidades culturais<sup>119</sup>. González Manjón (1993) destaca as principais características na organização das ações com vistas a favorecer a escola aberta à diversidade e, por conseguinte, às práticas educativas numa abordagem intercultural de educação. Para o autor, é necessário haver flexibilidade, funcionalidade, participação e comunicação.

A educação intercultural pressupõe primeiramente uma intencionalidade que motiva a relação entre grupos culturais diferentes, que também pode ser significada por objetivos em comum. Dessa forma, demanda um projeto educativo intencional capaz de promover essa relação. Uma segunda característica é que essa perspectiva entende e considera a relação entre as culturas na prática educativa como modos próprios de cada grupo ver e interagir com a realidade, como argumenta Fleuri (1999).

---

<sup>119</sup> Nesse sentido, é possível citar duas importantes experiências das quais participei diretamente como consultora em dois municípios do Estado de Santa Catarina. A primeira delas foi realizada na cidade de Paulo Lopes, em parceria com a prof<sup>ª</sup>. Marlene Zwierewicz. O objetivo consistiu em um processo de formação continuada de professores da rede municipal que culminou com a elaboração da Proposta Curricular da rede municipal de educação lançada na gestão do governo que compreendeu o período de 2001 - 2008. Os eixos norteadores do processo educacional foram a Atenção à Diversidade, Educação Ambiental, Inclusão Digital e o Ensino e Aprendizagem pela Pesquisa. Na experiência realizada na rede municipal de educação de Criciúma, a coordenação pedagógica para elaboração da Proposta Curricular foi realizada em parceria com a prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Geovana Lunardi, prof. Dr. Lourival José da Silva Filho e prof<sup>ª</sup>. Msc. Neli Góes Ribeiro que assim como eu são docentes efetivos da Faculdade de Ciências e Educação – FAED na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; nessa experiência, também consolidada no ano de 2008, contamos com o apoio de uma equipe de consultores por área de conhecimento. A proposta foi intitulada: *Currículo para a Diversidade: sentidos e práticas*. Para acessar a equipe de trabalho, cf. <http://www.criciuma.sc.gov.br/uploaded/educacao/parte1.pdf> Para consultar a proposta na íntegra Cf.: <http://www.criciuma.sc.gov.br/conteudo.php?codigo=163&secretaria=10>

Dentro dessa abordagem, culturas diferentes são entendidas como contextos complexos e a relação entre elas produz confrontos entre visões de mundo diferentes. Compartilho do entendimento de Fleuri (2001), ao dizer que a cultura constitui a trama da existência humana. Uma teia de significados. Interagir com uma cultura diferente “contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade na medida em que lhe possibilita compreender pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social.” (Idem, p. 53). Uma terceira particularidade refere-se à ênfase dada aos sujeitos da relação, ou seja, a valorização é dada prioritariamente aos sujeitos que são os que criam e sustentam as culturas.

A educação intercultural se desenvolve como relação entre pessoas de diferentes culturas. Não se pode perder de vista que os sujeitos se formam em contextos culturais determinados; todavia são eles que fazem cultura. “A estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a *relação entre as pessoas*, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos”. (Idem) [grifos do autor]. Fleuri (2000a) cita Nanni para dizer que a educação intercultural se configura como um processo, um caminho aberto, complexo e multidimensional por envolver múltiplos fatores e dimensões, dentre os quais se destacam a pessoa e o grupo, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não pode ser reduzida e limitada a uma simples relação de conhecimento. “Trata-se da interação entre sujeitos. Isso significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade.” (Idem, p. 77).

Concordo com as ideias apresentadas por Fleuri (1999), muito especialmente, quando diz que a educação intercultural se configura como uma “pedagogia do encontro até suas últimas conseqüências”, na medida em que busca promover uma experiência de caráter profundo e complexo na qual o encontro/confronto de distintas narrativas se configura como uma oportunidade singular de crescimento pessoal, e uma experiência viva, intensa e também singular de conflito/acolhimento. Trata-se, portanto, de um processo ambivalente, característico de uma relação intercultural, imprevisível em seu desdobramento; daí a necessidade de verificar se ocorre ou não o que ele nomeia de “transitividade cognitiva”, que em outras palavras significa a produção de efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito, desencadeada

pela interação cultural. Compartilho do entendimento do autor ao dizer que esse processo “constitui uma particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária.” E Fleuri (1999) mais uma vez recorre a Nanni para dizer que a educação intercultural é promotora de mudanças, inclusive no sistema escolar, já que “defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e instrumentos multimedias.” (Idem, p. 281). Todavia, não se pode perder de vista que se por um lado ela é promotora dessas grandes causas, por outro necessita encontrar um ambiente favorável à mudança, e em condições para isso. Em outras palavras, como destaca o autor, fazer acontecer a perspectiva intercultural de educação implica mudanças estruturais na prática educativa, particularmente na escola, no sentido de assegurar oportunidades de educação para todas as pessoas, com respeito e reconhecimento da diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista; o desenvolvimento de processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos suficientemente capazes de abarcar a complexidade das relações humanas estabelecidas entre indivíduos e culturas diferentes; e a reinvenção do papel e do processo de formação de educadores. Reitero a assertiva feita acima, sobre a necessidade de se levar em conta que essas práticas demandam outro entendimento de escola, de sala de aula e de relações de ensino e aprendizagem, outra cosmovisão, radicalmente diferentes da concepção tradicional e hermética, erguida sob velhos pilares conservadores, sustentados por uma perspectiva monocultural e etnocêntrica, herdada do paradigma mecanicista/simplificador, insuficiente nos dias atuais.

A abordagem de educação intercultural contempla elementos do pensamento complexo, cuja dinamicidade é um de seus principais fatores. Podemos identificá-lo na capacidade de articular, integrar e refletir os distintos conhecimentos. O pensamento complexo procura restabelecer o diálogo entre formas simplificadas de pensar - características do paradigma simplificado - e formas sistêmicas de compreender - paradigma da complexidade - unidade não é o oposto da diversidade, tampouco quantidade é oposta à qualidade. Moraes (2003) diz tratar-se de um novo olhar, cujo foco está na articulação capaz de ajustar a ação e o pensamento do sujeito sobre o objeto. É uma condição necessária já que o novo século no qual vivemos submete a educação a uma dura obrigação. “À educação cabe fornecer, de algum modo, os

mapas de um mundo complexo e constantemente agitado, e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele,” assevera Delors (1996, p. 89). A educação em sua perspectiva intercultural pode ser um indicador de caminhos possíveis, sugerindo outras direções possíveis, que pedem, por conseguinte, outra docência, capaz de construir pontes, outras margens e desvãos, como argumentei anteriormente.

Desde logo, e amparada nos autores Fleuri (1998, 2001, 2002, 2003, 2005, 2009), Candau (1997, 2000, 2006, 2008), Walsh (2009), Falteri (1998) e em estudos desenvolvidos e publicados em Coppete (2003, 2003a, 2007) entendo que a educação intercultural é um processo cuja premissa básica reside na promoção deliberada da inter-relação crítica e solidária entre distintos grupos culturais existentes em uma determinada sociedade. Valoriza a explicitação da riqueza e da potencialidade das diferenças culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de construção e de reconstrução, ou seja, em permanente processo de elaboração, na medida em que entende que as raízes subjacentes a cada cultura são históricas e dinâmicas, razão pela qual não fixam as pessoas em um determinado padrão cultural. Reconhece a intensidade inerente aos processos de hibridização cultural<sup>120</sup> e o potencial que possuem como construtores de identidades abertas, sugerindo que não há pureza nas culturas. A perspectiva intercultural compreende que as relações culturais são construídas historicamente e se encontram fortemente atravessadas por relações hierarquizadas e de poder; relações cujo preconceito e cuja discriminação são fortemente demarcados, principalmente no que se refere a determinados grupos sociais. Essa perspectiva não desvincula as questões da diferença e da desigualdade que se dão a ver de maneira tensa e conflitiva na atualidade, tanto no âmbito mundial, quanto em cada sociedade em particular; daí sua perspectiva crítica focada na descolonização do saber, do poder, do ser e do viver. E como tal, conclama a elaboração e mobilização de formas de saber, poder, ser e viver que garantam a convivência de *todos* os seres humanos com a natureza e entre si.

A perspectiva intercultural afirma essa relação e confirma sua complexidade, admitindo distintas configurações de acordo com cada realidade. É promotora de uma educação que reconhece o outro e defende o diálogo entre os distintos grupos sociais e culturais. Volta-se para a negociação cultural e aposta no enfrentamento dos conflitos decorrentes da assimetria de poder existente entre os diferentes grupos

---

<sup>120</sup> Cf.: Hall (2003a); Canclini (1995; 1997).

presentes nas sociedades nas quais vivemos. Essa educação favorece a construção de um projeto comum, mediante o qual é possível integrar dialeticamente as diferenças. Sua orientação está focada na construção de uma sociedade plural, democrática e eminentemente humana, capaz de articular políticas de igualdade com políticas de identidade.

A educação intercultural acontece quando é possível criar contextos educativos capazes de oportunizar a integração e a interação tanto criativa quanto cooperativa, crítica e afetiva entre diferentes sujeitos e diferentes contextos sociais e culturais; esta relação se constitui baseada na troca e na reciprocidade entre pessoas, transpondo a dimensão individual dos sujeitos e envolvendo pertencimentos e identidade<sup>121</sup>.

A educação intercultural é um conceito de extrema potência, na medida em que amplia o olhar sobre o fazer pedagógico a partir da interação entre experiências realizadas em espaços distintos, mas que se

---

<sup>121</sup> O sentido de pertencimentos e identidade são tomados neste estudo a partir de Serres (1999). Para o autor a identidade de uma pessoa é a intersecção de todos os seus pertencimentos. Para tanto, usa alguns exemplos: “fazemos sempre graves confusões sobre a noção de identidade. Não me agrada que as pessoas falem em ‘identidade sexual’, ‘identidade nacional’, ‘identidade cultural’ etc.. Por quê? Porque elas confundem identidade com pertencimento. Assim, quando falam, por exemplo, em identidade brasileira, identidade francesa, confundem o que seja identidade — identidade é ‘A’ idêntico a ‘A’, isto é, ‘Michel Serres’ é idêntico a ‘Michel Serres’: isto é a identidade. O fato que eu seja francês... Isso não é a minha identidade, isso é meu pertencimento. O fato que eu seja judeu, católico, protestante... Pertencimento. O fato que eu me chame Serres é, aliás, um pertencimento a uma família. O fato que eu me chame Michel é pertencimento ao conjunto de pessoas que se chamam Michel. Tudo isso são pertencimentos. E, por conseqüência, confundir pertencimento com identidade é a própria definição de racismo. Porque se diz: ele é negro, ele é judeu, ele é católico, ele é... Não! Ele é Michel Serres. A identidade não deve ser confundida com pertencimento. Uma coisa é: A = A (‘A’ idêntico a ‘A’); outra coisa é: A pertence ao conjunto ‘A’. [...] é verdade que várias pessoas confundem sua identidade com seu pertencimento e se relacionam com os outros em nome de algo que é apenas um pertencimento e não sua identidade...[...] É preciso ensiná-las de que se trata apenas de um pertencimento. Mas podemos ir mais longe e dizer: ‘qual é sua identidade?’ Bem, minha identidade é a intersecção de todos os meus pertencimentos. Eu sou brasileiro + moreno + filósofo + médico + ... + ... + ... e mais eu tenho pertencimentos, mais eu enriqueço minha identidade.” Para saber mais, cf.: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-3283200000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-3283200000100013)

tornam similares porque se retroalimentam e possibilitam reconstruções entre um aqui e um acolá, gestando um “entrelugar”<sup>122</sup>, diferente deste e daquele. Agir interculturalmente requer diálogo e compreensão mútua dos vários pontos de vista, de um lado e de outro. Seu objetivo é promover a unidade e a relação entre distintos grupos, sujeitos e culturas de maneira que tal unidade e tal relação não anulem as diferenças, mas que sejam potencializadores do desenvolvimento de cada um.

Assim posto, parece situar-se em um plano teórico e abstrato; todavia se olharmos desde os contextos de aprendizagem no interior das salas de aula, envolvendo substancialmente as relações que acontecem entre professor/a e educandos e educandos entre si, e mesmo entre professores e professoras e ainda entre esses/as e as demais instâncias que compõem o coletivo da escola, essa abordagem adquire concretude e possibilidade efetiva de acontecer; relações que se estabelecem no interior das salas de aula e nas escolas de modo geral são sempre tensas, intensas e conflitivas, e revelam as concepções que se encontram subliminares às atitudes das pessoas.

No âmbito das ações docentes, e mais precisamente no terreno dos conteúdos escolares e das metodologias, a perspectiva intercultural inclui os processos de interação em sala de aula, onde a participação é dialógica e dinâmica, reflexiva e pró-ativa; onde os conflitos são entendidos como mobilizadores do processo de aprendizagem; a tomada de decisões não se dá arbitrariamente pelo professor e a professora; elas decorrem de processos de negociação entre os estudantes mediados pelos docentes; decisões potencializadoras do enriquecimento intercultural, ajustadas aos distintos interesses e capacidades, as quais podem ser aplicadas a outros contextos. A crítica e o aperfeiçoamento são favorecidos progressivamente; a cooperação é potencializada assim como a planificação de ações e o seu desenvolvimento. Nessa abordagem é fundamental que os sujeitos sintam-se pessoalmente comprometidos na análise das próprias atitudes e valores, na busca de novas perspectivas compartilhadas. Portanto, não está restrita à mera inserção de temas dentro do currículo ou de metodologias pedagógicas. Trata-se de uma nova perspectiva, e como tal requer novas relações, enfoques e procedimentos. Contempla uma proposta de transformação estrutural e sócio-histórica, na medida em que concebe a pedagogia

---

<sup>122</sup> Cf.: BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução; Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte. Editora da UFMG, 1998.

como política cultural; daí seu caráter propositivo e não apenas denunciativo.

Pensar, agir e viver interculturalmente, especialmente a partir de uma perspectiva crítica, transpõe a descoberta de si mesmo e do outro; requer ações pensadas e executadas de maneira interativa, respeitosa, solidária, afetiva, prospectiva com vistas à justiça e equidade social; à construção de um mundo menos desigual.

Se é fato que o curso seguido pela vida humana é o da sensibilidade, e nela as nossas emoções interagem com nossas ideias e valores estabelecendo significados vivenciais para assim dizer a nós e aos outros quem somos, quem são nossos outros e o que estamos vivendo, experimentando e fazendo com eles e entre eles, como diz Carlos Rodrigues Brandão (2005), então também é fato que a educação intercultural é geradora de sensibilidade, na medida em que possibilita a reflexão associada à emoção; em outras palavras, as emoções são significadas por meio de saberes, de valores e de sentidos que criamos cooperativamente, para construir e compartilhar nossas vidas.

Para que projetos interculturais aconteçam é necessário, entre outros aspectos, articular políticas educativas e práticas pedagógicas comprometidas com o princípio da não discriminação e voltadas à desconstrução de subalternidades, à emancipação e à liberdade; às práticas efetivamente emancipatórias.

### **3.3.1 Educação Intercultural e docência nos anos iniciais: conceitos em relação**

Na tentativa de lançar um olhar no sentido de *ver para conhecer*, destacarei neste item o conceito de criança, uma vez que a atuação docente delimitada nesta tese é aquela realizada com crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, o enfoque de docência neste item é aquele que contempla o viés metodológico da ação. Nessa direção, é possível enfatizar algumas práticas desenvolvidas. Como exemplo, destaco aquelas realizadas mediante Projetos de Trabalho (COPPETE; VIGANO; 2007; COPPETE, 2011). Um estudo importante foi feito nesse sentido, em nível de Mestrado, quando foi possível investigar um Projeto de Educação Complementar ou Sócio-educativo, chamado Travessia<sup>123</sup>,

---

<sup>123</sup> O Projeto de Educação Complementar chamado Travessia atende aproximadamente 150 crianças e adolescentes e é desenvolvido no Centro Cultural Escrava Anastácia (CCEA). Este é o nome fantasia atribuído pela

localizado no Morro Mont Serrat, área de encosta do Morro da Cruz, em Florianópolis. No referido estudo foi constatado que o Projeto Travessia aponta para a “perspectiva de um alargamento da esperança quanto ao futuro de tantas crianças e adolescentes que dele participam.” (COPPETE; 2003, p. 22-3)<sup>124</sup>. Naquele momento foi possível afirmar que projetos educativos dessa natureza contribuem para além do alargamento da esperança. Eles também oportunizam o desenvolvimento de outros aspectos da docência; mas para que isso (e talvez para além disso) seja de fato constatado, é necessária uma pesquisa rigorosa, radical e de conjunto, o que requer do investigador e da investigadora, segundo Fleuri e Costa (2001, p. 100), “olhar de dentro e do alto”, como já foi citado nas Considerações Iniciais dessa tese. É nesse movimento que se quer olhar para as crianças; aquelas que frequentam as escolas, especialmente as públicas, nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao olhar para essas crianças e o seu dia-a-dia é possível remeter-nos a sensibilidade na educação, uma vez que esta também pode ser entendida como o resultado da interação entre formação, aspectos individuais, contexto social, quantidade e qualidade de acontecimentos no decorrer da vida, ou seja, experiência vivenciada. Tais elementos também constituem aspectos relevantes na abordagem intercultural de educação.

Nesse sentido, docência, criança, educação intercultural e sensibilidade na educação podem ser vistos como conceitos em relação. São conceitos de intensa potência.

---

comunidade a uma sociedade civil cuja Razão Social chama-se Centro Cultural Escrava Anastácia da Capela de Nossa Senhora do Mont Serrat. Foi fundada em 7 de junho de 1994, na capela Nossa Senhora do Monte Serrat, e seu registro oficial em Cartório data de 25 de maio de 1998. É considerado de utilidade pública federal, estadual e municipal e está amparado em lei. É gerenciado por uma diretoria e uma equipe executiva e um conselho fiscal. Possui uma ampla rede de parcerias. O Centro Cultural foi projetado com a finalidade de abrigar projetos e atividades educativas para os moradores do Morro. A partir desta iniciativa desencadearam-se outros projetos articulados pelo CCEA. Para saber mais, cf. Relatório de Descrição do Centro Cultural Escrava Anastácia - CCEA, Florianópolis – SC, 2007.

<sup>124</sup> Para saber mais Cf.:: COPPETE, M<sup>a</sup> Conceição. In: **Janelas Abertas: Uma experiência de educação no Morro Mont Serrat Florianópolis – São Paulo**. Secretariado Interprovincial Marista, 2003; p. 122-138). O livro foi publicado a partir da dissertação de Mestrado com o mesmo título. Foi apresentada ao programa de Pós-graduação *Strictu sensu* da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, em fevereiro de 2003.



Potência, de acordo com Spinoza (2007), não é vontade de algo, é apenas o que pode um corpo, pertencendo assim às relações, e se expressa, diminuída ou aumentada, nos afetos que a efetuam no encontro de corpos (sejam eles humanos ou não, já que todas as coisas que existem são corpos, cada uma com sua potência própria). Quando Spinoza fala de potência, bem como de afetos, ou seja, de aumento ou diminuição de potência, ou quando Nietzsche aborda vontade de potência, o que ambos parecem querer dizer diz respeito à conquista de um único poder, que é a própria potência. Essa “vontade de potência” sobre a qual Nietzsche nos fala, é, segundo Hardt (2006, p. 8), “em última instância uma atividade afirmativa com a vida, que pode levar o ser humano a uma máxima intensidade organizativa o que implicaria reconfigurar suas relações de trabalho, desde a dimensão didática, até as questões de ordem coletiva, sindical e salarial”. Ainda sobre a temática, Garcia (2008) aponta que:

A potência se estende para além das condições dadas pelo conhecimento (no caso do corpo) e da consciência (no caso do espírito). O conhecimento das potências do corpo descobre, paralelamente, as potências do espírito que escapa à consciência. Ao desvalorizar-se a consciência em relação ao pensamento, descobre-se o inconsciente do corpo e do espírito. (GARCIA, 2008, p. 04).

A potência é qualidade intrínseca do ser que passará sempre a ato, se forças exteriores não impedirem. Enquanto que a possibilidade se transforma em realidade exatamente e só pela ação de forças exteriores, diz Serrão (2004). O conceito de potência pode ser entendido também como a potencialidade que tem uma única coisa de passar de um estado para outro. A potencialidade é a idoneidade da condição para servir de veículo ou agente intermediário entre a potência e o efeito. A potência é a verdadeira causa ou fonte do efeito, ao passo que a potencialidade funciona como condição ou canal para veicular o conteúdo da potência através da potencialidade rumo ao efeito, afirma Rohden (1982).

Tais apontamentos são importantes para que se possa compreender e aproximar nesta tese alguns conceitos de intensa potência como criança, docência, sensibilidade e educação, especialmente em sua abordagem intercultural.

Embora não seja intenção nesta tese discutir o conceito de infância, ele será citado apenas como contextualização, tendo como base Walter Kohan (2004), fundamentalmente pela relação que o autor

estabelece com as noções de tempo, espaço e potencialidade, os quais são importantes nesta tese, na medida em que estou tratando do fazer cotidiano de professores e professoras em relação às crianças e consigo mesmos, como seres humanos inconclusos, inacabados em constante fazer-se. Nesse sentido, Walter Kohan (2004), ao discorrer sobre infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos de filósofos e educadores. Sendo utopia é, por conseguinte, espaço que não existe; vestígio e ruído que escapa. Se a continuidade é habitada pelas certezas, a infância é a linha de fuga, o espaço das descontinuidades, das impermanências, das dobras, desliza como mercúrio nas mãos. Essa reflexão remete também a uma noção de tempo como simultaneidade e não como sequência lógica. Tal ideia de tempo pode ser melhor entendida a partir da releitura singular feita por Deleuze (2007) de Cronos e de Aion, as duas faces simultâneas do tempo dos estóicos. O Cronos imaginado por Deleuze é o presente, que existe em sua plenitude e sozinho e está em constante movimento. O Aion que ele concebe é a subdivisão do instante ao infinito, a inexistência de presente, sempre disperso em passado e futuro, que abre o tempo ao ilimitado. Aion é fluxo de intensidades, é o devir, aquele que instala outra temporalidade. Kohan (2007, p. 60) diz que “de um lado, está o contínuo: a história, *chrónos*, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o devir, *aión*, as linhas de fuga e as minorias. Uma experiência, um acontecimento, interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. Por isso o devir é sempre minoritário.” Deleuze e Parnet, citados por Kohan (2007), relacionam devir a um encontro entre duas pessoas, ideias, multiplicidades, provocando algo como uma terceira coisa entre elas, algo sem tempo cronológico, mas geograficamente situado, com intensidade, com direção. É nessa perspectiva que Kohan (2007) traz o conceito de devir-criança.

É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e situar-se em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados; é algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias [...]. Um devir é algo “sempre contemporâneo”, criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo. (Idem, p. 63) [aspas inseridas pelo autor].

Essa abordagem suplanta aquela velha *imagem idílica*, associada à infância, como diz Lajolo (1997). Os cenários de infância contemporâneos são feitos de mesclas, de mudanças diversas e multifacetadas. Os conflitos, as privações, contrariedades, contradições e ambiguidades também são ingredientes existentes na vida das crianças, mais especificamente daquelas que vivem em contextos economicamente menos favorecidos e, na maioria das vezes, frequentam as escolas públicas. Em outras palavras, elas experimentam intolerâncias, medos, conflitos e principalmente violências em diversos espaços, inclusive dentro de sua própria casa. “A violência é um produto social e se as crianças são educadas no meio dela, é porque integram seus mecanismos como instrumento da relação social”, assevera Bunales (2002, p. 77). E o professor e a professora não pode prescindir dessas questões no exercício da docência. Esse aspecto que envolve a compreensão e o dimensionamento do contexto e sua valorização nos processos de ensinar e aprender encontra-se diretamente relacionado à sensibilidade, na medida em que esta representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao que acontece em nosso entorno, implicando, assim, na formação e no exercício da docência.

Ainda na perspectiva de considerar a criança como devir, Jódar e Gómez (2002, p. 35) dizem que “devir é processo. [...] trata-se de uma singularidade em sua expressão mais elevada. [...] A criança, enquanto devir-criança ilimitado, que se introduz na educação, é condição de possibilidade de outra educação porque é um modo de experimentar o advento de outra educação possível.” E, nesse sentido, a sensibilidade precisa de espaço, de prática, de visibilidade e sentido. Olhar a criança na perspectiva do devir é tentar capturar o que transborda, a intensidade que lhe é inerente. “Potência do devir que advém com o trampolim que abre o universo do possível e lança o ser à sua infinitude.” (Idem, p. 40). Essa noção remete pensar a criança como *outra coisa*, como *algo outro*. Essa mesma relação pode ser feita no âmbito da docência e na dimensão sensível que a envolve, especialmente se for entendida como devir da formação e do exercício; a sensibilidade como *algo outro* na constituição da docência e a educação intercultural como forma de compreender e de *um fazer outro* no campo das práticas educativas.

Larrosa (1998) se vale dessa mesma expressão quando se refere à infância. Ele diz que a infância não é o que já sabemos, mas não é igualmente o que ainda não sabemos. Também não pode ser reduzido à lógica afinada de nossas práticas e de nossas instituições, ao mesmo tempo não pode ser confundida com o que ainda não podemos submeter.

“O que ‘ainda’ resiste a nós justifica nosso poder e o questiona de maneira absoluta.” (Idem, p. 69).

Concordo com o autor acerca do paradoxo presente na atualidade que consiste em atribuir às crianças o futuro a partir de um presente nas condições em que se encontra. Dá-se uma espécie de estatuto social à infância, sendo vista assim como categoria. Todavia, esse estatuto é paradoxal na medida em que os adultos ‘produzem’ menos crianças, assim como dispõem cada vez menos de tempo e de espaço para elas, por mais que gostem delas. E isso também se manifesta no fato de os adultos acreditarem que é saudável e bom para as crianças e para os pais estarem juntos. Porém, vivem o dia a dia cada vez mais separados uns dos outros; os adultos dizem valorizar a espontaneidade das crianças, mas as submetem cada vez mais às regras prescritas pelas instituições.

Não são poucos os adultos que concordam que a educação das crianças deve ser orientada para a prática da liberdade, mas ao mesmo tempo a organização social dos serviços para as crianças é feita por meio da disciplina (rígida) e do controle. O paradoxo é ainda mais visível quando se trata da escolaridade. Os adultos consideram que a escola é relevante para as crianças e, por conseguinte, para a sociedade, mas ao mesmo tempo pouco ou nada reconhecem da contribuição das crianças para a produção do conhecimento, afirma Qvortup (1995), amparado em Sarmiento e Pinto (1997).

A supervalorização da técnica na docência referenda esse preceito, colocando à margem aspectos de alta relevância, como é caso dos complexos e delicados processos que envolvem a aprendizagem. Essas considerações conduzem o olhar na direção do paradoxo que se situa na visibilidade contemporânea das crianças e na atuação dos/as professores e professoras em relação a elas. “Ao falar-se (e ao estudar) as crianças, produzem-se, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida”, argumentam Sarmiento e Pinto (1997, p. 14). Os autores explicam que esses aspectos parecem se complexificar quando a vida das crianças acontece nos contextos economicamente menos favorecidos. Nesse sentido, pergunto, de onde vem a maioria das crianças que massivamente ocupam os bancos escolares de nossas escolas públicas, se não dos contextos menos favorecidos economicamente?

Relembrando o convite feito inicialmente, que consistia em aproximar criança e docência como conceitos de intensidade e potência,

o que parece possível inferir é que ambos são forjados por meio de um movimento ondulado e contínuo no qual se cruzam tempos e espaços<sup>125</sup>. O que está dentro e o que está fora, o que é incluído e o que se exclui, enfim, parece que o resultado desse encontro contém e é contido por um caleidoscópio de imagens muito complexas, por espaços ainda por conhecer, especialmente no âmbito da docência e da formação continuada. No interior desses espaços estão sendo elaboradas táticas, no sentido proposto por Certeau (1995), tanto particulares quanto coletivas, que podem dar início a novos sinais de intensidade, tanto para as crianças, quanto para os professores e professoras na prática da docência. Desde logo, talvez a sensibilidade tenha muito a dizer, se for percebida e compreendida enquanto um complexo tecido de percepções, como define Maffesoli (2008). É essa sensibilidade que acende clareiras no mundo e com sua luminosidade aquece e aproxima pessoas, fortalece relações, possibilita vínculos e laços de solidariedade e cooperação entre os seres. Aproxima criança, docência e práticas interculturais, gerando uma rede de proteção entretecida por um conjunto de princípios, dentre eles o da não discriminação.

### 3.4 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DOCÊNCIA FRENTE AO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA NÃO DISCRIMINAÇÃO

Considerar a educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação consiste basicamente em pensar a diversidade a partir da compreensão e do respeito à diferença e à

---

<sup>125</sup> Os conceitos de espaço, tática e lugar foram discutidos na pesquisa em nível de Mestrado citada neste estudo. A referência foi postulada em Certeau (1995). Como citado inicialmente, o referido autor afirma que “existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e a variável tempo. O espaço é o cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram [...] O espaço é um lugar praticado.” Em relação à tática ele diz que é a “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...] A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto, tal como o organiza a lei de uma forma estranha [...] a tática é arte do fraco”. Certeau conceitua lugar como “configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.” Os referidos conceitos permanecem como importantes referenciais também para este estudo. (Cf.: CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. 1. Artes de Fazer. Tradução: Enid Abreu Dobranszky. Petrópolis. Vozes, 1995; p. 101, 110, 201-202)

paridade de direitos. Não parece possível refletir sobre tal paridade<sup>126</sup>, sem considerar a questão dos direitos humanos. Penso que um salto de qualidade importante que pode contribuir para melhor entender a presença da igualdade e da diferença, principalmente nos contextos de ensino e de aprendizagem, está em não as entender como opostos, ou seja, tomar o sentido de igualdade como oposto ao sentido de diferença. Aliás, não há consenso sobre isso no campo das pesquisas acadêmicas. As dualidades que de fato configuram os opostos na sociedade contemporânea são igualdade e desigualdade; diferença e padronização. Esses são binômios opostos, reais e vívidos nos múltiplos contextos sociais. Nesse sentido, e amparada em Souza Santos (2003), sugiro a articulação entre igualdade e diferença por entender que “as pessoas e os grupos têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. (Idem, p. 10).

É fato que os direitos humanos são uma construção da modernidade e, por conseguinte, contemplam valores, processos e afirmações inerentes a essa época. Somos herdeiros desse período, signatários desse tempo, nascemos nele e nos sentimos instigados, em alguma medida, a continuar perseguindo seu ideário. Candau (2006) diz que nós vivemos imersos no clima político-ideológico e cultural da modernidade. Entretanto, ela nos lembra que são muitos os autores a dizer que esta construção encontra-se em crise no atual contexto cultural, social e econômico. Este contexto “marcado pela globalização, pelo impacto das novas tecnologias, pela construção de novas subjetividades e mentalidades, por esse mundo complexo que muitos autores chamam - por mais ambíguo que este termo seja - pós-modernidade.” (Idem, p. 02). E isso tudo acontece em um contexto de globalização neoliberal excludente, assim como se dá com a temática da diferença e do multiculturalismo em tempos de mundialização<sup>127</sup> com o que a autora chama de pretensões monoculturais.

---

<sup>126</sup> De acordo com o Dicionário Online de Português, paridade significa igualdade perfeita, conformidade. Comparação que prova ser uma coisa igual a outra ou semelhante. Cf.: <http://www.dicio.com.br/paridade/>

<sup>127</sup> Segundo Renato Ortiz (1994) a globalização se refere aos aspectos econômicos e diz respeito ao que é produzido, distribuído e consumido em relação aos bens e serviços organizados mediante uma estratégia mundial inteiramente voltada para o mercado. Enquanto que a mundialização trata-se de um fenômeno de ordem social total que envolve as manifestações culturais em

O Relatório do Desenvolvimento Humano 2004, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), cujo título é *Liberdade cultural num mundo diversificado* de certa forma expressa a problemática anunciada acima:

[...] desde os povos indígenas da América Latina às minorias religiosas na Ásia do Sul e às minorias étnicas nos Bálcãs e em África, até os imigrantes na Europa Ocidental– as pessoas estão se mobilizando de novo em torno de velhas injustiças segundo linhas étnicas, religiosas, raciais e culturais, exigindo que sua identidade seja reconhecida, apreciada e aceita pela sociedade mais ampla. [...] também exigem justiça social. (PNUD, 2004, p. 1).

O referido relatório mostra que as pessoas têm exigido respeito pela sua identidade cultural e o fazem de maneira mais afirmativa. Exigem justiça social, voz política, reconhecimento e consideração. Têm interesse em saber se a sociedade em que eles viverão assim como seus filhos será diversificada ou será uma sociedade onde as pessoas se conformarão em viver com uma única cultura dominante.

A relação entre as temáticas voltadas à superação das desigualdades e à democratização de oportunidades e aquelas que se referem ao reconhecimento de diferentes grupos culturais tem sido cada vez mais intensa. Candau (2006) assevera essa afirmação. Tal intensidade tem repercutido na problemática dos direitos humanos e na sua ampliação para além dos aspectos individuais, civis e políticos; ela tem alcançado os direitos coletivos, culturais e ambientais.

Essas constatações remetem à reflexão sobre um princípio fundamental para a convivência entre as pessoas; trata-se do princípio da não discriminação a partir do reconhecimento da igualdade entre todos. Esse princípio encontra-se expresso em algumas declarações fundantes, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH); a Declaração Universal dos Direitos da Criança; a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC) e, no caso do Brasil, incluem-se ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>128</sup> e a

---

seu conjunto. Cf.: ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

<sup>128</sup> De acordo com a Secretaria de Direitos Humanos, este estatuto fez do Brasil o primeiro país a ter um marco legal sintonizado com a Convenção sobre os Direitos da Criança. Estima-se que a lei tenha inspirado no mínimo 15 reformas

proclamação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>129</sup>; a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais; e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da Guatemala).

Observando os artigos I e II da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948, podemos identificar o princípio da não discriminação.

**Artigo I:** Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. **Artigo II:** Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 de Novembro de 1959, em seus princípios 1º e 2º, a não discriminação também é contemplada:

Princípio 1º - **toda criança tem direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.** A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição económica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família. Princípio 2º - **Direito a especial protecção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.** A criança gozará de protecção especial e disporá de

---

legislativas em países latino-americanos. Para saber mais Cf.: <http://www.direitoshumanos.gov.br>.

<sup>129</sup> Também conhecida como Declaração de Joimtien por ter sido um documento elaborado na Convenção Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu na cidade de Joimtien na Tailândia no ano de 1990.



oportunidade e serviços a serem estabelecidos em lei e por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança<sup>130</sup>, de 20 de novembro de 1989, por sua vez, assenta-se em quatro pilares, os quais se encontram diretamente relacionados aos demais direitos das crianças. Nesse importante documento, a não discriminação é um pilar estruturador, juntamente com os outros três pilares. No âmbito da convenção, a **não discriminação** - significa dizer que toda criança deve ser respeitada, não devendo ser prejudicada de nenhuma forma por motivos de raça, cor, gênero, credo, idioma, situação ao nascer ou por alguma deficiência física. O **interesse superior da criança** – implica considerar que todas as tomadas de decisão em relação às crianças devem levar em conta prioritariamente àquelas que ofereçam o máximo bem-estar, seja por quaisquer instituições ou entidades, públicas ou privadas, por autoridades, tribunais, entre outros. A **Sobrevivência e desenvolvimento** – assinala a importância de garantir o acesso a

---

<sup>130</sup> Segundo a UNICEF, esta Declaração foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas por unanimidade, entretanto foram necessários 10 anos de trabalhos preparatórios para que isso acontecesse. É o instrumento internacional de direitos humanos com maior adesão da história. “Mas o aspecto mais significativo da Convenção foi a mudança de paradigma na normativa jurídica internacional. A Convenção inaugura a denominada doutrina da proteção integral, a qual proclama uma valorização da condição de ser pessoa em situação peculiar de desenvolvimento: crianças e adolescentes passam a ser considerados sujeitos de direitos. Antes da doutrina da proteção integral imperava a doutrina da situação irregular, na qual a criança e o adolescente eram tratados como objetos do Direito; o Direito dedicava-se a estes indivíduos somente se estivessem vivendo de forma irregular na sociedade.” Para saber mais, cf.:

<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes>.  
 “Este tratado internacional é um importante instrumento legal devido ao seu carácter universal e também pelo facto de ter sido ratificado pela quase totalidade dos Estados do mundo (192). Apenas dois países, os Estados Unidos da América e a Somália, ainda não ratificaram a Convenção sobre os Direitos da Criança.” Para saber mais, cf.:  
<http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>

serviços essenciais, bem como a igualdade de oportunidades com vistas a seu pleno desenvolvimento, ou seja, físico, psicológico, moral, social, espiritual, tendo em vista seus talentos e habilidades. A **Participação** – assinala o direito da criança de se expressar, como pessoa e sujeito de direito. Como tal deve ser escutada e acolhida e suas opiniões em relação aos temas que lhe afetam devem ser levadas em consideração na agenda educacional, política e econômica de um país.

Na parte 1 dessa Convenção, mais precisamente no Artigo 2, o princípio da não discriminação é reiterado e é assegurado a toda criança, sob os termos da lei, o direito à proteção contra todas as formas de discriminação.

Artigo 2 - 1. Os Estados – partes respeitarão os direitos previstos nesta Convenção e os assegurarão a toda criança sujeita à sua jurisdição, sem discriminação de qualquer tipo, independentemente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, impedimentos físicos, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais. 2. Os Estados – partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que a criança seja protegida contra todas as formas de discriminação ou punição baseadas na condição, nas atividades, opiniões ou crenças, de seus pais, representantes legais ou familiares.

Considerando os princípios consagrados pela Convenção, destaca-se o direito à vida, à liberdade, às obrigações dos pais, da sociedade e do Estado para com a criança e o adolescente. Os estados signatários comprometem-se a assegurar a proteção contra todas as formas de agressão. Nesse sentido, reza o artigo 19, que esses tomarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais adequadas para proteger a criança contra todas as formas de violência, seja ela física ou mental, por abuso ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto estiver sob a guarda dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela.

No caso do Brasil, temos ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado no mesmo período de formulação da Convenção dos Direitos da Criança, por meio da lei Nº 8.069. O ECA foi promulgado no dia 13 de julho de 1990. O artigo 5º do estatuto

assevera o princípio da não discriminação. “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09 de dezembro de 1975, preza pela não discriminação, como assegura os artigos 1, 2 e 3, respectivamente.

1 - O termo "pessoa com deficiência" é aplicável a qualquer pessoa que não possa por si só responder, total ou parcialmente à exigência da vida corrente, individual e/ou colectiva, por motivo de qualquer insuficiência, congênita ou adquirida, das suas capacidades físicas ou mentais. 2 - As pessoas com deficiência gozam de todos os direitos estabelecidos nesta Declaração. Estes são reconhecidos a todas as pessoas com deficiência sem qualquer exceção e sem distinção ou discriminação com base em questões de raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito à própria pessoa com deficiência ou a sua família. 3 - As pessoas com deficiência têm o direito inalienável ao respeito pela sua dignidade humana. As pessoas com deficiência, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Joimtien, de março de 1990, versa sobre a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Além do artigo 1, em seu primeiro item que detalha sobre a importância de satisfazer tais necessidades, e explica sobre os instrumentos essenciais à aprendizagem “(como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver”. Destaca ainda o

desenvolvimento pleno de potencialidades, “viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo”. O item 2 enfatiza que, além de satisfazer as necessidades citadas, confere às pessoas a possibilidade e a responsabilidade quanto ao respeito e o desenvolvimento de sua herança cultural, linguística e espiritual; também a promoção de uma educação de todos que defenda a justiça social, a proteção ao meio ambiente, a tolerância com os sistemas sociais, políticos e religiosos distintos dos seus; o compromisso de assegurar o respeito aos valores e aos direitos humanos, e a trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo que se apresenta interdependente. Outros itens e artigos versam nessa mesma direção, ampliando a abordagem e o enfoque.

Assim como nas demais declarações, o princípio da não discriminação encontra-se evidente no artigo 3, nos itens 4 e 5. Este artigo enfatiza a necessidade de universalizar o acesso à educação e promover a equidade.

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

A Declaração de Salamanca<sup>131</sup>, de 10 de junho de 1994, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais

---

<sup>131</sup> A conferência de Salamanca foi promovida pelo Governo Espanhol, em colaboração com a UNESCO. Estiveram presentes mais de 300 participantes de 92 governos e 25 organizações internacionais. Esse documento surgiu devido à necessidade e urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de

Especiais, é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Na introdução, itens 2 e 3, nos quais está descrita a estrutura de ação em educação especial, o princípio da não discriminação se apresenta claramente.

2. O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. 3. O princípio orientador deste **Enquadramento da Ação** consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares.

Ainda nessa declaração, em seu princípio V, a não discriminação aparece mediante o direito à educação e a cuidados especiais assegurados a toda criança física ou mentalmente deficiente. “A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre de algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.”

Dois grandes méritos devem ser considerados nessas duas últimas declarações citadas: o reconhecimento da educação como direito fundamental de todos e a explicitação do sentido das necessidades básicas de aprendizagem. Na declaração de Joimtien, tais necessidades (básicas) envolvem os instrumentos essenciais à aprendizagem e os

---

educação. O documento constitui-se em um marco significativo na história da educação especial. Para saber mais, cf.: <http://pt.scribd.com/doc/13828224/DECLARACAO-DE-SALAMANCA-Perguntas-frequentes>

conteúdos básicos necessários à sobrevivência e desenvolvimento para participação ativa na vida social; e destaca também que a diversidade e a dinamicidade dessas necessidades em relação às crianças, aos jovens e aos adultos demanda contínua redefinição e ampliação da educação básica. No Brasil, a primeira premissa aparece na Constituição Federal (CF/1988), ou seja, é anterior à Declaração de Salamanca. Podemos localizá-la no art. 205 que assevera ser a educação um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” As duas premissas, todavia, aparecem na Lei no. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No título III, do direito à educação e do dever de educar, reza o art. 4º que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante algumas garantias fundamentais.

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.

O que se pode constatar e de maneira bastante evidente é que as disposições legais consideradas de referência em nosso país indicam uma concepção democrática de educação, na qual o princípio da não discriminação encontra-se fortemente expresso e legalizado. Portanto, não se pode admitir sob nenhum argumento qualquer tipo de exclusão, seja de crianças, jovens ou adultos. Entretanto, é preciso considerar que a realidade social, de modo geral, e do sistema escolar, especificamente, não se apresenta nessa mesma configuração descrita nas leis. A contradição sinaliza grandes desafios a serem enfrentados. No que diz respeito, por exemplo, ao atendimento educacional especializado (que é a nova concepção de educação especial, aliás pouco clara para muitas pessoas), gratuito aos educandos com necessidades especiais na rede regular de ensino, há muito por fazer para dar conta e com alguma

qualidade social das demandas que essas crianças requerem, por mais comprometimento, boa vontade e interesse dos professores e professoras, como vimos nos excertos apresentados. Este é, sem dúvida, um desafio a superar, associado a outro que também pede superação, que é a (velha) cultura assistencialista e terapêutica da educação especial. Somam-se a esse conjunto as imprecisões<sup>132</sup> decorrentes das diferentes expressões utilizadas nos documentos para se referir às pessoas com deficiência, o que, de certa forma, contribui para aumentar a exclusão e a dificuldade de lidar com a questão, uma vez que cada termo contempla uma determinada abrangência de pessoas, situações e contextos.

---

<sup>132</sup> Para ilustrar e também refletir, nos documentos oficiais é possível identificar mudanças terminológicas em relação à identificação dos sujeitos da educação especial. Na CF/88 emprega-se o termo “portadores de deficiência”; na LBD/96 usa-se a denominação “educando portador de necessidades especiais”. No PNE/01 portadores de deficiência e necessidades educacionais especiais são apresentadas como sinônimas. De acordo com Prieto (2004), “a abrangência da expressão necessidades especiais pode situar-se tanto nos limites explicitados pela Política Nacional de Educação Especial (1994) como pela Declaração de Salamanca (1994). O primeiro documento estabelece que são alunos com necessidades especiais aqueles que apresentam deficiência (mental, auditiva, física, visual e múltipla), superdotação ou altas habilidades ou condutas típicas devido a quadros sindrômicos, neurológicos, psiquiátricos e psicológicos que alterem sua adaptação social a ponto de exigir intervenção especializada. Já a Declaração de Salamanca (1994) advoga que esses alunos apresentam dificuldades de escolarização decorrentes de ‘condições individuais, econômicas ou’, destacando como exemplos as: [...] crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiência e bem dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas e culturais; crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.” A autora destaca ainda que “[...] a Resolução 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresenta definições que tem gerado muitas preocupações, bem como manifestações de certos segmentos ou membros da sociedade civil e acadêmica que culminaram, inclusive, com a formalização de sua revogação.” Para saber mais cf.: PRIETO, Rosângela Gavioli. Sessão Especial – Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais. Disponível em [http://www.educacaonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26:sessao-especial-politicas-de-melhoria-da-escola-publica-para-todos-tensoes-atuais&catid=5:educacao-especial&Itemid=16](http://www.educacaonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26:sessao-especial-politicas-de-melhoria-da-escola-publica-para-todos-tensoes-atuais&catid=5:educacao-especial&Itemid=16). Acesso em 21 set./2011.

No capítulo II, sobre a educação básica, seção I, das disposições gerais, art. 22º, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Esse artigo inclui, portanto, todos os educandos, o que reitera o princípio da não discriminação, associado a uma educação da melhor qualidade (RIOS, 2003, 2007) e isso sem considerar a ampla reflexão que poderia ser feita a partir dessa assertiva “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” e ainda “fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Analisando a atuação do estado em relação à educação básica pública e ao contexto de nossas instituições de ensino de modo geral, é preciso muito esforço para vislumbrar o efetivo cumprimento deste artigo.

Em relação ao nível fundamental, encontramos na seção III, art. 32º que “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)”. Lê-se, ainda:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Mais uma vez o princípio da não discriminação é expresso em todos os itens descritos, e substancialmente no item IV.

Embora exista esse conjunto de legislações, várias omissões têm acontecido. Por conta disso, foi realizada na Guatemala, em 28 de maio de 1999, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da Guatemala). O Brasil é signatário desse documento, o qual recebeu a aprovação do Congresso Nacional. A partir da aprovação



dessa Convenção, torna-se necessária uma nova interpretação da LDBEN<sup>133</sup>.

A Convenção da Guatemala deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte de pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 30).

Evidencia-se em todos os artigos citados até então a presença dos direitos humanos, enfaticamente abordado por meio do princípio da não discriminação, expresso em todos os documentos apresentados. O que se constata é que essa garantia não se encontra apenas nas constituições em geral; ela é corroborada também nas declarações, convenções e tratados internacionais.

Fazendo uma breve incursão pela história desses documentos, veremos que todos versam sobre a questão dos direitos humanos. Todavia, é importante dizer que nenhum documento alcançou maior distância e amplitude quanto à Declaração Universal<sup>134</sup> dos Direitos

---

<sup>133</sup> Segundo a LDBEN (9394/96), “o Atendimento Educacional Especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. Essa afirmação tem gerado um entendimento equivocado por parte dos profissionais que entendem que a educação regular pode ser substituída pela especial.

<sup>134</sup> Stéphane Hessel (então secretário da Terceira Comissão da Assembleia Geral das Nações Unidas, que era a comissão responsável pelas questões sociais, humanitárias e culturais de elaboração da DUDH), explica no livro “Indignavos” que se deve a René Cassin (comissário nacional para a justiça e a Educação do governo da França Livre, em Londres, em 1941- ele seria Prêmio Nobel da Paz em 1968 - o termo direitos “universais”, e não “internacionais”, como havia sido proposto pelos anglo-saxões. Segundo Hessel (2011, p. 23) [...] aí estava o objetivo, ao sair da Segunda Guerra Mundial: emancipar-se das ameaças que o totalitarismo fazia pesar sobre a humanidade. Para nos emanciparmos, precisávamos conseguir que os Estados membros da ONU se

Humanos de 1948, a qual representou um grande avanço na defesa dos Direitos Humanos, Direitos dos Povos e das Nações. Os 30 artigos, em torno dos quais a Declaração se estrutura, contém o conjunto dos direitos e deveres fundamentais do homem, sob os aspectos individual, social, cultural e político.

Certamente que seu propósito respaldou seu alcance, haja vista ter sido essa declaração a forma encontrada para tentar impedir atrocidades como as cometidas durante a Segunda Guerra Mundial. Vale lembrar que a declaração resultou da organização e do incentivo dado pela ONU (Organização das Nações Unidas), e contou com 48 votos a favor, nenhum contra e oito abstenções (todas do bloco soviético)<sup>135</sup>.

A indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos foi completada e reafirmada pela Conferência de Teerã, de 1968 que, juntamente com o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, consolidaram os artigos da Declaração.

Outras convenções posteriores também tiveram visibilidade e importância, além daquelas que já foram comentadas. Nesse sentido, apenas para citar, destacam-se a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, Convenção contra Discriminação da Mulher, Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes. Evidentemente que essas convenções, tratados e pactos resultaram de extenso trabalho, profundos debates e sua aprovação não aconteceu com facilidade. Genevois (2005) destaca que a partir da universalidade e da transnacionalidade dos Direitos Humanos, o reconhecimento dos direitos fundamentais independentemente da sua nacionalidade, raça, situação de refugiado ou de apátrida passou a ser aceito e desde então os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>136</sup> constam

---

comprometessem a respeitar esses direitos universais. Era uma forma de levar ao aborto o argumento de plena soberania que um Estado pode fazer prevalecer enquanto comete crimes contra a humanidade em seu próprio solo.” Para saber mais, cf.: HESSEL, Stéphane. **Indignai-vos**. Tradução: Marli Peres. São Paulo: Leya, 2011.

<sup>135</sup> Bielorrússia, Tchecoslováquia, Polônia, Ucrânia, URSS e Iugoslávia, além da África do Sul e Arábia Saudita.

<sup>136</sup> Considerando a “evolução histórica”, são três as gerações de Direitos Humanos as quais se complementam; a primeira diz respeito aos direitos civis e políticos: nesse âmbito incluem-se as liberdades individuais, o direito à vida, segurança, igualdade de tratamento perante à lei, e o direito de propriedade, de ir e vir. A segunda geração corresponde aos direitos econômicos e sociais; nesse sentido destaca-se o direito à saúde, educação, moradia, trabalho, lazer e os

em todas as constituições do mundo moderno, tornando-se parâmetros para a democracia.

O Congresso de Viena, ocorrido no ano de 1993, enfatizou que os direitos são universais, inalienáveis, invioláveis, iguais e indivisíveis; e foi nesse congresso que se deu o reconhecimento das ONGs como interlocutoras e suas opiniões passaram a ser consideradas.

Na América Latina, mais especificamente, no ano de 1969, a Organização dos Estados Americanos (OEA) aprovou a convenção Americana sobre Direitos Humanos, mediante o Pacto de San José da Costa Rica, vigente desde 1978 e criou uma instância judicial autônoma - a Corte Internacional de Direitos Humanos - com o objetivo de estudar tanto os desníveis, quanto a violação de direitos humanos no continente latino americano.

No Brasil, tornou-se politicamente correto falar de direitos humanos, entretanto, nos mais de 500 anos de história, o conceito de direito sempre teve um caráter vago. As relações na sociedade e desta com o Estado se deram em bases autoritárias. E mesmo fundada a ditadura militar que perdurou por 22 anos, ainda há setores da sociedade que olham com certa desconfiança àqueles e àquelas que defendem os direitos humanos. Essa desconfiança sinaliza a incompreensão que ainda reveste tais posturas, revelando por um lado a falta de conhecimento acerca do que esses direitos representam; e, por outro, revela o posicionamento egoísta de quem deseja manter o panorama de privilégios. O fato é que sem respeito aos Direitos Humanos, não se pode alcançar a justiça e a equidade social; e a educação tem tudo a ver com isso, na medida em que reflete e interfere no contexto social, contribuindo para sua manutenção ou sua transformação, dependendo do conjunto de valores e princípios que a constituem.

Esse cenário, ao longo da história, tem sido recorrente na maioria dos países latino-americanos. Aliás, em vários deles o quadro é ainda mais desolador, como revelam os relatórios<sup>137</sup> da instituição American

---

direitos trabalhistas. E a terceira compreende os direitos básicos dos povos, ou seja, o direito ao desenvolvimento, à paz, e à participação no patrimônio comum da humanidade. Encontra-se representada de modo mais específico na Declaração de Argel, em 1977.

<sup>137</sup> 100 mil mortos e desaparecidos na Guatemala e América Central, nos últimos 15 anos; 30 mil no Chile, Argentina e Uruguai, durante as suas ditaduras militares.

Watch<sup>138</sup>. Entretanto, ao analisar os artigos extraídos das declarações, convenções e estatutos citados anteriormente, todos com no mínimo duas décadas de existência ou mais<sup>139</sup>, com exceção da Declaração de Salamanca e da Guatemala, à luz da contemporaneidade e das relações humanas que nela têm se estabelecido, fica evidente a contradição e a ambivalência que a realidade revela. Se por um lado constata-se a confirmação acerca da importância de se ter assegurados esses direitos, por outro lado a sua violação é cada vez mais explícita. Se a promulgação de uma resolução é o ato que lhe confere a aptidão de produzir efeitos, tendo como característica principal a de conferir executoriedade à norma, então os efeitos que temos presenciado em relação ao cumprimento dos direitos humanos e dos direitos da criança tem sido avesso à norma estabelecida. Como afirma Vera Maria Ferrão Candau<sup>140</sup>, em relação ao plano internacional (2006, p. 04), “direitos fundamentais que pareciam plenamente assegurados na mentalidade e

---

<sup>138</sup> “*Human Rights Watch* é a maior entidade de defesa dos direitos humanos sediada nos Estados Unidos. Desde 1978, com o estabelecimento de *Helsinki Watch* para vigiar o cumprimento das normas internacionais de direitos humanos nos países signatários dos acordos de Helsiniki, a *Human Rights Watch* trabalha para avançar os direitos humanos no mundo inteiro. A *Americas Watch*, agora *Human Rights Watch/Americas*, foi estabelecida em 1981, para observar o respeito aos direitos humanos nas Américas.” Trecho extraído do site: <http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/dh/br/hrw/hrw96.htm>

<sup>139</sup> São 63 anos após a promulgação da 1ª declaração, 52 anos após a 2ª declaração, 22 anos após a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, 21 anos após o ECA e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 36 anos após a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, 17 anos da Declaração de Salamanca e 10 anos da Convenção da Guatemala.

<sup>140</sup> Vera Maria Ferrão Candau é graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. É professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Assessora experiências e projetos sócio-educativos no país e no âmbito internacional, particularmente em países latino-americanos. Tem experiência de ensino desde a escola básica aos cursos de licenciatura, mestrado e doutorado. Coordena o grupo de Pesquisas sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), por meio do qual tem desenvolvido sistematicamente pesquisas sobre as relações entre educação e cultura(s). Suas principais áreas de atuação são: educação multi/intercultural, cotidiano escolar, educação em direitos humanos e formação de educadores/as. (Texto elaborado a partir do currículo lattes). Cf.: <http://lattes.cnpq.br/6133365056620299>. Diversos artigos foram consultados e citados neste estudo. Destaco especialmente o livro: “Reinventando a escola” (2000).

nas políticas internacionais assumidas são negados, desprezados e ‘esquecidos’.” [grifos da autora].

Além das informações diárias que os meios de comunicação apresentam, mesmo que em alguns casos se mostrem bastante sensacionalistas, há dados que reiteram essa contradição, como mostra Mittler (2002, p. 11). São números que retratam a violação dos direitos fundamentais, nesses casos especificamente das crianças, revelando um panorama de explícita exclusão. Senão, vejamos:

- 125 milhões de crianças em todo o mundo não frequentam a escola, dois terços são meninas;
- 150 milhões de crianças abandonam a escola antes de aprender a ler ou escrever;
- 12 milhões de crianças morrem por doenças ligadas à pobreza todos os anos;
- 2 milhões de vidas poderiam ser salvas se todas as meninas frequentassem a escola;
- um em cada quatro adultos nos países em desenvolvimento não sabe ler ou escrever, dois terços são mulheres;
- cada ano adicional gasto pelas mães na escola primária reduz a mortalidade infantil em 8%;
- apenas cerca de 1% dos deficientes físicos frequenta algum tipo de escola na maioria dos países em desenvolvimento. (cf.: MITTLER, 2002, p. 11).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (IBGE/PNAD), do ano de 2009, vivem no Brasil 57 milhões de crianças. Desse total, 31 milhões de crianças são negras e cerca de 100 mil crianças são indígenas. Segundo a mesma pesquisa, 65% das crianças pobres do Brasil são negras. 26 milhões de crianças brasileiras vivem em famílias pobres. Dessas, 17 milhões são negras (IBGE/PNAD, 2009).

Segundo a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), no ano de 2009, a taxa de mortalidade infantil (até um ano de vida) entre crianças indígenas foi de 41,9 óbitos para cada mil nascidos vivos. Em 2007, segundo dados da Rede Interagencial de Informações para a Saúde

(RIPSA)<sup>141</sup>, a taxa nacional de mortalidade infantil foi de 19 óbitos para cada mil nascidos vivos.

O número de crianças com idade entre 7 a 14 anos que se encontra fora da escola é de 530 mil, sendo 330 mil crianças negras e 190 mil crianças brancas. Ou seja, 62% das crianças fora da escola, na faixa de 7 a 14 anos, são negras (IBGE/PNAD, 2009).

De acordo com o Índice de Homicídio na Adolescência (IHA) do Observatório de Favelas no ano de 2006 (UNICEF/LAV/UERJ/SDH-SPDCA/Observatório de Favelas – Sobre dados do SIM/DATASUS – MS, 2006), os homicídios representam 46% de todas as causas de morte na faixa etária entre 12 a 18 anos. Segundo a pesquisa, os fatores determinantes para que os jovens se tornem vítimas da violência são raça, gênero, idade e território, e conclui que meninos entre 12 e 18 anos têm quase 12 vezes mais probabilidade de serem assassinados do que as meninas dessa mesma faixa. Já os adolescentes negros têm 2,6 vezes mais chances de serem assassinados em comparação aos adolescentes brancos, nas cidades com população acima de 100 mil habitantes.

É possível ver ainda outros dados que reiteram o panorama de exclusão no Brasil. De acordo com pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2006), 1,4 milhão de crianças e adolescentes de cinco a 13 anos estão inseridas no mercado de trabalho, com uma jornada em média de 26 horas semanais, sendo que 60% trabalham em atividades não remuneradas. Segundo estudos do Ministério da Saúde do ano de 2008, em 27 unidades públicas de atendimento, distribuídas em todo o país, no período correspondente a agosto de 2006 a julho de 2007, dos 1.939 casos notificados de crianças vítimas de abuso sexual, 46,6% foram estupradas. Dados do Disque Direitos Humanos (Disque 100, serviço gratuito de abrangência nacional) revelam que no período de maio de 2003 a junho de 2011, mais de 180 mil denúncias de violência contra crianças e adolescentes foram encaminhadas aos órgãos de defesa e responsabilização. A ONG Safernet<sup>142</sup> informou que no período de janeiro a julho de 2011 foram

---

<sup>141</sup> A Rede Interagencial de Informações para a Saúde (RIPSA) foi instituída no ano de 1996 por Portaria do Ministro da Saúde. Atua em cooperação com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e reúne instituições responsáveis pelas informações na área da saúde no Brasil com a finalidade de gerar políticas públicas para a saúde. Para saber mais, cf.: <http://www.ripsa.org.br/php/index.php>

<sup>142</sup> “A SaferNet Brasil é uma associação civil de direito privado, com atuação nacional, sem fins lucrativos ou econômicos, sem vinculação político partidária,

registradas 19.311 casos de violência de variadas ordens; desse montante, 7.743 casos foram de pornografia infantil; 5.573 foram de apologia e incitação a crimes contra a vida; 2.265 foram de homofobia; 1.764 casos de xenofobia; 1579 casos de racismo; entre outras denúncias<sup>143</sup>.

Em levantamento feito pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) foi possível identificar que a negligência e o abandono são a segunda principal causa de violação dos direitos que mais atingem a população infanto-juvenil; em primeiro estão os abusos sexuais. No Rio de Janeiro, o tráfico é responsável tanto pelo aliciamento de crianças como pelo seu extermínio; crianças que fazem vítimas e que são vítimas! E ainda que a Secretaria de Direitos Humanos reitere que a partir do ECA instituíram duas instâncias inéditas no Sistema de Garantia de Direitos: os Conselhos Tutelares e os Conselhos dos Direitos, que estão presentes hoje em 98% e 92% dos municípios

religiosa ou racial. Fundada em 20 de dezembro de 2005 por um grupo de cientistas da computação, professores, pesquisadores e bacharéis em Direito, a organização surgiu para materializar ações concebidas ao longo de 2004 e 2005, quando os fundadores desenvolveram pesquisas e projetos sociais voltados para o combate à pornografia infantil na Internet brasileira. [...] Logo que foi criada, a SaferNet Brasil se consolidou como entidade referência nacional no enfrentamento aos crimes e violações aos Direitos Humanos na Internet, e tem se fortalecido institucionalmente no plano nacional e internacional pela capacidade de mobilização e articulação, produção de conteúdos e tecnologias de enfrentamento aos crimes cibernéticos e pelos acordos de cooperação firmados com instituições governamentais. [...] A Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos foi criada pela SaferNet para contribuir com a promoção dos **Direitos Humanos** e do uso seguro da **Internet**. Como empenho adicional, a SaferNet está desenvolvendo também ações nas áreas de educação e prevenção contra os perigos na web. O primeiro passo foi a realização, no segundo semestre de 2008, de uma pesquisa nacional inédita com crianças, jovens e pais de internautas sobre segurança na Internet. Os resultados revelam um cenário até então desconhecido sobre a relação dos jovens brasileiros com a rede, sobretudo, no que diz respeito aos riscos de um uso desorientado. Os dados também reforçam a importância de mantermos os estudos atualizados e ampliados. Por essa razão, a SaferNet assumiu o compromisso de, periodicamente, realizar novas pesquisas para subsidiar ações educativas e campanhas que orientem os internautas e ajudem a promover o uso ético e responsável da Internet no Brasil.” Para saber acessar este fragmento e saber mais, cf.: <http://www.safernet.org.br/site/>

<sup>143</sup> Para conferir esses entre outros dados, consultar: <http://www.safernet.org.br/site/indicadores>

brasileiros, respectivamente, a situação dos Conselhos, este órgão de extrema relevância na proteção de crianças e adolescentes, em 2008 encontrava-se bastante grave, segundo o levantamento da própria secretaria. Doze por cento dos 4.800 conselhos existentes não dispõem de espaço para funcionamento; 15% não têm mobiliário básico e 24% padece com falta de material para realizar seu trabalho.

Poderia elencar um conjunto ainda mais extenso de dados sobre a atual situação de violação dos direitos humanos, ou apenas apresentar um dentre todos que foram citados e a imagem dessa violação se projetaria. O fato é que a negligência cometida com nossas crianças nas suas mais variadas formas de expressão fica mais evidente quando olhamos números; é doloroso confrontar direitos traduzidos na forma de lei, com a realidade estampada nas pesquisas. É um *holograma* da realidade projetado no espaço, no qual a violação dos direitos encontra-se estampada, entretanto para muitos é uma imagem invisível. Esse *holos*<sup>144</sup> pode ser reconhecido dentro de casas, de escolas, de variados espaços onde crianças marginalizadas vivem e circulam, seja através de explícita discriminação, violência, abusos, maus tratos, abandono, entre muitos outros, ou em práticas mais sutis, na forma de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Todos traduzem o não cumprimento desse conjunto de leis, normas e decretos que teoricamente existem para protegê-los, ampará-los, acolhê-los, incluí-los.

Embora seja sabido que ações governamentais passam, necessariamente, pela vontade política e pelo compromisso em priorizá-las e se constate, efetivamente, que parte significativa das mudanças resulta muito mais da ação organizada de pessoas diretamente envolvidas com as causas em questão, não se pode deixar de destacar

---

<sup>144</sup> Segundo Wilber (1994) o termo holograma começou a ser empregado a partir dos anos de 1940 guardando a significação que leva a noção de totalidade relacionada à descoberta feita pelo físico Denis Gabor (1900-1979). No ano de 1947 esse físico isolou o princípio matemático capaz de explicar a holografia. Um tipo de fotografia, porém se lente, tridimensional. É um processo de codificação de uma informação visual e depois (através do laser) decodificá-la, recriando "integralmente" esta mesma informação. Holograma quer dizer o registro inteiro/integral. A expressão deriva do grego *holos* (todo, inteiro) e *graphos* (sinal, escrita). Trata-se de um método com registro inteiro contendo relevo e profundidade. A característica singular do holograma é que cada parte possui a informação do todo. Para saber mais cf.: WILBER, Ken (org.). **O paradigma holográfico e outros paradoxos**. São Paulo: Cultrix, 1994.



avanços importantes reconhecidos por meio de algumas conquistas.<sup>145</sup> O “princípio da integração” referendado na Declaração de Salamanca<sup>146</sup> é um deles; pauta-se “no reconhecimento das necessidades de ação para conseguir ‘escolas para todos’, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um”. (BRASIL, 1997). No relatório referente a essa conferência é possível encontrar declarações sobre

---

<sup>145</sup> De acordo com Fleuri (2003), no Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas. Ela passou a assegurar o direito das comunidades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilingue. Os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Além disso, a Constituição Federal assegurou a eles o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger suas manifestações culturais. Dessa forma, fica garantido às comunidades indígenas o acesso a uma escola com características específicas, que busque a valorização do conhecimento tradicional vigente em seu meio, ao mesmo tempo em que forneça instrumentos necessários para enfrentar o contato com outras sociedades. Ao lado dos movimentos indígenas, vêm se desenvolvendo os movimentos étnicos, principalmente dos afro-brasileiros. A identidade afro-brasileira vem se afirmando principalmente com base em movimentos culturais negros de massa que incluem desde as Casas de Minas do Maranhão, os candomblés da Bahia, as escolas de samba de capitais como Rio Janeiro, São Paulo e Florianópolis, as congadas, moçambiques e outros agrupamentos negros que, por meio dos pagodes, blocos baianos ou carnaval de rua, verbalizam críticas à situação social brasileira. Esse variado movimento vem conquistando reconhecimento político e social principalmente através das políticas de ação afirmativa, influenciando inclusive o campo da educação e da pesquisa. Esse movimento de reconhecimento dos direitos sociais e culturais das comunidades indígenas e da população afro-brasileira articula-se com os amplos e variados movimentos de luta pelos direitos humanos que vêm se desenvolvendo no Brasil, relacionados com a problemática enfrentada pelos diferentes grupos sociais que se identificam pelas relações étnicas, regionais, de gênero, de gerações, de condições físicas e psicológicas. Através da luta por seus direitos e do reconhecimento legal e social que vêm ganhando, estes grupos sociais vão construindo suas respectivas identidades sociais e culturais. Para acessar este fragmento e para saber mais, cf.: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>

<sup>146</sup> Considerada a iniciativa mais importante da ONU em relação à educação de crianças deficientes.

educação inclusiva<sup>147</sup>, as quais de alguma forma parecem influenciar os governos a assegurarem que crianças deficientes sejam incluídas em programas de reforma educacional.

Mittler (2002) diz que os exemplos de desenvolvimento inovadores e radicais em geral são encontrados em países mais pobres, mas onde há esta vontade política<sup>148</sup>.

De acordo com o mesmo autor, ao comentar sobre um dos mais importantes eventos na área da educação inclusiva, destaca que o tema central do (quinto) Congresso Internacional de Educação Especial (ISEC 2000), que ocorreu na Universidade de Manchester, na Inglaterra no ano 2000 foi “Incluir os excluídos”. Esse evento teve grande relevância pelo conjunto de pessoas e países que agregou, bem como o volume de trabalhos apresentados<sup>149</sup>. E as lições extraídas merecem destaque principalmente pelos temas que foram comuns, embora as diferenças sejam significativas em relação aos antecedentes, as condições econômicas e culturais dos países representados:

- O movimento para a educação inclusiva é mundial e desconhece fronteiras.
- Alguns dos exemplos de desenvolvimento mais inovadores e radicais podem ser atualmente encontrados em alguns dos países mais pobres do mundo, nos quais existe vontade política, liderança e compromisso para dar total prioridade às crianças.

---

<sup>147</sup> As principais declarações são: - A inclusão e participação são essenciais para a dignidade humana e para o desfrute e exercício dos direitos humanos. - As diferenças humanas são normais. - As escolas comuns devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos. - Os governos devem adotar, na forma de lei ou política, o princípio da educação inclusiva, matriculando todas as crianças nas escolas regulares, a menos que existam motivos inegáveis para não fazê-lo.

<sup>148</sup> Um exemplo importante é Uganda. Este país que segundo Mittler (2002) foi devastado por dois graves problemas: primeiro pela guerra civil e depois pela AIDS; considerado pelo Banco Mundial e o UNICEF um dos países mais pobres do mundo. Todavia, como o governo entendeu que o desenvolvimento social e da saúde do país como um todo passa necessariamente pelo ensino escolar de suas crianças, priorizou este aspecto; quatro delas em cada família tem a educação primária garantida. No período de dois anos, o número de crianças que frequenta a escola duplicou. E mais, qualquer criança deficiente da família tem prioridade. Para o autor nada é mais inclusivo do que este exemplo.

<sup>149</sup> Mais de mil pessoas, provenientes de 98 países compartilharam suas ideias, suas experiências, seus sonhos e suas frustrações. Ocorreram 44 simpósios e foram apresentados cerca de 800 trabalhos e pôsteres individuais.

Uganda, Laos e Lesoto são apenas alguns deles. Na reconstrução de seu sistema de educação, a África do Sul está construindo em suas bases a inclusão de crianças portadoras de deficiências.

- Já existem diversas experiências positivas em andamento, muitas das quais tomadas como óbvias e não-relatadas. Vários professores já estão ensinando de maneira inclusiva; é fácil exagerar o quanto necessitam de treinamento adicional.
- Há cada vez mais pais que insistem nos direitos de seus filhos de frequentar as escolas comuns e de receber o apoio necessário. Suas organizações estão solicitando a realização urgente de mudanças ao nível local e nacional e exigindo legislação e recursos para tornar isso possível.
- Finalmente, o maior obstáculo ao progresso não é o dinheiro ou a inexistência de legislação, e sim são as atitudes negativas por parte de muitos pais, professores, líderes comunitários e políticos. Embora existam importantes obstáculos e incertezas, as evidências sugerem que aqueles que têm dúvidas tornam-se muito mais comprometidos e favoráveis depois que adquirem experiência com o ensino de crianças com necessidades especiais em escolas comuns. (MITTLER, 2000).

Não é intenção aqui aprofundar a discussão sobre educação inclusiva, mas é importante citá-la e contextualizá-la em linhas gerais, pois as lições colhidas, citadas acima, assim como o princípio da não discriminação presente em todos os documentos apresentados, encontram-se diretamente relacionados à educação em sua abordagem intercultural; uma vez que inclusão, como diz Mantoan (2000), é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. “Não seria a prática de um diálogo por meio do qual as pessoas falassem uma língua amigável, que a todos abrigasse?”, pergunta Larrosa (2007). Essas noções aproximam-se também do conceito elaborado por Stainback (2002), para quem a inclusão é um valor social que, se considerado desejável, torna-se um desafio no sentido de determinar modos de conduzir o nosso processo educacional para promovê-la. Mantoan (2006, p. 29) vai além ao dizer que “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação,

gestão do processo educativo.”<sup>150</sup> Mittler (2003) diz a mesma coisa. Para ele, atender crianças com necessidades educacionais nas chamadas classes comuns, ou seja, juntamente com as demais crianças, requer que se atente para mudanças importantes em vários níveis, ou seja, no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação, em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades. Mantoan (2007) defende um ensino que contemple a “turma toda”, independente das diferenças de cada pessoa. Para isso é necessário “a passagem de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão individualizada, hierárquica do saber” (Idem, p. 02), e nada parece ser mais complexo e intercultural do que esse entendimento.

Concordo com a autora quando destaca o que entende ser “nosso maior mote: fazer da escola um lugar em que cada um vai para aprender coisas úteis, para enfrentar e viver a vida como um ser livre, criativo e justo. Fazer da escola o local do encontro com o outro, que é sempre e necessariamente diferente.” (Idem, p. 03). Um encontro intercultural, um encontro que requer sensibilidade. Mas para que isso aconteça não se pode responsabilizar unicamente a escola e seus professores e professoras. Por certo são uma parte importante na implementação de políticas de educação. Cabe ao governo explicitá-las em seus programas e ordená-las em metas e finalidades nos planos de educação nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Nessa perspectiva, faço uma nova e curta parada para tomar fôlego e dar assento às palavras que encerram este capítulo, lembrando que o principal objetivo nesta etapa do percurso foi explicitar o conceito de diversidade na perspectiva de uma educação intercultural. A diversidade, por se tratar de uma temática atual, é extensa e fecunda; se

---

<sup>150</sup> Para Mantoan (2006, p. 27-28) “medidas que propiciam o aparecimento de falsas soluções para atender aos princípios escolares inclusivos estão evidentes no impasse integraçãoXinclusão. Ainda vigoram três possíveis encaminhamentos escolares para alunos com deficiência: a) os dirigidos unicamente ao ensino especial; b) os que implicam uma inserção parcial, ou melhor, a integração de alunos em salas de aula de escolas comuns, mas na condição de estarem preparados e aptos para frequentá-las; e c) os que determinam a inclusão total e incondicional de todos os alunos com deficiência no ensino regular, provocando a transformação das escolas para atender às suas diferenças e as dos demais colegas, sem deficiência.” Para saber mais, cf.: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175610Desafio.pdf>

vista a partir da educação em sua abordagem multicultural constata-se que tanto a diversidade quanto a interculturalidade são temas paradoxais e talvez essa seja uma das razões pelas quais eles também se tornam conceitos de intensidade e potência, e se inscrevem na complexidade.

Pensar, agir e viver a partir de uma perspectiva intercultural transpõe a descoberta de si mesmo e do outro; requer ações pensadas e executadas de maneira interativa, respeitosa, solidária, afetiva, sensível e prospectiva com vistas à justiça e equidade social; à construção de um mundo menos desigual. Fazer esse exercício e buscar esse intento requer mais do que disposição e propósito pessoal; todavia, esses são componentes imprescindíveis. Um dos caminhos para essa possibilidade está nas trilhas a construir nos espaços da sensibilidade, fundamentalmente na educação; mas se encontra também nas trilhas precedentes porque elas sempre têm muito a dizer. Neste caso, especificamente me refiro ao ponto de partida de onde essa conversa também emergiu: o curso Educação para a Diversidade e Cidadania e a modalidade de educação na qual foi estruturado. É por essas trilhas que transitaremos no capítulo a seguir.



## CAPÍTULO IV

### CURSO DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE E CIDADANIA: TRILHAS PRECEDENTES

*Já envelhecido, nosso mundo das comunicações está parindo, neste momento, uma sociedade pedagógica, a das nossas crianças, onde a formação contínua acompanhará, pelo resto da vida, um trabalho cada vez mais raro. As universidades à distância, em toda a parte e sempre presentes, substituirão os campi, guetos fechados para adolescentes ricos, campos de concentração do saber. Depois da humanidade agrária vem o homem econômico, industrial; avança uma era, nova, do conhecimento. Comeremos saber e relações, mais e melhor do que vivemos a transformação do solo e das coisas, que continuará automaticamente.*

*Michel Serres*

#### 4.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Antes de situar o curso em questão e suas especificidades é importante destacar que seu registro nesta tese se dá com o objetivo de apresentar o contexto dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o campo de produção dos materiais de análise. Nesse sentido, convém considerar não somente a temática/título do curso a saber: *Educação para a Diversidade e Cidadania*, mas também a modalidade adotada para a sua realização, a educação a distância.

Em capítulo anterior, quando comentei acerca das políticas e práticas atuais de formação de professores e professoras, destaquei as diretrizes para a formação, instituídas por meio do Parecer CP9/2001. Um aspecto relevante desse documento é o reconhecimento da educação a distância como alternativa à formação. Há um conjunto de portarias, decretos e pareceres que vêm sendo publicados com o objetivo de dar providências ao artigo 80 da LDBN (Lei 9394/96) que delega ao Poder Público a tarefa de “incentivar o desenvolvimento de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”. A regulamentação da modalidade se deu oficialmente pelo

Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05, com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004. Existe, inclusive, no Ministério da Educação uma secretaria de Educação a Distância (SEED) responsável pelos programas de formação docente, entre outras atividades orientadas para a definição e implementação de uma Política Nacional de Educação a Distância (EAD).

A regulamentação da modalidade tem oportunizado a sua ampla expansão e contribuído na oferta de programas de formação em vários níveis, o que inclui a formação continuada de professores e professoras. Desde logo, vem gerando possibilidades de acesso, inclusive àqueles e àqueles que se encontram geograficamente mais distantes dos centros urbanos, onde geralmente as ofertas de cursos são maiores. Concomitantemente, contempla o direito ao acesso e domínio dos recursos tecnológicos, uma demanda no mundo contemporâneo.

Há um conjunto de definições que conceituam essa modalidade. Contudo, não há consenso em relação a ser esta uma modalidade de ensino ou de educação. Do meu ponto de vista, compartilho do conceito proposto por Moran (2002, s/p):

Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CDROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. Na expressão “ensino a distância” a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). Preferimos a palavra “educação” que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada. [aspas inseridas pelo autor].

No caso específico do curso *Educação para Diversidade e Cidadania*, a modalidade escolhida foi a semipresencial. Essa modalidade acontece parte na sala de aula e outra parte mediante a utilização de tecnologias. A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais; mas se dá fundamentalmente com professores e professoras e educandos fisicamente separados no espaço e no tempo,



podendo estar juntos mediante as tecnologias de comunicação (MORAN, 2002).

Essas tecnologias, especialmente as digitais e fundamentalmente os computadores e sua dinâmica de rede, têm provocado profundas ressignificações no contexto da comunicação e da informação. Tal mudança demanda a necessidade de perceber, compreender e refletir acerca dos significados dessa emergência tecnológica, a fim de ser possível entender que alternativas trazem ao se articular com os espaços pedagógicos, especialmente na formação docente; até porque muito se comenta sobre o potencial educacional dessas tecnologias e os inúmeros desafios provocados, principalmente para a educação (FLEURI *et al*, 2010).

É instigante constatar que a internet alcançou em apenas quatro anos cerca de 50 milhões de internautas. Comparativamente a outras mídias a diferença é vertiginosa: o rádio, por exemplo, levou 38 anos para alcançar esse mesmo número de pessoas nos Estados Unidos; o computador levou 16 anos; a televisão, 13 anos, segundo pesquisas de Takahashi (2000). Outra comparação que impressiona é considerar o tempo de 46 anos para que 50 milhões de pessoas tivessem acesso à energia elétrica e que o mesmo número de pessoas em apenas quatro anos se tornou usuário da internet. Não há como comparar a capacidade e o potencial dessas diferentes tecnologias permearem as culturas e seus movimentos, afirmam Simonian e Brito (2008).

Destarte, é importante atentar para o fato de que com esse desenvolvimento da tecnologia, oportunizada pela rede mundial, a Internet, a educação a distância ganha novas possibilidades e desafios (COPPETE; FLEURI, 2009). Essas novas tecnologias de informação e de comunicação podem auxiliar na resolução de um problema fulcral da educação “tradicional”, a interatividade (LITWIN, 2001). Tal modalidade pode fornecer subsídios no sentido de auxiliar no processo de ruptura da concepção tradicional de educação, cujo tipo de comunicação predominante é a unidirecional, do tipo *um-todos*. Na modalidade de educação a distância, mediada pelas tecnologias digitais, a possibilidade de construir o modelo comunicacional *todos-todos* se torna possível. Vale ressaltar que se está tratando de educação a distância *on-line*, onde o professor, a professora é o mediador, a mediadora das atividades de aprendizagem (SILVA, 2001, 2003; BORGES; FONTANA, 2003).

Entretanto, não se pode ignorar que parte considerável dos programas relacionados à formação de professores e professoras tanto inicial, quanto continuada, feita na modalidade de educação a distância,

sustenta-se no paradigma da simplificação, e se traduz por meio de um modelo de racionalidade técnica; ainda que lancem mão de recursos tecnológicos atuais. A qualidade pedagógica não é garantida por interligações de imagens, textos, sons e animação em seqüências não lineares, como acontece na multi e na hipermídia; tampouco pode ser assegurada por meio de programas criativos, cuja imagem se mostra agradável aos olhos. O paradigma instrucionista e simplificador

permanece basilar, ainda que velado nesse tipo de proposta, “[...] expandindo e preservando a velha forma [...], sem refletir sobre o significado de uma nova prática pedagógica utilizando esses novos instrumentos.” (MORAES, 1996, p. 58). Ao transpor para o recurso tecnológico um conjunto de informações com o objetivo de repassá-las para os estudantes, o que se está mudando é apenas os instrumentos mas não a concepção de aprendizagem (MORAES, 1996). É importante observar o que aponta Moraes (2001, p. 17):

Em nosso cotidiano aprendemos que não se muda um paradigma educacional apenas colocando uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas e telões nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero espectador, de simples receptor, presenciador e copiador, e se os recursos tecnológicos pouco fazem para ampliar a cognição humana.

Não se trata, portanto, de mudar uma tecnologia por outra, uma modalidade de educação por outra, pura e simplesmente. Trata-se muito mais da cosmovisão que sustenta a escolha tanto da tecnologia a ser empregada, quanto da modalidade a ser adotada. É a concepção que define as formas, os modos de uso, o como se propõe o que é proposto.

Uma das mais severas críticas à modalidade de educação a distância na formação de professores e professoras é a perda da relação pedagógica pela falta de vivência na sala de aula, no momento da prática profissional. “Sem dúvida, isso pode ser chamado de uma ‘fragilidade pedagógica’ da educação a distância. Mas é preciso lembrar, que os saberes pedagógicos são de várias naturezas e o encontro com os professores, que pode se dar sem ser presencialmente, proporciona muitos outros encontros.” (RIOS, 2007) [aspas inseridas pela autora].

Há muitos projetos bem sucedidos (e penso, correndo o risco de parecer pretenciosa, que o curso Educação para a Diversidade e Cidadania faz parte desse conjunto), rigorosos, críticos e comprometidos

com uma formação da melhor qualidade, e que “longe de desprezar a presença do professor, criam essa presença de um modo criativo e respeitoso.” (Idem, s/p).

No conjunto das críticas estão também aquelas que dizem que as dimensões da docência, com exceção da técnica, ficariam relegadas a um plano menor:

A estética, a política, a ética não estão escondidas na EAD – elas se revelam aí! E é por isso mesmo que se requer um cuidado especial para verificar como elas se revelam, o que elas revelam. A gente diz que nada substitui o olho no olho, o toque, a cara fechada ou sonolenta, o suspiro que se encontram nas relações presenciais nas aulas. É isso mesmo! Mas, neste nosso tempo de limites grandes à comunicação, temos que pensar nas possibilidades que são abertas para promover o encontro de forma positiva, considerando esses limites e procurando reduzi-los. Temos, sim, que denunciar as propostas que se fazem apenas no sentido de aligeirar a formação ou que atendem apenas a interesses econômicos das instituições. E isso vale não só para o EAD, mas para todo o âmbito do trabalho educacional. (Idem, s/p).

Dessa forma, oportunizar processos formativos mediante uma modalidade de ensino que se dá a distância também pode revelar um importante caminho no sentido de equacionar essa lacuna que tanto afeta a formação. Pesquisas também têm apontado que essa modalidade se apresenta como alternativa para a democratização da educação. Nesse sentido é fundamental que mais experiências sejam realizadas e que elas sejam acompanhadas por pesquisas rigorosas e eficazes e, acima de tudo, sustentadas em outra cosmovisão; que reconheça a complexidade presente no processo de aprender e de ensinar. Práticas educativas concebidas nesta perspectiva têm mais chances de atingir seus objetivos, pois contemplam algumas de suas principais facetas que são a antecipação das ações e o desejo que elas efetivamente possibilitem alcançar objetivos que estejam focados no compromisso de ampliar a cognição humana.

## 4.2 EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA: A TEMPESTIVIDADE DE UMA PROPOSTA

Embora a temática da diversidade já tenha sido tratada em capítulos anteriores, ela será novamente citada pelo caráter que lhe foi atribuído na proposta lançada pela rede em nível nacional. Por ser extensa e fecunda a abordagem eleita no curso Educação para a Diversidade e Cidadania centrou-se no seu aspecto educativo, que pode ser amplamente potencializado nos contextos de ensino e aprendizagem. A diversidade encontra-se no ser humano desde o instante que tem suas próprias características evolutivas, ritmos de aprendizagem distintos que ao interagirem com o contexto se traduzem em interesses acadêmicos e profissionais também distintos, assim como projetos de vida e expectativas diferenciadas, principalmente a partir do que Arnaiz (2000) chama de educação secundária. A autora diz que “além destas manifestações, podemos encontrar outras de caráter individual, como podem ser as deficiências intelectuais, físicas, sensoriais, altas capacidades, ou aquelas outras que se manifestam em contextos socioculturais desfavorecidos ou relacionados com minorias étnicas e culturais.” (Idem, p. 01).

A atenção à diversidade não significa dar a todos o mesmo, mas a cada um o que necessita e isso requer a adoção de medidas das mais elementares às mais complexas (CUEVAS; DIAS ROSAS, 2004). Atualmente tudo pede revisão: desde o objetivo da escola e demais instituições educativas até a formação básica que as pessoas necessitam, a forma de ensinar e aprender, infraestruturas e os meios utilizados, a estrutura organizativa dos centros e sua cultura, lembra Marquès (2000).

Nesse sentido, algumas perspectivas têm se mostrado viáveis, especialmente aquelas que valorizam a multiculturalidade e amparam suas ações numa abordagem de educação intercultural, como já foi discutido no capítulo três desta tese. Por outro lado, essa abordagem merece ser citada neste capítulo, devido ao viés teórico-metodológico adotado na proposta do curso oferecido pela UFSC/Mover. Em outras palavras, o curso de extensão Educação para Diversidade e Cidadania, oferecido em caráter de formação continuada para professores e professoras da rede pública do Estado de Santa Catarina, adotou explicitamente a abordagem de educação intercultural. A abordagem reconhece o caráter multidimensional e complexo da educação e da interação entre sujeitos. A opção ético-político-epistemológica pela desconstrução de subalternidades, que se coloca como condição para a possibilidade da reciprocidade, é inerente à perspectiva intercultural,

assevera Azibeiro (2006). Tal perspectiva desafia os professores da sociedade atual a buscar formas de estabelecer novos relacionamentos que ultrapassem os limites da cultura local, possibilitando a sua exteriorização e a abertura para o acesso a outras realidades culturais sem, contudo, perder as características identitárias de cada pessoa e de cada contexto.

Com isso, afirmo que é necessário buscar os percursos possíveis e não apenas a chegada. Sendo assim, e tendo em vista os processos de formação de professores, é preciso ter clareza acerca de quais concepções orientam os conceitos trazidos por professores e professoras e que se expressam mediante suas práticas pedagógicas entendidas, de acordo com Brandão (1995), enquanto um trabalho social agenciado mediante o qual são geradas situações e processos instrumentais de apropriação do saber.

[...] prática pedagógica é o que se realiza tanto em uma escola rural de ensino fundamental, quanto o que se faz em um programa de saúde comunitária, quando ali há, também situações e estruturas que envolvem questões de saber, de ensino e aprendizagem, mesmo que fora do contexto restrito da situação e da dimensão propriamente escolar. (Idem, p. 11).

Trabalho social é o que se realiza também na universidade em múltiplas e variadas instâncias, como por exemplo, mediante a oferta de cursos de extensão com o objetivo de instrumentalizar a prática de professores e professoras com vistas a atender as demandas que a sociedade contemporânea exige principalmente da educação, tendo em vista as pessoas.

Foi justamente com o propósito de levar em conta as pessoas como sujeitos autônomos que a proposta de oferta de um curso para formação continuada, em caráter de aperfeiçoamento (ou de extensão), foi acolhida. Para melhor compreender seu surgimento, as demandas inerentes, assim como a escolha da equipe, é importante destacar seu processo inicial. Antes, porém, é importante contextualizar o surgimento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD) para que se possa melhor dimensionar os seus objetivos, bem como a criação da rede para diversidade e, por conseguinte, apresentar o edital para o qual o projeto aprovado foi submetido e então discorrer sobre o processo realizado.

De acordo com a análise documental feita por Moehlecke (2009), aos programas, ações, relatórios de gestão de secretarias, discursos oficiais de ministros e dos decretos aprovados na primeira gestão do governo Lula (2003-2006), período em que houve a redefinição da estrutura do Ministério da Educação, é possível constatar a preocupação com a questão da diversidade cultural tanto nos novos desenhos institucionais do MEC, quanto nas atividades por ele desenvolvidas. No que diz respeito à estrutura do Ministério, é possível identificar dois momentos distintos no modo como a temática foi trabalhada.

Um primeiro é vinculado à gestão do ministro Cristovam Buarque, em 2003, primeiro ano do governo Lula, em que a diversidade foi associada a uma preocupação mais geral com a ideia de “inclusão social”. A partir desse ano (2003), a educação passou a ser vista como um espaço privilegiado para a inclusão social e o MEC se reorganizou nessa perspectiva. A questão da inclusão tornou-se prioritária em duas das novas secretarias criadas no primeiro ano de governo: a Secretaria de Inclusão Educacional – Secrie foi a secretaria responsável pelo Programa Bolsa-Escola e iniciou suas atividades constituindo uma Rede de Agentes de Inclusão Educacional. Dentre as várias atividades realizadas, teve como incumbência, no ano de 2003, cadastrar crianças que estavam fora da escola em todo o país); e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo - Seea (teve origem em julho do mesmo ano, e sua ação inicial foi cadastrar em nível nacional a população analfabeta. Essa secretaria também tinha como meta dar início a um trabalho de alfabetização em comunidades indígenas e quilombos). As duas secretarias tinham como objetivos fulcrais a inclusão educacional, a equidade e a melhoria da situação de desigualdade e vulnerabilidade social e educacional.

Um segundo momento é atribuído à gestão de Tarso Genro, que teve início no ano de 2004, quando foi criada uma secretaria específica para tratar das políticas de diversidade na educação, mantida pela gestão seguinte, de Fernando Haddad, cuja marca em relação à diversidade foi de continuidade do trabalho desenvolvido por Genro. De acordo com Moehlecke (2009), o MEC define a inclusão social como um dos quatro eixos estratégicos de sua política educacional, sintonizando-se assim com o discurso governamental. “Se *slogans* como ‘Brasil, um país de todos’ serviram de marca para o governo, eles também ganharam versões para o setor educacional como, por exemplo, ‘Educação para Todos’ e ‘Todos juntos para democratizar a educação’”. (Idem, 2009, s/p.). A partir de 2003, a educação passa a ser vista como um espaço

privilegiado para a inclusão social e o MEC se reorganiza nessa perspectiva.

A SECAD surgiu mediante a fusão dessas duas secretarias (Seea e Secrie); houve também a incorporação de programas anteriormente localizados em outras secretarias do Ministério (Decreto Presidencial n. 5.159, de 28/7/04). É possível perceber que, com o surgimento dessa nova secretaria, tiveram início, ainda que de maneira pouco coesa, tentativas de articulação entre as ações de inclusão social com a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira. É o que se pode observar nos objetivos atribuídos à nova secretaria, a qual passou a ser vista como uma inovação institucional; uma vez que por meio dela se buscava interligar programas, projetos e ações que até então estavam dispersos dentro do Ministério.

Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. (BRASIL, 2004, p. 1).

Nos documentos em que esta secretaria é apresentada, constata-se a valorização dada à participação de múltiplos atores tanto governamentais, quanto sociais no que diz respeito à elaboração e o desenvolvimento de políticas públicas focadas na inclusão e na diversidade. No documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada (2004), destaca-se que um de seus objetivos é fazer das múltiplas experiências pedagógicas das áreas envolvidas modos de renovar as práticas educacionais.

Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. [...] Para democratizar a educação é preciso mobilizar toda a sociedade. O MEC, por intermédio da SECAD, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONGs,

sindicatos, associações profissionais e de moradores. (BRASIL, 2004, p. 1).

Concentrar programas envolvendo questões, públicos, demandas e histórias tão distintas foi uma aposta na possibilidade de que uma nova configuração fortalecesse o trabalho desenvolvido em cada área específica para, assim, transversalizar a perspectiva da diversidade para as demais secretarias e ministérios, afirma Moehlecke (2009).

Dentro do que foi definido como políticas de diversidade no MEC na primeira gestão do governo Lula, a pesquisadora Sabrina Moehlecke (2009) identificou um total de vinte e quatro programas/projetos/ações. Em relação ao governo anterior, foi possível perceber um nítido crescimento quantitativo dos programas implementados na área, com ênfase naqueles voltados para a diversidade étnico-racial. Dois programas do governo anterior foram mantidos, sendo que um deles foi aprovado nos últimos três meses de governo e reformulado nos anos seguintes. Com exceção da educação especial, que tem dois programas iniciados em 2003, os demais começaram a funcionar principalmente no segundo e no terceiro ano do governo e, em sua quase totalidade, continuavam em andamento ao final de 2006.

Os estudos de Moehlecke classificam os programas em dois tipos, de acordo com o caráter da atividade que se propuseram realizar: programas direcionados para o acesso a bens e serviços para determinados públicos, como negros, indígenas, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros – LGBTT, pessoas com deficiência e de baixa renda; e programas que procuram desenvolver um trabalho de formação, debates e produção de conhecimento acerca da temática da diversidade cultural na educação. Como exemplo do primeiro tipo o Prouni, ao destinar bolsas no ensino superior para estudantes de baixa renda, negros e indígenas. E como exemplo do segundo tipo, muito válido para este estudo, o Projeto Educar na Diversidade e o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania. Ambos são voltados para o conjunto de educadores e estudantes da educação básica com os quais são discutidos temas e questões relacionados à diversidade cultural e ao combate à discriminação e à exclusão (MOEHLECKE, 2009). Existem também programas que trabalham com ambas as possibilidades de ação, como os programas Conexões de Saberes e Uniafro, direcionados a públicos específicos, mas que se propõem a repensar as relações que se estabelecem entre os grupos étnicos e culturais no conjunto da sociedade, revela a pesquisa. Nesse caso, interessa especialmente destacar o Programa Educação para



a Diversidade e Cidadania, uma vez que o curso citado se encontra vinculado a esse programa.

Para melhor entendê-lo, é importante registrar que em 16 de abril de 2008, por meio do edital N.1 SECAD/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação), deu-se a primeira chamada pública para seleção de instituições de ensino superior com vistas à implementação da rede de educação para Diversidade no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>151</sup>.

No caso de Santa Catarina, a solicitação feita no projeto submetido ao referido edital foi de quatrocentas (400) vagas para professores da rede pública de ensino e ofertado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB); neste caso, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) através do núcleo de pesquisas MOVER. Vale destacar que para o primeiro edital (2008) foram aprovadas nove Universidades. Em Santa Catarina foram oito polos contemplados e trezentos e trinta e um professores e professoras inscritos na fase inicial do curso dentro do Estado de Santa Catarina. A coordenação foi realizada por uma equipe que adotou o formato de gestão compartilhada<sup>152</sup>.

---

<sup>151</sup> O Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB - é um programa do Ministério da Educação, criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação e possui como prioridade a capacitação de professores da educação básica. Seu objetivo é de estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior. Esse sistema é formado por instituições públicas de ensino superior, as quais se comprometem a levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros. No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998). Dados obtidos no site da UAB. Cf.: [http://uab.mec.gov.br/conteudo.php?co\\_pagina=20&tipo\\_pagina=1](http://uab.mec.gov.br/conteudo.php?co_pagina=20&tipo_pagina=1)

<sup>152</sup> A coordenação da produção de materiais do curso (Módulos na versão impressa e online entre outros), estiveram sob a minha coordenação e da prof<sup>a</sup>. Cátia Weber. Também fui a responsável pela elaboração dos guias de professor tutor e professora tutora e do professor e professora cursista (COPPETE, 2009). Todo o trabalho foi realizado por uma equipe multidisciplinar de professores, por meio de uma gestão compartilhada frente às decisões. Foi composta pelas professoras Ivanete Nardi Efe que assumiu o setor financeiro do curso; a prof<sup>a</sup>. Catia Weber que foi apoio na coordenação de tutoria e na administração do

No referido edital, foi explicitado o objetivo da rede que consiste em estabelecer grupo permanente de formação inicial e continuada a distância com a finalidade de disseminar e desenvolver metodologias educacionais de inserção dos temas das áreas da diversidade, quais sejam: educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os Direitos Humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, educação especial na perspectiva da educação inclusiva e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de educação básica no Brasil.

Foi apresentado também que o programa de formação para os temas da diversidade é uma iniciativa do Ministério da Educação, com o intuito de criar as bases para uma rede nacional de instituições de ensino superior dedicada à disseminação dos temas da diversidade nas redes de ensino públicas e privadas de educação básica, por meio de formação qualificada pelos cursos do Sistema UAB. O sistema funciona com a articulação entre as instituições públicas de ensino superior, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, bem como demais interessados e envolvidos, e que atuará na área de formação inicial e continuada de professores, gestores e outros profissionais da educação básica.

Entre as atribuições da rede ficou estabelecido que seus propósitos consistem em ampliar as oportunidades de formação docente

---

curso; o professor Nei José Martins que inicialmente atuou na organização do curso dentro da plataforma e posteriormente foi responsável pela aplicação dos questionários de avaliação emitidos pela SECAD/MEC. Os demais profissionais realizaram ações específicas, conforme suas funções: como design Instrucional contamos com o trabalho de Thiago Victorino. A tarefa de web design foi realizada inicialmente por Maira Lopes e com sua saída assumiu Juliana Tanaka. O apoio de rede foi feito até cerca da metade do curso pela bolsista Viviane Teixeira que também auxiliou na secretaria e pelo bolsista Mauricio Oliveira. No último trimestre do curso a tarefa de apoio de secretaria foi assumida pela bolsista Cristiana Valente. Cumpre registrar que devido a problemas de saúde, o coordenador do curso, prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri, necessitou afastar-se de suas tarefas. Sua função foi assumida pelo prof. Dr. João Josué da Silva Filho. De minha parte, assumi interinamente a coordenação das ações pedagógicas juntamente com a coordenação de tutoria e foi mediante essas tarefas que pude ter acesso à produção textual dos professores e professoras cursistas, visitei os oito polos UAB nos quais o curso acontecia; pude conversar com muitos e muitas cursistas, conhecer as demandas e compreender melhor as dificuldades que os professores e professoras da rede pública enfrentam para realizar uma formação continuada da melhor qualidade.

e de gestores educacionais que atuem na educação básica e nos cursos de formação de professores; elaborar conteúdos; ofertar um programa de cursos de formação para a diversidade; manter núcleos de pesquisa nas áreas da diversidade definidas pelo Programa; e estabelecer normas para o funcionamento e certificação dos cursos ofertados.<sup>153</sup> Das propostas apresentadas para os cursos por áreas temáticas, a primeira delas, e também considerada estrutural, é o curso de Educação na Diversidade e Cidadania, com uma carga horária prevista de 180 horas. Há outros seis cursos ofertados, mas a escolha da equipe foi pelo primeiro. É importante ressaltar que no projeto submetido ao edital foi solicitada uma carga horária de 240 horas, devido à inclusão de um módulo eletivo de Metodologia do Ensino e da Pesquisa de 60 horas. Este módulo fora proposto pelo fato de se tratar de um projeto piloto que poderia servir de referência na composição de cursos futuros no formato de especialização. Como esse nível da formação requer uma carga horária maior e tendo em vista a necessidade de um estudo monográfico individualizado, a ampliação poderia implicar benefícios futuros para a instituição e para professores e professoras cursistas. Tal proposta foi aprovada pela equipe de seleção da SECAD.

É importante destacar também que na parte B do referido edital, no item 2, sobre a elaboração e oferta dos cursos do programa de formação para a diversidade, constava que os projetos das proponentes deveriam obedecer ao projeto-político-pedagógico dos cursos propostos. Para tanto, foi disponibilizado um sítio de acesso<sup>154</sup> com o Manual Operacional da Rede de Educação para a Diversidade. O documento, bastante extenso e elaborado, apresenta os objetivos, o público beneficiário, os processos de execução e as oportunidades de formação da rede; expõe o programa no âmbito da Universidade Aberta do Brasil UAB, bem como as estratégias de execução para cada um dos cursos respectivamente.

No que diz respeito ao curso em questão, ou seja, Educação para a Diversidade e Cidadania, é feita no referido documento uma

---

<sup>153</sup> Essas informações foram extraídas do item II – Dos objetivos da Rede, apresentados no edital nº1 SECAD de 16 de abril de 2008. Disponível em <http://www.uab.mec.gov.br/gCon/recursos/upload/file/secad.pdf> acesso em julho de 2009.

<sup>154</sup> As especificações são detalhadas no item 5, subitem 5.1.8 Cf.: [http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/05/manual\\_da\\_rede\\_da\\_diversidade13.pdf](http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/05/manual_da_rede_da_diversidade13.pdf) acesso em junho de 2009. Para saber mais Cf.: <http://uab.mec.gov.br>

apresentação detalhada, no sentido de mostrar que se trata de um curso de formação continuada de professores de educação básica, distribuído em módulos. Ofertado na modalidade semipresencial, visa formar professores e profissionais da educação capazes de compreender os temas da diversidade e sua introdução transversal na prática pedagógica escolar. Faz uma contextualização, cujo enfoque centra-se na educação como direito fundamental, argumento defendido e praticado pelo Núcleo de Pesquisa MOVER<sup>155</sup> e sua equipe, fato que reitera um dos motivos para eleger esse curso como foco desta pesquisa. Destaca o fato de o Brasil apresentar uma elevada desigualdade social, com um padrão excludente de desenvolvimento que é histórico. Para tanto, requer da educação, mediante o trabalho com os temas da diversidade, que sejam geradas condições essenciais para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção da mobilidade social. Explicita o compromisso assumido pelo Ministério da Educação, no sentido de orientar suas políticas de estado com vistas a incidir nos excluídos mediante uma ótica promotora de direitos humanos que reconhece as diferentes populações e seus saberes igualmente variados.

É bastante notório visibilizar o fato de um núcleo de pesquisa que aprofunda questões da educação intercultural e dos movimentos sociais eleger este curso, uma vez que seu compromisso está diretamente vinculado a um dos objetivos propostos pelo curso em questão, ou seja, oportunizar o debate sobre a educação como um direito fundamental, que precisa ser garantido a todas as pessoas indistintamente. No que diz respeito aos objetivos do núcleo, entre eles está a inclusão de pessoas com deficiências ou pertencentes a minorias étnicas no contexto da escola regular. Promover a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária e geracional, de gênero e orientação afetivo-sexual e às pessoas com necessidades especiais compõem o conjunto de finalidades que estruturam o núcleo MOVER, cujo curso está vinculado e foi ofertado durante um período

---

<sup>155</sup> O Núcleo de Pesquisas Educação Intercultural e Movimentos Sociais (Mover) estuda a perspectiva intercultural e complexa da relação entre diferentes processos identitários (culturais, étnicos, geracionais, corporais, de gênero, de organizações produtivas) no campo da educação e dos movimentos sociais. Criado em 1994, o grupo realiza pesquisas em nível de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Publica livros, artigos e trabalhos em eventos. Promove cursos de extensão universitária, assim como disciplinas de Graduação e seminários para pós-graduação, entre outros.

de seis meses, em nível estadual, tendo iniciado no mês de outubro do ano de 2009.

Assim como explicitado no manual operacional do curso (2008), o núcleo promotor do evento, por meio de sua equipe de trabalho, compartilhou das finalidades apresentadas, que foram explicitadas em seu projeto:

A formação e a qualificação de professores para a inserção dos temas da diversidade têm como uma de suas atribuições promover, transversalmente ao currículo escolar, temas como os direitos humanos, a educação ambiental, a diversidade étnico-racial e a demandas específicas de indígenas, afro-brasileiros, pessoas com necessidades especiais, questões de gênero e diversidade de orientação afetivo-sexual. Esses professores e profissionais da educação têm como principal desafio garantir a efetividade do direito à educação a todos e cada um dos brasileiros, estabelecendo políticas e mecanismos de participação e controle social que assegurem aos grupos historicamente desfavorecidos condições para sua emancipação e afirmação cidadã. (Idem, p. 15).

Os objetivos apresentados no manual e apropriados no projeto do curso consistiam em introduzir a abordagem da Educação na diversidade com o reconhecimento das diversas populações e temáticas a serem tratadas; buscou apresentar conceitos sobre as diversas populações e temáticas da diversidade; pretendeu desenvolver processos e metodologias de introdução desses conceitos na educação básica; primou por desenvolver e manter uma rede de colaboração virtual para a discussão e compartilhamento de informações sobre práticas pedagógicas inclusivas na escola; visou oferecer seminários e palestras virtuais sobre os temas da diversidade; e, possibilitou a formação continuada por meio das redes de discussão dos diversos cursos de formação no âmbito da Rede de Educação para a Diversidade.

Em relação ao público-beneficiário, conforme foi apresentado anteriormente, o curso foi concluído por cento e trinta e oito professores e professoras da rede pública de ensino que atuam diretamente com a prática educacional de escolas na Educação Básica, níveis de Ensino Fundamental e Médio, com formação mínima em nível médio.

Atuaram no curso tutores presenciais e a distância, selecionados mediante processo seletivo. Os encontros de formação aconteceram nos respectivos polos aos quais estavam vinculados.

No que diz respeito à construção dos conteúdos, foi estruturada uma matriz curricular, seguindo as orientações estabelecidas pela rede SECAD/MEC. O eixo central adotado foi o “Direito de Aprender de todos e de cada um”. Essa concepção que tem sua origem na discussão do campo da educação para os Direitos Humanos procura ter em vista o desenvolvimento humano do campo da Educação. Esse direito à educação, que abrange os conceitos de dignidade humana, respeito às diferenças, e reconhecimento dos saberes distintos, conforme consta no projeto pedagógico da rede para a diversidade, foi discutido no curso tendo como base os temas da própria diversidade organizados nos chamados “saberes das populações” (EJA, Campesina, Quilombola, Indígena, entre outros), bem como nos temas da atualidade (educação ambiental, gênero e diversidade sexual, a inclusão das pessoas com necessidades especiais, entre outros), contemplados nas diretrizes curriculares e legislação educacional e profissional pertinentes. Nessa perspectiva, é preciso considerar também a formação científica, levando em conta o desenvolvimento de habilidades e atividades formativas.

A organização de um currículo, além de relacionar disciplinas acadêmicas, buscou a articulação de temas decisivos para a formação. Nesse sentido, o curso foi estruturado em três eixos, a saber: Educação para a Diversidade e Cidadania; Educação para Populações Específicas; Educação em Temas específicos. Esses eixos foram consubstanciados em três módulos centrais, além de um ambiente introdutório à Plataforma do curso, um módulo eletivo de Metodologia de Ensino e Pesquisa e dois guias de orientação para realização do curso, sendo um para o professor tutor e a professora tutora e outro para o professor e a professora cursista. (COPPETE, 2009).

O eixo *Educação na Diversidade e Cidadania* remeteu aos fundamentos filosóficos, políticos, sociais, culturais e epistemológicos com vistas à compreensão da noção de Diversidade e Cidadania como expressão da prática social, bem como a sua tematização como valor universal na constituição de uma sociedade mais igualitária na qual homens, mulheres, idosos e crianças sejam reconhecidos como cidadãos livres e sujeitos de direitos. Isso significa, também, problematizar o cotidiano das práticas escolares que não podem estar desvinculadas da teoria e de uma dimensão dialógica voltada para a superação das desigualdades ainda presentes na sociedade brasileira.

Na *Educação para Populações Específicas*, foram disponibilizados conteúdos teóricos e atividades de caráter teórico-prático, que possibilitassem o diálogo sobre as especificidades de cada grupo populacional ou povo. As temáticas/atividades desse módulo envolveram a introdução de conceitos e discussões sobre a Diversidade na Educação de Jovens e Adultos; a Educação Escolar no Campo; a Educação Escolar para o Povo Quilombola; a Educação Escolar para o Povo Cigano; e a Educação Escolar para o Povo Indígena.

O eixo *Educação em Temas Específicos* oportunizou uma reflexão introdutória sobre a teoria e prática que envolve a educação Ambiental, o Gênero e a Diversidade Sexual, bem como sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Esses eixos centrais foram norteados pela noção de Diversidade e Cidadania, com a intenção de conhecer o que concerne a cada uma dessas temáticas. É o que mostra o quadro resumo da organização curricular do curso, mostrado abaixo.

Quadro 1: Resumo da Organização Curricular

<b><i>Eixos</i></b>	<b><i>Sala Ambiente/ Temáticas</i></b>	<b><i>Horas</i></b>
Módulo 1 - Conceitual EAD e Ferramenta Moodle	Introdução ao ambiente virtual Moodle e Curso; 18 horas presenciais;	18h
Módulo 2 - Introdução Conceitual para a Educação na Diversidade e Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 horas – Educação como Direito Fundamental;</li> <li>• 13 horas – Educação na diversidade e as diferentes populações;</li> <li>• 13 horas – Educação na diversidade e os temas da diversidade.</li> <li>• 08 horas- Encontro Presencial</li> </ul>	46h
Módulo 3 - Educação para Populações Específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 horas – Educação de Jovens e Adultos;</li> <li>• 10 horas – Educação do Campo;</li> <li>• 10 horas – Educação Indígena;</li> <li>• 10 horas – Educação Quilombola;</li> <li>• 08 horas – Encontro Presencial</li> </ul>	48
Módulo 4 - Educação de Temas Específicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 horas – Educação Ambiental na prática educacional;</li> <li>• 10 horas – Educação para o reconhecimento do Gênero e a Diversidade Sexual;</li> <li>• 10 horas – Educação das Relações Étnico-Raciais;</li> </ul>	48

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 horas – Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;</li> <li>• 8 horas – Encontro Presencial</li> </ul>	
Módulo 5 - Eletivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia de Pesquisa (22h a distância, 08h presenciais)</li> <li>• Metodologia de Ensino (22h a distância, 08h presenciais)</li> </ul>	60
Módulo 6 - Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminários Locais na modalidade presencial</li> </ul>	20
<b>Total</b>		<b>240h/a</b>

Fonte: Projeto do curso: Educação para a Diversidade e Cidadania – DAEX: 2008-3653

### 4.3 A METODOLOGIA ADOTADA PARA A REALIZAÇÃO DO CURSO

A metodologia foi desenvolvida de forma semipresencial com encontros presenciais e a distância a partir da interatividade do professor tutor e da professora tutora com os professores e professoras cursistas, via internet, por meio de ambiente colaborativo Moodle, tendo o Portal da Rede de Formação para a Diversidade e o Portal do Professor como referências para o desenvolvimento das atividades.

O curso foi ofertado em oito polos regionais da UAB, localizados no Estado Santa Catarina nas seguintes cidades: Florianópolis, Palhoça, São José, Itapema, Indaial, Joinville, Palmitos e São Miguel D'Oeste. O formato foi modular para possibilitar a flexibilização de sua oferta ao público interessado, assim como a integração de seus conteúdos com outros cursos ofertados no âmbito da Rede de Educação para a Diversidade.

A partir desse curso a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) passou a integrar, através de seus coordenadores, professores conteudistas, professores formadores e tutores, a Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede – CTAR, objetivando ampliar o campo de pesquisa em educação na diversidade e cidadania e em educação a distância.

A metodologia proposta no curso esteve fundamentada no percurso de aprendizagem dos professores e professoras cursistas. O percurso iniciou com uma investigação temática do contexto em que os professores e professoras cursistas vivem; seguindo de aprofundamento teórico-conceitual das temáticas mencionadas que se deu mediante estudos conceituais, pesquisas e atividades teóricas e práticas que foram



realizadas em suas respectivas salas de aula, bem como no ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA), até a conclusão com um seminário final presencial ampliado, no qual cada professor e professora cursista apresentou, em seu respectivo polo, os resultados de sua experiência mediante trabalho final sistematizado e fundamentado teoricamente no formato de ensaio pedagógico e de slides em *power point*.

Durante todo o processo, cada professor e professora cursista foi convidado e orientado por seu tutor ou sua tutora a elaborar gradativamente seus relatos de experiência obtidos com a realização das atividades opcionais em sala de aula na Ferramenta *Diário de Bordo*.

#### **4.3.1 Os diários de bordo**

Trata-se de uma ferramenta que existe dentro do ambiente virtual de ensino e aprendizagem com estrutura modular - a plataforma Moodle, geralmente é utilizada para registrar depoimentos, rotinas e processos empreendidos na formação. Neste caso específico, os cursistas foram orientados a sistematizar determinadas atividades, chamadas de Atividades Opcionais, que estavam sendo realizadas junto aos educandos, nas suas respectivas salas de aula. Para orientar o registro, nossa equipe disponibilizou como sugestão um conjunto de perguntas (anexo 1 desta tese) no sentido de oferecer uma espécie de roteiro aos cursistas, mas não havia a obrigatoriedade de seguir aquelas orientações; tampouco era obrigatório o próprio registro. Tratava-se de um convite que viabilizaria sobremaneira a realização do ensaio final, além de servir como um instrumento de reflexão para o processo de aprendizagem. Durante a realização do curso, nossa equipe disponibilizou na plataforma Moodle um Tutorial para a utilização da ferramenta (anexo 2).

##### **4.3.3.1 As atividades propostas**

Dentro do curso as *atividades obrigatórias* são aquelas de domínio teórico, elaboradas no final de cada unidade com o objetivo de avaliar a compreensão dos professores e professoras cursistas acerca do conteúdo trabalho. Para cada unidade havia duas atividades obrigatórias que eram avaliadas pelos tutores e tutoras, conforme os critérios estabelecidos pelos professores e professoras conteudistas (COPPETE, 2009, 2009a).

*Atividades opcionais* são aquelas a serem realizadas pelos professores e professoras cursistas em sala de aula, com seus educandos. Na dinâmica do curso, cada professor e professora cursista elegeu uma atividade por Módulo para ser realizada em sala de aula. Somente o Módulo 1 não foi elaborado nesse formato. Cada uma dessas atividades deveria, preferencialmente, ser relatada na ferramenta *diário de bordo*. Ao final das quatro atividades, cada professor e professora deveria elegeu uma dessas atividades e então elaborar a partir da experiência vivenciada um *ensaio pedagógico* fundamentado teoricamente. Cumpre registrar que para cada Unidade havia três sugestões de atividades opcionais, cabendo ao professor e a professora cursista elegeu aquela que lhe provocasse maior interesse. No Módulo 3, por exemplo, havia quinze sugestões de atividades para a escolha de apenas uma. No total foram propostas 21 atividades obrigatórias e trinta atividades opcionais.

### 4.3.2 Os encontros presenciais

Foram realizados seis encontros presenciais nos polos regionais durante todo o curso; eles tiveram como objetivo introduzir o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, o formato e conteúdo do curso aos professores e professoras cursistas; aprofundar e sistematizar os conteúdos específicos; promover orientação aos professores e professoras cursistas sobre o desenvolvimento do seminário final; realizar os seminários finais presenciais de apresentação dos trabalhos finais elaborados pelos professores e professoras cursistas.

## 4.4 OPERACIONALIZAÇÃO DO CURSO

O curso caracterizou-se por aproximadamente 75% da carga horária a distância e cerca de 25% presencial. Os conteúdos foram trabalhados a distância com o auxílio dos seguintes meios: material on-line e material impresso<sup>156</sup>. As duas versões apresentaram metodologias

---

<sup>156</sup> Cada professor e professora cursista recebeu uma caixa personalizada com o símbolo do núcleo de pesquisas Mover, contendo um conjunto de cinco Cadernos Pedagógicos e um guia do professor e da professora cursista organizados no formato de módulos, conforme os eixos apresentados no quadro 1: resumo da organização curricular. Os módulos que restaram foram distribuídos nas escolas públicas das cidades onde o curso foi realizado. Todos os tutores e tutoras também receberam este material e mais o guia do professor tutor.

específicas, considerando as linguagens e especificidades de cada uma das mídias, com a clareza de que cada umas dessas mídias requer formas específicas de interatividade e dialogicidade, estratégias para produção do conhecimento, para a formação e modos de obter a aplicabilidade no cotidiano escolar.

Como apresentei anteriormente, os conteúdos curriculares foram organizados por módulos, nos quais os professores e professoras, os tutores e tutoras e professores e professoras cursistas tiveram a oportunidade de desenvolver múltiplos e simultâneos processos de interação. A estrutura buscou propiciar o aprofundamento de temáticas relevantes para a compreensão da educação na diversidade e cidadania tendo como abordagem a educação intercultural, bem como procurou oferecer oportunidades para o conhecimento de processos, procedimentos e ferramentas tecnológicas que pudessem ampliar e tornar mais efetiva a ação dos profissionais da educação no cotidiano escolar. A dinâmica proposta para o curso abrangeu um processo introdutório, presencial, no qual os professores cursistas discutiram o projeto e receberam uma formação inicial para utilizar a plataforma Moodle, bem como outras mídias; acesso aos módulos: Módulo 1- Introdução conceitual EAD e ao ambiente Moodle; Módulo 2- Introdução conceitual para a Educação na Diversidade e Cidadania; Módulo 3-Educação para Populações Específicas; Módulo 4-Educação de Temas Específicos; e Módulo 5 (eletivo) Metodologia de ensino e pesquisa.

Para a operacionalização de cursos na modalidade a distância é necessária a organização de um sistema que viabilize as ações de todos os envolvidos no processo. Dentre os elementos imprescindíveis neste sistema estão a organização de espaços físicos para os encontros presenciais, o acesso a computadores conectados à internet e para realizar as atividades, neste caso obrigatórias e opcionais; a implantação de uma rede que garanta a comunicação contínua entre os sujeitos envolvidos no processo educativo; a produção e organização de material didático apropriado à modalidade a distância; processo de acompanhamento e avaliação próprios; a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem que favoreça o processo de estudo dos cursistas e o processo de comunicação com a Universidade.

Como é possível observar, a proposta de formação continuada que busquei apresentar neste capítulo consistiu em uma arrojada e desafiadora tarefa, tanto por oportunizar a experiência de contato com a abordagem de educação intercultural e de praticá-la em contextos escolares, quanto da vivência de uma modalidade de educação até então

desconhecida da maioria dos professores e professoras que participaram do processo.

Essa abordagem de educação é constituída a partir da criação de contextos educativos capazes de oportunizar a integração e a interação criativa e cooperativa tanto entre os diferentes sujeitos, quanto seus contextos sociais, econômico-político e culturais; busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, no sentido de superar as estruturas socioculturais geradoras de discriminação e de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais. A abordagem foi vivenciada nesse processo formativo, especialmente por meio das atividades realizadas com as crianças nos contextos de salas de aula da rede pública do Estado de Santa Catarina.

Desde logo, tentei explicitar o viés teórico-metodológico centrado nesta abordagem de educação, e adotado na proposta do curso oferecido em caráter de formação continuada para professoras e professores da rede pública do Estado de Santa Catarina. Uma abordagem focada no reconhecimento do caráter multidimensional e complexo da educação e da interação entre sujeitos; sistematizada por uma proposta ético-político-epistemológica centrada na desconstrução de subalternidades, como condição para a possibilidade da reciprocidade. Uma perspectiva que desafia os professores e professoras da sociedade atual a buscar formas de estabelecer novos relacionamentos que ultrapassem os limites da cultura local, possibilitando a sua exteriorização e a abertura para o acesso a outras realidades culturais sem, contudo, perder as características identitárias de cada pessoa e de cada contexto. Essa tentativa, mediatizada em um amplo, complexo e profundo material teórico-metodológico, empreendida através da modalidade de educação a distância, mais especificamente, semipresencial, resultou em um conjunto amplo de atividades e de processos vivenciados tensa e intensamente pelos professores e professoras cursistas. Apresentar, problematizar e discutir tais processos, suas dinâmicas, implicações e resultados constitui-se no eixo do próximo capítulo.

## CAPÍTULO V

### PERCURSO METODOLÓGICO E DE ANÁLISE: TRILHAS MAPEADAS E PERCORRIDAS

*Sob a pele das palavras há cifras e códigos.*

*Carlos Drummond de Andrade*

*Tem paciência com tudo não resolvido em teu coração e tenta amar as perguntas em ti, como se fossem quartos trancados ou livros escritos em idioma estrangeiro. Não pesquises em busca de respostas que não te podem ser dadas, porque tu não as podes viver, e trata-se de viver tudo. Vive as grandes perguntas agora. Talvez, num dia longínquo, sem o perceberes, te familiarizes com a resposta.*

*Rainer Maria Rilke*

#### 5.1 NATUREZA DA PESQUISA, INSTRUMENTOS, COLETA E ORGANIZAÇÃO DE DADOS

A pesquisa desenvolvida é de abordagem quantitativa e qualitativa, do tipo interpretativa, cujo propósito, “é compreender [...] qualquer tipo de evento em seu meio.” (CARDONA, 2002, p. 142). Essa abordagem possibilita entender um fenômeno complexo examinando-o na sua totalidade e no contexto onde ele ocorre. A associação entre a abordagem qualitativa e alguns instrumentos de abordagem quantitativa subsidia com mais amplitude o processo, uma vez que “[...] as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se no estudo do assunto, um processo que é entendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isoladamente”. (FLICK, 2004, p. 274). Métodos qualitativos e quantitativos são vistos como grupos complementares, na medida em que operam lado a lado tendo como ponto de encontro o tema do estudo (JICK *apud* Flick, 2004).

A abordagem qualitativa é “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11). A abordagem assume um caráter descritivo e interpretativo. “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto

para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados.” (idem, p. 49).

A pesquisa qualitativa possui a pretensão de descrever o mundo da vida de dentro para fora e se configura em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Estuda coisas e fenômenos em seus contextos naturais, com base nos sentidos que as pessoas lhes atribuem. A expressão “pesquisa qualitativa” é utilizada como um termo “guarda-chuva” para uma série de abordagens de pesquisa em ciências humanas e sociais (FLICK, 2004). Esse tipo de pesquisa “deveria (em geral ou sempre) se engajar na tarefa de mudar o mundo. [...] Ela é explicitamente política. [...] A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa.” (Idem, p. 22-25).

Ponte (1994) diz que “uma das perspectivas teóricas fundamentais que inspira a investigação qualitativa é a perspectiva interpretativa [...]”. De acordo com Leal (1992, p. 141), “o paradigma interpretativo valoriza a compreensão e a explicação.” Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estreita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor. Bem se vê que a etapa da leitura analítica é a mais difícil e delicada, uma vez que os riscos de interferência da subjetividade do leitor são maiores, além de pressupor outros instrumentos culturais e formação específica (SEVERINO, 2002, p. 56).

Buscando a coerência com a perspectiva acima apresentada, destaco que a população participante da pesquisa é composta por 28 professoras dos anos iniciais da rede pública de sete cidades<sup>157</sup> do Estado de Santa Catarina, participantes da primeira edição do curso de formação continuada, em nível de extensão, chamado Educação para a Diversidade e Cidadania. A temática mediadora centrou-se na Diversidade e Cidadania numa abordagem intercultural de educação.

---

<sup>157</sup> Refiro-me às cidades onde o curso Educação para a Diversidade e Cidadania foi realizado em sua 1ª edição no período de 2009/2 a 2010/1. As cidades são: São Miguel D’Oeste, Palmitos, Joinville, Itapema, Palhoça, São José e Florianópolis. Como expliquei anteriormente, foram oito as cidades onde o curso foi realizado. Contudo os professores e professoras que realizaram o curso na cidade de Indaial não puderam participar da pesquisa porque devido a circunstâncias particulares não elaboraram os diários de bordo e esse registro é fundamental para a pesquisa.

A composição de amostra foi dividida e descrita da seguinte forma:

a) Critério de inclusão: os sujeitos participantes professores e professoras formados em Pedagogia ou licenciados, em exercício e/ou com experiência na educação básica, preferencialmente nos anos iniciais do ensino fundamental; que tenham participado do curso e obtido a frequência mínima necessária. Eles deveriam ter realizado atividades optativas do curso, que constituem a base para os relatos de experiência de sala de aula (diários de bordo) e os ensaios pedagógicos, uma vez que essas produções constituem os materiais de análise para a pesquisa.

b) Critério de exclusão: ficou estabelecido que seriam excluídos da pesquisa os sujeitos que, embora preenchendo os requisitos do item acima, manifestassem o desejo de não mais participar da pesquisa durante a sua realização, conforme prevê o Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE. Como não houve manifestação dos sujeitos selecionados, todos permaneceram no processo até a conclusão da pesquisa.

c) Amostragem: a seleção foi feita em duas etapas. Para seleção da população, foi utilizada inicialmente a técnica não-probabilística intencional, tendo em vista os critérios de inclusão previstos. Para seleção da amostra final foi utilizada a técnica probabilística de amostra aleatória simples, contando com o montante final de 20% do total da população, considerando essencialmente o critério de inclusão (referente a todos os diários de bordo e ensaios pedagógicos). Sendo assim, a amostra final ficou constituída de 28 professoras, sendo quatro professoras de cada um dos sete polos envolvidos com o curso.

A opção pela técnica se justifica nas indicações de Arnal, Del Rincón e Latorre (1992) que afirmam ser a modalidade de amostra mais conhecida e que alcança maior grau de rigor científico, garantindo a mesma probabilidade de seleção para cada elemento da população e a independência da seleção de qualquer outro. A amostragem refere-se “à coleta de dados relativos a alguns elementos da população e a sua análise, que pode proporcionar informações relevantes sobre toda a população,” afirma Mattar (1996, p. 128).

O material de análise utilizado para a pesquisa consiste nos relatos de experiência de sala de aula (28 diários de bordo) e ensaios pedagógicos (28 ensaios pedagógicos) elaborados pelas professoras que atenderam os critérios acima descritos e que compuseram a amostra aleatória simples, resultante da segunda etapa da seleção.

Quanto ao TCLE<sup>158</sup>, segue as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC<sup>159</sup>. Mediante a assinatura do referido documento, os participantes da pesquisa autorizaram a utilização de seus relatos de experiência de sala de aula.

O tratamento metodológico dos materiais da pesquisa é baseado nas orientações de Flick (2004). Portanto, em relação ao processo de coleta e análise/tratamento de dados, nesta pesquisa são adotadas a codificação, a interpretação e a análise dos sentidos acerca das informações contidas nos materiais analisados, com o objetivo de desvelar o conteúdo manifesto e latente (PIMENTEL, 2001). Mediante a correlação entre os quadros de termos-chave, foram buscadas as unidades de análise e posteriormente a definição de indicadores. A partir disso foi verificada a necessidade de novos agrupamentos e relações e então definidas as unidades analíticas, ou seja, as categorias de análise. De acordo com Lüdke e André, citadas por Pimentel (2001, p. 191), “as categorias devem explicitar os propósitos da pesquisa, e, ao mesmo tempo, ser inteiramente homogêneas, externamente heterogêneas, coerentes e plausíveis.”

A dimensão quantitativa da pesquisa consistiu-se no levantamento de expressões e significações com alguma relação/aproximação entre si. Citando como exemplo a categoria *necessidade do diálogo*, presente em alguns fragmentos: *O diálogo aberto, nesta turma sempre acontece nas aulas.*<sup>160</sup> *O diálogo é o que faz a diferença. Os acertos não acontecem por si só, é preciso muito diálogo.*<sup>161</sup> *No diálogo com o grupo aproveitou-se a oportunidade para questionar sobre o tema diversidade.*<sup>162</sup> *Os fatores que contribuíram foram o diálogo e a participação [...]*<sup>163</sup>. Esse procedimento foi adotado em cada um dos 28 diários de bordo e dos 28 ensaios selecionados. A frequência de cada categoria foi obtida a partir da quantidade de sujeitos

---

<sup>158</sup> Está assegurado o anonimato, entre outros aspectos, conforme o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE apresentado nos anexos (Anexo 5).

<sup>159</sup> Consta nos anexos (Anexo 6) o certificado de aprovação do projeto expedido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão da UFSC.

<sup>160</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Hortênsia, polo de Itapema.

<sup>161</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Astromeia, polo de Palmitos.

<sup>162</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Gérbera, polo de Palhoça.

<sup>163</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Angélica, polo de Palmitos.



que a ela se referiam. O percentual foi encontrado mediante uma regra matemática básica estabelecida entre a população total e a frequência encontrada em cada uma das categorias e dos instrumentos analisados.

### **5.1.1 Diários de bordo e ensaios pedagógicos: de ferramentas<sup>164</sup> de trabalho nas mãos das professoras a instrumentos de pesquisa nas mãos de uma pesquisadora**

As considerações que serão apresentadas a seguir têm por finalidade atender a três demandas. A primeira consiste em apresentar os diários de bordo como ferramentas eficazes nos processos de formação de professores e professoras, motivo que justifica sua utilização no curso de formação continuada que deu origem ao material de análise desta pesquisa. A segunda centra-se nas razões pelas quais os diários foram adotados como instrumentos para coleta e geração de dados nesta pesquisa; e a terceira contempla as mesmas intenções, porém o foco está nos ensaios pedagógicos<sup>165</sup>.

Originalmente, a expressão diário de bordo deriva de termos náuticos, e na educação a distância, modalidade de ensino na qual a ferramenta é bastante utilizada, é adotado em seu sentido metafórico de “navegar na internet”<sup>166</sup>.

---

<sup>164</sup> A palavra ferramenta em seu sentido mais específico e restrito significa utensílio de ferro utilizado para realizar um trabalho. Esse sentido pode se estender para designar qualquer utensílio empregado nas artes e ofícios, conjunto de utensílios de uma arte ou ofício. Contudo, se tomada em sentido figurado, pode ser entendida como instrumento. Partindo desse entendimento a adequação da expressão aos diários de bordo pode ser percebida como meio pelo qual professores e professoras sistematizam sua prática pedagógica, podendo refletir sobre ela e, nesse processo, operar mudanças. No contexto da educação a distância e mediante a utilização das tecnologias da comunicação e da informação (TIC) a palavra ferramenta vem sendo ressignificada e ampliada, sugerindo outros entendimentos que transpõem o sentido restrito geralmente atribuído a esta expressão.

<sup>165</sup> Registro o agradecimento especial à prof<sup>ª</sup>. Dra. Nilcéa Lemos Pelandré que por ocasião da apresentação de meu projeto de tese ao programa, feito em 17/11/09, sugeri que eu adotasse (entre outras sugestões que ela me apresentou naquele momento) a expressão gênero *ensaio pedagógico* para este tipo de texto que seria então objeto de minha análise.

<sup>166</sup> No entanto, a utilização do termo em educação é anterior à entrada em cena da educação a distância.

Considerando o uso e a trajetória, o diário de bordo pode ser entendido como uma ferramenta cultural. A partir desse sentido, sua utilização se dá como registro de descoberta de novas terras (SMILJANIC, 2001); também para anotações no campo da indústria (BRAZ, *et al*, 2006), e mais recentemente como ferramenta para registrar os caminhos realizados em cursos de formação na modalidade a distância, segundo Santarosa (*et al*, 2005). É a partir dessa finalidade que os diários são utilizados neste estudo, associados às experiências de professores e professoras; uma vez que, nesse caso, também são empregados para registrar atividades realizadas no contexto de salas de aula, conforme as propostas do curso em questão.

Diário de bordo também é um conceito que pertence à etnografia. No entanto, neste estudo o instrumento é utilizado no contexto das salas de aula. Nesse sentido, alguns autores atribuem significados variados, porém o objetivo é basicamente o mesmo: trata-se de um espaço destinado para registros, anotações e reflexões individuais sobre um determinado processo de aprendizagem. Esse instrumento ou ferramenta que muito se assemelha a um memorial possibilita que sejam feitas anotações relacionadas às experiências vivenciadas, ou seja, é um lugar onde se relatam atividades, conquistas, frustrações, impasses, dúvidas, inquietações, desabafos, avanços e recuos que se expressam em uma caminhada para o aprender, as quais, talvez, oral e presencialmente nunca fossem expressadas. Embora os registros feitos nessa ferramenta sejam pessoais e particulares, constituindo-se, portanto, de uma teia de significados muito própria de seu autor ou autora, podem ser compartilhados com colegas e com os formadores, no caso de uma formação continuada; nessas circunstâncias, a ferramenta se torna um mecanismo de observação e direção do olhar também para os formadores e formadoras, possibilitando a intervenção e mediação no processo de aprendizagem do autor ou da autora do diário, como ocorreu nos diários de bordo em análise.

Elaborar um diário é como dialogar consigo e, concomitantemente, racionalizar e sistematizar acontecimentos relevantes, desencadeando, por conseguinte, sólidas possibilidades de autocrítica que podem gerar o autoaperfeiçoamento. O diário possibilita a organização de um processo de aprendizagem que se dá em cinco etapas, segundo Zabalza (2004). A primeira delas é a tomada de consciência que se dá gradualmente. Nesse processo, empreende-se uma aproximação analítica em relação às práticas profissionais; a compreensão do significado das ações torna-se cada vez mais aprofundada; existe a possibilidade de tomar iniciativa e decidir fazer

mudanças e melhorias possíveis e válidas; por último, com a consolidação das mudanças introduzidas, um novo ciclo de atuação profissional é iniciado.

Tendo em vista um curso de capacitação de professores e professoras, como é o caso da origem dos diários analisados neste estudo, sua relevância é ainda mais expressiva, na medida em que aponta para a dupla dimensão da práxis educativa, ou seja, as vivências inerentes ao exercício da profissão, e sua gradativa evolução, tanto em relação a essas vivências, quanto à própria atuação no decorrer do processo educativo. Em outras palavras, o diário é simultaneamente um instrumento de apoio à reflexão, possibilitando a tomada de consciência em relação ao trabalho docente; e também um instrumento de aprendizagem por meio da reflexão. Analisar diários contribui para o entendimento de seu funcionamento e possibilita identificar quais acontecimentos e aspectos são considerados mais relevantes na dinamicidade da sala de aula e da experiência profissional de professores e professoras que o utilizam.

A ação de registrar e teorizar sobre o cotidiano da sala de aula favorece a formação crítica e contribui para desvelar aspectos da prática pedagógica que de outra forma talvez não se revelariam, asseveram Alarcão (2003) e Porlan e Martín (2004).

Convém lembrar que os conhecimentos são incorporados e ganham sentido mediante complexos processos sócio-afetivos e culturais e não apenas cognitivos. Então, quanto maior for o conhecimento de professores e professoras acerca de tais aspectos em relação aos educandos, maiores serão as possibilidades para organizar tarefas e propor ações às crianças que envolvam todos esses processos.

Os diários contribuem para o “círculo de melhoria” possibilitando o desenvolvimento profissional e pessoal da prática pedagógica. Zabalza (2004, p. 11) diz que esse círculo tem início no “desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção da informação analítica e vai se sucedendo em uma série de fases, a previsão da necessidade de mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação.” O tenso e intenso processo de reflexão de um professor e uma professora em relação às suas intervenções amplia a qualidade de seu trabalho. “Os professores serão melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem suas práticas, quanto mais refletirem sobre suas intervenções.” (Idem, p. 11).

Um dos fatores diferenciais dos diários diz respeito ao conteúdo e à forma de registrá-lo. Uma vez que se trata de um espaço narrativo do pensamento do professor e da professora, a escolha do conteúdo é dada

pela riqueza informativa e pela importância do conteúdo para o autor do diário. “Escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar certa distância da ação, e ver as coisas e nós mesmos em perspectiva.” (Idem, p. 136).

Em relação ao curso de formação continuada “Educação para Diversidade e Cidadania”, o emprego dos diários de bordo centrou-se na ideia de construir um trabalho que associasse o estudo e o fazer, ou seja, um trabalho em processo, que na área da dramaturgia chama-se campo mítico, ou seja, o “[...] campo do despertar, campo de ampliação da consciência [...]”, como diz Cohen<sup>167</sup> (1998, p. 71); os diários se configuram como excelentes ferramentas para mostrar o caminho para se chegar a esse campo, pois na medida em que os registros vão sendo construídos e de alguma forma mediados, possibilitam processos de reflexão e de tomada de consciência. Esse caminho abre espaço para duas outras funções dos diários: ser um instrumento para mudar as concepções e transformar a prática, asseveram Porlan e Martín (2004). Quando o professor ou a professora escreve sobre si mesmo, seu espaço como sujeito é demarcado. Quando ações, dúvidas, sentimentos, reflexões são transformadas em palavras, o autor ou a autora se retrata, diz de si e de seus entendimentos e se permite ser visto por outras pessoas.

Quando utilizados por professores e professoras em processos formativos, os diários possibilitam que pesquisas sejam realizadas em distintos aspectos, como, por exemplo, no âmbito do entendimento que possuem sobre um determinado conceito, categoria ou princípio e sua relevância na prática educativa. Nesse sentido, é um “instrumento para detectar problemas e tornar explícitas as concepções”. (Idem, p. 25). É nesse viés que os diários são utilizados para os fins da presente pesquisa.

Quanto aos ensaios pedagógicos, outra ferramenta utilizada dentro do curso e instrumento para geração e coleta de dados, cumpriram também uma função acadêmica dentro do processo de formação continuada. Mas para entendê-los é importante ir às origens de seu significado. De acordo com o dicionário etimológico da Língua Portuguesa, o termo Ensaio é derivado do latim tardio *exagium* que significa ato de pesar, pôr na balança, ponderar, avaliar.

---

<sup>167</sup> Renato Cohen (1956-2003) é diretor, performer e teórico; pesquisador de arte e tecnologia; considerado um dos diretores mais conectados às inovações multimídias e performáticas. Para saber mais cf.: [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_teatro/index.cfm?fuseaction=personalidades\\_biografia&cd\\_verbete=278](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=personalidades_biografia&cd_verbete=278)

Um dos campos onde o ensaio mantém muito de seu poder original é o da história. No entanto, essa forma de produção textual é bastante usual em educação, especialmente na forma de Ensaio Pedagógico.

O ensaio é um tipo de texto literário pouco extenso, em geral não muito formal mediante o qual é possível explicitar ideias, fazer críticas e reflexões do tipo ético e filosófico acerca de um determinado tema. Com o ensaio se defende certo ponto de vista sobre algum assunto. Como não possui um estilo definido, figura-se de maneira assistemática e geralmente é colocado entre o poético e o didático.

O ensaio “é uma exposição metodológica dos assuntos realizados e das conclusões originais a que se chegou após apurado o exame de um assunto. O ensaio é problematizador, antidogmático e nele deve se sobressair o espírito crítico do autor e a originalidade”, diz Medeiros (2000, p. 112). Tem como alicerce a flexibilidade formal, devendo ancorar-se especialmente na subjetividade, o que o aproxima da micro-história. A aproximação é feita mediante algumas características similares, como o princípio de diminuição de escala, ou seja, é como se aproximar de um objeto fazendo uso de uma lupa com o objetivo de identificar particularidades ainda não percebidas; no caso do ensaio se refere às ideias ímpares (SILVA; 2005). Outra aproximação é a flexibilidade estilística. As obras micro-históricas apresentam-se de maneira mais coloquial, o que facilita sua leitura àquelas pessoas ainda iniciantes, não necessitando de consultas a obras mais gerais para o seu entendimento. A obra micro-histórica é autoexplicativa e possui uma particularidade - é muito subjetiva - e de alguma forma depende da intuição, assim como de forte empenho para ir e vir ao texto muitas vezes para então desvelar o que está contido nas suas entrelinhas. Nesse sentido, o historiador e a historiadora (e eu incluiria o pesquisador e a pesquisadora) assumiria o papel de um detetive que mediante os indícios reconstrói significações, assevera Silva (2005).

Essa analogia, embora esteja inteiramente relacionada à área da história, aproxima-se substancialmente ao sentido atribuído ao ensaio pedagógico para os fins tanto do curso realizado, quanto da presente pesquisa. Convém lembrar que o fato de o autor de um ensaio ter maior liberdade na defesa de certa posição, sem que para isso necessite apoiar-se em um severo e rigoroso aparato teórico, não significa que o ensaio se configure como um texto com menor rigor e menor valor. Há especificidades e rigor nesse tipo de produção textual, como afirma Severino (2002).

No ensaio há maior liberdade por parte do autor, no sentido de defender determinada posição sem que tenha que se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica. De fato, o ensaio não dispensa o rigor lógico e a coerência de argumentação e por isso mesmo exige grande informação cultural e muita maturidade intelectual. (Idem, p. 153).

De posse (provisória) dos 28 diários de bordo e 28 ensaios pedagógicos, minhas pistas reais e potenciais, efetivas ferramentas de trabalho e potenciais instrumentos para coleta de dados, parti para a aventura intelectual mais tensa, intensa e surpreendente que já vivenciei em toda a minha vida neste vasto campo da pesquisa em educação.

### **5.1.2 Diários de bordo e ensaios pedagógicos: instrumentos para coleta e análise de dados da pesquisa**

A maioria dos professores e professoras que realizou o curso desconhecia a ferramenta diário de bordo, embora ela estivesse presente na plataforma moodle. Foi necessário disponibilizar um conjunto de orientações para que se lançassem na “aventura” de conhecer esse recurso<sup>168</sup>. O objetivo central da utilização da ferramenta consiste em contribuir com a sistematização didática e metodológica das atividades realizadas pelos professores e professoras durante todo o curso. A realização das atividades era pré-requisito para obter a certificação final. Como se tratava de um conjunto de atividades opcionais a serem realizadas em sala de aula com as crianças, os professores e professoras cursistas tinham a liberdade e a possibilidade de escolher a atividade de acordo com seu interesse e então registrar o processo de realização de cada atividade e suas impressões. Com isso seria possível ter uma memória, ainda que elementar, do conjunto das atividades e do processo compreendido, oportunizando assim o exercício da análise e da reflexão

---

<sup>168</sup> O roteiro citado encontra-se nos anexos. Inicialmente foi encaminhada uma carta aos tutores e tutoras contendo um conjunto de questões propostas no sentido de mediar o olhar e a escrita dos professores e professoras cursistas. Como se pode observar nas orientações presentes na carta, tratava-se de um roteiro o qual poderia ser modificado pelos próprios tutores, cabendo a cada um e a cada uma a responsabilidade de enviar à coordenação as mudanças feitas (Cf.: anexo 1). Também foi disponibilizado na plataforma um roteiro no formato de um tutorial para facilitar o manuseio da ferramenta por parte dos cursistas (Cf.: anexo 2).

da trajetória. A partir desses registros, caberia a cada professor e professora escolher uma das cinco tarefas e então analisá-la de maneira crítica e fundamentada teoricamente, no formato de um ensaio pedagógico a ser entregue no final do curso. Deveriam também elaborar uma apresentação do estudo no formato de *power point* (ppt) que poderia ser em equipe, desde que contemplasse as temáticas abordadas de maneira sistematizada e coerente com a proposta da formação. As apresentações seriam feitas nos seminários finais em cada um dos polos envolvidos, como de fato aconteceu.

Observando os registros na trajetória de realização do curso, é possível observar distintos movimentos. No início os professores e professoras cursistas demonstravam insegurança diante da modalidade e das ferramentas, o que é compreensível, afinal se tratava de algo desconhecido para muitos e muitas. Isso pode ser constatado nos excertos<sup>169</sup> dos relatos que serão apresentados a seguir: *Reconheço que inicio esta atividade com atraso. O mesmo se justifica pelo fato de não ter prestado muita atenção nas orientações sobre o Diário de bordo, (pensei que fosse algo muito complexo).*<sup>170</sup> Os dois próximos fragmentos são de uma das professoras cursistas<sup>171</sup>, quando descreve em seu primeiro relato elaborado há cerca de três meses do início do curso, como se sente diante da ferramenta Diário de bordo; *hoje resolvi entrar no meu diário de bordo, o desconhecido deixa a gente um pouco sem ação*<sup>172</sup>. No entanto, essa mesma professora, durante o processo, enfrenta o desconhecido, reconhece a importância do curso e, algum tempo depois, manifesta sua satisfação quando diz que *fazendo uma retrospectiva sobre o curso [...], tenho que parabenizar esse avanço tecnológico que vem a facilitar a nossa vida [...] dando a oportunidade de ter um conteúdo significativo muito bem ministrado [...] visando uma*

---

<sup>169</sup> Todos os excertos citados neste estudo foram transcritos literalmente das fontes, salvas algumas alterações relacionadas à acentuação, pontuação e espaçamento entre as palavras. As intervenções foram feitas para assegurar a coesão dos textos, sem gerar alteração nos sentidos propostos.

<sup>170</sup> Fragmento do 1º relato no diário de bordo da profª. Rosa, polo de São Miguel D'Oeste (a professora cursista não registrou a data em seu diário de bordo).

<sup>171</sup> Conforme citei em nota nas Palavras Iniciais, para preservar a identidade das professoras cursistas participantes da pesquisa, utilizo um nome fictício para identificação; optei por nomes de flores que muito aprecio. Apenas o polo UAB e a respectiva cidade onde a professora participante da pesquisa atua são mantidos nas referências.

<sup>172</sup> Excertos do relato livre após entrar no diário de bordo pela primeira vez, feito pela profª. cursista Lisianto do polo de Itapema, elaborado em 09/02/10.

*formação continuada.*<sup>173</sup> É possível perceber que as dúvidas e inseguranças iniciais vão paulatinamente sendo substituídas por interesses e inquietações mediante os resultados que constataam, como se pode verificar em outros excertos das professoras cursistas.

Iniciei o curso meio descrente na verdade. Nunca acreditei em cursos a distância e também me encontrava totalmente inexperiente nessa modalidade de curso. Não tinha noção como acessar, postar enfim... É oportuno lembrar que em nossa região cursos a distância não tinham uma boa referência.No módulo 01 fui me inteirando do assunto do AVEA e como gosto de desafios, entrei de cabeça para entender realmente os procedimentos e possíveis dificuldades que eu poderia vir a ter. No módulo 02 encontrei muitas respostas, ou melhor, encontrei caminhos que me levaram a reflexões. Me chamou atenção a forma como o módulo estava organizado e a riqueza de informações nele contidas. Optei por trabalhar em sala sobre a diversidade presente em sala de aula, por enfrentar situações na escola onde a falta de acolhimento e o preconceito estavam bem presentes. Que experiência gratificante!!!<sup>174</sup>

Na medida em que vão se familiarizando com a ferramenta, seus registros passam a contemplar outros aspectos da formação, e em várias situações é possível identificar questões relacionadas à metodologia, aos conceitos-chave abordados nos conteúdos e ao próprio processo de aprendizagem que estão vivenciando, às vezes de forma explícita; outras aparecem subliminarmente nos registros; esses elementos que nutrem os olhos, o paladar, enfim, aguçam os sentidos de um pesquisador e uma pesquisadora se apresentavam mais e mais. Foi nessa dinâmica que compreendi as múltiplas possibilidades da ferramenta diário de bordo e passei a utilizá-la intencionalmente como instrumento para coleta e geração de dados para a pesquisa.

A partir daí, passei a perceber com mais rigor o conteúdo que se manifestava nos registros daquelas pessoas; as análises revelavam seus interesses e entendimentos. Vários descreviam além da importância e singularidade da proposta e da formação, o quanto a metodologia

---

<sup>173</sup> Idem.

<sup>174</sup> Excerto da prof<sup>a</sup>. cursista Rosa, polo de São Miguel D'oeste, elaborado em ?/02/10 (a prof<sup>a</sup>. cursista não registrou o dia em seu diário de bordo).



adotada se mostrava desafiadora e instigante, destacando novas possibilidades de fazer, novas formas de olhar e de compreender atitudes dentro e fora da escola, envolvendo, inclusive, seus próprios processos de identificação; nas entrelinhas, muito a ser visto sobre os temas de minha pesquisa.

[...] Tenho muitos exemplos a citar, a vivência foi rica em experiências. [...] Quero algo inédito, diferente e que possa contribuir para o maior número possível de pessoas. [...] Educação para a Diversidade e Cidadania, foi o tema que chamou minha atenção exatamente por ser diferente. Os assuntos abordados foram pertinentes. Interessante que aprendi uma nova maneira de aprender, tão diferente do tradicional livro/apostila/papel para folhear. A experiência foi extremamente importante. O fato de poder "olhar" as diferenças com outro olhar, acredito ser o resumo da obra.<sup>175</sup>

Também penso ser digno de registro, a reflexão que fizemos (também me coloco na mesma condição) acerca do ser educador e o desafio de vencer os preconceitos que trazemos arraigados e que norteiam nossas ações e interferem em nossa prática pedagógica. [...]<sup>176</sup>

[...] esta experiência está sendo única, pois realizar um curso assim a distância para mim é desafiador, pois a maioria das atividades é de práticas a serem realizadas em sala de aula, ou no dia a dia escolar... novas possibilidades de agir e de ver nossos alunos, comunidade e colegas de trabalho... um olhar mais observador do outro, uma possibilidade de compreender determinadas atitudes tanto de alunos como de pessoas com as quais convivo. Simplesmente desafiador... para

---

<sup>175</sup> Excerto do relato livre após um conjunto de atividades realizadas, da prof<sup>a</sup>. cursista Margarida do polo de SMO, elaborado em 28/03/10 (onde ela registrou - *domingo*).

<sup>176</sup> Excerto do relato da prof<sup>a</sup>. cursista Gloriosa, polo de Itapema, descrito sobre a adaptação da atividade que fez para suas alunas no curso de Magistério; atividade opcional 3, do Módulo 3, Unidade I: "E se eu estivesse no seu lugar"; registro elaborado em 22/02/10.

mim como ser humano, como professora, como mãe, como amiga!<sup>177</sup> [grifo da professora].

Com um olho focado em minhas perguntas de pesquisa, o outro no precioso material que dispunha e os dois no desafio de entrecruzá-los segui na instigante e árdua aventura intelectual, que como registrei anteriormente é, sem dúvida, a mais tensa, intensa e surpreendente que já vivenciei como professora e pesquisadora.

## 5.2 PROCURANDO PISTAS PARA AMPLIAR OS LIMIARES DA PESQUISA

Para responder minhas perguntas de pesquisa, empreendi o processo da análise de conteúdo, conforme já destaquei anteriormente, até alcançar as categorias de análise.

Utilizei a abordagem quantitativa com o objetivo de identificar frequências e porcentagens referentes a cada uma das categorias para então compor determinadas tabelas que serviram de referência em cada etapa da pesquisa. Nesse processo, também mapeei todas as atividades que se encontravam registradas nos diários de bordo. Como forma de sistematizá-las em seu conjunto elaborei outra tabela<sup>178</sup> contendo todas as atividades realizadas pelos sujeitos participantes da pesquisa. A partir da Tabela 3, construí a Tabela 4 com o objetivo de identificar as atividades que tiveram maior incidência de escolha por parte das professoras; a partir disso passei a analisar possíveis aspectos que contribuíram para essas escolhas.

---

<sup>177</sup> Excerto do relato da prof<sup>a</sup>. cursista Tulipa, polo de SMO, referente à atividade opcional 03 do módulo 3 da unidade 1. E se eu estivesse no seu lugar... elaborado em 23/02/10.

<sup>178</sup> Refiro-me à Tabela 3 - Atividades realizadas e registradas pelas professoras na Ferramenta diário de bordo (anexo 3). Destaco aquelas, cujo item (Total) encontra-se negrito. São elas: Módulo 2 – atividades 1 e 3: (1.A diversidade presente na sala de aula; 3. Fora, preconceito!) Módulo 3 – Unidade 1 – atividades 1 2 3 (1.Quem sou; 3.E se eu estivesse no seu lugar) Módulo 4 – Unidade 1 (1.Montando um Quebra-cabeça) Módulo 5 – Atividade 1 (Tesouros da Multiculturalidade: um projeto de intervenção pedagógica). Destaquei essas atividades porque sua incidência alcança um percentual acima de 20% o que em termos de pesquisa mostra-se um valor válido considerável para um estudo. Essas atividades, assim como as demais propostas para todo o curso encontram-se no final dos respectivos módulos que constam no CD.

Tabela 4: Atividades com maior incidência de escolhas feitas pelas professoras

<b>Módulo</b>	<b>Título da atividade</b>	<b>N° absoluto</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
2	A diversidade presente na sala de aula	28	14	50%
2	Fora, preconceito!	28	09	32,14%
3	E se eu estivesse no seu lugar	28	08	28,57%
4	Montando um Quebra-cabeça	28	09	32,14%
5	Tesouros da Multiculturalidade: um projeto de intervenção pedagógica	28	06	21,42%

Fonte: Módulos do curso (2 a 5) e diários de bordo das professoras participantes do curso EDC e sujeitos da pesquisa. (2009-2010)

A atividade do Módulo 2 que se destaca em relação às demais é intitulada “A diversidade na sala de aula”. Das 28 professoras participantes da pesquisa, 14 optaram por realizá-la junto às crianças nas salas de aula; percentualmente significa dizer que dos 100% da população pesquisada, 50% escolheu a mesma atividade, ou seja, metade da amostra total. E mais, em apenas um dos sete polos esta atividade não foi selecionada, que foi o polo de Palhoça. No polo de Palmitos todos os sujeitos da pesquisa selecionaram-na. Também no mesmo módulo, a atividade intitulada “Fora, preconceito!” teve um número expressivo de escolhas: dos 100% da população pesquisada 32,14% mostraram preferência por essa atividade, ou seja, das 28 professoras, nove escolheram a mesma proposta. Apenas nos polos de Palmitos (até porque todos os sujeitos escolheram outra atividade, como foi destacado acima) e Joinville, a atividade não foi eleita pelas professoras. O mesmo índice (32,14%) foi encontrado na atividade intitulada “Montando um quebra-cabeça”, proposta no módulo 4. Apenas nos polos de Palhoça e de Palmitos esta atividade não foi eleita por nenhuma delas. Outra atividade bastante expressiva em termos de escolha intitula-se “E se eu estivesse no seu lugar”. Dos 28 sujeitos participantes, oito optaram por realizá-la; percentualmente significa dizer que dos 100% da amostragem, 28,57% realizou esta atividade em sala de aula. A atividade intitulada “Tesouros da Multiculturalidade: um projeto de intervenção pedagógica” foi selecionada por seis das 28 professoras, ou seja, dos 100% da amostra, 21,42% expressaram preferência por essa proposta que envolvia a elaboração de um projeto de intervenção pedagógica.

Alguns aspectos merecem ser considerados, pois podem ter contribuído nas escolhas feitas. O primeiro deles, a meu ver, está relacionado com as intenções motivaram os sujeitos a realizar o curso, e os objetivos e temas propostos nas atividades-selecionadas.

Para melhor observar tais aproximações elaborei o Quadro 2 que será apresentado a seguir, no qual a primeira coluna expressa as principais intenções acima descritas que levaram as professoras, sujeitos da pesquisa, a procurar o curso. Nas colunas subsequentes encontram-se o título das atividades selecionadas, os temas e os objetivos, respectivamente.

Quadro 2: Quadro comparativo entre as intenções prévias das professoras, atividade selecionada, tema e objetivos da atividade

<b>Intenções das professoras</b>	<b>Título da atividade selecionada</b>	<b>Temas</b>	<b>Objetivos</b>
Aprender a trabalhar com a diversidade na sala de aula	A diversidade na sala de aula	Como lidar com a diversidade que constitui a comunidade em que vivemos.	Elaborar uma proposta de diálogo das diferenças presentes na sociedade brasileira e que se refletem no espaço escolar.
Tratar o preconceito, o desrespeito e a exclusão no cotidiano escolar	Fora, preconceito!	As diferenças existentes na sociedade brasileira e como romper com os preconceitos.	Contribuir para a formação dos estudantes de modo a que se tornem cidadãos com atitudes livres de preconceito.
Rever conceitos	E se eu estivesse no seu lugar	Alteridade, diversidade e Educação de Jovens e Adultos.	Refletir sobre as dificuldades e possibilidades de se colocar no lugar do outro, de pensar como o outro e de agir como o outro.
Envolver teoria e prática	Montando um Quebra-cabeça	Inclusão e respeito às diferenças.	Refletir sobre as possibilidades de resoluções de uma tarefa com impossibilidades que, apesar de momentâneas, precisam ser superadas pelo grupo. Auxiliar na percepção da interdependência de todos envolvidos.
Trocar experiências	Tesouros da Multiculturalidade: um	Contribuições da diversidade cultural no	Elaborar um Projeto de Intervenção Pedagógica (Projeto de Trabalho),
Aprimorar/ampliar e adquirir novos conhecimentos e experiências			
Buscar novas aprendizagens			
Melhorar a prática educativa			
Aprender novas			

metodologias Aprender a usar as ferramentas digitais	projeto de intervenção pedagógica	desenvolvimento local e regional.	considerando contribuições da diversidade cultural no desenvolvimento local e regional.
--	--------------------------------------	--------------------------------------	---

Fonte: Módulos do curso (2 a 5) e diários de bordo das professoras participantes do curso EDC e sujeitos da pesquisa (2009).

Comparando as quatro colunas entre si, adotando como critério as semelhanças entre elas, é possível identificar um princípio da coerência que emerge especialmente entre as duas primeiras intenções manifestadas pelas professoras e o conjunto de atividades selecionadas, tanto em relação aos temas, quanto aos objetivos; ou seja, as intenções manifestas encontram-se em consonância com os títulos, temas e objetivos das atividades. Esse princípio leva a inferir a presença de critérios coerentes por parte dos sujeitos ao selecionar as atividades e revela a coerência e a adequação dos conteúdos e das atividades em relação às suas necessidades. Essa aproximação sugere também a importância de considerar que essas professoras estão vivendo em seu cotidiano situações complexas e de impasse, nem sempre conscientes, mas que as mobilizam a se pôr em movimento, buscando formas de enfrentá-las. Mais adiante apresentarei excertos que revelam os impasses vivenciados pelos sujeitos da pesquisa que sugerem a busca e a necessidade da formação continuada dentro de uma abordagem intercultural de educação.

Comparando a Tabela 4 com o Quadro 2 é possível inferir um dos motivos que pode ter levado a metade dos sujeitos da pesquisa a eleger a atividade “A diversidade na sala de aula” e por que o segundo índice mais alto apareceu na atividade “Fora, Preconceito!” Penso ser importante considerar que o módulo 2, de certa forma, serviu como mediador inicial entre o curso e a experiência a ser realizada em sala de aula, uma vez que o módulo 1 teve outra configuração e objetivo distinto. Nessa fase inicial, a maioria das professoras e professores participantes ainda estava tomando contato com as ferramentas de trabalho propostas. Encontravam-se motivados diante da primeira atividade opcional que realizariam com as crianças e possivelmente o desejo de experimentar, de querer passar pela experiência e por meio dela aprender, somado às inquietações e buscas diante dos impasses revelados especialmente pelas duas primeiras intenções (registradas no Quadro 2). Para vários sujeitos era a primeira vez que tomavam contato com a abordagem teórico-metodológica de educação intercultural e com recursos midiáticos digitais; demonstravam desejo de aprender, até porque havia uma necessidade por parte das professoras e o curso se apresentava como uma possibilidade para encarar essa necessidade. Esses fatores podem ter contribuído para gerar o alto índice de escolhas por essas atividades.

Experimentar parece ter sido uma ação fortemente desejada por esses sujeitos, o que leva a pensar que valorizam a experiência, no sentido atribuído por Larrosa (2002, 2004), como algo que nos afeta e

nos transforma quando somos tocados pelas coisas do mundo; como fundamento para construção de um saber, o saber da experiência no sentido dado por Pimenta (2002); e no sentido proposto por Bateson (1986), sendo a experiência ou a experimentação a maneira pela qual as pessoas adquirem conhecimento. E mais, viver a experiência no contexto da sala de aula, tanto como professoras encaminhando as atividades com as crianças, quanto como educandos em conjunto com seus colegas também professores e professoras em formação, compartilhando as experiências e conhecimentos, as conquistas, as alegrias e os reveses, no momento de encontro presencial nos respectivos polos. Esses também são encontros geradores de espaços de lazer, de conversas soltas, de lanches deliciosos, momentos de confraternização, que em geral ocorrem nesse tipo de formação.

Para essas professoras a experiência no curso consistiu-se em algo inteiramente novo, tanto pela abordagem dada ao conteúdo teórica e didaticamente organizado, quanto pela metodologia e ferramentas de trabalho (analógicas e digitais) propostas. Essa assertiva se confirma em seus diários e nos depoimentos enviados espontaneamente à coordenação do curso. Para alguns professores e professoras, como dito anteriormente, foi a primeira vez que tiveram contato com um computador e que acessaram uma rede de comunicação virtual, revelando a presença de analfabetos digitais<sup>179</sup>. Nas visitas que fiz aos polos no decorrer do curso, escutei muitos relatos que me emocionaram, como o de uma professora que compartilhou sua alegria revelada, inclusive, pela comunicação não-verbal, por ter comprado seu primeiro computador e isso se devia à experiência vivenciada no curso, ainda que para torná-lo seu tivesse que dividir o valor em doze parcelas que em geral é a forma que cabe no orçamento de professores e professoras, principalmente do ensino fundamental. Evidentemente que a emoção que senti não decorre da aquisição feita pela professora, mas sim dos efeitos de todo o processo vivenciado, e não somente por ela, haja vista o depoimento de muitas outras que mesmo sentindo medo do novo não recuam; ao contrário, fazem dele um trampolim para enfrentá-lo e com isso estão buscando não só se alfabetizarem na linguagem digital, mas

---

<sup>179</sup> Analfabetismo digital é a expressão empregada para designar o desconhecimento de um vocabulário próprio dos sistemas digitais e/ou da internet. Distinto do analfabeto convencional, ou seja, aquele que não sabe ler e escrever, o analfabetismo digital atinge um número significativo de pessoas que sabem ler e escrever, contudo desconhecem a linguagem digital.



também encarar os impasses e desafios que o atual contexto educacional exige.

Por outro lado, o contato com o “novo” pode desencadear um movimento contrário, na medida em que nem todas as pessoas têm condições internas e externas para encará-lo como desafio inerente ao processo de aprender. Há pessoas que recuam, desistem e são muitos os fatores que contribuem para isso; um deles é o nível de aprendizagem (BATESON, 1986) no qual o sujeito se encontra, que muitas vezes dificulta e até impossibilita avançar no seu processo de aprendizagem. Mas há também os contingentes externos e aqueles inerentes à própria profissão. Constatei esse movimento ao verificar o número de professores e professoras que permaneceu no curso no momento de realização das atividades, tanto teóricas, quanto práticas, bem como alguns dos argumentos apresentados por aqueles e aquelas que desistiram.

Houve um volume expressivo de desistências e os argumentos foram variados, desde a densidade teórica, passando pelo volume de trabalho proposto, o que exigiria uma carga horária extensa para “dar conta”. Esse dado foi reiterado sobremaneira no Módulo 3, no qual o volume era ainda maior em todos os sentidos; desde o número de unidades, a densidade de seus conteúdos e, acima de tudo, o número de atividades. Evidentemente que esse acontecimento revela o excesso contido no módulo, razão que levou a (nossa) equipe de coordenação pedagógica a redimensionar os encaminhamentos para os estudos do módulo o que repercutiu também em mudanças nos módulos subsequentes. Mudar é sinal de movimento que expressa aprendizagem.

Porém, pelo que pude constatar, a evasão inicial se deu principalmente pelos problemas relacionados à tecnologia. Infelizmente, muitos polos apresentavam dificuldade de acesso à rede o que dificultou tanto o cadastramento de senha para o acesso à plataforma virtual do curso, quanto a utilização de ferramentas síncronas, como o *chat*, por exemplo, e mesmo o acesso ao conteúdo do curso. A frustração gerada pela impossibilidade de acesso à plataforma de realização do curso desmotivou paulatinamente muitos professores e professoras, fato que contribuiu substancialmente para a evasão ainda na etapa inicial.

Somam-se a esse conjunto as excessivas tarefas que envolvem a docência, o que muitas vezes dificultou a chegada e a permanência dos professores e professoras nos polos. Como boa parte desses sujeitos, principalmente nas cidades do interior, sequer tem computador em sua residência, a única forma de contato e de acesso a essa tecnologia ainda é o polo presencial.

Outro problema que contribuiu sobremaneira tanto para a baixa frequência na plataforma, quanto para a evasão aconteceu devido ao período letivo em que o curso foi realizado. Com uma duração de seis meses, o curso iniciaria no mês de maio para ser concluído no mês de novembro. Porém, devido a muitos problemas institucionais, o curso não pôde ser iniciado na data prevista, ocorrendo somente no mês de outubro que é um período no qual se iniciam muitas demandas no calendário escolar; sem contar que foi necessário avançar o recesso e as férias escolares; e mesmo tendo previsto um pequeno intervalo, o processo ficou de certa forma comprometido, fazendo com que vários professores e professoras não prosseguissem. Esse acontecimento foi tema de sucessivas reuniões da equipe de coordenação, ensinando a todos a importância de considerar o momento mais adequado para realizar cursos dessa natureza dentro do calendário escolar.<sup>180</sup> Entretanto, por todos esses fatores, o contingente de professores e professoras que permaneceu no curso ainda foi alto.

Assim, analisando o conjunto das atividades selecionadas, seus temas e objetivos, aliados às demandas das professoras, o que chama especial atenção é o fato de todas as atividades realizadas pelas professoras (registradas nos diários) serem *práticas e dialogadas* e todas envolverem *relações* em algum nível entre as crianças. Mais interessante ainda é que das propostas apresentadas nos módulos nem todas têm essa característica. E mais, em grande parte das atividades selecionadas houve adaptações. As professoras inseriram dança, contação de histórias e dramatização, teatro, música, recorte e colagem, desenho e pintura, visitas (orientadas) a locais da comunidade, entrevistas com pais e profissionais. Algumas atividades, inclusive, geraram projetos mais amplos que se estenderam por semanas, culminando em momentos de socialização junto à unidade escolar, envolvendo também os pais e a comunidade, explicitando assim a importância de valorizar a aprendizagem das crianças e de promover processos interativos para além do espaço da sala de aula. Dentre as atividades realizadas várias foram ressignificadas pelas professoras, revelando sua criatividade, senso de autoria e modos singulares de realizar suas práticas. Essa constatação aproxima-se do que diz Hardt (2006) quando afirma que aprender não é repetir, mas sim encontrar sua maneira singular, própria após a experiência vivenciada.

---

<sup>180</sup> Foi uma falha de planejamento que precisa ser anunciada para que não seja repetida, ainda que as razões tenham sido alheias à vontade dos proponentes.

Essas considerações, aliadas ao princípio da coerência que citei anteriormente, podem ser confirmadas a partir do Quadro 3, apresentado a seguir. Consta no referido quadro cada uma das atividades de referência que serviu como base para a elaboração dos respectivos ensaios pedagógicos das 28 professoras participantes da pesquisa.

Quadro 3: Atividades selecionadas como base para elaboração do Ensaio Pedagógico

<b>Atividade de Referência</b>	<b>Palavras-chave</b>
Projeto de trabalho: Eufrida, Borbotela Azul	Educação ambiental; inclusão; solidariedade; educação infantil.
Projeto de trabalho: Diversidade e preconceito	Diversidade; diversidade e preconceito na escola; pré-adolescência versus preconceito; respeito na diversidade.
Estudo de caso: problematizar conceitos e práticas que estão difusas nas comunidades e que demarcam os domínios do gênero e da sexualidade	Educação infantil; gênero; brincadeiras.
Projeto de pesquisa: conhecer e interagir com a cultura dos outro	Diversidade; cultura; pluralidade; infância.
Atividade: Montando um quebra-cabeça	Inclusão; discriminação; superação.
Atividade: Quem sou eu	Eja; identidade; contexto; conhecimento.
Atividade: Montando um quebra cabeça	Escola; professor; aluno; inclusão.
Atividade: Vivenciando as diferenças	Deficientes visuais; inclusão; respeito.
Atividade: Vivenciando as diferenças	Deficiência; preconceito; respeito.
Atividade: Montando um quebra-cabeça	Diversidade; educação; inclusão.
Estudo bibliográfico: Implementação da Educação Ambiental em escolas	Cidadania; educação ambiental; natureza.
Atividade: Montando um quebra-cabeça	Diversidade; inclusão; respeito.
Projeto de trabalho: Diversidade no cotidiano escolar	Diversidade; educação, cidadania.

Projeto de trabalho: O meio ambiente diversidade e cidadania na escola.	Diversidade; educação, cidadania.
Estudo bibliográfico: Sexualidade e Homofobia: marcas deixadas desde a Infância	Educação, sexualidade e homofobia.
Projeto de trabalho: Importância da leitura no desenvolvimento das crianças nas séries iniciais para procurar romper certos preconceitos	Leitura; construção; desenvolvimento; preconceitos.
Projeto de trabalho: Diferenças culturais	Diversidade; sociedade; educação.
Atividade: E se eu estivesse no seu lugar	Convivência; indisciplina; diversidade.
Projeto de trabalho: Tesouros da multiculturalidade em sala de aula	Composição cultural; multiculturalidade; cultura.
Estudo bibliográfico: Minimizando preconceitos para possibilitar a inclusão	Preconceito; inclusão; diversidade.
Atividade: A diversidade em sala de aula	Diversidade; educação; diálogo; compreensão.
Atividade: Mentiras que parecem verdades	Ambiente; responsabilidade; cidadania.
Projeto de trabalho: diversidade em nossa sala de aula	Filosofia; criança; diversidade; cidadania.
Atividade: Montando um quebra-cabeça	Diversidade; cultura; interculturalidade; multiculturalismo.
Atividade: A diversidade na sala de aula	Histórias; realidade; aprendizado; diversidade.
Projeto de trabalho: Vivenciando as diferentes culturas	Empenho; confiança; amor pela profissão.
Projeto de trabalho: Educação ambiental e paz	Vida; conscientização; ser; dialogo; compromisso; responsabilidade.
Atividade: Quem sou eu	Criança; diversidade; inclusão; cultura.

Fonte: Ensaios pedagógicos entregues como atividade final e pré-requisito para obtenção da certificação (Maio/2010).

Um aspecto que sobressai nesse quadro é o alto índice de projetos de trabalho (projetos de intervenção pedagógica) elaborados pelas professoras e desenvolvidos em suas respectivas salas de aula no decorrer do curso. Dos 28 ensaios elaborados, 15 deles foram

produzidos tendo por base um projeto de trabalho como encaminhamento didático-pedagógico; ou seja, mais da metade dos sujeitos não apenas ampliaram as propostas sugeridas nos módulos, mas construíram suas ferramentas didáticas e metodológicas, envolvendo diretamente as crianças no processo, uma vez que o trabalho com projetos pressupõe, como ponto de partida, o cotidiano das crianças, conforme comentei no capítulo III desta tese.

Nessa abordagem, professor e professora precisam ter consciência de educar para o presente, aguçando a curiosidade dos educandos, com a finalidade de levantar questionamentos de forma a chegar até os significados. Projetos de trabalho envolvem parceria, dinamicidade, conflitos e tensões, cooperação entre todos os envolvidos e demandam do professor e da professora planejamento e replanejamento constante mediante um sistemático processo de avaliação. E ainda, projetos de trabalho implicam envolvimento com a comunidade escolar (COPPETE, 2003, 2011).

A escolha por elaborar e realizar projetos de trabalho ou de intervenção pedagógica, no decorrer e no final do curso, sugere autoconfiança, criatividade, envolvimento, interesse, entre outros, mas também risco, dúvida e incerteza. Quer dizer, É um conjunto amplo de fatores que implica desejo, vontade, necessidade, pois é pouco provável que um professor ou uma professora se empenhe na elaboração de um projeto de trabalho se não estiver em intenso envolvimento com ele.

É possível constatar também o princípio da coerência em relação às intenções iniciais de busca pelo curso, as atividades realizadas no seu ínterim e a atividade selecionada para elaboração do ensaio pedagógico. Todos esses itens se completam nas palavras-chave dos ensaios elaborados, as quais também revelam os interesses, necessidades, dificuldades e avanços das professoras. Comparando o referido quadro com a Tabela 4 e com o Quadro 2, é possível reiterar essas constatações.

Entretanto, a docência não se faz somente de ações bem sucedidas. Pela sua complexidade envolve problemas e dilemas, impasses e contradições. Analisando os diários de bordo desses sujeitos no contexto de realização das atividades em todo o curso, essas situações emergiram.

### 5.3 IMPASSES E CONTRADIÇÕES QUE EMERGIRAM NOS DIÁRIOS DE BORDO DAS PROFESSORAS, SUJEITOS DA PESQUISA

Analisando os diários pedagógicos, é possível identificar que embora para muitos sujeitos da pesquisa a diferença é o que nos caracteriza, o que permanece como argumento é o fato de sermos todos iguais, como é possível observar nos excertos abaixo: *Conceitos de diferente, deficiente, raça temas que foram abordados e conversados com todos, mostrando que somos iguais [...]*.<sup>181</sup> *No meu projeto pretendia que todos entendessem que somos todos iguais e que devemos aceitar a todos.*<sup>182</sup>

Ainda que os sujeitos da pesquisa qualifiquem e defendam a importância dos trabalhos em grupo, para vários deles essa organização ainda é um impasse, e parece não fazer parte de sua rotina pedagógica, como revelam os excertos a seguir: *Ao mesmo tempo em que os outros queriam fazer, mas brigavam com a criança que estava como observadora que estava ajudando. [...] O problema maior foi tentar organizar a fala dos grupos na grande roda, todos queriam falar ao mesmo tempo.*<sup>183</sup> *O que não deu muito certo foi o trabalho em grupo, pois cada um queria fazer de seu jeito sem dar chance para o outro manifestar-se. Acredito que isto aconteceu por eles não estarem acostumados a vivenciarem este tipo de atividade.*<sup>184</sup> *[...] apesar de muita dificuldade [...] enfatizaram que ‘era muito ruim ficar como estavam’. Eles não conseguiam perceber nada além disso.*<sup>185</sup>

O preconceito emerge dos diários de bordo como um dos maiores problemas a serem enfrentados no cotidiano das escolas e das salas de aula, expressando contradições no interior dos grupos e não menos contradições e impasses às professoras. De certa forma, esse é um dado que aparece em todos os próximos excertos; o que explica e reitera as duas necessidades mais prementes das professoras, sujeitos da pesquisa, registradas no Quadro 2. A constatação pede, a meu ver, por uma educação de abordagem intercultural, como alternativa para contrapor análises superficiais, determinismos e afirmações sem sustentação, entendimentos simplistas, categóricos e definitivos que se expressam

<sup>181</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Calla, polo de Florianópolis.

<sup>182</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Angélica, polo de Palmitos.

<sup>183</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Calla, polo de Florianópolis.

<sup>184</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Cattleya, polo de Joinville.

<sup>185</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Gloriosa, polo de Itapema.

nas ações cuja base é o paradigma da simplificação. Vejamos os excertos abaixo:

*Através das encenações de modo geral, pode-se perceber que os alunos dessa turma veem o preconceito como algo que não é legal, porém no cotidiano escolar apresentam atitudes de preconceito. As encenações demonstraram que os alunos têm consciência da diversidade existente e que se deve respeitar e valorizar a diversidade, porém as atitudes dos alunos geralmente são de desrespeito àquelas pessoas que julgam diferentes.*<sup>186</sup>

*Primeiramente, foi questionado se sabiam o que significava ‘diferenças’. As respostas foram logo dadas e os mais variados comentários foram expostos. Na conversa, as crianças trouxeram exemplos da sala de aula. Citaram uma menina (canadense) que tem ‘olhos puxadinhos’ e fala um pouco diferente; um menino que é negro (o único da turma); outra menina (uruguaia) e um menino (argentino) que ‘falam diferente’. Uma das crianças disse que ‘índio também é diferente da gente, eles nem usam roupa’.*<sup>187</sup>

[diálogo entre as crianças durante a realização de uma atividade opcional sugerida em um dos módulos do curso] “Aqui na escola eu acho que não tem preconceitos, eu não vejo...”(D) “É mas não é bem assim, não, eu venho aqui na escola durante o dia e vejo umas crianças brincando e xingando as outras de gordo, de negão... Isso é preconceito!”(M) “Mas se eles são!?”(D) “Só porque são características de cada um não quer dizer que o outro tem o direito de xingar.”(M)<sup>188</sup>

*É sempre um desafio buscar subsídios para argumentar o porquê de não possuímos a mesma cor, uma mochila de marca, uma roupa ou um calçado bonito igual para todos. Sabe-se que em*

---

<sup>186</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Violeta, polo de Florianópolis.

<sup>187</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Amor-Perfeito, polo de Florianópolis.

<sup>188</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Gérbera, polo de Palhoça.

*muitas brincadeiras e em certos casos, a rodinha não fecha, sempre tem aquela criança que se nega a pegar na mão do colega, que é menos limpinho ou um pouco mais escurinho. [...] aquele coleguinha escurinho e sujinho [...] As crianças que fazem parte do nosso espaço escolar, vêm de diferentes culturas, porém o que mais chama nossa atenção é que a grande maioria vem de uma classe sócio-econômica muito baixa. Dá para se dizer que frequentam a escola buscando alimentar-se para saciar a fome. São carentes de tudo.<sup>189</sup>*

A maneira como as professoras compreendem o preconceito e o processo de exclusão, suas causas e consequências, também revela contradições acabando por gerar impasses nos contextos de sala de aula. O preconceito se traveste e é velado também na forma como as professoras utilizam as expressões para designar as crianças. É significativo observar que o uso de diminutivo em geral demonstra a intenção de expressar afetividade. A sua utilização pode assumir vários valores. Nesse caso, ao dizer *menos limpinho* ou *um pouco mais escurinho* ou ainda *aquele colega escurinho e sujinho* o sentido preconceituoso contido nessas palavras parece apenas se desviar, atenuando os sentidos de “sujo e escuro” quando referidos a uma pessoa.

A compreensão do professor e da professora é fundamental para a condução dos processos de aprendizagem, para a tomada de consciência e mudança de atitude e postura. É problemático constatar que para algumas professoras existem questões *mais sérias de diversidade*. Isso leva a pensar que existem preconceitos mais sérios e menos sérios, como se fosse um problema a ser avaliado por seu grau de existência e de intensidade, para então ser enfrentado. Entendo que aí se revela uma contradição e um grande impasse às mudanças de atitude. O excerto a seguir denota essa situação:

*Na instituição onde o trabalho foi realizado há muitas crianças negras por turma, o que talvez explique a ‘normalidade’ como estas são vistas. As crianças estão mais preocupadas com os brinquedos que as outras possuem, com a presença ou não de piolhos, se são corajosas em*

---

<sup>189</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>ª</sup>. Astromeia, polo de Palmitos.



*relação às aventuras no parque. Não que estas questões não devam ser trabalhadas, pois também excluem, mas as questões mais sérias de diversidade devem ser trazidas para preparar estas crianças para manterem-se abertas a atual sociedade.*<sup>190</sup>

Reconhecer-se como sujeito no mundo, perceber seu entorno e nele interagir de maneira respeitosa mostra-se, muitas vezes, como um impasse e um desafio das professoras. Lidar pedagogicamente com essas questões implica considerar a necessidade de uma abordagem intercultural de educação, como denota o seguinte excerto: *Foi interessante iniciar a discussão com aqueles alunos que não pareciam perceber muito do que se passava fora do seu próprio universo.*<sup>191</sup>

Os processos de exclusão que se manifestam e muitas vezes são reforçados nas escolas, e fundamentalmente no interior das salas de aula onde as crianças convivem por mais tempo juntas, mostra-se como um dos maiores impasses às professoras no sentido de promover relações mais respeitadas e cooperativas. Na maioria das vezes, o processo é velado, dificultando a percepção por parte das professoras em relação aos próprios educandos. O fato mais problemático está nas próprias professoras que reforçam essas situações, e boa parte delas sem se darem conta. E o fazem geralmente por meio de expressões<sup>192</sup> e de ações equivocadas. A falta de clareza e consciência das implicações que disso decorrem reitera contradições e impasses, que se revelam nas práticas das professoras participantes da pesquisa, como é possível identificar nos seguintes excertos: *Achei interessante que tem uma aluna que é negra, mas não sofre discriminação por parte dos colegas da sala por ser negra e sim porque não está alfabetizada, não só ela como outros alunos que são vagarosos, e que são chamados de lerdos, malandros, etc.*<sup>193</sup>

---

<sup>190</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Amor-Perfeito, polo de Florianópolis.

<sup>191</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Amor-Perfeito, polo de Florianópolis.

<sup>192</sup> No caso do próximo excerto merece atenção as frases: *estudam os especiais mas ainda estão nas séries iniciais; Fiz uma preparação psicológica, pois escolhi uma das turmas que eles são 'terríveis', no bom sentido, tem que ter um bom domínio. Estar junto com as demais pessoas 'normais', coitados, em que mundo viveriam.*

<sup>193</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Girassol, polo de Itapema.

*Na nossa Escola estudam os especiais, mas ainda estão nas séries iniciais, portanto os maiores possuem um certo receio e às vezes fazem chacota. [...] Fiz o planejamento - conforme as orientações do módulo. Arrumei os materiais. Fiz uma preparação psicológica, pois escolhi uma das turmas que eles são "terríveis", no bom sentido, tem que ter um bom domínio. Geralmente os que vão mais mal numa matéria, ninguém quer fazer trabalho com ele. [...] Vocês já pensaram se esses alunos dos grupos não pudessem vir para a Escola, estar junto com as demais pessoas "normais", coitados, em que mundo viveriam. Assim como os nossos do primário: [nomes de algumas crianças com deficiência e conhecidas do grupo] seria justo ficarem só em casa? [...] E vocês que representaram os professores, vocês acharam fácil fazer esse papel, não?! Então imagine para nós a dificuldade, mas afinal são seres humanos. [...] todos gostaram, se envolveram e pediram para mim fazer mais trabalho desse tipo com eles.<sup>194</sup>*

*Ao solicitar que fizessem uma lista com adjetivos positivos e negativos sobre os tipos culturais, surgiram uma enorme gama de nomes, como, por exemplo: balofo, quatro olhos, negão, galinha, branquelo, palha, nerd, cdf, burro, vara, bambu, baleia, barril, baixinho. Foi interessante perceber que negão aparecia sempre na lista dos adjetivos positivos. Nerd e cdf, oscilaram entre os adjetivos positivos e negativos. As demais denotações permaneceram na lista dos nomes negativos. Discutimos um pouco sobre o fato de percebermos que tratamos mais as pessoas pelos adjetivos negativos do que pelos positivos, algo que pareceu deixá-los chocados. Solicitei, então, que escrevessem um pouco sobre isso. Ao ler as redações pude perceber que muitos destes alunos se sentem excluídos, de uma ou outra forma. Se por um lado isto os incomoda, por outro parece*

---

<sup>194</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Acácia, polo de Joinville.

*incitá-los ainda mais a responder e agir com preconceito para com os outros.*<sup>195</sup>

*[...] esta atividade vem complementar o trabalho que já vínhamos realizando na sala do 2º ano onde estuda uma aluna surda, que mesmo já estando entrosada com a turma, pois já estudam juntos desde a alfabetização, é aceita por todos na sala aula. No entanto, se percebia que na hora que a aluna ia ler eles achavam graça da maneira como ela lia, caindo todos na gargalhada.*<sup>196</sup>

*A lista ficou grande... e adjetivos variados que eles mesmos confessam que utilizam no dia a dia entre os colegas. Entre os quais: loira, branquela, Dumbo (por causa do formato das orelhas), pica-pau (por causa do cabelo), ferrugem (por ser ruivo), baleia, quatro olhos, saci, e assim por diante. Durante a organização da lista, foi difícil direcionar o tema, pois houve muitas risadas, deboche, discussões, pois esta é uma das grandes dificuldades no relacionamento entre eles. Nas conversas, os educandos entendem e defendem a ideia de que ninguém tem que ser igual a ninguém, mas o outro oposto é difícil: o de que todos são diferentes e nem por isso melhor ou pior que alguém, e no momento de discussão ou de brincadeiras sobram apelidos ou adjetivos na sua maioria muito discriminatórios e preconceituosos.*<sup>197</sup>

*Fazendo a leitura das cartas escritas pelos alunos como “ele é negro, mas é super gente boa e é meu amigo e não é porque somos de raças diferentes que eu sou melhor que ele”. Nessa colocação do aluno perguntei por que ele usou a palavra “mas”? Na reflexão da frase o próprio aluno percebeu que ele usando o “mas”, ele acabou*

---

<sup>195</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Amor-Perfeito, polo de Florianópolis.

<sup>196</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Girassol, polo de Itapema.

<sup>197</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Amarilis, polo de Joinville.

*inferiorizando o colega pela diferença racial, então reformulou sua frase.*<sup>198</sup>

Contudo, há algumas professoras que entendem que a escola reproduz a discriminação; e os professores e professoras reiteram por meio de certo imobilismo não apresentando propostas pedagógicas que se contraponham a esse problema, como assevera o seguinte excerto: *Infelizmente, muitas escolas reproduzem a discriminação racial e muitos professores não apresentam propostas pedagógicas para se contrapor a essas situações.*<sup>199</sup> Há também aquelas que entendem que a realidade preconceituosa e excludente na qual vivemos contribui para gerar o fracasso escolar de muitas crianças. E que o maior preconceito é anunciado pela família, o que parece dificultar ainda mais o enfrentamento. Nesse caso, apontam a sensibilidade como primeiro componente em potencial, portanto, fundamental, para encarar o preconceito. Esse entendimento revela que para a professora se trata de uma questão de alta complexidade e que transpõe os contextos escolares, com profundas implicações de várias ordens. Trata-se de uma problemática geradora de impasses e desafios às professoras, que implica atenção, cuidado, rigor e delicadeza para ser abordada no cotidiano escolar.

*Me deparo com a realidade preconceituosa que exclui e que contribui para que muitas crianças sejam fracassadas na escola. Muitas vezes, o maior preconceito nem é das próprias crianças, mas dos pais. Não foram poucas vezes que ouvi de pais o seguinte pedido: "Professora, não coloca meu (a) filho (a) sentado (a) perto do fulano". Em um ano que tive um aluno com leve deficiência mental, que tinha um comportamento eufórico, ao início do ano tinha que fazer "malabarismos" para driblar os pedidos de todos. Quando iniciei este curso, senti que meu olhar estava muito restrito. Que a problemática era ainda maior. [...] e fui procurando formas de, em sala de aula, ir sensibilizando os alunos para a acolhida de todos. [...] Ao final eu tinha elementos para a discussão. [...] a maioria das crianças, pelo que pude perceber, não possui o preconceito ainda, especialmente com relação aos negros, indígenas,*

<sup>198</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Gérbera, polo de Palhoça.

<sup>199</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Primavera, polo de Palhoça.

*mas seus pais sim. Isto fica evidente, por exemplo, na fala da aluna [M]: “Eu tenho uma amiguinha negra, mas minha mãe não quer que eu brinque com ela!” Também a aluna [I] diz: “Na minha rua tem uma menina pobre; eu já brinquei com ela; eu gosto dela, mas a minha mãe não deixa eu ir na casa dela para brincar. A minha mãe acha perigoso!” Depoimentos como estes evidenciam que o preconceito cresce na medida em que as crianças crescem.<sup>200</sup>*

Chama a atenção o desejo das professoras em adotar em seu trabalho outras metodologias amparadas em concepções teóricas que defendem uma educação voltada à promoção da autonomia e da valorização das pessoas na qualidade de seres humanos; na importância da cooperação, da solidariedade e da parceria no processo de aprendizagem. Entretanto, ainda são mantidas algumas práticas pedagógicas autoritárias, numa lógica individualista, tradicional e conversadora, que reforça a competição e a exclusão. A maneira de conduzir o processo avaliativo é um claro exemplo da permanência dessa lógica nas salas de aula. Esse complexo processo vivido pelas professoras revela contradições e impasses na prática cotidiana da docência, provocando conflitos externos e internos no grupo e nelas mesmas, como é possível inferir nos excertos a seguir: [...] *ficou em exame apenas em matemática, mas estava muito nervosa, dizendo que se não passasse de ano iria levar uma surra.*

*Eles estavam ansiosos, pois na 5ª feira eu havia falado que após o recreio de 6ª feira faríamos uma atividade diferente<sup>201</sup>, se houvesse cooperação da turma. Ao chegarem à sala de aula na 6ª feira, já me fizeram lembrar a dinâmica. Passei as atividades de Português e Matemática no quadro e foram executando com rapidez, mesmo os mais lentos, menos [fulano], que só fez as atividades de Português com a orientadora a seu lado, que passou na sala para dar um aviso. Mesmo angustiados acabaram se*

---

<sup>200</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Gloriosa, polo de Itapema.

<sup>201</sup> A professora se refere a uma das atividades propostas no curso EDC.

*divertindo e mesmo com as diferenças eles se ajudaram o tempo todo.*<sup>202</sup>

*[...] Você dá um pé para ele calçar, e ele dá um dele para você calçar. Façam esta troca. Repeti duas vezes para que entendessem que era uma ordem). [...] Deixei andarem algumas voltas pela sala, as duas ainda continuavam com risinhos (eu estava muito chateada com isso, mas enfim nada podia fazer). [...] Senti a necessidade de conduzir a atividade de outra forma. [...] Foi difícil pra mim e eu acho que para eles também.*<sup>203</sup>

A importância dada às datas comemorativas é outro clássico exemplo dos continuísmos tradicionais existente nas escolas e que se mantêm porque são reiterados nas práticas de algumas das professoras. *As maquetes foram elaboradas em duplas e os desenhos individuais e serão expostos no corredor da escola para a visitaçao dos pais dia 16 de maio, dia da família na escola. [...] Vou trabalhar este tema até agosto onde temos a semana da família e dia do folclore, quando pretendo fazer a culminância do projeto.*<sup>204</sup>

A desconstrução de estereótipos também se apresenta como um impasse às professoras, na medida em que nem sempre dispõem de argumentos e estratégias para lidar com a situação. Esses “modelos” são construções edificadas, muitas vezes, no contexto familiar e reforçadas nas demais esferas da sociedade, deixando à escola e aos professores e professoras a tarefa hercúlea do enfrentamento e da superação, como revela o excerto a seguir:

*Solicitei que cada equipe mostrasse para os demais quais figuras foram as escolhidas e, para a minha surpresa, uma das equipes apresentou uma figura de uma escola alemã porque, segundo eles, achavam aquele grupo o mais bonito entre os grupos das outras figuras, o que evidenciou a visão que possuem do belo de modo estereotipado em cabelos e olhos claros.*<sup>205</sup>

*Fiz algumas adaptações para poder aplicar essa aula para esse grupo que gosta de falar dos*

<sup>202</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Cattleya, polo de Joinville.

<sup>203</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Acácia, polo de Joinville.

<sup>204</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Cattleya, polo de Joinville.

<sup>205</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Amarilis, polo de Joinville.

*colegas e rir das dificuldades dos mesmos. [...] Desde o primeiro momento essa atividade mexeu com a turma, pois as meninas não queriam ficar com os meninos. Havia também aquelas que não queriam ficar com o colega de jeito nenhum porque ele era chato ou não o deixava brincar com seus brinquedos. [...] na hora que eu pedi para trocar os calçados os meninos não queriam trocar porque as meninas usavam calçados cor de rosa com flores e borboletas. Alguns disseram que quem usa é só menina e se ele usar ia virar “guey”; perguntei a eles o que era um “guey” me responderam que era um homem que usava roupas de mulher haviam visto na televisão e os pais falaram pra eles. [...] Esse tema me fez ver que as crianças precisam aprender a respeitar o próximo como eles são realmente respeitando as diferenças de cada um.<sup>206</sup>*

*Neste momento foi possível perceber as reações das crianças. Muitas não demonstraram nada de anormal, mas outras comentavam que as de cor branca eram mais bonitas. Durante todo o desenvolvimento da atividade foi possível perceber que muitas crianças trazem consigo certos conceitos a respeito da diversidade de raças, pois elas estão vivendo no seu dia a dia com essas crianças ditas diferentes. O reconhecimento das diferenças não é algo fácil, muitas vezes nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos faz pensar sobre nossos valores.<sup>207</sup>*

Uma importante reflexão que revela impasse é trazida por uma das professoras, sujeito da pesquisa, a partir de sua atuação com estudante no curso de Magistério, onde ela trabalha no período noturno. Seu questionamento me provocou sobremaneira. Ela questiona sobre *ser educador* e o desafio no sentido de vencer preconceitos historicamente construídos que acabam por se caracterizar numa espécie de segunda natureza. Com isso, professores e professoras os reproduzem sem

---

<sup>206</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Chuva de Prata, polo de São José.

<sup>207</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Margarida, polo de São Miguel D'Oeste.

consciência de suas implicações. Percebe, na qualidade de professora dessas *futuras professoras*, que as reflexões sobre essa questão giram muito mais no plano teórico, até porque boa parte delas ainda não se encontra em sala de aula executando seu trabalho. Todavia, e este é ponto fulcral de sua reflexão, são esses professores e professoras que parecem demonstrar maior sensibilidade em relação àquelas que já atuam nas escolas. Sua reflexão chega ao espaço da sala de aula e é de lá que ela pergunta se poderia este lugar chamado sala de aula ou o ambiente escolar embotar a sensibilidade.

*Também penso ser digno de registro, a reflexão que fizemos (também me coloco na mesma condição) acerca do ser educador e o desafio de vencer os preconceitos que trazemos arraigados e que norteiam nossas ações e interferem em nossa prática pedagógica. Infelizmente, muitas ainda se relacionam com estas questões apenas de forma teórica, pois não se encontram em sala de aula. Percebo que aquelas que ainda não estiveram na sala de aula parecem demonstrar uma maior sensibilidade. Será que a sala de aula ou o ambiente escolar nos tornam insensíveis?????*<sup>208</sup>

O próximo excerto revela contradições e impasses, além de dificuldades conceituais que se manifestam nas práticas de muitas professoras, o que remete à urgência e à importância da formação continuada. Analisando o diário de bordo dessa professora, sujeito da pesquisa, é possível identificar que ao mesmo tempo em que assevera a necessidade de tratar as diversas culturas *de igual para igual*, ela não parece se colocar na mesma posição. Constata com certa satisfação que o seu trabalho *foi bem com alguns porque pelo menos entenderam*. Contudo, há outros que não entendem ser possível se relacionar com os que *são muito diferentes e que só querem saber de briga*. *Aí está problema*, segundo ela, porque para alcançar os demais será necessário *falar mais e mais sobre o tema, colocar na cabecinha de muitos que essa diferença só existe na aparência*; e que é fundamental *ser amigos deles não criticá-los*, pois assim, com o tempo, eles mudam a forma de olhar para o mundo. Embora a amizade seja um ingrediente fundamental às relações afetivas, a maneira de tratar uma temática tão complexa como esta valendo-se do discurso da amizade, traduzido em *falar mais e mais e colocar na cabecinha e não criticá-los*, revela uma prática

<sup>208</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Gloriosa, polo de Itapema.



autoritária, descontextualizada e amparada em uma concepção de aprendizagem conservadora, sustentada no paradigma da simplificação. A contradição aumenta quando a professora diz ter aprendido outras formas de ensinar a partir do curso e que todos os professores e professoras precisariam realizá-lo, sob pena de não saber o que fazer para tratar as diferenças no contexto da sala de aula.

*[...] as diversas culturas existentes na escola precisam ser tratadas de igual pra igual. O trabalho onde tratamos as diferentes culturas foi bem com alguns alunos, pelo menos entenderam, porém teve quem acha que não tem como se relacionar com alguns, que são muito diferentes e que só querem saber de briga. Aí fica difícil, temos que falar mais e mais sobre o tema e colocar na cabecinha de muitos que essa diferença só existe na aparência e que se tentarmos ser amigos desses alunos que só pensam em briga com o tempo eles mudam e olham o mundo com outros olhos, e se nós os criticarmos sempre isso faz com que eles fiquem cada vez pior. Com o curso aprendi outras formas de ensinar, colocar aos alunos o tema diversidade e cidadania que deve fazer parte de nossas vidas sempre, por isso ele se faz importante e todos os professores precisariam ter feito, depois chegam à sala e não sabem como tratar as diferenças.<sup>209</sup>*

#### 5.4 DAS PISTAS ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE: UMA OPERAÇÃO DE “CAÇA AO TESOURO”

Em pleno caminho metodológico e embrenhada nos diários e ensaios caminhei tendo como foco os significados que emergem no modo como as professoras realizam sua prática pedagógica.

Nessa fase, especificamente, busquei identificar nos diários de bordo e ensaios pedagógicos o(s) entendimento(s) acerca do que consiste a abordagem de educação intercultural para os sujeitos da pesquisa, assim como indícios de possíveis relações entre esse(s) entendimento(s) e o desenvolvimento da sensibilidade na educação.

Seguindo “as pistas” (pressupostos da análise de conteúdo), baseada em Flick (2004), foi possível formular seis categorias para

---

<sup>209</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Angélica, polo de Palmitos.

compreender e orientar os significados da prática pedagógica desenvolvida, tanto nas salas de aula desses sujeitos junto aos estudantes, quanto no curso de formação continuada. Essas categorias enunciam conceitos indicadores de possibilidade da relação entre a prática pedagógica intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade: necessidade do diálogo, respeito e valorização da diversidade (importância da aceitação das diferenças, importância do acolhimento e afeto, importância da alteridade), unidade na diferença, entreajuda e interdependência de todos, relação entre escola, família e comunidade e reestruturação das formas de agir, pensar e sentir o mundo, como se poderá ver na figura que será apresentada a seguir.

Figura 3: Síntese das categorias e subcategorias de análise



Fonte: Elaboração própria

Quero destacar que nas próximas páginas até o final deste capítulo, farei sucessivas referências às ferramentas utilizadas (“diários de bordo” e “ensaios pedagógicos”) pelo fato de provir deles o material de análise. Tal utilização tem por finalidade situar a procedência do registro, tendo em vista os objetivos concernentes a cada um dos instrumentos e não analisar os instrumentos em si.

#### 5.4.1 Necessidade do diálogo

Um dos entendimentos manifestados pelas professoras e que se encontra diretamente relacionado à abordagem de educação intercultural é a *necessidade do diálogo*. Essa categoria, formulada a partir das

práticas assumidas pelas professoras e manifestadas nos diários e ensaios, é referida por todos os sujeitos da pesquisa (100%) nas duas ferramentas analisadas. Nos diários de bordo, a evidência aparece associada a variadas expressões que indicam atitudes, tais como participação de todos; construção conjunta de regras de convivência; o diálogo como mediador de conflitos e como ferramenta para negociações.

De maneira mais específica, nessa ferramenta o diálogo emerge como metodologia de trabalho; como prerrogativa para reflexões e tomada de decisões coletivas; para uma convivência mais saudável; como possibilidade para discutir diferentes temas e inferir sobre os distintos pontos de vista; para obter informações sobre como se dá o relacionamento do grupo fora do contexto da sala de aula e sobre o que conversam; como critério fundamental para o respeito; para aprender a posicionar-se de maneira prática, crítica, responsável e construtiva. O diálogo como possibilidade para perceber a diversidade presente na sala de aula. Aparecem também as prerrogativas fundamentais ao diálogo, tais como: respeito mútuo, atitudes de escuta e empatia, e um bom planejamento por parte do professor e da professora que considere os interesses, neste caso, das crianças, também aparece nos diários analisados. Como mediação para processos de reflexão, de sensibilização, de tomada de consciência com vistas à mudança de atitudes diante de situações adversas, como é o caso, por exemplo, do preconceito. O diálogo como troca de experiências, expectativas e afinidades, como forma de expressar sentimentos e compartilhar conhecimentos, não somente entre as crianças, mas também entre professores e professoras de distintas áreas. Tanto nos diários de bordo, quanto nos ensaios pedagógicos, o diálogo aparece como ferramenta de trabalho; na maioria dos casos como atividade inicial para as atividades diárias em sala de aula.

Comparando a categoria *necessidade do diálogo* nas duas ferramentas analisadas, é possível dizer que a principal diferença reside no fato de que nos diários o diálogo tem um caráter mais operativo, metodológico e diretamente relacionado à elaboração de regras de convivência; enquanto que nos ensaios pedagógicos seu caráter transpõe o nível operativo. Nos ensaios ele é utilizado como meio para expressar pensamentos, sentimentos, assim como para compreender a importância da união e da amizade em sala de aula. A postura dialógica, problematizadora e emancipatória dentro de um processo educativo também é citada nos ensaios; além do diálogo como instrumento para compreensão e respeito aos diferentes pontos de vista e como

possibilidade para a sensibilização. A promoção do diálogo e da compreensão mútua como tarefa para professores e professoras na qualidade de mediadores e mediadoras também é citada. Também aparece o diálogo como critério a ser adotado nas pesquisas educacionais, desde que sejam preservadas a colaboração e a participação no processo educativo; como mecanismo para acionar funções e operações cognitivas superiores que contribuirão para tomada de consciência acerca do que nos constitui historicamente também aparece nos ensaios pedagógicos. Em síntese, os ensaios apresentam questões de reflexão teoricamente mais aprofundadas, enquanto que os diários, em sua maioria, restringem-se mais aos relatos referentes a sua utilização. Os excertos, interpretações e análises que serão apresentados a seguir têm por finalidade explicitar melhor os dados e referências citados acima.

#### 5.4.1.1 Necessidade do diálogo manifestada nos diários de bordo

Como se poderá observar nos excertos que serão citados, as referências feitas ao diálogo na ferramenta diário de bordo em geral se reveste de um caráter mais operativo; restringindo-se aos relatos e não às reflexões mais aprofundadas, caracterizando o entendimento do objetivo da própria ferramenta (diário de bordo), como é possível verificar em outras categorias. Ao mesmo tempo evidenciam o que dizem Freire Weffort (1996) e Zabalza (2004) sobre a importância do registro e da reflexão no processo de formação de professores e professoras, e sobre as etapas pelas quais o processo transcorre.<sup>210</sup> Tais evidências estão presentes em: [...] *fui construindo minha aula com a participação de todos. Construímos juntos algumas regras para que todos pudessem conviver no mesmo ambiente respeitando uns aos outros sem esquecer de nossos objetivos que é a inclusão de todos.*<sup>211</sup>

*Após a visita na aldeia, os alunos, em círculo na sala, iam relatando e debatendo entre eles juntamente com a professora, sobre a vivência dos índios nesta aldeia, suas crenças, hábitos, moradia, oralidade e a questão cultural e social*

---

<sup>210</sup> Tive a oportunidade de realizar uma experiência de formação sobre Registro e Reflexão na formação de professores com a prof<sup>a</sup>. Madalena Freire durante todo o ano de 1997 na Escola Sarapiquá – Florianópolis.

<sup>211</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Chuva de Prata, polo de São José.

*em que se encontram. [...] Neste momento os grupos interagiram entre eles, fazendo perguntas um para o outro.*<sup>212</sup>

Também é possível identificar, nesta categoria de análise, o diálogo como metodologia de trabalho e como pressuposto para reflexões e tomada de decisões coletivas, assim como para uma convivência mais saudável:

*O diálogo aberto, nesta turma sempre acontece nas aulas [...], contribuindo para uma convivência mais saudável. [...] Após os desenhos feitos, solicitei que cada aluno fosse à frente e explicasse seu desenho: por que fez aquele desenho, o que representa e, mais que isso, toda a turma teve liberdade para falar sobre cada desenho [...]. Durante a exposição, todo o grupo buscou forma de valorizar cada colega e apresentar algumas sugestões para uma transformação para melhor.*<sup>213</sup>

O diálogo como possibilidade para discutir diferentes temas e inferir sobre os distintos pontos de vista; para obter informações sobre como se dá o relacionamento do grupo fora do contexto da sala de aula e sobre o que conversam; como critério fundamental para o respeito; para aprender a posicionar-se de maneira prática, crítica, responsável e construtiva aparece em vários relatos, como é possível verificar a seguir: *[...] o diálogo é o que faz a diferença. Os acertos não acontecem por si só, é preciso muito diálogo e paciência, saber argumentar e fazer-se entender que as diferenças existem e devem ser respeitadas é indispensável.*<sup>214</sup>

*Mediando o diálogo colocou-se a questão do texto, questionando que atitudes devem ser tomadas [...]. No diálogo com o grupo aproveitou-se a oportunidade para questionar sobre o tema diversidade. [...] percebeu-se que eles costumam conversar entre eles sobre diversos temas, tendo como foco a troca de experiências e*

---

<sup>212</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Dama-da-Noite, polo de Joinville.

<sup>213</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Hortênsia, polo de Itapema.

<sup>214</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Astromeia, polo de Palmitos e utilizado como segundo exemplo na Tabela Descritiva 1: Diários de bordo.

*dúvidas que surgem sobre a vida [...]. Além de poder posicionar-se de maneira prática, crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. [...] Foi através do diálogo que as intenções e opiniões de cada pessoa adquiriu sentido social.*<sup>215</sup>

A percepção da diversidade dentro da sala de aula como conteúdo e a sua valorização como critério importante para o diálogo, o que demanda respeito mútuo, atitudes de escuta e empatia, e um bom planejamento que considere os interesses, nesse caso, das crianças, também aparece nos diários, como revelam os próximos excertos:

*O diálogo sobre a diversidade foi realizado com qualidade, porque foi do interesse da turma por se tratar de uma turma rica na diversidade. [...] Este trabalho propôs um encontro baseado no respeito mútuo onde foi necessária a prática de atitudes de escuta, diálogo e empatia, onde através das encenações os alunos foram capazes de se pôr no lugar de outras pessoas.*<sup>216</sup>

*Escolhi esta atividade por achar que [...] devemos propor diálogo sobre as diferenças que existem na sociedade. Ao planejar essa atividade procurei entrar no mundo das crianças do faz de conta e a partir das histórias pude abordar exatamente o que pretendia com eles que é lidar com a diversidade que constitui a comunidade em que vivemos.*<sup>217</sup>

Complementando o item acima, o diálogo também aparece como mediação para processos de reflexão, de sensibilização, de tomada de consciência com vistas à mudança de atitudes diante de situações adversas, como é o caso do preconceito, por exemplo. No excerto, a referência é feita ao racismo, especificamente. De acordo com alguns dos sujeitos da pesquisa, valer-se do diálogo em sala de aula como

---

<sup>215</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Gérbera, polo de Palhoça. Parte desse excerto foi utilizado como primeiro exemplo na Tabela Descritiva 1: Diário de bordo .

<sup>216</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Violeta, polo de Florianópolis.

<sup>217</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Lótus, polo de São José.

alternativa para refletir sobre suas próprias ações pode ser uma forma eficaz para minimizar processos discriminatórios. [...] *Os fatores que contribuíram foram o diálogo e a participação dos alunos, da direção, e de ver o empenho de cada um. [...] os alunos ficaram sensibilizados.*<sup>218</sup>

*Em forma de círculo iniciou-se um diálogo. Mediando o diálogo colocou-se a questão do texto, questionando que atitudes devem ser tomadas. [...] se cada pessoa analisasse que está sendo racista e discrimina o seu colega por essa atitude, realmente conseguisse enxergar isso, e começasse a mudar de atitude, a discriminação diminuiria.*<sup>219</sup>

Vale destacar também a percepção de uma das professoras sobre a presença do diálogo no decorrer de uma atividade, sugerindo que este não havia sido percebido inicialmente: *Ao realizar esta tarefa, percebeu-se o diálogo e a importância em ajudar o outro. Os alunos, no desenvolver da atividade, demonstraram essas atitudes.*<sup>220</sup>

O diálogo como troca de experiências, expectativas e afinidades, como forma de expressar sentimentos e compartilhar conhecimentos, realizado entre professores—professoras de distintas áreas, é outra dimensão expressa nos diários. Os trechos a seguir sugerem refletir sobre a importância da busca, da procura, do envolvimento por parte de quem deseja aprender amparado na parceria, nos saberes da docência, ou seja, saberes pedagógicos, saberes científicos, saberes da experiência.

*Estou pensando na atividade [...] e aproveitei muito estes momentos para conversar com a Professora [...], que trabalha no SESC, à noite, com alfabetização de adultos. Como este é o primeiro ano que ela aí está atuando ela tem colocado vez por outra suas inquietações. Ela partilhou comigo toda a sua satisfação na realização do trabalho que estão desenvolvendo [...]. Ela tem muitas coisas para socializar e eu aproveitei para interagir muito com ela, tendo em vista as atividades do curso, e o meu interesse*

---

<sup>218</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Lótus, polo de São José.

<sup>218</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Angélica, polo de Palmitos.

<sup>219</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Gérbera, polo de Palhoça.

<sup>220</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Tulipa, polo de São Miguel D'Oeste.

*pelo seu trabalho. Tenho sempre vontade de estar refletindo sobre os avanços que tive na concepção pedagógica. Temos muita afinidade em termos teóricos e entendo ser de fundamental importância que busquemos espaços para esta “troca” de experiências, tão enriquecedora para ambas.*<sup>221</sup>

*[...] esta experiência está sendo única, pois realizar um curso assim a distância para mim é desafiador, pois a maioria das atividades são de práticas a serem realizadas em sala de aula, ou no dia a dia escolar... novas possibilidades de agir e de ver nossos alunos, comunidade e de dialogar com os colegas de trabalho [...].*<sup>222</sup>

#### 5.4.1.2 Necessidade do diálogo manifestada nos ensaios pedagógicos

Na ferramenta ensaios pedagógicos, várias das significações anteriormente apresentadas nos diários se repetem. Entretanto, o aprofundamento das reflexões é mais expressivo em consistência e frequência. É possível verificar que o diálogo aparece como uma dimensão constitutiva e construtiva do trabalho pedagógico, associado à observação e à possibilidade de desenvolvimento de habilidades necessárias à expressão de ideias; o diálogo como possibilidade para novas atitudes e comportamentos; a escola como lugar de diálogo e de aprendizagem da convivência: *[...] onde se cultiva o diálogo e se efetive a prática da observação, assumindo um papel educativo. [...] com diálogo construtivo e empenho por uma solução.*<sup>223</sup> *Contribuir para criar novas atitudes e comportamentos, através de relações democráticas, práticas dialógicas e interativas.*<sup>224</sup> *[...] a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver. [...].*<sup>225</sup>

Nos dois excertos a seguir, o diálogo continua sendo apresentado como possibilidade para mudança de atitudes. Entretanto, o que vale

---

<sup>221</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Gloriosa, polo de Itapema.

<sup>222</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Tulipa, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>223</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Tulipa, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>224</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Lisianto, polo de Itapema.

<sup>225</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Violeta, polo de Florianópolis.



ressaltar é que ele aparece como troca de ideias e de conhecimentos, de informações e posições; no caso deste excerto, especificamente, a temática em questão é o preconceito sofrido ou praticado: *A troca de ideias, de informações e posições com relação ao preconceito sofrido e ora 'cometido' pelos próprios educandos possibilitará uma mudança de atitudes construídas socialmente e culturalmente, mas que inferiorizam e excluem determinados integrantes da sociedade.*<sup>226</sup> *É na troca de conhecimentos que aprendemos, na interação com outros que vivenciamos novos conhecimentos e juntos vamos construindo um ambiente acolhedor, com respeito às diferenças.*<sup>227</sup>

Assim como nos diários de bordo, também nos ensaios pedagógicos o diálogo aparece como ferramenta de trabalho. Entretanto, neste instrumento, sua utilização também se aplica para a construção de conceitos, além das regras de convivência (expresso nos diários de bordo), como mostra o seguinte fragmento: *[...] priorizei o momento da roda, onde pude lançar o assunto e esperar que as crianças fossem construindo conceitos [...] construímos, em grupo, as nossas regras.*<sup>228</sup>

O diálogo como meio para expressar pensamentos, sentimentos, bem como para compreender a importância da união e da amizade em sala de aula, também é citado, como se pode conferir abaixo.

*[...] diálogos reflexivos, análises, apresentação e formação de valores humanos. [...] Após o silêncio e a reflexão, formamos a assembléia para dialogar sobre o que cada um pensou e sentiu enquanto analisava a si mesmo. Todos puderam apresentar suas ideias. [...] através de nosso diálogo sentiram que a sala deve ser unida e amiga.*<sup>229</sup>

Ficou explícita a importância da postura dialógica, problematizadora e emancipatória dentro de um processo educativo; o diálogo como instrumento para compreender e respeitar os distintos pontos de vista; e como possibilidade para a sensibilização. Essas

---

<sup>226</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Gérbera, polo de Palhoça.

<sup>227</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Chuva de Prata, polo de São José.

<sup>228</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Chuva de Prata, polo de São José.

<sup>229</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Hortênsia, polo de Itapema – parte desse excerto foi citado como exemplo na Tabela Descritiva 2: Ensaios pedagógicos.

associações podem ser identificadas nos seguintes excertos: *O processo educativo deve pautar-se por uma postura dialógica, problematizadora, comprometida com transformações estruturais da sociedade e de cunho emancipatório. [...] num processo de ação e reflexão, de modo dialógico com os sujeitos envolvidos.*<sup>230</sup> *[...] um processo educativo articulado e comprometido com [...] a participação, apoiado na lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber.*<sup>231</sup> *[...] dialogar como um momento de sensibilização com os educandos.*<sup>232</sup>

Nessa mesma direção se apresenta o excerto abaixo; entretanto, seu destaque reside na importância da mediação como ferramenta para a promoção do diálogo e da compreensão mútua; tarefa para professores e professoras. Esse entendimento encontra-se diretamente vinculado à perspectiva de educação intercultural. Cabe destacar que a função da mediação e o papel de professores e professoras como mediadores e mediadoras possibilita a exploração e o aprofundamento de todo e qualquer tema, desde que tenha sentido e significado às pessoas envolvidas:

*Este debate se insere dentro da perspectiva de educação intercultural enfatizando o papel de mediador dos educadores na concretização de uma prática pedagógica que facilite e promova o diálogo e a compreensão mútua. [...] com o intuito de criar um espaço para ampliar o debate sobre as diferenças presentes na sociedade e também no grupo. [...] Assim, um aluno iniciava a discussão apresentando o seu ponto de vista. Quando ele concluísse, se houvesse alguém que pensava diferente poderia apresentar a sua opinião. A minha mediação consistia sempre em manter a ordem do debate e instigar em alguns momentos.*<sup>233</sup>

As professoras relacionam o diálogo também à investigação educacional, desde que estejam salvaguardadas a colaboração e a

---

<sup>230</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Begonia, polo de Palhoça e utilizado como segundo exemplo apresentado na Tabela Descritiva 2: Ensaio pedagógicos.

<sup>231</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Lótus, polo de São José.

<sup>232</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Amarilis, polo de Joinville.

<sup>233</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Gloriosa, polo de Itapema.

participação no processo educativo. Nessa perspectiva, de acordo com Fleuri (2009), citado no próximo excerto, existem conflitos que se manifestam em contextos multiculturais e que se caracterizam como “situações-limite” as quais precisam ser enfrentadas por professores e professoras. De acordo com o autor, a promoção de interações dialógicas pode ser um caminho viável. A escolha desse fragmento por parte do sujeito da pesquisa sugere sua concordância, assim como nos leva a inferir que em uma sala o trabalho inicia pela conversa.

*‘A investigação educacional principalmente através dos aspectos colaborativo e participativo no processo educativo, apresenta-se como uma possibilidade concreta de promover interações dialógicas no enfrentamento das situações-limite vividas por educadores em contextos multiculturais.’ (FLEURI, 2009, p. 50) [...] foi iniciado o trabalho com uma conversa, numa roda, com as crianças da turma.<sup>234</sup>*

A prática da conversa como início de trabalho é citada nos diários e é recorrente nos ensaios. Dá a impressão de caracterizar-se até como uma prática habitual executada pelos sujeitos da pesquisa e, em alguns casos, fica evidente a roda/círculo como uma organização que pertence à rotina diária, onde as conversas acontecem. [...] *conversamos com as crianças para tentarmos conhecer um pouco mais da vida de cada uma, de cada família. [...] Com todas as crianças sentadas em círculo [...].<sup>235</sup> Após a conversa refletimos sobre o proposto elaborado.<sup>236</sup> [...] durante a roda de conversa, as crianças compreenderam que para a colega [G.] as coisas são diferentes, já que ela não pode manifestar, oralmente, seus desejos; não pode correr como os demais, nem acompanhá-los no momento da fila.<sup>237</sup> Na roda de conversa enfatizaram os diferentes tamanhos e que assim é a vida.<sup>238</sup> Conversamos sobre as dificuldades*

---

<sup>234</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Prímula, polo de Florianópolis.

<sup>235</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Calla, polo de Florianópolis.

<sup>236</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Dama-da-Noite, polo de Joinville.

<sup>237</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Crisântemo, polo de São José.

<sup>238</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Tulipa, polo de São Miguel D’Oeste.

*enfrentadas pela aluna portadora de surdez.<sup>239</sup> Conversamos sobre o tema discutindo as diferentes raças do nosso Brasil e sua importância para a história brasileira. [...] Acredito que as crianças entenderam o sentido da nossa conversa que ocorreu de forma bem natural [...] <sup>240</sup> É papel do professor [...] misturar tudo isso e conversar, trabalhar o tema [...] então priorizei conversar com os alunos.<sup>241</sup>*

Também emerge nos ensaios pedagógicos o diálogo como mecanismo para acionar funções e operações cognitivas superiores que contribuem para tomada de consciência acerca do que nos constitui historicamente. Nessa perspectiva, o diálogo se caracteriza como possibilidade de enfrentamento de situações conflitantes relacionadas às especificidades existentes na realidade cotidiana de comunidades constituídas por distintas etnias, e as relações de poder nelas engendradas, assim como para aprender a lidar com a dimensão comunitária do viver, como revela o excerto a seguir: *É importante, essencial que se discuta em sala de aula a história regional, as contribuições, os pontos positivos e negativos da colonização regional, para que o educando entenda sua história e com isso se entenda enquanto ser humano resultante destas relações de poder [...].<sup>242</sup>* Refletir sobre como nos constituímos historicamente é um processo complexo; destarte o diálogo se apresenta como um importante instrumento de trabalho aos professores e professoras, segundo os sujeitos da pesquisa.

#### 5.4.1.3 Aprofundando a discussão e construindo sentidos a partir dos diários de bordo e dos ensaios pedagógicos

Na abordagem de educação intercultural, o diálogo é uma relação que se estabelece horizontalmente entre as pessoas e se concretiza mediante a linguagem, ocupando a centralidade da ação pedagógica, o que demanda respeito, generosidade, amorosidade, humildade, atenção, consideração profunda ao outro, confiança e, substancialmente, reciprocidade; aspectos que também remetem à sensibilidade. O diálogo, em seu conceito mais elevado, é a comunicação mais humana e humanizante, (BUBER, 1982; FREIRE, 2000) uma vez que é nele e a

---

<sup>239</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Girassol, polo de Itapema.

<sup>240</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Primavera, polo de Palhoça.

<sup>241</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Angélica, polo de Palmitos.

<sup>242</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Miosótis, polo de São Miguel D'Oeste.

partir dele que acontece o máximo de inter-reconhecimento, intersubjetivação e interlocução (MONTEIRO, 1998).

O diálogo implica de alguma forma em escuta; o que leva aos diários e ensaios dos sujeitos da pesquisa. De pronto é possível inferir que os sujeitos da pesquisa identificam e reconhecem o diálogo como um dos principais critérios de práticas pedagógicas desenvolvidas numa perspectiva intercultural. Nesse sentido, convém questionar se a expressão diálogo possui um estatuto conceitual único. E será a escola um lugar de diálogo ou de preparação para o diálogo?

Ademais, a sala de aula é espaço de conflitos e contradições, de impasses, nem sempre evidentes aos professores e professoras; o reconhecimento da importância do diálogo e a necessidade de determinadas ações dialógicas não assegura sua efetiva incorporação nas práticas pedagógicas. Mas reconhecer sua existência e compreender seu(s) significado(s) e sentido(s) é condição importante para entender a própria docência, bem como, para avançar na busca de práticas educativas sensíveis e interculturais. Nesse sentido, quais significados essas professoras dão ao diálogo na prática pedagógica realizada? O fato de todas reconhecerem a necessidade do diálogo como critério essencial às práticas pedagógicas não é o mesmo que dizer que todas o compreendem da mesma forma e o utilizam de igual maneira. As formas de operar com o diálogo assumidas pelos sujeitos expressa entendimentos distintos, alguns inclusive contraditórios e ambivalentes, gerando impasses<sup>243</sup>. Essas formas assumidas em noções de diálogo, tais como *falar mais e mais*<sup>244</sup> ou como *roda de conversa* pode expressar um uso distorcido, como assevera Freire (1992). Não é qualquer conversa o sinônimo de um diálogo. Ao assumir maneiras distintas de significar o diálogo na prática pedagógica, as professoras estão dizendo da complexidade inerente ao processo da dialogia; assim como estão denunciando os limites de uma formação sustentada no paradigma da simplificação que dificulta e até impossibilita práticas pedagógicas dialógicas, principalmente se não forem problematizadas à luz de uma cosmovisão complexa.

---

<sup>243</sup> Refiro-me ao item 5.3

<sup>244</sup> Os fragmentos citados nesta seção já tiveram autoria anunciada e, dessa forma, serão retomados sem nova referência ao autor para subsidiar o aprofundamento da discussão. Esse procedimento é adotado também nos demais itens: “Aprofundando a discussão e construindo sentidos a partir dos diários de bordo e dos ensaios pedagógicos” em cada uma das categorias analisadas.

Nesse sentido, é possível identificar a presença de outra lógica que sustenta o processo educativo na perspectiva anunciada por esses sujeitos. Por que na prática pedagógica dessas professoras o diálogo encontra-se diretamente vinculado a *participação de todos*? Porque a aprendizagem acontece quando há significado para o sujeito que aprende. E a significação é mediada pelo diálogo que potencializa a participação. Participar é condição do processo de aprender. Participar potencializa a *autopoiese* ao mobilizar a circularidade, contribuindo na promoção de uma terceira possibilidade (e/e que é circular); e é complexo por ser fechado e aberto simultaneamente. A lógica dos sujeitos da pesquisa sugere o limiar de um princípio da complexidade que é a complementaridade, também defendida por Schmidek e Cantos (2008)<sup>245</sup>, em que distintas situações podem conviver sem necessariamente implicar exclusões; ao contrário, pode gerar algo novo e diferente. O princípio dialógico é uma alternativa a não eliminação das diferenças na realização de uma síntese (MORIN, 2005).

Ao participar os sujeitos se colocam, e ao se colocar revelam suas formas de olhar, pensar e sentir o que está a sua volta, expressando seus saberes e sua sensibilidade. A *participação de todos* implica não somente em estar junto, mas também em estar presente. E estar presente é se colocar inteiramente em relação.

Isso é possível quando a escola é um *lugar de diálogo e de aprendizagem da convivência*. O diálogo demarca relações intersubjetivas; é uma das condições de existência para os seres humanos (BUBER, 2006) e por estar diretamente relacionado às vivências e relações estabelecidas entre as pessoas, no e com o mundo, ele manifesta modos de ser, estar e (con)viver (FREIRE, 1999). *Dialogar como um momento de sensibilização com os educandos* sugere a estesia das professoras em perceber a importância da sensibilidade no processo de ensino e aprendizagem. Indica que o diálogo pode promover momentos de sensibilização e que esses momentos são necessários à convivência e à aprendizagem. Na convivência se exercita a participação que, por sua vez, potencializa a linguagem oral e a possibilidade de desenvolvimento de habilidades necessárias à expressão de ideias.

Na convivência, mediante processos interativos, a participação se intensifica desencadeando a *possibilidade para novas atitudes e comportamentos*, e sendo *meio para expressar pensamentos, sentimentos, para compreender a importância da união e da amizade em sala de aula*. Entender que a participação que se dá pelo diálogo

---

<sup>245</sup> Autores apresentados no capítulo I.

pode ser um meio para expressar sentimentos e é uma forma característica de consideração da sensibilidade, até porque esses são caminhos intrincados e neles habitam as possibilidades vivas e novas de nos conhecermos em nossa humanidade. Nesse sentido, a aproximação entre razão e sensibilidade (SCHILLER, 2002) contribui substancialmente.

O conhecimento surge nas relações envolvendo nosso sistema nervoso e acontece no fluir do nosso viver, ou seja, na circularidade entre o fluir da experiência e as coerências operacionais da experiência. Organismo e meio se modificam mediante processos interativos que estabelecem entre si (MATURANA, 2002). O que as professoras estão dizendo é que, nessa dinâmica, o diálogo se configura como uma ferramenta para mobilizar esse processo.

Desse modo, a participação se torna uma das condições básicas para a *construção conjunta de regras de convivência*. Dessa perspectiva, regras não se constituem em referências doutrinárias, mas em *ferramentas para negociações*. E essas ferramentas são fundamentais *para reflexões e para tomada de decisões coletivas*. E decisões tomadas coletivamente oportunizam a *possibilidade para discutir diferentes temas*. Na discussão e no aprofundamento de diferentes temas torna-se possível *inferir e compreender distintos pontos de vista*. Essa possibilidade existe porque “o diálogo se aprende e se ensina, e exige certas habilidades, que solicita certas condições, que interpela uma tradição, ou seja, um saber e um conjunto de significações que nos precede historicamente e sem a qual sua idéia e seu exercício são precários,” como sugere Brayner (2009, p. 221). A atribuição ou contestação dos significados que corporificam a prática interacional mediada linguisticamente é mobilizada por cada um de nós. Assim se pode saber mais dos sujeitos e de seus contextos em espaços de convivência como uma sala de aula. Estar juntos em relação e em interação crítica, criativa e cooperativa possibilita *aprender a posicionar-se de maneira prática, crítica, responsável e construtiva*.<sup>246</sup> E nesse processo compreender a noção de “complexus” no sentido dado por Morin (2005), ou seja, como “aquilo que é tecido junto”; um pensamento complexo é aquele que une. A sensibilidade potencializa esse processo na medida em que se expressa como uma capacidade do sujeito para o exercício da escuta e da empatia. Dessa forma, a sala de aula pode se constituir em um lugar onde professores e professoras

---

<sup>246</sup> Todas as expressões citadas foram extraídas dos excertos apresentados nesta categoria de análise.

podem obter informações sobre como se dá o relacionamento do grupo fora do contexto da sala de aula. Isso quer dizer que o processo de aprendizagem transpõe os limites arquitetônicos da escola.

Na dinamicidade do processo educativo, mediante saberes estésicos, professores e professoras podem perceber diferentes sujeitos e/em diferentes contextos; nesse movimento, paulatinamente, compreender as lógicas que esses sujeitos vão desenvolvendo no decorrer do processo de aprendizagem. A partir da percepção dessas lógicas podem propor intervenções, encaminhamentos e devoluções que ajudem na compreensão da lógica do contexto e não apenas dos sujeitos. Nesse processo mobilizam a mudança de nível de aprendizagem.

Assim, o salto de dimensão<sup>247</sup> que esta categoria provoca a partir das práticas desenvolvidas e significadas mobiliza a primeira de um conjunto de seis teses enunciadas por Fleuri (2008) associadas a dimensões do processo educacional na perspectiva intercultural de educação. Sua fundamentação encontra-se na abordagem complexa de Gregory Bateson, apresentada anteriormente. Para Fleuri, “educar é ativar a interação entre pessoas”. O processo educativo é constituído entre pessoas mediante processos interativos, diz o autor. Para Bateson (1986), mente é o padrão que coliga, sendo o processo mental uma sucessão de interações entre partes diferentes. Para que um processo educativo ou mental aconteça efetivamente é necessário haver interação entre distintos agentes. Desde logo, o diálogo se constitui como agente mobilizador desse processo e potencializador da *deuteroaprendizagem*. Reconhecer a sua necessidade sugere de acordo com os entendimentos desses sujeitos que o diálogo é tema e critério para a prática da educação

---

<sup>247</sup> Salto de dimensão é uma expressão utilizada por Ortensia Mele (1994) citada em nota de rodapé (7) por Fleuri (2008, p. 104) para explicar que “no âmbito da cultura ocidental, estamos no limiar de um salto de dimensão em nossa maneira de conhecer o mundo. As descobertas no campo da Física, relativas ao infinitamente pequeno e ao infinitamente grande, produziram novos modelos interpretativos do espaço e do tempo; a crise ecológica, demográfica e social coloca em cheque os nossos modelos de percepção (as ideias de progresso, civilização, desenvolvimento, cultura...); a nossa visão estática e limitada do mundo vem sendo radicalmente questionada seja pelas novas elaborações das ciências humanas ou físicas, seja pelo contato com culturas diferentes, centradas em modelos interpretativos opostos ou complementares aos nossos. Frente a este mosaico fractal, nossa visão disciplinar de mundo está em crise e de suas ruínas pode nascer uma maneira complexa de se relacionar com o mundo.” FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre Disciplina e Rebelia na Escola**. Brasília: Líber Editora, 2008.



intercultural. Dentro dessa abordagem, o princípio dialógico é considerado um critério de extrema importância que implica em respeito e valorização da diversidade; todavia, penso que deveria ser este um princípio de metodologia geral da educação.

#### **5.4.2 Respeito e valorização da diversidade**

Esta categoria de análise, formulada a partir da observação das práticas pedagógicas assumidas pelas professoras, remetem à importância do respeito e à valorização da diversidade e de sua relação direta ou indiretamente associada com a abordagem intercultural de educação. Respeitar e valorizar a diversidade é condição precípua a toda prática de educação intercultural; o que sugere a existência de noções sobre critérios que caracterizam esta abordagem.

Em termos percentuais, na ferramenta diário de bordo, o índice de aparecimento foi de 100%. Ou seja, dos 28 sujeitos participantes da pesquisa todos referendam a necessidade do respeito e valorização da diversidade. Na ferramenta ensaios pedagógicos, dos 28 sujeitos participantes, 25 deles fazem referência a esta categoria. Ou seja, 89,28% das professoras citam tal necessidade.

Além dessa referência, vários sujeitos associam a importância de considerar outros aspectos para a promoção do respeito e da valorização da diversidade, dentre os quais se destacam: *importância de aceitar as diferenças; importância do acolhimento e do afeto; importância da alteridade*. Nesse sentido, optei por organizar três desdobramentos, com o objetivo de melhor explicitar tais aspectos.

A expressão *aceitação das diferenças* é empregada nesta categoria para designar o ato de aceitar a todas as pessoas, independente de quaisquer condições, sejam elas físicas, intelectuais, étnicas, sócio-econômicas, relacionais, entre outras, como forma de combater os estereótipos, superar o preconceito e promover o respeito e a valorização da diversidade; para os sujeitos da pesquisa saber conviver com as diferenças é fundamental e para isso a escola e, por conseguinte, as professoras, têm um papel de absoluta relevância. A partir dessa constatação, na ferramenta diário de bordo, dos 28 sujeitos participantes da pesquisa, 22 pessoas expressam esse entendimento. Em índices percentuais, dos 100% de sujeitos que compõem a população absoluta participante da pesquisa, 78,57% contemplam essa categoria na referida ferramenta. Em relação aos ensaios pedagógicos, dos 28 sujeitos participantes, 24 deles também se expressam dessa forma. Em termos percentuais, dos 100% de sujeitos que compõem a população

participante da pesquisa, 85,71% abordam esse aspecto em seus ensaios, relacionando-o ao respeito e à valorização da diversidade.

No que diz respeito à *importância do acolhimento e do afeto* como práticas significativas para a promoção do respeito e da valorização da diversidade, na ferramenta diário de bordo dos 28 sujeitos, 24 se manifestam favoráveis a esse critério. Percentualmente, quer dizer que dos 100% de sujeitos participantes da pesquisa, 85,71% enfatizam este aspecto. Na ferramenta ensaios pedagógicos, dos 28 sujeitos participantes, 26 deles destacam a importância do acolhimento e do afeto. Em índices percentuais, de 100% da população, 92,85% destacam a relevância dessas duas ações.

Em relação à *importância da alteridade*, também chamada por vários sujeitos de empatia, a incidência é menos expressiva, e em termos de quantidade é a mesma nas duas ferramentas. Ou seja, dos 28 sujeitos, nove destacam tal importância. Em termos percentuais, significa dizer que dentre os 100% de sujeitos que compõem a amostra, 32,14% registram a importância da alteridade nos contextos de aprendizagem como critério para o respeito e a valorização da diversidade.

Esta categoria de análise chamada respeito e valorização da diversidade é formulada a partir de vários indícios expressos pelos sujeitos da pesquisa nas duas ferramentas investigadas. Em relação aos diários de bordo, aparecem de forma bastante explícita e direta, destacando, inclusive, os resultados alcançados a partir do trabalho realizado durante o curso Educação para a Diversidade e Cidadania, entre outros. Os demais, como se poderá identificar nos excertos que serão apresentados, além dos aspectos citados acima (aceitação das diferenças; importância do acolhimento e do afeto; importância da alteridade), referem-se também à responsabilidade que compete aos órgãos governamentais; a importância da negociação e da conscientização (sobre as diferenças entre as pessoas) como critério para mudança de atitude; a aprendizagem da convivência; a necessidade de perceber-se para poder perceber o outro; o preconceito, a discriminação, a diversidade e a inferioridade como conteúdos de ensino, no sentido de contribuir para a compreensão da criança em relação ao reconhecimento das diferenças étnicas; a importância da sensibilização e da reflexão como critérios para tomada de consciência e para aprender a posicionar-se contra qualquer forma de discriminação; o valor da mediação pedagógica na promoção de processos de aprendizagem, assim como da autoestima e da autovalorização; o papel da família na reprodução dos estereótipos e preconceitos e a possibilidade de enfrentamento para

essas situações; a importância do acolhimento e do afeto como critérios caros à aceitação de todos.

Em relação aos ensaios pedagógicos é possível identificar aspectos muito semelhantes aos explicitados nos diários de bordo, inclusive a subdivisão também aplicada a essa ferramenta. Entretanto, nos ensaios, as considerações se mostram mais aprofundadas, algumas, inclusive, amparadas em documentos e em autores. Também evidencia-se a importância de trabalhar as diferenças e o respeito como conteúdo de ensino desde o início da vida escolar das crianças; a inclusão em seus vários sentidos, especialmente escolar e social, o que demanda acessibilidade e permanência para todos; as ações afirmativas; o acolhimento e o afeto associados à sensibilização, bem como a relevância dessas ações nas práticas de educação inclusiva e necessárias à educação intercultural; a escola é apresentada como um *microcosmo social*; dentro dela transitam distintas pessoas com distintas características e como tal devem ser acolhidas e respeitadas; a importância do compartilhamento de dificuldades, impossibilidades e diferenças dentro desse *microcosmo social*, e os resultados favoráveis que podem ser alcançados gradativamente, quando esses aspectos são considerados; a função do professor e da professora e a necessidade de sua formação, uma vez que além de contribuir para o redimensionamento dos conceitos e valores dos próprios profissionais, capacita-lhes a melhor explorar a temática junto às crianças; a importância de valorizar a contribuição das distintas etnias na construção da história; a proposição de dinâmicas de trabalho diferenciadas, conforme as necessidades do grupo, se mostrando como um caminho para o enfrentamento da discriminação; atividades que levem as crianças a se exporem de maneira tranquila e à vontade, como uma forma de tratar a diversidade e, por conseguinte, a inclusão; e lidar com um dos grandes estigmas que existem dentro das salas de aula que é o medo de se expor, o que acaba gerando preconceitos e condutas de subalternidade; o respeito mútuo como condição necessária para o convívio social democrático, assim como a interculturalidade e suas implicações como critério para práticas de educação inclusiva.

Tendo em vista o que se mostra comum às duas ferramentas, quero destacar a *aceitação das diferenças*, a *importância do acolhimento e do afeto*, a *importância da alteridade*; essas são as principais expressões em termos quantitativos, fato que justifica a presença desses aspectos apresentados como desdobramentos nas respectivas tabelas descritivas e nesta interpretação. Cabe apontar também o papel das instituições de ensino, dos órgãos governamentais e

dos não governamentais, no sentido de destacar sua responsabilidade diante de tarefas, tais como a elaboração de documentos norteadores de políticas públicas e práticas voltadas à inclusão de todas as pessoas no sentido de respeitar e valorizar a diversidade.

A presença da sensibilidade, por sua vez, aparece nas ferramentas entendida como a capacidade de sentir, de afetar e de ser afetado; como sensação sobre situações, fatos, eventos e coisas; associada ao acolhimento e ao afeto; é a sensibilidade que transforma acontecimentos externos que afetam a pessoa em acontecimentos internos, atuando como promotora do diálogo entre esses dois aspectos; a sensibilidade pode operar na fusão das diferentes sensações; associada ao olhar sensível e atento; como essencial ao trabalho docente e à convivência na escola. A sensibilidade é uma faculdade que pode ser desenvolvida e o seu aprimoramento contribui para atitudes voltadas ao respeito e à tolerância em relação às outras pessoas. Um encontro intercultural requer sensibilidade.

Os excertos, as respectivas interpretações e análises que serão apresentados a seguir buscam explicitar melhor os dados e referências citados.

#### 5.4.2.1 Respeito e valorização da diversidade manifestada nos diários de bordo

Esta categoria de análise pode ser identificada de variadas maneiras; em algumas manifestações das professoras elas aparecem de forma explícita e direta, sustentando a própria categoria, ou seja, apresentando o respeito e a valorização da diversidade, e sua relação com a abordagem de educação intercultural. É o caso do trecho abaixo:

*[...] Foram notáveis aspectos interculturais, a medida que se tem o entendimento de que a Interculturalidade consiste em nos rodearmos de pessoas de outras culturas considerando os diferentes pontos de vista, pois a mesma realidade pode ter um significado ou interpretação diferente entre pessoas de diversas culturas. Por isso, a educação deve pautar-se por uma perspectiva*

*intercultural, onde todos sejam valorizados em suas singularidades e culturas.*<sup>248</sup>

Nos excertos a seguir, fica evidente a importância do respeito e da valorização da diversidade, todavia, a referência à educação intercultural é indireta, mas pode ser reconhecida em aspectos como a conscientização acerca da relevância de todas as culturas, a presença e o reconhecimento da diversidade. [...] *favoreceu um trabalho de qualidade, pois além de satisfazer os estudantes a prática contribui para a conscientização de que todas as culturas constroem e precisam ser respeitadas.*<sup>249</sup> *Crianças e pais deverão reconhecer que a diversidade (racial, étnica, econômica, religiosa, social, política) está presente em todos os contextos da sociedade e que deve ser identificada para poder ser entendida e valorizada.*<sup>250</sup>

O respeito e a valorização da diversidade também são vinculados à importância de aceitar as diferenças, critério caro à educação em sua abordagem intercultural. Ainda que nos excertos não apareça explicitamente, seu sentido pode ser inferido, como se pode verificar nos próximos excertos: [...] *os estereótipos presentes em nossas escolas precisam ser cada vez mais cedo combatidos, pois somente quando começamos a aceitar o outro com suas individualidades poderemos romper com essa prática [...] inaceitável que é o preconceito.*<sup>251</sup> *Observei mudanças nos alunos e observei que ao mediar e fazê-los refletir, pude constatar que os alunos começaram a ter consciência em aceitar o outro e a viver e conviver com as diferenças.*<sup>252</sup>

*[...] era meu intuito fomentar o debate sobre a aceitação de todos, ali no nosso espaço, pois percebia, desde o início do ano que um aluno [...] era mais discriminado. [...] nos trabalhos em grupo, não era totalmente aceito [...]. Ao longo do ano, sempre fui negociando esta questão. [...] Era uma turma bem complicada no início do ano; [...] ao final, perceber que o aprender a conviver*

---

<sup>248</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Violeta, polo de Florianópolis – parte deste excerto encontra-se no segundo exemplo destacado nesta categoria dentro da Tabela Descritiva 1.

<sup>249</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Açucena, polo de Palmitos.

<sup>250</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Amor-Perfeito, polo de Florianópolis.

<sup>251</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Cattleya, polo de Joinville.

<sup>252</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Magnólia, polo de Palhoça.

*avançou, tem muito significado para mim. Além disso, [...] o aprender a conhecer também. [...] Aprender a fazer também ficou evidenciado [...]. [...] demonstra uma maior aceitação das diferenças.<sup>253</sup>*

Expressiva visibilidade tem o segundo subitem dentro desta categoria de análise que apresenta o acolhimento e o afeto como critérios caros à promoção do respeito e da valorização da diversidade. Este aspecto remete subliminarmente à educação intercultural, na medida em que reconhece o outro e defende o diálogo entre os distintos grupos sociais e culturais. Também remete à sensibilidade, no sentido de entendê-la como a capacidade de sentir, de afetar e de ser afetado. Os excertos a seguir expressam esse entendimento: *O que cada um é propriamente revelou-se nas entrelinhas dos olhares, falas e que só é possível de reconhecer mais profundamente na convivência e criação de laços de confiança mútua, de acolhimento e de afeto. [...]<sup>254</sup> [...] nutrir um sentimento de respeito, carinho, acolhimento e afeto [...] é importante; cabe ao professor fazer essa mediação do processo de ensino aprendizagem.<sup>255</sup> [...] além da consciência humana das pessoas em cuidar do que é seu e o que é do outro. A importância do acolhimento e do afeto [...] provocando emoção em toda a turma sobre esse tema.<sup>256</sup>*

A mesma manifestação também pode ser identificada nos excertos a seguir, os quais revelam, inclusive, gestos concretos de manifestação de acolhida e afetividade. Neste caso a sensibilidade se revela como capacidade que as pessoas têm para se relacionar com o mundo ao seu redor: situações, fatos, eventos e coisas.

*[...] e eu a abracei para acalmá-la para depois dizer que estava aprovada. Acredito que foi o abraço mais gostoso que recebi. A minha atuação como professora não se reduz ao trabalho de ensinar um conjunto de noções estabelecidas em programas ou manuais escolares. A educação*

---

<sup>253</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Gloriosa, polo de Itapema – recorte do primeiro exemplo destacado nesta categoria dentro da Tabela Descritiva 1.

<sup>254</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Amarilis, polo de Joinville.

<sup>255</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Chuva de Prata, polo de São José.

<sup>256</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Begonia, polo de Palhoça.

*consiste em um processo muito mais amplo e sistêmico do que ensinar a ler e escrever. [...] Implica acolhimento e afeto. Uma educação básica de qualidade é um dos direitos humanos [...].*<sup>257</sup>

*[...] entender e acolher as diversidades humanas com suas peculiaridades e com o respeito aos direitos inerentes a cada um não é tarefa que se possa viabilizar apenas com instrumentos legais (ainda que sejam necessários), mas com compreensão e coração aberto, com afeto pode a escola transformar-se no espaço que garanta educação de qualidades a todos.*<sup>258</sup>

A importância da alteridade também aparece como um aspecto necessário à promoção do respeito e da valorização da diversidade, que é a categoria de análise em questão. No caso do primeiro excerto apresentado a seguir, a vivência da alteridade, entre outros, como a interação e a cumplicidade, são apresentados como evidências de uma abordagem intercultural de educação. *[...] podemos perceber que a educação intercultural evidencia-se em todos os momentos quanto ao reconhecimento do ser diferente, a interação com o outro, a cumplicidade para com o outro, o vivência da alteridade, etc.*<sup>259</sup> Nos próximos trechos, é possível verificar que a alteridade é vinculada à sensibilização e ambas são entendidas como meios para a interação e para ampliar a qualidade nos relacionamentos sociais. *[...] as atividades na tentativa de sensibilização e o exercício da empatia (colocar-se no lugar do outro) são os meios pelos quais obtemos melhores avanços no relacionamento social.*<sup>260</sup> *[...] A gente aprende muito com essa interação. A situação por si só gerou o ponto mais significativo, a reflexão em cima de situações cotidianas. A vivência da alteridade. De eu me colocar no lugar do outro.*<sup>261</sup> A vivência da alteridade como promotora de processos de tomada de consciência acerca da necessidade da convivência e da ressignificação de nossas concepções sobre o mundo pode ser identificada a seguir: *Acredito que colocar-se no lugar*

---

<sup>257</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Cattleya, polo de Joinville.

<sup>258</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Girassol, polo de Itapema.

<sup>259</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Rosa, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>260</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Amarilis, polo de Joinville.

<sup>261</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Acácia, polo de Joinville.

*do outro efetivamente (praticamente), contribui para que tenhamos a consciência, que somos seres que se completam e que essa diversidade serve principalmente, para que possamos ampliar nossa concepção do mundo que nos cerca.*<sup>262</sup>

Esta categoria também se dá a ver de outras formas, menos explícitas, mas que envolvem o respeito e a valorização da diversidade como forma de superar a discriminação em sala de aula e para além dela, aspecto caro à abordagem de educação intercultural. A responsabilidade que compete aos órgãos governamentais; a importância da negociação e da conscientização (sobre as diferenças entre as pessoas) como critério para mudança de atitude; a aprendizagem da convivência são aspectos citados, como se pode constatar abaixo:

*[...] Houve várias perguntas neste momento de socialização, abordando sobre o índio inserido na sociedade, o preconceito que dificulta seu avanço e sua conquista, o respeito com sua crença e costumes e também sobre os órgãos governamentais que não dão os devidos recursos de assistência econômica e cultural. [...] Formamos um círculo para debater sobre o tema Inclusão e respeito às diferenças [...] importância de tratar o próximo com igualdade colocando-se como a pessoa com deficiência tentando sentir suas dificuldades, medos e sua difícil aceitação na sociedade. Em relação às diferenças e inclusão, o assunto mencionado foi tranquilo, sendo que alguns alunos mencionaram a palavra e outros ficaram quietos ouvindo. A impossibilidade e a deficiência que faz parte da vida de alguns cidadãos que estão entre nós e inserindo-se na sociedade atual requer respeito e olhares de igualdade.*<sup>263</sup>

Perceber-se para poder perceber o outro é algo significativo nas práticas pedagógicas registradas pelas professoras e que emerge no processo de análise, uma vez que muitas das situações de preconceito acontecem e se consolidam pela sua própria negação, ou seja, negar o preconceito é uma forma de reforçá-lo, uma vez que, “a negação

---

<sup>262</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Lótus, polo de São José.

<sup>263</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Dama-da-Noite, polo de Joinville.



antecede o comportamento preconceituoso”. (MARTINS, 2011).<sup>264</sup> Nesse sentido, refletir a partir de atividades de sensibilização em sala de aula, com o auxílio da professora, sobre as ações preconceituosas que são praticadas espontaneamente é fundamental para tomada de consciência. Os excertos a seguir retratam essas considerações. [...] *através das ações realizadas os alunos passaram a observar a si e o outro e a compreender, aceitar e respeitar as características de cada um.*<sup>265</sup>

*Levei os estudantes a refletirem sobre essa problemática através de uma dinâmica de sensibilização, onde vivenciaram a condição de ser surdo, cego, e paraplégico utilizando-se de cadeira de rodas. [...] Observei que foi um momento muito importante eles vivenciarem essa condição. Temos vários caminhos para a inclusão, um deles é a sensibilização, para que exista a aceitação e valorização das potencialidades do outro.*<sup>266</sup>

*[...] Discutimos um pouco sobre o fato de percebermos que tratamos mais as pessoas pelos adjetivos negativos do que pelos positivos, algo que pareceu deixá-los chocados. Solicitei, então, que escrevessem um pouco sobre isso. [...] Ao ler as redações pude perceber que muitos destes alunos se sentem excluídos, de uma ou outra forma. Se por um lado isto os incomoda, por outro parece incitá-los ainda mais a responder e agir com preconceito para com os outros. Penso que, talvez, seja um pouco isso que esteja faltando: que discussões como esta sejam levadas para a sala de aula.*<sup>267</sup>

Também emerge nas práticas pedagógicas assumidas pelas professoras a necessidade de problematizar o preconceito, a discriminação, a diversidade e a inferioridade enquanto conteúdos de

---

<sup>264</sup> Trecho extraído da fala do prof. Dr. Francisco Martins em sua palestra intitulada “Violência e Ninguemidade”, proferida na aula inaugural do curso de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em 18 de agosto de 2011.

<sup>265</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>ª</sup>. Orquídea, polo de Palmitos.

<sup>266</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>ª</sup>. Lisianto, polo de Itapema.

<sup>267</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>ª</sup>. Prímula, polo de Florianópolis.

ensino, no sentido de contribuir para a compreensão da criança em relação ao reconhecimento e à valorização das diferenças; o valor da mediação e da reflexão como critérios para tomada de consciência e para aprender a posicionar-se contra qualquer forma de discriminação; a promoção da autoestima e da autovalorização; mais uma vez a importância do acolhimento e do afeto também é contemplada, remetendo à sensibilidade, na medida em que é ela que transforma acontecimentos externos que afetam a pessoa em acontecimentos internos, atuando como promotora do diálogo entre esses dois aspectos; a sensibilidade pode operar na fusão das diferentes sensações.

*[...] sobre a conscientização das diferenças entre pessoas, mostrando que a diversidade não implica inferioridade. Ensinar o que é preconceito e discriminação. Promover a auto-estima através do auto-conhecimento e liberdade de expressão. A aplicação desta atividade implicou em mudanças de comportamentos, aceitação das diferenças étnicas e outras, auto-aceitação, auto-valorização, acolhimento e afeto.<sup>268</sup>*

Algumas das principais razões da discriminação são citadas, dentre as quais destaca-se a origem étnica, porém mais fortemente a baixa condição sócio-econômica, assim como a repetência e a dificuldade de expressão<sup>269</sup>. Os excertos a seguir expressam essa

---

<sup>268</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Lótus, polo de São José – segundo exemplo destacado nesta categoria dentro da Tabela Descritiva 1.

<sup>269</sup> Cabe apresentar uma importante pesquisa intitulada Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) em 501 escolas públicas do país, e divulgada em junho de 2009, que revelou dados preocupantes sobre o preconceito no ambiente escolar brasileiro. Das 18.599 pessoas entrevistadas, entre estudantes, professores, funcionários e pais, 99,3% demonstram algum tipo de preconceito - étnico-racial, socioeconômico, de gênero, geração, orientação sexual ou territorial ou em relação a pessoas com algum tipo de necessidade especial. De acordo com a pesquisa, os tipos de preconceito que apresentaram maior abrangência são aqueles relacionados a pessoas com necessidades especiais (96,5%), seguido por diferenças étnico-raciais (94,2%), e aqueles relativos a diferenças de gênero (93,5%). Além disso, assim como o preconceito, percebeu-se entre todo o público-alvo da pesquisa uma predisposição em manter menor proximidade em relação a determinados grupos sociais, como homossexuais, pessoas com necessidades especiais de natureza mental e ciganos. Pela primeira vez, foi comprovada uma correlação entre atitudes preconceituosas e o

afirmação: *Os educandos detectaram que a discriminação acontece também relacionada à origem étnica, mas mais acentuada com relação ao nível sócio-econômico, pessoas com nível sócio-econômico mais baixo tendem a ser mais rejeitadas.*<sup>270</sup> [...] um aluno [...] era mais discriminado pelos demais, e as razões [...] eram porque possui uma condição sócio-econômica um pouco inferior [...], por ser repetente e apresentar alguma dificuldade de expressão.<sup>271</sup>

De acordo com os sujeitos da pesquisa, essa temática não se aplica apenas ao contexto da sala de aula. Ela envolve toda a comunidade escolar. Isso significa que a família também está relacionada, muitas vezes reforçando estereótipos e preconceitos<sup>272</sup>,

desempenho na Prova Brasil, mostrando que as notas são mais baixas onde há maior hostilidade ao corpo docente da escola. Em outras palavras, para chegar a essa associação entre o grau de intolerância e o desempenho escolar, o estudo considerou os resultados da Prova Brasil de 2007, exame de habilidades de português e matemática realizado por quem cursa da 4ª à 8ª série do ensino fundamental da rede pública. A conclusão foi que as escolas com notas mais baixas registraram maior aversão ao que é diferente. Esse estudo, até então, inédito no Brasil, foi realizado com o objetivo de dar subsídios para a criação de ações que transformem a escola em um ambiente de promoção da diversidade e do respeito às diferenças. Para saber mais, cf.: HYPERLINK "<http://www.fea.usp.br/noticias.php?i=268>"<http://www.fea.usp.br/noticias.php?i=268>

<sup>270</sup> Excerto extraído do diário de bordo da profª. Rosa, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>271</sup> Excerto extraído do diário de bordo da profª. Gloriosa, polo de Itapema – recorte do primeiro exemplo destacado nesta categoria dentro da Tabela Descritiva 1.

<sup>272</sup> Para o coordenador da pesquisa citada anteriormente sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, José Afonso Mazzon, o estudo revela “que o preconceito vem de casa, da formação familiar, e que o trabalho para acabar com a discriminação transcende a atuação da escola. Não é uma questão de política educacional, mas de governo, de Estado. O indivíduo que nasce negro, pobre e homossexual está com um carimbo muito sério pela vida toda [...]. A pesquisa mostra também que o preconceito não é isolado. A sociedade é preconceituosa, logo a escola também será. Esses preconceitos são tão amplos e profundos que quase caracterizam a nossa cultura. Não existe alguém que tenha preconceito em relação a uma área e não tenha em relação a outra. A maior parte das pessoas tem de três a cinco áreas de preconceito. O fato de todo indivíduo ser preconceituoso é generalizada e preocupante. E a conjetura que podemos fazer é que o *bullying* gera um ambiente que não é propício ao aprendizado.” Para saber mais, cf.: HYPERLINK "<http://www.fea.usp.br/noticias.php?i=268>"<http://www.fea.usp.br/noticias.php?i=268>

como revela o seguinte excerto: [...] *Muitas vezes, o maior preconceito nem é das próprias crianças, mas dos pais. Não foram poucas vezes que ouvi de pais o seguinte pedido: 'Professora, não coloca meu (a) filho (a) sentado (a) perto do fulano'*.<sup>273</sup>

Para os sujeitos da pesquisa, a forma de tratar esse assunto, compreendendo-o como conteúdo de ensino, reflete uma abordagem de educação comprometida com a formação integral das pessoas e tem em vista a construção de uma sociedade mais justa, como revela o excerto abaixo:

*Fiz questão de enfatizar para os pais o potencial que os filhos deles foram desenvolvendo de aceitação das diferenças, de fazer a experiência, ainda que de forma reflexiva, de se colocar no lugar do outro (algo que sempre procuro fazer) e as mostras visíveis que tive, [...] que me permitiam, naquele momento, destacar a importância deste aprendizado, não valorizado no modelo escolar tradicional, que privilegia apenas o conhecimento, mas de suma importância para a construção de uma sociedade mais justa para todos.*<sup>274</sup>

Esses princípios encontram-se diretamente relacionados à educação intercultural.

#### 5.4.2.2 Respeito e valorização da diversidade manifestada nos ensaios pedagógicos

Em relação às práticas pedagógicas assumidas pelas professoras e manifestadas nos ensaios pedagógicos, é possível identificar aspectos muito semelhantes aos explicitados em relação às práticas expressas nos diários de bordo. Entretanto, nessa ferramenta, como citei anteriormente, as considerações se mostram mais aprofundadas, algumas, inclusive, amparadas em documentos e em autores. Da mesma forma adotada na análise dos diários, também nos ensaios pedagógicos a explicitação dos excertos será feita a partir dos três aspectos mais expressivos em termos quantitativos, ou seja, a aceitação das diferenças; a importância do acolhimento e do afeto; a importância da alteridade.

<sup>273</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Gloriosa, polo de Itapema.

<sup>274</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Gloriosa, polo de Itapema.

Primeiramente, cabe destacar a incidência da própria categoria, ainda que sua manifestação não tenha sido evidente nessa ferramenta, para a totalidade da população participante da pesquisa, a exemplo da ferramenta diário de bordo. Possivelmente, pelo aprofundamento teórico utilizado nos ensaios, o foco apareça mais diluído, não sendo explícito em todos os ensaios analisados. Na ampla maioria, porém, o respeito e a valorização da diversidade são explicitados, e sua relação com a abordagem de educação intercultural se dá a ver, ainda que de forma implícita. A manifestação dentro dos textos analisados pode ser identificada na referência ao reconhecimento da existência da diversidade no mundo e sua importância e a necessidade de ensinar o respeito às diferenças, como se pode observar nos excertos a seguir: *A diversidade cultural deve ser vista como uma riqueza e deve fazer parte do aprendizado. Não fizemos parte de uma cultura uniforme e o respeito às diferenças deve ser ensinado desde a educação infantil.*<sup>275</sup> *Evidenciamos, também, a relevância da diversidade para compor o mundo [...]. Todo o trabalho foi realizado para que as crianças percebessem a relevância do respeito às diferenças; a melhoria da vida social está, fundamentalmente, ligada à aceitação e respeito à diversidade e cidadania.*<sup>276</sup> [...] *auxiliar as crianças no processo de entendimento do respeito e valorização da diversidade.*<sup>277</sup>

A possibilidade de educar para a diversidade e a cidadania também se constitui dentro dos ensaios pedagógicos em uma forma dos sujeitos destacarem a importância do respeito e da valorização da diversidade, uma vez que esta aprendizagem pode oportunizar mais qualidade para as relações e as interações sociais, contribuindo assim para ampliar as trocas e o crescimento pessoal e social em vários níveis e aspectos, como sugere o trecho abaixo.

[...] *Educar para a Diversidade e Cidadania é fazer das diferenças o ponto de arranque para o caminhar em direção ao respeito ao outro. É saber enxergar e aprender com a riqueza que esta relação pode nos propiciar e não apenas reconhecer o outro como diferente, mas reconhecer que esta relação entre eu e o outro*

<sup>275</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Orquídea, polo de Palmitos.

<sup>276</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Hortênsia, polo de Itapema.

<sup>277</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Primavera, polo de Palhoça.

*pode significar uma troca de crescimento social, político e pedagógico.*<sup>278</sup>

Associada ao respeito e à valorização da diversidade, emerge nos ensaios a importância de aceitar as diferenças como atitude fundamental à aprendizagem do respeito e da valorização da diversidade; como foi citado na análise dos diários. Este é um critério caro à educação intercultural e, assim como acontece naquela ferramenta, também nesta tal referência fica evidente em alguns casos, e em outros se encontra em nível subliminar, mas os aspectos contemplados sugerem seu entendimento. Nesse sentido, é possível destacar a importância da aceitação das diferenças, compreendendo as múltiplas possibilidades de aprendizagem e mudanças que podem decorrer dessa atitude, inclusive no sentido de nossa própria superação como seres humanos que somos. Vejamos os excertos: *Aceitar as diferenças e aprender com elas é o primeiro passo para uma caminhada de superação e evolução enquanto seres humanos.*<sup>279</sup> [...] *aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana. [...] com respeito ao próximo e a si próprio.*<sup>280</sup>

Além dos aspectos acima citados, o papel do professor e da professora tem grande relevância, segundo os sujeitos da pesquisa, na medida em que sua tarefa consiste, entre outros aspectos, na elaboração coletiva (professor e professora e estudantes) de conceitos sobre essa temática, oportunizando processos reflexivos que levem à tomada de consciência. Para tanto, é necessário valer-se de atividades mediadoras, ou seja, diversificadas e criativas, como assevera o seguinte excerto: [...] *ao educador cabe de fato a tarefa de conceituar com o aluno sobre esse tema, proporcionando a eles momentos de reflexão a partir de atividades diversificadas e criativas para que a compreensão sobre a importância do respeito e a aceitação do outro se efetive na escola.*<sup>281</sup>

Assim como nos diários de bordo, também nos ensaios pedagógicos, e neles de maneira ainda mais expressiva, o acolhimento e o afeto emergem como critérios caros à promoção do respeito e da valorização da diversidade. Praticar o afeto e acolhimento, segundo os sujeitos da pesquisa, é dever da escola e tarefa de docentes comprometidos com uma educação da melhor qualidade que inclua

<sup>278</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Angélica, polo de Palmitos.

<sup>279</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Lisianto, polo de Itapema.

<sup>280</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Camélia, polo de São José.

<sup>281</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Tulipa, polo de São Miguel D'Oeste.

todas as pessoas; que seja oportunizado um ambiente adequado no qual todos se sintam acolhidos, seguros e respeitados. Um espaço propício à reflexão, ao diálogo, à ousadia, à possibilidade de apaixonar-se, enfim, ao acolhimento: [...] *Sendo assim enquanto professores temos grande responsabilidade na condução do processo de inclusão de todos os nossos alunos. [...] A escola deve atuar no sentido de construir um ambiente adequado, onde a criança se sinta aceita, acolhida, respeitada, segura [...] <sup>282</sup>. [...] precisamos, refletir, dialogar e acolher. [...] ousar, nos apaixonar. <sup>283</sup>*

*[...] acolher o outro é respeitar as diferenças e é apostar numa convivência social em que haja um respeito ao modo de ser de cada pessoa; é respeitar as opiniões, interpretações, visões e especificidades de cada cultura, cada grupo, transformando sua valorização em propósitos éticos, onde todos possam aprender a experimentar-los juntos (Aquino, 2002). <sup>284</sup>*

Outra expressão associada ao acolhimento e ao afeto que pode ser identificada nas práticas pedagógicas assumidas pelas professoras e expressas nos ensaios é a sensibilização; entendida como a forma de reeducar o ser humano para um saber sensível, possibilitando e potencializando a capacidade, nesse caso de professores e professoras, de sensibilizarem-se cotidianamente, como é possível perceber nos próximos excertos. Trata-se, portanto, de um processo educativo constante. Entendo que essa também seja uma das prerrogativas às práticas de educação inclusiva e necessária à educação intercultural: [...] *sensibilizar os participantes em relação ao respeito às diferenças. [...] buscando compreender o respeito às diferenças como uma construção coletiva. <sup>285</sup> [...] sensibilizando-as deste modo para uma das infinitas possibilidades de todas as pessoas serem inseridas socialmente, por meio de suas singularidades e não como mera aceitação de suas limitações. <sup>286</sup> [...] Conforme iam surgindo reflexões, ia procurando*

---

<sup>282</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Orquídea, polo de Palmitos.

<sup>283</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Rosa, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>284</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Amor-Perfeito, polo de Florianópolis.

<sup>285</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Amarilis, polo de Joinville.

<sup>286</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Dama-da-Noite, polo de Joinville.

*formas de, em sala de aula, sensibilizar os alunos para a acolhida de todos.*<sup>287</sup>

De acordo com os sujeitos da pesquisa, a sensibilização precisa alcançar também os professores e professoras. Para esses sujeitos, a desmitificação de conceitos e o enfrentamento de questões como o preconceito, por exemplo, passa também pelo olhar sensível e atento daquele professor e daquela professora que sabe valer-se de momentos da convivência escolar para mediar relações e processos de aprendizagem sobre questões como a diversidade. Os próximos excertos asseveram essa assertiva, sugerindo que essas professoras se incluem entre os profissionais com essas características e que sem a sensibilidade não é possível enfrentar com eficácia essas questões. *Como resultado, pude perceber que a união, o carinho e respeito fizeram parte da atividade. [...] Um verdadeiro educador deve ser suficientemente sensível para acompanhar a construção do conhecimento pela criança.*<sup>288</sup>

*A diferença que origina o preconceito pode ser tratada em sala de aula valorizando as questões do convívio escolar que muitas vezes são significativas para os educandos e que os educadores, por também não estarem sensibilizados quanto a estas questões, deixam passar despercebidos momentos que poderiam auxiliar e muito a desmitificar conceitos e a falar de diversidade em sala de aula.*<sup>289</sup>

*O professor, para trabalhar neste contexto, deve ter uma visão ampla, estar comprometido irrevogavelmente com aqueles que sofrem discriminações, construindo com seu trabalho cidadãs e cidadãos, ativos e ativas com poder de decisão sabendo respeitar as diversidades de idéias, opiniões e valores encontrados na sociedade.*<sup>290</sup>

---

<sup>287</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ª</sup>. Gloriosa, polo de Itapema.

<sup>288</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ª</sup>. Chuva de Prata, polo de São José.

<sup>289</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ª</sup>. Amarilis, polo de Joinville.

<sup>290</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ª</sup>. Margarida, polo de São Miguel D'Oeste.



A desmitificação de certos conceitos, assim como a transposição das barreiras que cerceiam formas de olhar o mundo e as variadas possibilidades que nele existem, assim como as diferentes formas de perceber a diversidade e onde ela se manifesta, pode acontecer a partir de uma perspectiva intercultural de educação, como expressa o excerto a seguir:

*[...] Com esta atividade procurou-se sensibilizar os educandos para que percebessem que há outras formas de interagir com o mundo e que a diversidade existe também no modo de vida, não sendo melhor ou pior, mas diferente apenas. Dentro de uma proposta de interculturalidade foi possível identificar que o contato com o outro diferente pode desmitificar conceitos e ultrapassar barreiras de ideias que nos impedem de enxergar o mundo com suas infinitas possibilidades.<sup>291</sup>*

O lugar da escola nesse processo e o que ela significa também aparece nos ensaios. Para os sujeitos da pesquisa, a escola é um *microcosmo social*; dentro dela transitam diferentes pessoas com distintas características físicas, sociais, culturais, entre outras, e como tal devem ser acolhidas e respeitadas em sua diversidade. É dentro da escola que as interações sociais acontecem; daí a importância do caráter educativo dessas interações, no sentido de considerar e valorizar as especificidades de cada sujeito, e a sua tarefa como professora nesse processo. Essa assertiva pode ser identificada no trecho a seguir:

*Na escola, encontramos sujeitos de diferentes classes, etnias, sexo, idade, que estão em constante relação social. Esse é, portanto, um microcosmo social para o qual podemos tentar olhar, o qual podemos tentar descrever e interpretar. [...] Sendo assim, as interações estabelecidas no espaço educativo devem considerar e valorizar as especificidades de cada criança.<sup>292</sup>*

Conforme comentei anteriormente, esse aspecto remete à educação intercultural, na medida em que destaca ações como a

---

<sup>291</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Amarilis, polo de Joinville.

<sup>292</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Astromeia, polo de Palmitos.

reflexão, a sensibilização no sentido de acolher a todos, respeitando diferenças, dificuldades e necessidades e o direito de todos à educação, como se pode verificar abaixo:

*[...] enquanto educadora, procuro acolher a todos os alunos em minha sala de aula, respeitando as suas diferenças, dificuldades e necessidades educacionais especiais. [...] Estou consciente de que o desafio colocado é grande, a tarefa não é fácil, mas com esforço, conhecimento e muito amor, conseguiremos buscar alternativas coletivas que garantam o direito à educação que é de todos.*<sup>293</sup>

O acolhimento e o afeto são referendados por meio de outras expressões, como a responsabilidade, o compromisso no sentido de educar e cuidar e especialmente no amor. Para os sujeitos da pesquisa, esses são componentes essenciais à reinvenção e ao reencantamento do mundo e da sala de aula. *[...] consolidar uma perspectiva amorosa, acolhedora e solidária no relacionamento das pessoas.*<sup>294</sup> *[...] Educar e cuidar com amor [...] desenvolve a afetividade entre os envolvidos. [...] todos têm muito a contribuir nesse processo.*<sup>295</sup> *Ter domínio do conhecimento é fundamental, mas agir com o coração, é imprescindível. [...] viva intensamente e permita que a criança viva, externalize sentimentos, emita opiniões, faça parte.*<sup>296</sup>

*[...] necessidade do amor e do sonho fazerem parte da educação: tudo começa com um ato de amor. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores deveriam ser especialistas em amor; intérpretes de sonhos. [...] Solidariedade, integração social, conviver em grupo, educador comprometido, respeito, afeto e acolhida. [...] As crianças no espaço [...] são cheias de alegrias, conflitos, sorrisos, choros, encantamentos, desentendimentos. Crianças em vários tempos... Que fazem bagunça, e são só alegria, alegria que contagia, encanta e que às vezes também cansa;*

<sup>293</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Girassol, polo de Itapema.

<sup>294</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Begonia, polo de Palhoça.

<sup>295</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Astromeia, polo de Palmitos.

<sup>296</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Rosa, polo de São Miguel D'Oeste.

*crianças espontâneas e tímidas; crianças que falam, enquanto outras ainda falam pouco ou são caladas; crianças que criam recriam e copiam; crianças solidárias, atentas e que respeitam as diferenças. Situações do universo infantil, que fazem parte do crescimento de cada criança. Nesta perspectiva entendemos as crianças como amigas que estão sempre dispostas a ajudar, a compartilhar e incluir em todos os momentos, assim respeitando as diferenças e convivendo com as mesmas.*<sup>297</sup>

Alguns dos sujeitos se valem, inclusive, de citações de autores para referendar esse entendimento, como evidenciam os seguintes excertos: *Tudo isso com responsabilidade, compromisso e, sobretudo, amor. ‘Sem amor não é possível reinventar e reencantar nenhum mundo, nenhuma sala de aula...’* (CREMA, 2005, p. 12).<sup>298</sup>

*É o sentimento que nos faz sensíveis ao que está à nossa volta, que nos faz gostar ou desgostar. É o sentimento que nos une às coisas e nos envolve às pessoas. É o sentimento que produz o encantamento face à grandeza dos céus, suscita veneração diante da complexidade da Mãe-Terra e alimenta enternecimento face à fragilidade de um recém-nascido. (Leonardo Boff, 1999) [...] o homem é um ser com habilidades e sentimentos. Wallon nos fala que a primeira linguagem do ser Humano é a afetiva. De acordo com este autor a emoção acompanha o indivíduo até a sua morte, porém ela se altera ao longo de sua vida porque as mediações estabelecidas com o seu contexto, sua aprendizagem e o seu desenvolvimento sócio-afetivo possibilitam outras formas de comunicação pela diversidade de linguagens.*<sup>299</sup>

Outro aspecto expressivo da categoria que resulta no terceiro desdobramento discutido nesta análise refere-se à importância da alteridade para a promoção do respeito e da valorização da diversidade. De acordo com os sujeitos da pesquisa, alteridade (ou empatia, como alguns sujeitos se referem) significa a capacidade de colocar-se no lugar

<sup>297</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Girassol, polo de Itapema.

<sup>298</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Hortênsia, polo de Itapema.

<sup>299</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Girassol, polo de Itapema.

do outro e esta atitude se constitui como primeira ação dentro de uma sociedade que defende a igualdade de direitos e o respeito às diferenças. Para entender a alteridade, é fundamental vivenciá-la. Sendo a escola o lugar da diversidade, da pluralidade, das diferenças; lugar para o estranhamento, para a troca e a interação, ela se constitui, por excelência a instituição da alteridade: [...] *conseguir se colocar no lugar do outro é o primeiro passo para defender uma sociedade que luta pela igualdade de direitos, com respeito às diferenças.*<sup>300</sup>

*A diversidade dentro do ambiente escolar é processo de desenvolvimento que surge a partir da alteridade, ou seja, é o resultado decorrente da visão do “eu” com a visão do outro, formando, assim, um terceiro sujeito, diferente, modificado pelas experiências. [...] a escola é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem – marcas indelévels da medida de transformabilidade da condição humana. A alteridade é essencial [...] todo aprendizado é a mistura de um eu, de um outro, que resulta num mestiço, o terceiro instruído. (SERRES apud MILAN, 1996, p. 38).*<sup>301</sup>

Sendo a alteridade uma prática, uma atitude, ela necessita ser exercitada. Considerando a importância do respeito e a valorização da diversidade como prerrogativa para vivermos dignamente em uma sociedade complexa e plural, exercitar a alteridade é condição básica para a reflexão e a tomada de consciência, principalmente em relação às pessoas que sofrem discriminação, como é o caso daquelas que têm alguma deficiência. Nesse sentido, professores e professoras são os principais responsáveis pela sua promoção, constituindo-se este, de acordo com os sujeitos da pesquisa, como um de seus deveres. Vivenciar a alteridade é uma excelente forma de ensinar o respeito e a valorização da diversidade e pode acontecer desde muito cedo nas instituições educativas. Ao conclamar professores e professoras para que busquem metodologias adequadas, que primem pela criatividade, a ludicidade e a interação, fazendo da vivência da alteridade uma forma eficaz de aprender a respeitar e a valorizar a diversidade, esses sujeitos parecem falar também a si mesmos. Os trechos a seguir expressam esta

---

<sup>300</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ª</sup>. Gérbera, polo de Palhoça.

<sup>301</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ª</sup>. Crisântemo, polo de São José.

assertiva: [...] *para viver com respeito em uma sociedade é fundamental o exercício de aceitação e alteridade. [...] Você não pode ocupar um lugar no mundo sem considerar o do outro.*<sup>302</sup>

*Inserir-se em um contexto no qual “ser” diferente é algo que ultrapassa as fronteiras da “normalidade” é o mesmo que respeitar as diferenças do eu e do outro, vivenciando assim a alteridade. [...] vivenciar a prática de estar no lugar do outro de forma lúdica é muito prazeroso para elas. [...] em sala de aula o professor tem o dever de exercitar a alteridade com as crianças, vivenciando desta forma a diferença como algo que é próprio do ser humano.*<sup>303</sup>

Esta categoria de análise, intitulada *respeito e valorização da diversidade*, não se encerra em seus desdobramentos caracterizados a partir dos três aspectos citados, ou seja, a *aceitação das diferenças*, independente de quaisquer condições, sejam elas físicas, intelectuais, étnicas, sócio-econômicas, relacionais; *o acolhimento e o afeto*, e a necessidade (*vivência*) *da alteridade*; ela também se manifesta de outras formas. Nesse sentido, aparece a importância de trabalhar em sala de aula as diferenças e o respeito como conteúdo de ensino no início da vida escolar das crianças, pois para alguns sujeitos da pesquisa, quanto antes essa temática for trabalhada pedagogicamente, maiores serão as possibilidades de se praticar o que é chamado por alguns sujeitos da pesquisa de *verdadeira inclusão*, evitando atitudes preconceituosas no futuro e ensinando a tolerância, como revelam os seguintes excertos: [...] *esta forma de educação deve ser orientada desde a infância, para que na fase adulta não se criem bloqueios ou atitudes homofóbicas, devido às marcas deixadas desde a infância.*<sup>304</sup> *As diferenças entre os alunos devem ser reconhecidas e capitalizadas para fornecer oportunidades de aprendizagem para todos, e para que a inclusão seja bem sucedida, as diferenças dos alunos devem ser reconhecidas como um recurso positivo.*<sup>305</sup> *Atender à diversidade é um dos maiores desafios*

---

<sup>302</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Acácia, polo de Joinville.

<sup>303</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Miosótis, polo de São Miguel D’Oeste.

<sup>304</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Magnólia, polo de Palhoça.

<sup>305</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Acácia, polo de Joinville.

*da educação. Respeitar o tempo de cada aluno e suas especificidades é um fator que fará toda a diferença no contexto da inclusão social.*<sup>306</sup>

*[...] uma escola só será, efetivamente, inclusiva quando esta abrir suas portas a todos, sem discriminação, além de permitir o acesso ao conhecimento com igualdade de oportunidades. [...] Esta pedagogia deve ser capaz de educar e incluir além dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, os que estejam repetindo anos escolares, os que sejam forçados a trabalhar, os que vivem nas ruas, os que vivem em extrema pobreza, os que são vítimas de abusos, os que estão fora da escola, os que apresentam altas habilidades, porque [...] não se aplica apenas aos alunos que apresentam alguma deficiência, mas também aos excluídos ou discriminados. [...] Se hoje forem habituados a ver todas as crianças, independentemente das suas diferenças, como seus colegas e parceiros de brincadeira, a sociedade amanhã será muito mais tolerante e muito mais inclusiva.*<sup>307</sup>

No próximo excerto, mais uma vez a sensibilidade se evidencia. Nesta situação, embora o foco esteja colocado na importância de conviver com as diferenças como possibilidade para entendê-las e respeitá-las, a conquista parece estar nas consequências favoráveis ao seu desenvolvimento. Em outras palavras, é possível inferir que a sensibilidade é uma faculdade que pode ser desenvolvida e o seu desenvolvimento contribui para atitudes voltadas ao respeito e à tolerância em relação às outras pessoas. *[...] A partir do momento que crianças passam a conviver com as “diferenças” elas passam a entendê-las e respeitá-las, tornando-se pessoas sensíveis ao próximo e aos acontecimentos que estão a sua volta.*<sup>308</sup>

A inclusão, em seus vários sentidos, especialmente escolar e social, o que demanda acessibilidade e permanência para todos, assim como as ações afirmativas aparecem explicitamente nesta ferramenta; ao

---

<sup>306</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Crisântemo, polo de São José.

<sup>307</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Girassol, polo de Itapema.

<sup>308</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Calla, polo de Florianópolis.

passo que nos diários de bordo essas expressões não são citadas, embora tenham sido referidas implicitamente, se entendermos a escola como lugar para todos e, por conseguinte, com iguais condições de acesso e de permanência para todos, embora não seja essa a realidade que se apresenta no cotidiano das escolas. De acordo com os sujeitos da pesquisa, significa dizer também que esses são novos e diferentes contextos e para entendê-los é mister que sejam elaborados novos modelos interculturais, que contemplem a magnitude dos desafios existentes na atualidade. Para as professoras, uma educação inclusiva e intercultural demanda a compreensão dos direitos que devem ser assegurados a todas as pessoas, como se pode observar no excerto a seguir: [...] *entender contextos diferentes, requer a elaboração de novos modelos interculturais à altura da complexidade dos desafios contemporâneos. A educação inclusiva e intercultural deve acontecer a partir do entendimento de que todos têm direitos enquanto cidadãos.*<sup>309</sup>

A importância do compartilhamento de dificuldades, impossibilidades e diferenças dentro do *microcosmo social* que é a escola, e dos resultados favoráveis que se pode alcançar gradativamente, quando esses aspectos são considerados, aparecem nos excertos. Novamente a função docente é visibilizada.

*Lugar de encontros e desencontros, encantos e desencantos. Assim podemos definir a sala de aula, espaço este que tem atualmente as atenções voltadas no que se refere à acessibilidade e permanência de todos. Tem a responsabilidade de não trabalhar apenas com o aluno ideal, quieto, passivo, obediente, mas também com aqueles que não seguem os padrões ideais, vindos com diferenças étnicas, sociais, físicas, sexuais e intelectuais. [...] Fica bem claro que enquanto seres humanos e cidadãos que somos, devemos compartilhar as nossas dificuldades, impossibilidades e diferenças. Depende de nós, vivermos em sociedade da melhor maneira possível, desprezando qualquer tipo de preconceito ou discriminação. [...] Na semana*

---

<sup>309</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Violeta, polo de Florianópolis.

*seguinte, já senti a turma mais solidária, mais participativa, mais tolerante uns com os outros.*<sup>310</sup>

*Ao professor cabe garantir o direito à igualdade de acesso ao conhecimento, propiciando a participação e integração de tais alunos junto ao grupo. Assim, todos aprenderão a conviver e a respeitar as diferenças, dentro e fora da sala de aula. [...] busquei aproximar e incluir as crianças com necessidades especiais ao grupo.*<sup>311</sup>

De acordo com as professoras, a partir das observações feitas em suas salas de aula, sentem a necessidade de formação continuada, uma vez que além de contribuir para o redimensionamento dos conceitos e valores dos próprios profissionais, capacita-as para melhor explorar a temática junto às crianças, como revela o fragmento a seguir:

*E por percebermos as dificuldades de aceitar e entender o outro com suas diferenças vimos a necessidade de ampliar nossos conhecimentos, rever valores e conceitos. Dessa forma também proporcionamos aos nossos alunos a possibilidade de desde cedo estabelecer relações sociais nas quais as diversidades sejam valorizadas.*<sup>312</sup>

Assim como nos diários de bordo, também nos ensaios pedagógicos é citado o papel das instituições de ensino, dos órgãos governamentais e também dos não governamentais, no sentido de destacar sua responsabilidade diante de tarefas, tais como: a elaboração de documentos norteadores de políticas públicas e práticas voltadas à inclusão de todas as pessoas no sentido de respeitar a diversidade. A importância de valorizar a contribuição das distintas etnias na construção da história também emerge nos registros, revelando no que consiste uma educação para a diversidade, segundo as professoras.

*[...] As desigualdades (sociais, econômicas, sexuais, raciais, entre outras), exigem de todos um posicionamento crítico, político um olhar mais*

---

<sup>310</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Cattleya, polo de Joinville – utilizado como segundo exemplo dentro desta categoria na Tabela Descritiva 2.

<sup>311</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Chuva de Prata, polo de São José.

<sup>312</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Acácia, polo de Joinville.



*avançado que envolve reconhecer os direitos dos grupos (negros, índios, mulheres, portadores de necessidades especiais, homossexuais entre outros) numa visão frente a frente com a luta de todos pelos direitos, colocando-nos diante do grande desafio de implementação de políticas públicas, ações afirmativas contribuindo para o processo educacional e a garantia da cidadania. [...] Garantir que ninguém se sinta excluído na sala de aula.<sup>313</sup>*

Associado a todos os argumentos citados, aparece mais uma vez a importância de ressignificar conceitos como os de inclusão e exclusão, a partir de documentos considerados de referência, como é caso da declaração de Manágua citada nos ensaios e que se pode verificar no próximo excerto. É possível identificar, também (e novamente), a importância dada pelas professoras à necessidade de reeducar o olhar principalmente dos profissionais da educação, e mais uma vez elas parecem se incluir nesse processo, para que sejam capazes de criar condições mediante as quais todos se sintam incluídos.

Nesse sentido, é possível inferir que, para os sujeitos da pesquisa, a construção dessa postura depende muito dos próprios profissionais; fazer da inclusão uma prática é um compromisso e um ato político.

*Conforme a declaração de Manágua (2003, p. 16): “Queremos uma sociedade baseada na igualdade, na justiça, na equiparação e na interdependência, que assegure melhor qualidade de vida para todos, sem discriminação de nenhum tipo [...]. Uma sociedade onde primeiro seja a condição da pessoa, de todos os seus integrantes, que garanta sua dignidade, seus direitos humanos, sua autodeterminação, sua contribuição à vida comunitária e seu pleno acesso aos bens sociais.”[...] Dessa forma a inclusão não é tão e somente para os portadores de necessidades especiais, [...] fica evidente a exclusão do negro, mal arrumado, do mais quieto, do que tem gagueira, etc, pequenos problemas, que os descaracteriza já os exclui dos grupos, e essa exclusão, não é percebida no grande grupo, sendo assim passa a ser considerada normal. Compete,*

---

<sup>313</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Angélica, polo de Palmitos.

*portanto, levantarmos o tema, discutir e prosseguir com iniciativas deste tipo para estar reeducando o olhar dos professores [...] para conseqüentemente dar condições para que os alunos possam ser respeitados dentro dos ditos padrões da normalidade. Não da mais para fechar os olhos, pois Inclusão é o compromisso de produzir cultura.*<sup>314</sup>

Reeducar o olhar implica formação adequada. Com uma formação da melhor qualidade é possível propor dinâmicas de trabalho diferenciadas, conforme as necessidades do grupo, que redimensionem as relações no sentido de serem respeitadas e que possibilitem o reconhecimento e a importância de todos, também se mostra como um caminho para o enfrentamento da discriminação, segundo os sujeitos da pesquisa; atividades que levem as crianças a se exporem de maneira tranquila e à vontade, também é uma forma de tratar a diversidade e, por conseguinte, a inclusão; e lidar com um dos grandes estigmas que existem dentro das salas de aula que é o medo de se expor, o que acaba gerando preconceitos e condutas de subalternidade, como se pode verificar nos excertos a seguir: *E, justamente porque os preconceitos têm uma forte conotação emocional e relacional, é necessário também criar dinâmicas relacionais em que as pessoas possam experimentar e elaborar interações que favoreçam o reconhecimento, o apreço e aprendizado mútuo.*<sup>315</sup>

*Percebemos que ao refletirem e mencionarem sobre suas gravuras os demais da sala riam, tinham olhares sérios, cochichavam entre eles e percebia-se que eles estavam à vontade para mencionar. [...] Mencionaram que tiveram medo e vergonha, outros disseram que é interessante saber um pouco da história do amigo, mas que também tem vergonha de falar e falar errado e os outros debocharem. [...] Deste modo, devemos criar oportunidades para que essas pessoas possam perder este estigma que é o 'medo'. "A educação como prática libertadora possibilita vencer o medo para enfrentar a realidade que*

<sup>314</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Acácia, polo de Joinville.

<sup>315</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Angélica, polo de Palmitos.

*inibe de lutar.” (FREIRE, 1992 apud XAVIER, 2009, p. 28).<sup>316</sup>*

*[...] a escola deve ser o lugar em que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e crescimento, mas com estratégias diferentes, que atinjam suas necessidades. [...] nossa sociedade é composta por diversas etnias, nas quais marcas como cor da pele, modos de falar, diversidade religiosa, entre outras, fazem diferença.<sup>317</sup>*

O respeito mútuo como condição necessária para o convívio social democrático, assim como a interculturalidade e suas implicações como critério para práticas de educação inclusiva, são destacados enfaticamente em vários ensaios pedagógicos. Uma dessas manifestações pode ser verificada abaixo.

*O respeito mútuo é a condição necessária para o convívio social democrático, precisamos respeitar o outro para obter igual respeito. Também a interculturalidade deve estar presente no contexto educacional para que haja o respeito e inclusão da diversidade de sujeitos e seus pontos de vista. Sendo que a Interculturalidade ocorre na relação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. [...] a educação deve pautar-se por uma perspectiva intercultural, onde todos sejam valorizados em suas singularidades e culturas. [...] A diversidade deve ser respeitada e valorizada, não cabe a nenhuma pessoa julgar o outro por ser diferente de um padrão estabelecido. [...] O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória*

---

<sup>316</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Dama-da-Noite, polo de Joinville.

<sup>317</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Prímula, polo de Florianópolis.

*particular dos grupos que compõem a sociedade.*<sup>318</sup>

Como podemos perceber, a educação intercultural é apontada como alternativa ao enfrentamento da discriminação, do preconceito e da subalternidade.

#### 5.4.2.3 Aprofundando a discussão e construindo sentidos a partir dos diários de bordo e dos ensaios pedagógicos

Conforme comentei anteriormente, esta categoria de análise nomeada *respeito e valorização da diversidade* é formulada a partir dos registros feitos nos diários de bordo e nos ensaios pedagógicos. Desses registros resultaram, inclusive, desdobramentos, que são os três grandes aspectos manifestos a partir da análise dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa e que contribuem para promover o respeito e a valorização da diversidade. São eles: *aceitação das diferenças, acolhimento e afeto, importância da alteridade*.

Os dados sugerem que existe a noção da relevância desses componentes nos contextos educativos, principalmente nas relações estabelecidas dentro das salas de aula. Um dos sentidos que se pode construir, a partir das perspectivas assumidas pelos sujeitos, é que para aceitar, acolher, incluir e reconhecer o outro na sua alteridade, é preciso antes de tudo sensibilizar-se e a sensibilização é um importante fator no estabelecimento do diálogo.

A sensibilidade é referida de muitas maneiras nos registros coletados, o que sugere diferentes formas de vê-la e entendê-la; na sua ampla maioria engendra um sentido de potência, segundo Garcia (2008) e Serrão (2004) e de intensidade, conforme Valla (1998), anteriormente apresentados. Desde logo, quando os sujeitos dizem que *um verdadeiro educador deve ser suficientemente sensível para acompanhar a construção do conhecimento pela criança* estão se referindo ao âmbito do ser professor e professora, de sua *estesia*, e do constituir-se permanentemente professor e professora no processo da docência, mediante suas próprias práticas pedagógicas. Esse entendimento se complementa quando expressam que uma determinada atividade *implicou em mudanças de comportamentos, aceitação das diferenças étnicas e outras, autoaceitação, autovalorização, acolhimento e afeto*.

---

<sup>318</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Violeta, polo de Florianópolis.

Por meio desse tipo de atividade, a sensibilidade é assumida como elemento essencial nas relações que as crianças estabelecem consigo e entre si. Assim, o sentido que se pode construir é que a sensibilidade se apresenta como capacidade de sentir, de afetar e de ser afetado, contribuindo para mudanças, o que a aproxima do conceito de experiência defendido por Larrosa (2004). Assim como Larrosa diz que nem toda experiência é capaz de transformação, assim também não é toda atividade capaz de operar no nível da sensibilidade a ponto de provocar mudanças principalmente de posturas e comportamentos; essa é uma evidência que se manifesta nas perspectivas assumidas pelos sujeitos e que se revela na prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa. É possível entender também que para saber selecioná-las é preciso lançar mão dos saberes da docência, preconizados por Pimenta (1999, 2002) e das dimensões da docência, propostas por Rios (2003). E que a compreensão do contexto e o reconhecimento de sua relevância podem fazer toda a diferença nas relações e interações provocadas na sala de aula. Nesse sentido, evidencia-se o quanto os contextos são imprescindíveis para descrever e compreender processos relacionais. Quando descrevemos contextos ampliamos o foco da observação, fundamental para entender os processos de aprendizagem. O contexto possibilita ver o fenômeno em relação.

Muitos sujeitos adotam o termo sensibilização como referência à sensibilidade e aproximam-na de conceitos como o de alteridade, acolhimento e afeto, entendendo que são os melhores meios para se alcançar avanços significativos nas relações sociais. Expressam esse entendimento nas situações em que analisam as atividades realizadas dizendo que quando elas ocorrem *na tentativa de sensibilização e o exercício da empatia (colocar-se no lugar do outro) são os meios pelos quais obtemos melhores avanços no relacionamento social*. Também é possível perceber esse entendimento quando dizem ter levado os estudantes a refletir sobre problemas como o preconceito, a exclusão e a inclusão *através de dinâmica de sensibilização* ou então quando procuram *formas de, em sala de aula, ir sensibilizando os alunos para a acolhida de todos*; quando destacam haver *vários caminhos para a inclusão um deles é a sensibilização*. Outra referência é quando citam que os processos de *aceitação e de valorização das potencialidades do outro passam pela sensibilização*. Essa maneira assumida pelos sujeitos de conduzir a prática pedagógica mediante atividades sensibilizadoras expressa o entendimento da capacidade contida na sensibilidade, na medida em que é ela que transforma acontecimentos externos que afetam a pessoa em acontecimentos internos, atuando como promotora

do diálogo entre esses dois aspectos; a sensibilidade pode operar na fusão das diferentes sensações (OSTROWER, 1998; DUARTE JUNIOR, 2001).

Os registros expressam práticas assumidas pelos sujeitos indicando estreita consonância com uma docência da melhor qualidade, preconizada por Rios (2003); dentro de uma abordagem intercultural de educação, no sentido proposto por Fleuri (1998, 2003, 2009). Contudo, revelam também que as práticas contêm contradições e ambiguidades, indicando impasses vividos no cotidiano pedagógico, revelando outra lógica sustentada na simplificação; uma lógica focada na competição que classifica, controla e segrega os sujeitos, de acordo com critérios edificadas em supostas capacidades que os promovem na hierarquia do conhecimento ou os desqualifica e os elimina. É a mesma lógica que sustenta a cultura escolar, descrita por Forquin (1992, 1993). Podemos identificá-la em várias situações: quando descrevem práticas de avaliação, do tipo: *ficou em exame apenas em matemática* ou então em ações como *passei as atividades de Português e Matemática no quadro e foram executando com rapidez, mesmo os mais lentos*; quando expressam impossibilidades de conduzir o trabalho, ao dizer que *a rodinha não fecha porque sempre tem aquela criança que se nega a pegar na mão do colega, que é menos limpinho ou um pouco mais escurinho*. A mesma lógica se expressa em manifestações como *são carentes de tudo, estar junto com as demais pessoas 'normais', coitados, em que mundo viveriam. Assim como os nossos do primário*. O mesmo acontece em situações (relatadas pelas professoras) nas quais as crianças enxergam o preconceito como *algo que não é legal*, entretanto na convivência escolar *apresentam atitudes de preconceito* ou dito de outra forma *se por um lado isto os incomoda, por outro parece incitá-los ainda mais a responder e agir com preconceito para com os outros*; da mesma maneira quando dizem que as crianças *têm consciência da diversidade*, mas suas atitudes geralmente são *de desrespeito àquelas pessoas que julgam diferentes*; ou ainda quando descrevem que *nas conversas, os educandos entendem e defendem a ideia de que ninguém tem que ser igual a ninguém, mas o outro oposto é difícil: o de que todos são diferentes e nem por isso melhor ou pior que alguém, e no momento de discussão ou de brincadeiras sobram apelidos ou adjetivos na sua maioria muito discriminatórios e preconceituosos*.

O mesmo se pode perceber de entendimentos que sugerem que a ausência de preconceito racial em instituições se deve ao fato de a maioria das crianças ser de origem afrodescendente, como no caso em que a professora diz que *na instituição há muitas crianças negras por*

*turma, o que talvez explique a 'normalidade' como estas são vistas. E que nesse caso o preconceito se revela de maneira menos problemática, pois as crianças se mostram preocupadas com outras coisas, menos sérias: as crianças estão mais preocupadas com os brinquedos que as outras possuem, com a presença ou não de piolhos, se são corajosas em relação às aventuras no parque. Mas as questões mais sérias de diversidade devem ser trazidas para preparar estas crianças para manterem-se abertas à atual sociedade. Ora, considerar o preconceito e a exclusão em níveis também sugere fragilidades da prática e da própria formação. Essas, entre outras manifestações apontadas nos excertos citados, sugerem que nessas situações as práticas desses sujeitos se encontram no nível do paradigma da simplificação ou mecanicista; numa lógica cartesiana de olhar o mundo, as crianças e o processo de aprendizagem que impossibilita processos mais profundos de análise e reflexão mediante os quais poderiam ser identificadas as contradições, ambivalências e paradoxos responsáveis por gerar impasses nos contextos de ensino e aprendizagem.*

E mais, preciso considerar que esses dilemas não acometem apenas o interior da escola, cabendo a ela a superação, como se fosse a escola a panacéia para os males da sociedade; embora seja ela também reprodutora desses dilemas. Na medida em que sustenta uma cultura ancorada em tal lógica, pode reverter esse processo problematizando suas contradições, impasses e paradoxos à luz de uma cosmovisão complexa.

A recorrência ao respeito em relação aos direitos humanos aparece direta e indiretamente nos diários e ensaios, especialmente na defesa do acesso e da permanência para todas as crianças, independente de quaisquer condições, sejam elas físicas, intelectuais, étnicas, sócio-econômicas, relacionais como forma de combater os estereótipos e superar o preconceito. Esse posicionamento sugere que os sujeitos da pesquisa defendem o princípio da não discriminação presente nas declarações, estatutos e conferências, não necessariamente por se tratar de uma determinação legal, mas por compreenderem que respeito é um valor fundante nas relações humanas e que se ensina por meio de atitudes feitas para consigo e para com os outros. Contudo, cabe refletir a partir das contradições e impasses evidenciados se, no âmbito da prática pedagógica desenvolvida no cotidiano, esse princípio é efetivo e constantemente assumido. Para refletir nessa direção é fundamental ter em conta tanto os distintos e complexos aspectos que constituem a docência desde o seu exercício até os processos formativos, assim como o multifacetado e ambíguo espaço que é a escola. As práticas

pedagógicas desenvolvidas no seu interior influenciam e são influenciadas por esse complexo processo.

Maturana e Rezepka (2003) asseveram que “uma criança que cresce no respeito por si mesma pode aprender qualquer coisa e adquirir qualquer habilidade se o desejar.” (Idem, p. 12). A partir do respeito, muitos outros valores podem ser ensinados, vivenciados, praticados. E todos esses valores se fundem no amor. Como defendem Maturana (2002) e Brandão (2005) ao dizer que amor se ensina, especialmente com o valor do saber existente nas atitudes feitas ao outro. Assim como não se respeita para obedecer a um princípio, também não se ama por essa condição, mas sim para ativar e vivenciar o bem com que se deve ser no mundo e na convivência entre si.

Disse anteriormente que o curso que segue a vida humana é o da sensibilidade, onde nossas emoções interagem e interatuam com nossas ideias e valores, constituindo nesse processo significados vivenciais para assim dizer a nós e aos outros quem somos, quem são nossos outros e o que estamos vivendo, experimentando e fazendo com eles e entre eles, como assevera Brandão (2005). Então e especialmente a partir das práticas dos sujeitos da pesquisa, também é fato que a educação intercultural promove a sensibilidade, na medida em que possibilita a reflexão associada às emoções e significadas por meio de saberes, de valores e de sentidos que criamos cooperativamente, para construir e compartilhar nossas vidas.

O respeito e a valorização da diversidade são evocados nos excertos de múltiplas formas. Seja por meio da ênfase dada ao respeito e à valorização das diferenças, e seus principais aspectos: aceitação das diferenças, acolhimento, afeto e sensibilização, importância da alteridade, as quais são expressivas nas duas ferramentas analisadas, ou mediante ações, tais como aprender a conviver, a refletir, a negociar; valendo-se de conceitos fundamentais como conteúdos de ensino; pela promoção da autoestima e da autovalorização nos contextos de sala de aula, adotando-se dinâmicas de trabalho diferenciadas; na necessidade de oportunizar ambientes seguros e acolhedores para as crianças, em um clima de afeto e de cuidado permanente; e pela responsabilidade que compete aos órgãos governamentais.

O emprego de expressões como respeito mútuo, compreensão, apoio, igualdade, diferença, valorização, comprometimento, envolvimento, solidariedade, cuidado, acolhimento a todas as pessoas encontra-se fortemente reiterado nos excertos destacados das práticas analisadas, sugerindo que esses sujeitos assumem uma perspectiva de inclusão. Nela, os substantivos acima citados tornam-se verbos de ação,



dando ao termo (inclusão) um sentido de postura/atitude de cada um e de cada uma, salvaguardadas as devidas condições para sua execução, compreensão defendida por Mittler (2000, 2002, 2003) e Mantoan (2000, 2007), e que se aproxima da abordagem de educação intercultural no sentido adotado por Fleuri (1999) como “pedagogia do encontro até suas últimas consequências.”

Não é intenção neste estudo aprofundar as discussões sobre educação inclusiva, entretanto cabe citar que as experiências realizadas pelos sujeitos da pesquisa durante o curso são consideradas por eles como positivas, conforme atestam os excertos apresentados. A maior parte delas resulta de escolhas feitas pelos próprios sujeitos a partir das propostas sugeridas, ainda que a maioria reconheça não ter formação adequada. Entretanto, destacam a relevância do referido curso para seu aprimoramento pessoal e profissional, bem como a urgência da formação continuada.

Observando as práticas assumidas nos diários de bordo e nos ensaios pedagógicos, é possível identificar o expressivo número de vezes que as palavras aceitação, acolhimento e inclusão são empregadas, ora como designação, ora como ação/atitude. E são utilizadas tanto literalmente, quanto por meio de algum sinônimo, sugerindo tratar-se das mesmas expressões. Esse fato pode ser observado também com as palavras afeto e cuidado, citadas reiteradamente nos excertos. Para os sujeitos da pesquisa, é fundamental oportunizar ambientes acolhedores e seguros para as crianças, onde o afeto e o cuidado estejam presentes. Reconhecer o outro mediante os processos que configuram sua subjetividade possibilita que este outro seja compreendido em sua alteridade. Essa inferência pode ser feita, entre outros argumentos apresentados, a partir da afirmação expressa em vários excertos os quais indicam que as crianças precisam ser ouvidas a partir de si mesmas, na sua alteridade.

A valorização da alteridade pode ser percebida em muitas situações relacionadas a encaminhamentos de atividades, quando dizem que *a situação por si só gerou o ponto mais significativo, a reflexão em cima de situações cotidianas. A vivência da alteridade. De eu me colocar no lugar do outro; ou então colocar-se no lugar do outro efetivamente (praticamente) contribui para que tenhamos a consciência, de que somos seres que se completam, e que essa diversidade serve, principalmente, para que possamos ampliar nossa concepção do mundo que nos cerca.* Ao refletir sobre a evolução no processo de aprendizagem sobre a aceitação das diferenças *de fazer a experiência, ainda que de forma reflexiva, de se colocar no lugar do outro (algo que*

*sempre procuro fazer*), como disse uma das professoras. A alteridade como passo inicial na defesa de uma sociedade mais igualitária, como no excerto em que a professora diz que *conseguir se colocar no lugar do outro é o primeiro passo para defender uma sociedade que luta pela igualdade de direitos, com respeito às diferenças*.

É surpreendente constatar a incidência de vezes em que os sujeitos da pesquisa se referem aos colegas de profissão, ou seja, professores e professoras, ora para a necessidade de aprimorar seus conhecimentos, ora para rever suas práticas, seus sentimentos e valores, os sentidos e significados em relação ao que pensam e executam, enunciando caminhos possíveis e anunciando a urgência dessa demanda para a docência e a sua formação.

Esses comentários poderiam ser vistos quase que partindo de um lugar comum, uma vez que isso é recorrente dentro dos contextos formativos, não fossem esses sujeitos professoras dos anos iniciais do ensino fundamental; esse dado emblemático interpela frontalmente convocando-nos à reflexão; quer dizer que esses sujeitos falam de um lugar que lhes é (supostamente?) conhecido ou talvez não? Tal recorrência revela a urgência da mudança e a precariedade de condições para fazê-la acontecer. Soa como um pedido de ajuda, apesar de todos os esforços empreendidos na guerra histórica travada cotidianamente nos espaços escolares por esses sujeitos, entre tantos outros preocupados com essa questão, junto aos quais eu me encontro. É um território vivo e complexo, repleto de conflitos, contradições, impasses e intensidades que é a escola.

Por outro lado, cabe questionar se esses e os demais sujeitos para além desta pesquisa, preocupados com questões dessa natureza, estão efetivamente dispostos e devidamente atentos e sensibilizados para acolher o que dizem as crianças em sua alteridade? Estão dispostos, atentos, abertos e sensíveis à compreensão dos sentidos subliminares que suas atitudes e suas posições assumem no contexto dos padrões culturais nos quais se encontram? Ou será que suas práticas (nossas práticas) estão focadas e revestidas de representações universalizantes de criança e de infância, subtraindo delas suas especificidades socioculturais? Não seria a imagem (equivocada) de criança e de infância a principal produtora do distanciamento entre as crianças reais, o mundo no qual elas vivem e seus saberes, e o saber escolar instituído, historicamente construído a partir dessa imagem generalizante de criança e de infância e que a escola julga adequado a todas elas, saber que sustenta currículos amparados na cultura escolar (FORQUIN, 1992, 1993)? Essa universalização e generalização também não pode ser a

principal responsável pela falta de consideração das diferenças, dificultando e às vezes impossibilitando a intercomunicação entre as culturas escolares e as vividas? Ou, dito de outro modo, entre a cultura escolar e a cultura da escola? Por mais que os discursos expressem o contrário, a realidade que se anuncia no dia a dia das escolas revela fraturas entre essas culturas, dificultando, senão até impossibilitando o reconhecimento das diferenças. Qual é, efetivamente, o papel da escola nesse processo? Reitero e amplio o questionamento: estarão os professores e as professoras, gestores e gestoras, a comunidade escolar sensibilizada e preparada para aceitar, incluir, acolher, exercitar a alteridade?

A necessidade de um conjunto de ações voltadas ao respeito e ao reconhecimento da diversidade fica evidente nos excertos apresentados, sendo que vários deles sugerem que um caminho possível pode ser trilhado mediante práticas educacionais numa perspectiva intercultural de educação, como é possível constatar nas interpretações feitas, tanto em relação às atividades selecionadas, quanto aos registros feitos sobre elas. É importante ter em vista, no entanto, que tal respeito, prioritariamente às crianças discriminadas por quaisquer razões, do ponto de vista das ações governamentais, passa, necessariamente, pela vontade política e pelo compromisso em priorizá-las, fazendo acontecer uma formação da melhor qualidade.

Esta categoria formulada a partir da análise de práticas pedagógicas anuncia que projetos interculturais necessitam articular políticas educativas e práticas pedagógicas comprometidas com o princípio da não discriminação e voltadas à desconstrução de subalternidades, à emancipação e à liberdade; às práticas efetivamente emancipatórias e sensíveis. Nesse sentido, o salto de dimensão por ela trazido mobiliza a segunda tese enunciada por Fleuri (2008): “educar significa constituir diferenças”. É a diferença, segundo Fleuri, amparado em Bateson, que aciona a relação de reciprocidade entre as pessoas; isso acontece no processo educativo tal como acontece no processo mental. Decorre daí também a importância de se compreender o fenômeno do conhecer, como condição fundamental de todo processo mental e do processo de ensino e aprendizagem que se pretende educativo. O nosso conhecer é constituído pela nossa estrutura como um todo; quer dizer que se encontram os processos envolvidos nas atividades que fazemos nas ações que praticamos como seres vivos que somos. Aquilo que fazemos é inseparável de nossa experiência do mundo.

A constituição das diferenças parte da relação entre mente e cérebro, ou seja, uma relação entre processo e estrutura, como explica

Capra (2005). Processo e estrutura, a mente e a matéria são dois aspectos complementares ao processo da vida e se encontram inextricavelmente ligadas. Diferença é mudança por parte de um agente, que é percebida pelo outro, diz Fleuri (2008). “Uma coisa que não muda é imperceptível, a não ser que sejamos nós a nos movimentar em relação a ela”, assevera Bateson (1986, p. 105). Assim também a outra pessoa somente é percebida se produzir algum tipo de movimento e/ou se eu fizer uso de minha capacidade de ter atenção às coisas; capacidade acionada pela sensibilidade. A diferença, diz Fleuri, “é constituída sempre pela articulação entre movimentos de elementos e um sistema capaz de captá-los. Tal conexão entre o movimento de um objeto e sua percepção por um sujeito constitui a diferença.” (Idem, p. 110) Esse critério pode evidenciar o significado de “problematização”, conforme explicitarei em nota de rodapé, no capítulo I, ao apresentar as noções de problema e de contradição. Nessa perspectiva, problematizar se torna sinônimo de criar uma diferença que por sua vez é objetiva, mas que produz uma diferença que é subjetiva. Como disse em nota, problema é uma necessidade coletiva assumida subjetivamente. Mas é também contradição, logo uma relação de identidade e diferença, de inclusão ou exclusão, entre partes ou elementos de um processo que tende à superação. Contudo, tal processo evolutivo somente se caracteriza como um processo mental se a contradição, entendida como diferença, for elaborada como informação por outro que seja capaz de reagir e de interferir na diferença, ou seja, no problema que o provocou (FLEURI, 2008). Se problematizar pressupõe compreender contradições, conflitos e desafios da realidade e das relações sociais estabelecidas entre as pessoas, de tal maneira que elas são provocadas a se organizar para enfrentar o problema, considerar o respeito e a valorização da diversidade torna-se, simultaneamente, condição essencial para esse processo e aspecto fundamental para reconhecer a unidade que existe na diferença.

### **5.4.3 Unidade na diferença**

*Unidade na diferença* é uma das categorias de análise construídas mediante as práticas pedagógicas assumidas pelas professoras e cujo sentido remete diretamente a uma educação de abordagem intercultural, como tentarei mostrar no decorrer da discussão. No diário de bordo, dos 28 sujeitos participantes da pesquisa - população absoluta - 19 destacam a importância dessa categoria, ou seja, 67,85% do total da população envolvida na pesquisa. Na ferramenta ensaio pedagógico, dos 28

sujeitos envolvidos, 20 apontaram a importância dessa categoria, representando 71,42% do total.

Tanto nos diários quanto nos ensaios, as expressões diferença e diversidade são tomadas ora como sinônimas, ora como complementares, e a importância de seu reconhecimento é o que mais aparece nas duas ferramentas analisadas.

A expressão mais empregada pela ampla maioria dos sujeitos é *somos todos diferentes e o que nos une são nossas diferenças*. Mas o sentido subjacente a essa afirmação é que temos algo em comum, algo que nos unifica que é o fato de sermos seres humanos, de certa forma, plurais em nós mesmos; daí emerge a categoria de análise chamada Unidade na Diferença. São nossas singularidades, especificidades, enfim, nossas características o que nos diferencia. Entretanto uma unidade maior nos agrega – somos todos seres humanos e inteiros, por mais que na sociedade em que vivemos nossas particularidades nos classifiquem e nos segreguem. A constatação sugere que os sujeitos da pesquisa têm noções sobre um dos aspectos importantes à educação intercultural que é o reconhecimento de nossa humanidade, assim como de nossa singularidade, um dos aspectos que demarca nossas diferenças.

Em relação aos diários de bordo, mais especificamente, destaca-se nas práticas pedagógicas das professoras um amplo conjunto de temas e entendimentos, tais como: o (re)conhecimento da razão maior que une as pessoas, que é o fato de serem seres humanos e que como tal cada um é dotado de sentimentos e características próprias, o que os torna importantes e especiais; a valorização da diferença e a singularidade existente em cada pessoa como marca dessa diferença; a possibilidade de entender que a igualdade encontra-se nas diferenças, nas especificidades de cada pessoa, na importância e aceitação dessa condição associada ao respeito como critério para melhor convivência; as muitas possibilidades de identificar as diferenças, inclusive a partir de ações e ideias, da maneira como cada um aprende e compreende; no jeito de ver e interpretar o mundo; a importância de reconhecer e de saber lidar com a diversidade que compõe a comunidade e, por conseguinte, a sala de aula e o tratamento dessa temática como forma de alcançar o respeito mútuo.

Aparece também a importância de compreender o sentido das diferenças a partir da diversidade, sendo esta conteúdo de ensino; a escola como lugar privilegiado para a compreensão das diferenças e para a vivência da diversidade; o reconhecimento das diferenças entendido como parte fundamental do processo educativo, uma vez que é do reconhecimento das diferenças construído a partir do contato com o

outro, diverso, que muitos conceitos podem ser desconstruídos e ressignificados, barreiras podem ser transpostas e outras possibilidades de perceber o mundo podem ser vislumbradas, segundo as professoras.

A realização de atividades vinculadas ao tema da diversidade como possibilidade para refletir sobre as dimensões e a importância da docência e, por conseguinte, da atuação do professor e da professora, diante desses assuntos é mais um dos aspectos que emergem das práticas das professoras e que se encontram registrados nos diários. Soma-se ainda o reconhecimento da abrangência do conceito de diversidade e sua relação com a noção de diferença, uma vez que se trata de algo mais amplo, que envolve pessoas, culturas e contextos; a necessidade de saber eleger concepções e metodologias apropriadas para o desenvolvimento do processo educacional. Emerge também como reflexão no sentido de rever posturas, atitudes praticadas no exercício cotidiano da docência, as quais revelam a dificuldade, nem sempre consciente, de professores e professoras para lidar com a diferença.

Para as professoras, a noção de diferença como sinônimo de desigualdade e a falta de entendimento em relação à distinção existente entre esses dois conceitos contribui para gerar o preconceito; a noção de diferença é construída muito cedo, dizem as professoras, e se dá por meio de associações e relações comparativas que se complexificam com o decorrer da aprendizagem e da convivência, mas para isso é preciso se valer de uma escuta ativa e sensível o que remete diretamente à sensibilidade; a relevância do trabalho da escola no sentido de ensinar/aprender a respeitar e a conviver com as diferenças como condição essencial para uma vida cidadã; a importância de proposições de trabalho adequadas no sentido de ensinar a lidar com a diferença; a importância de desenvolver habilidades para olhar, pensar e agir diante da diferença; e o reconhecimento das diferenças como fator fundamental na promoção do respeito à diversidade são aspectos que emergem das práticas pedagógicas e são expressos nos diários das professoras, sujeitos da pesquisa, como poderemos verificar nos excertos que serão apresentados.

Em relação aos ensaios pedagógicos é possível constatar que a maioria dos entendimentos e significações se repetem, em relação aos diários; entretanto, como já afirmado anteriormente, o aprofundamento teórico é mais expressivo. Nesse sentido, as citações e argumentos são mais desenvolvidos, denotando a busca por fundamentar a discussão apresentada. Assim como nos diários, também nos ensaios a afirmação mais recorrente é a diferença como característica fundamental presente no ser humano, a qual se manifesta por meio de nossas especificidades e

singularidades; o ser humano é essencialmente subjetivo, e é essa subjetividade que marca a diferença entre todos e cada um e nos unifica; a unidade não pode ofuscar a diferença, uma vez que ela não é sinônimo de uniformidade, homogeneização e padronização, dizem as professoras; a concepção de unidade precisa assegurar e favorecer a diversidade e essa, por sua vez, deve estar inscrita na unidade; a compreensão da diferença contribui para a qualidade da convivência, oportunizando práticas inclusivas.

Aparece também a importância da devida abordagem de conceitos como diferença, deficiência, desigualdade, raça entre outros, até o entendimento do que se pode chamar de ambientes escolares inclusivos, nos contextos de sala de aula, pois em geral, segundo as professoras, são mal entendidos. A noção de igualdade entre as pessoas, do ponto de vista da interdependência que existe entre todos e a natureza, assim como os direitos que devem ser assegurados a todos e a cada um, também se expressa nos ensaios das professoras.

Em relação às pessoas com *necessidades especiais*<sup>319</sup>, como cita a maioria dos sujeitos da pesquisa, é possível destacar a importância da sensibilização, do entendimento que envolve o conceito de diferença, neste caso como sinônimo de diversidade, e a sua valorização para além da escola; a importância da garantia do direito à diferença; a diferença como elemento intrínseco ao ser humano e o conceito de igualdade; a necessidade de encontrar a igualdade na diversidade; todos esses entendimentos sugerem formas de reconhecer a unidade na diferença.

Para os sujeitos da pesquisa, o exercício concreto de direitos e deveres precisa ser assegurado a todas as pessoas individualmente, nos mais variados âmbitos da sociedade, cabendo à escola, mediante sua função socializadora, propor ações cotidianas e efetivas para isso; a escola é reconhecida pelos sujeitos como lugar, por excelência, da diversidade. Entendem que viver a experiência de se perceber diferente do outro mediante práticas educativas intencionais realizadas nos contextos de sala de aula é uma das possibilidades de compreender o sentido da diferença. Sendo assim, defendem a qualificação profissional como condição de alta importância para esse trabalho, uma vez que o professor ou a professora precisa ser um profissional preparado, habilitado para lidar com as diferenças em sala de aula, sabendo mediar

---

<sup>319</sup> Transcrevo aqui o termo usado pelas professoras para assegurar a fidelidade ao discurso das mesmas, mesmo consciente das indicações da literatura específica, que indicam o uso de “pessoas com deficiência”.

os processos interativos no interior do grupo, aspecto que requer também sensibilidade.

As professoras destacam também a relevância das práticas pedagógicas interculturais e a importância do professor e da professora, na qualidade de mediador e mediadora, compreender com mais profundidade como se dá o processo de construção de conhecimento e de valores nas crianças; a valorização da diversidade passa pelo seu reconhecimento como algo fundamental para a convivência, daí a importância de práticas educativas adequadas.

As diferenças trazidas pelas professoras referem-se àquelas de caráter socioculturais, uma vez que é por meio delas que o indivíduo se reconhece e se assume como sujeito em sua perspectiva sócio-histórica, argumentam as professoras. A compreensão dessa dimensão possibilita à pessoa valorizar sua cultura e nela intervir, modificando-a se necessário, valorizando-a e valorizando-se. A crítica ao caráter conteudista e descontextualizado do ensino nas escolas, em detrimento das questões socioculturais que compõem o cotidiano é citada pelos sujeitos. Ainda, a noção de igualdade associada à diferença e ao sentido de pertença a um grupo, assim como o reconhecimento e valorização de suas características sócio-históricas, princípios caros à educação de abordagem intercultural é contemplada nos ensaios das professoras.

Assim como nos diários, também foi citado nos ensaios o tema da diversidade e sua potencialidade como conteúdo de ensino. Aparecem, ainda, as múltiplas possibilidades de trabalho que podem ser realizadas por meio dessa temática e sua contribuição para os processos reflexivos de professores e professoras, com vistas a ajudá-los na identificação das diferenças individuais, das singularidades e do próprio grupo em seu conjunto; a importância de encaminhamentos que levem em conta esses fatores, como forma de contribuir para uma prática pedagógica de maior qualidade e eficácia; o trabalho com as diferenças nas suas mais variadas perspectivas, junto aos estudantes, como caminho para se ensinar concretamente o respeito mútuo e a necessária presença da sensibilidade para percebê-lo; o respeito como condição precípua para uma convivência democrática, daí sua especial relevância nos contextos de ensino e de aprendizagem.

Evidencia-se também a problematização do conceito de diferença, desde a sua produção, até as relações e jogos de poder que lhe são subliminares; o questionamento dos conceitos essencialistas e a sua construção como possibilidade para melhor compreender e valorizar as diferenças. Para as professoras, uma pedagogia da valorização pode acontecer a partir da ação de professores e professoras comprometidos



com uma educação questionadora, que problematiza e contextualiza os conceitos essencialistas à luz dos respectivos tempos e discursos históricos, de onde são originários. Para elas, ainda, a convivência com a diversidade é uma forma de contribuir para o entendimento de cidadania, daí a importância dessa prática desde cedo, pois além da assimilação acontecer de maneira mais rápida com as crianças, elas têm a oportunidade de aprender sobre o valor do respeito como condição essencial à boa convivência.

Os excertos e as discussões que serão apresentados a seguir buscarão explicitar melhor os dados e referências citados acima.

#### 5.4.3.1 Unidade na diferença manifestada nos diários pedagógicos

Para vários sujeitos participantes da pesquisa, é importante iniciar o ano letivo com a atenção voltada para o (re)conhecimento da razão maior que une as pessoas, que é o fato de serem seres humanos e que como tal cada um é dotado de sentimentos e características próprias, o que os torna importantes e especiais. O excerto a seguir revela essa afirmação e remete a um aspecto da sensibilidade enquanto conjunto de sentimentos e sensações: *Na escola todo o início de ano realizo com meus alunos várias atividades e brincadeiras com o objetivo de facilitar a adaptação e fazer com que todos passem a se conhecer como seres humanos, que possuem sentimentos e características próprias e que por isso são importantes e especiais.*<sup>320</sup>

O reconhecimento da diferença e a singularidade existente em cada pessoa como marca dessa diferença é reiterada em muitos dos relatos analisados nas duas ferramentas. A possibilidade (desencadeada por meio de atividades propostas), de entender que a igualdade se encontra nas diferenças, nas especificidades de cada pessoa, na sua importância; e a aceitação dessa condição associada ao respeito como critério para melhor convivência podem ser reconhecidos nos excertos a seguir: *A partir da atividade, todos pudemos perceber que somos diferentes e que somos iguais apenas nas diferenças [...]. Somos diferentes e precisamos aceitar isso e procurar a conviver da melhor forma possível. Todos somos importantes, cada um com sua especificidade, e devemos respeitar e ser respeitados.*<sup>321</sup> *Todos somos diferentes, pensamos e agimos de maneiras diferentes, e possuímos uma*

<sup>320</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Orquídea, polo de Palmitos.

<sup>321</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Hortênsia, polo de Itapema – primeiro exemplo destacado nesta categoria dentro da Tabela Descritiva 1.

*singularidade que nos diferencia um do outro, porém devemos respeitar as histórias de vida, seu processo de construção e suas dificuldades.*<sup>322</sup>

Para outros sujeitos, o entendimento e a aceitação das diferenças encontra-se nas potencialidades e nas necessidades específicas de cada ser humano, como revela o próximo excerto: “[...] *cada ser humano tem suas potencialidades e suas necessidades específicas, no qual devemos aceitar e respeitar estas diferenças.*”<sup>323</sup>

O reconhecimento de que somos diferentes, segundo alguns sujeitos da pesquisa, também pode ser identificado a partir de nossas ações e ideias, da maneira como aprendemos e compreendemos; no jeito como vemos o mundo e como o interpretamos - a polissemia dentro de cada um, e no conjunto que envolve a todos - e é preciso respeitar essas diferenças. Essa é uma compreensão cara à abordagem de educação em sua perspectiva intercultural. Os excertos a seguir revelam essa noção: *Cada ser é diferente um do outro. [...] nossas ideias, atitudes e na forma de aprender. Mesmo usando o mesmo número de caçado, observou-se que os formatos dos pés eram diferentes. E assim é conosco. Na nossa forma de ver o mundo, de observar as coisas acontecerem. De compreensão.*<sup>324</sup> *[...] respeitar seu modo de falar, vestir, comer porque somos todos diferentes. [...] pois ninguém é igual ao outro.*<sup>325</sup>

A assertiva de que somos todos diferentes e que precisamos saber lidar com a diversidade que constitui a comunidade e, por conseguinte, a sala de aula, é apontada por vários sujeitos da pesquisa. Esse é um sentido cuja defesa é intensa nas práticas educativas interculturais. Tratar do tema é, segundo esses sujeitos, a única forma de se alcançar o respeito entre todos, como se pode observar no excerto abaixo:

*A partir desta atividade se trabalhou as diferenças existentes entre os seres humanos mostrando que ninguém é igual a ninguém, [...] é importante saber lidar com a diversidade que constitui a comunidade em que vivemos e em sala de aula. Com a utilização desta atividade percebemos a importância de se trabalhar o tema*

---

<sup>322</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Dama-da-Noite, polo de Joinville.

<sup>323</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Lótus, polo de São José.

<sup>324</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Rosa, polo de São Miguel D’Oeste.

<sup>325</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Chuva de Prata, polo de São José.

*diversidade em sala de aula para somente assim haver o respeito por parte de todos.*<sup>326</sup>

Também aparece nos diários de bordo a importância de compreender o sentido das diferenças a partir da diversidade como conteúdo de ensino; indicando que a escola é o lugar privilegiado para a compreensão das diferenças e para a vivência da diversidade. De acordo com alguns dos sujeitos, a conscientização sobre a existência e a importância das diferenças pode ser alcançada a partir da diversidade como conteúdo constante de ensino, uma vez que por meio dela é possível a compreensão das diferenças, ainda que isso não seja uma tarefa simples, tampouco fácil, pois mobiliza a imagem de si mesmo, os próprios conceitos e valores. O reconhecimento das diferenças é entendido como parte fundamental do processo educativo. Os excertos a seguir sugerem esse entendimento:

*A diversidade existente no país deve ser constantemente trazida ao conhecimento das crianças para que estas tomem consciência, entendam e compreendam as diferenças. [...] A pouca idade da turma não impediu que a diversidade fosse identificada e trabalhada. [...] a diversidade (racial, étnica, econômica, religiosa, social, política) está presente em todos os contextos da sociedade e deve ser identificada para poder ser entendida.*<sup>327</sup>

*Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las como parte essencial do processo educativo. O reconhecimento das diferenças não é algo fácil, muitas vezes nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos faz pensar sobre nossos valores.*<sup>328</sup>

É do reconhecimento das diferenças construído a partir do contato com o outro, com o diverso que muitos conceitos podem ser desconstruídos e ressignificados. Barreiras podem ser transpostas e

---

<sup>326</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Violeta, polo de Florianópolis.

<sup>327</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Amor-Perfeito, polo de Florianópolis.

<sup>328</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Miosótis, polo de São Miguel D'Oeste.

outras possibilidades de perceber o mundo podem ser vislumbradas. Esse é o horizonte que se divisa dentro de uma abordagem de educação intercultural, como revela o seguinte excerto: *Dentro de uma proposta de interculturalidade foi possível identificar que o contato com o outro diferente pode desmitificar conceitos e ultrapassar barreiras de idéias que nos impedem de enxergar o mundo com suas infinitas possibilidades.*<sup>329</sup>

Para alguns sujeitos, como se poderá constatar no excerto abaixo, a realização de atividades vinculadas ao tema da diversidade serve para refletir sobre as dimensões e a importância da docência e, por conseguinte, da atuação do professor e da professora diante desse e de outros assuntos emblemáticos.

*Esta atividade me proporcionou uma reflexão quanto ao meu papel de educadora me questionando sobre qual deve ser minha postura perante a diversidade encontrada em sala de aula e percebi que conforme os PCNs: a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a auto-estima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos [...] BRASIL (2001, p. 97)*<sup>330</sup>.

A abrangência do conceito de diversidade e sua relação com a noção de diferença também aparecem nas práticas pedagógicas assumidas pelas professoras e se expressam nos relatos de maneira bastante expressiva. Algumas professoras entendem tratar-se de algo mais amplo, que envolve pessoas, culturas e contextos. Para elas, diversidade indica presença, existência concreta dentro das salas de aula. Trata-se de algo que transpõe os aspectos da cognição e que na sua observação atenta e criteriosa podem ser encontrados os desafios a enfrentar nas salas de aula; daí a relevância de considerar o respeito às diferenças como conteúdo previsto no planejamento, dizem as professoras; esse é um critério essencial às práticas de educação intercultural. Como existe intencionalidade em toda ação educativa, as

---

<sup>329</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Amarilis, polo de Joinville.

<sup>330</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Girassol, polo de Itapema.

intervenções e encaminhamentos que são dados evidenciam a concepção teórico-metodológica das professoras. Nesse sentido, é fundamental saber eleger concepções e metodologias apropriadas para o desenvolvimento do processo educacional, como expressam os excertos a seguir:

*[...] o conceito de diversidade é muito mais abrangente [...] é o encontro de diferenças de ideias, vai mais além da diferença cognitiva presente em sala de aula. É na observação dessas diferenças que se encontrarão os desafios a serem enfrentados [...], e se tomará as decisões que pontuarão qual o posicionamento a ser tomado diante desta diversidade, lembrando que toda ação educativa também é intencional, porém o que diferencia uma ação de outra é a concepção educacional acerca do que é ensinar e de o que é aprender, ou seja, qual a intervenção e qual o encaminhamento teórico-metodológico necessário para desenvolver o processo educativo.<sup>331</sup>*

*Trabalhar respeitando as diferenças faz parte do nosso planejamento, que exige um olhar reflexivo e mais abrangente em relação às diferenças que fazem parte e envolvem o educar. [...] Nesse processo [...], buscamos desenvolver nas crianças o respeito pelas diferenças. Respeitar as diferenças é destituir-se de qualquer preconceito, é amar ao próximo como a si mesmo. Educar para diversidade é sempre muito gratificante [...] o que se buscou alcançar foi conhecer as diferenças, incluindo a todos.<sup>332</sup>*

Para outros sujeitos, serve também como reflexão no sentido de rever posturas, atitudes praticadas no exercício cotidiano da docência, as quais revelam a dificuldade, nem sempre consciente, do professor e da professora de lidar com a diferença. O caráter empreendido no trabalho da docência muitas vezes é controlador, homogêneo e hermético, o que revela contradição e gera impasse não respeitando o tempo e o processo individual, como se pode observar no seguinte excerto: *Fazer com que as crianças consigam entender que somos diferentes e que precisamos respeitar essa diferença foi muito importante para eu ver que muitas*

<sup>331</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Girassol, polo de Itapema.

<sup>332</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Astromeia, polo de Palmitos.

*vezes agimos de forma controladora querendo que todos façam tudo ao mesmo tempo e igual ao outro.*<sup>333</sup>

A noção de diferença como desigualdade também aparece nos relatos. De acordo com os sujeitos da pesquisa, esse é um aspecto negativo que nos contextos de sala de aula geralmente se manifesta em situações de conflito, através de agressões verbais e sentimentos negativos, o que dificulta a convivência. Para alguns, a falta desse entendimento gera a discriminação e o preconceito. É fundamental a compreensão da distinção entre desigualdade e diferença; não negá-la, ao contrário, valorizá-la como algo positivo. A desigualdade, cuja manifestação mais recorrente se dá por meio do preconceito, da discriminação, pode ser superada mediante a valorização da diferença, por intermédio de um sistemático e contínuo trabalho educativo que envolve principalmente vivência e reflexão. Para os sujeitos da pesquisa, a mudança de atitude acontece aos poucos e requer interesse e comprometimento por parte dos envolvidos, como se pode observar nos próximos excertos: *devemos aceitar a todos em suas diferenças, mas não se consegue agradar a todos da mesma forma, acredito que pela idade esse preconceito se bem trabalhado todos os anos isso passa. O que me agradou foi o interesse por parte da maioria, por isso o objetivo foi atingido.*<sup>334</sup>

*[...] tudo o que refletimos em sala deve repercutir em ações que sejam condizentes com as nossas falas. As atitudes se alteram aos poucos, mas é preciso haver uma intenção em realmente querer mudar. Por isso, combinamos que vamos tentar evitar esse tipo de expressões no nosso grupo, não negando as diferenças, mas que elas sejam algo positivo em nosso convívio.*<sup>335</sup>

A compreensão da diferença como possibilidade para o enfrentamento e a superação do preconceito especialmente em sala de aula ficou evidente em vários, como se pode observar a seguir:

*[...] refletir com meus alunos a partir de atividades em que pudessem descobrir-se diferentes uns dos outros, [...]. Elegi a atividade*

---

<sup>333</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Chuva de Prata, polo de São José.

<sup>334</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Angélica, polo de Palmitos.

<sup>335</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Amarilis, polo de Joinville.

*cujo título é "A diversidade em sala de aula", com o intuito de criar um espaço para ampliar o debate sobre as diferenças presentes na sociedade e também no grupo. [...] criei um espaço para tais reflexões. Então fui propondo a discussão acerca do respeito às diferenças. É o conhecimento do diferente que pode ajudar a eliminar ou diminuir o preconceito.*<sup>336</sup>

*Com esta atividade foi possível observar que em muita coisa conseguimos avançar com os educandos com relação a estereótipos e discriminação. Por isso, esta atividade veio a acrescentar e muito dentro da temática; [...] o respeito, valorização do ser humano e desconstrução de idéias estereotipadas com relação a modelos de pessoas e grupos bem sucedidos, fortalecimento de vínculos de amizade e convivência social.*<sup>337</sup>

A noção de diferença é construída muito cedo e se dá por meio de associações, e relações comparativas que se complexificam com o decorrer da aprendizagem e da convivência, mas para isso é preciso ouvir o que as crianças têm a dizer; isso é expresso nos diários, como mostra o seguinte excerto: *Primeiramente, foi questionado se sabiam o que significava 'diferenças'. As respostas foram logo dadas e os mais variados comentários foram expostos. Na conversa, as crianças trouxeram exemplos da sala de aula. [...] Também relataram que adultos são pessoas diferentes de crianças.*<sup>338</sup> E como a construção dessa noção acontece desde cedo, o trabalho da escola no sentido de ensinar/aprender a respeitar e a conviver com as diferenças é fundamental, pois esta aprendizagem é condição essencial para uma vida cidadã, como enfatiza uma das professoras.

*O resultado demonstrou que quanto mais cedo trabalharmos a noção de diferenças e respeito, maiores são as chances da verdadeira inclusão.*

---

<sup>336</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Margarida, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>337</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Amarilis, polo de Joinville.

<sup>338</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Amor-Perfeito, polo de Florianópolis.

*Aprender a conviver com as diferenças e respeitá-las é um importante princípio para o trabalho em grupo e para a vida em sociedade. A escola pode (e precisa) preparar seus alunos para isso, contribuindo, assim, para sua formação cidadã, consciente e crítica.*<sup>339</sup>

Para lidar com a diferença é importante também propor intervenções adequadas, que oportunizem a participação de todos dentro do grupo; que a valorização das singularidades seja assegurada e que possibilite desenvolver habilidades para olhar, pensar e agir diante da diferença, como expressa o próximo excerto: [...] *procurou-se desde o primeiro momento facilitar a intervenção a valorização do que foi relatado pelos alunos, em suas singularidades e dentro do grupo. [...] desenvolvimento das habilidades de olhar, pensar e agir diante da diferença.*<sup>340</sup> Práticas dessa natureza encontram-se diretamente relacionadas à abordagem intercultural de educação.

A noção de *sermos todos iguais* sem refletir no que está por trás dessa afirmação, entendendo tratar-se de um clichê, também aparece nos relatos; associada a essa afirmativa, encontra-se a importância da reflexão no sentido de reconhecer as diferenças como fator fundamental na promoção do respeito à diversidade: [...] *é preciso deixar os clichês de lado. Nada de acreditar que todos somos iguais - e ponto. Antes de mais nada, é essencial reconhecer que existem as diferenças. O acesso a um ambiente que estimula o respeito à diversidade ajuda a formar jovens mais respeitadores, mais educados e mais preocupados com a coletividade.*<sup>341</sup>

#### 5.4.3.2 Unidade na diferença manifestada nos ensaios pedagógicos

Nos ensaios pedagógicos é possível constatar que as práticas pedagógicas assumidas pelas professoras revelam entendimentos e significações semelhantes àqueles contidos nos diários de bordo. Entretanto, o aprofundamento teórico é mais expressivo, até porque se trata de um texto cujo caráter é mais analítico e reflexivo. Nesse sentido, as citações e argumentos são mais desenvolvidos, denotando a busca por

---

<sup>339</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Lótus, polo de Palhoça - utilizado como primeiro exemplo dentro desta categoria na Tabela Descritiva 2.

<sup>340</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Begonia, polo de Palhoça.

<sup>341</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Primavera, polo de Palhoça – segundo exemplo destacado nesta categoria dentro da Tabela Descritiva 1.



fundamentar a discussão apresentada. Destarte, também nos ensaios a afirmação mais recorrente é a diferença como característica fundamental presente no ser humano, a qual se manifesta por meio de nossas especificidades, singularidades, como se pode observar na seguinte afirmação: *todos somos diferentes, pensamos e agimos de maneiras diferentes; é que possuímos uma singularidade, que nos diferencia um do outro.*<sup>342</sup> Embora a unidade possa ser encontrada no fato de pertencermos todos à espécie humana, alguns sujeitos da pesquisa, alguns inclusive baseados em referências de autores, como veremos no excerto a seguir, retomam o fato de que a unidade não pode ofuscar a diferença, uma vez que ela não é sinônimo de uniformidade, homogeneização, padronização. A concepção de unidade precisa assegurar e favorecer a diversidade e essa, por sua vez, deve estar inscrita na unidade. Esse é um entendimento de grande relevância à educação intercultural.

*Morin (2001, p. 57) considera que o homem é “ao mesmo tempo singular e múltiplo”. Para ele existem duas tendências que envolvem essa afirmativa: os que veem a diversidade das culturas tendem a minimizar ou a ocultar a unidade humana; os que veem a unidade humana tendem a considerar como secundária a diversidade das culturas. Ao contrário, é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreve na unidade. [...] Ao longo deste processo fomos percebendo que tínhamos falas diferentes por sermos de locais diferentes, que estávamos habituados a comer comidas diferentes, surgiram brincadeiras novas para incrementar nossa rotina [...]. As crianças não riam mais da fala ‘engraçada’ do colega e, ao contrário, citavam como era legal que uma outra criança tão parecida com eles fosse também tão diferente, sem esquecer que somos todos seres humanos.*<sup>343</sup>

De acordo com alguns sujeitos, como sugere o próximo excerto, o ser humano é essencialmente subjetivo, e é essa subjetividade que marca

---

<sup>342</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Dama-da-Noite, polo de Joinville.

<sup>343</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Prímula, polo de Florianópolis.

a diferença entre todos e cada um. A compreensão da diferença contribui para a qualidade da convivência, oportunizando práticas inclusivas. *O ser humano é, por essência, subjetivo. Aprender a conviver com esta característica – a diferença entre os sujeitos – é também um suporte para praticar a inclusão. [...] as crianças passaram a entender que as diferenças fazem parte da vida.*<sup>344</sup>

A questão da diferença relacionada com práticas inclusivas também aparece em vários ensaios. Desde a importância da devida abordagem de conceitos nos contextos de sala de aula, pois em geral são mal entendidos como diferença, deficiência, desigualdade, raça, entre outros, até o entendimento do que se pode chamar de ambientes escolares inclusivos. Em todas essas situações, fica expressa a noção de igualdade entre as pessoas, do ponto de vista da interdependência que existe entre todos e a natureza, assim como os direitos que devem ser assegurados a todas as pessoas, como demonstram os excertos apresentados a seguir: *[...] todos nós dependemos da natureza, da sua preservação para viver e sobreviver.*<sup>345</sup> *Ambientes escolares inclusivos [...] entendem as diferenças como coletivas e com base igualitária.*<sup>346</sup>

Fundamentalmente, no que diz respeito às pessoas com necessidades especiais, destaca-se, segundo os sujeitos da pesquisa, a importância da sensibilização, do entendimento que envolve o conceito de diferença, nesse caso entendido como sinônimo de diversidade, e a sua valorização para além da escola. Os trechos a seguir expressam esses sentidos.

*[...] para garantir os direitos das pessoas com necessidades especiais é necessária a “sensibilização da população, por meio de campanhas de educação destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas serem iguais, permitindo dessa forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de necessidades especiais”. [...] vivenciando situações de sensibilização e valorização das diferenças, pudessem perceber possibilidades de*

---

<sup>344</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Crisântemo, polo de São José.

<sup>345</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Calla, polo de Florianópolis.

<sup>346</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Cattleya, polo de Joinville.

*superação das dificuldades geradas pelas diferenças.*<sup>347</sup>

*A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, pela origem nacional, sexual, religiosa, de gênero, cor, idade, raça e deficiência.*<sup>348</sup>

Nessa mesma direção, porém não apenas no que diz respeito às pessoas com deficiência, senão a todos os seres humanos, a garantia dos direitos deve estar assegurada e vinculada ao direito de sermos diferentes. A diferença é um “elemento intrínseco ao ser humano” e o conceito de igualdade, para ser respeitoso, deve assim concebê-la, aponta uma das professoras, apoiada em Barcelos (1990):

*‘O conceito de igualdade para ser respeitoso deve conceber a diferença como elemento intrínseco ao ser humano. Logo, o acesso e as condições para usufruir os direitos garantidos em lei devem prever o fato que somos diferentes e abranger pelas políticas públicas, o exercício deste direito’.* (Barcelos, p. 90).<sup>349</sup>

Encontrar a igualdade na diversidade também é um aspecto citado por alguns dos sujeitos da pesquisa: *Devemos todos nos propor a encontrar a igualdade na diversidade, lembrando sempre que, acima de tudo, somos todos humanos e como tal temos grande capacidade para a solidariedade, a cooperação e o amor.*<sup>350</sup> Entretanto, o que se revela, assim como foi observado nos diários de bordo, é que essa igualdade está relacionada à noção de unidade pelo fato de sermos todos seres humanos; essa é a nossa raça originária, o “pano de fundo” que compõe o cenário de nossa existência. A mesma situação pode ser observada no próximo excerto. Neste caso encontra-se associada à dimensão religiosa, ou seja, *filhos do mesmo pai, portanto irmãos*. Essa “irmandade” parece ser, para os sujeitos, o primeiro critério para compreender o sentido de

<sup>347</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Acácia, polo de Joinville.

<sup>348</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Camélia, polo de São José.

<sup>349</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Lisianto, polo de Itapema.

<sup>350</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Angélica, polo de Palmitos.

unidade; o exercício concreto de direitos e deveres que deve ser assegurado a todas as pessoas individualmente, nos mais variados âmbitos da sociedade, cabendo à escola preparar as pessoas que a frequentam para isso, mediante sua função socializadora. Essa compreensão é possível a partir de ações cotidianas como a solidariedade, a cooperação, o respeito a si e ao outro; mais um aspecto a se aproximar da sensibilidade. Indivíduo e cultura são, portanto, inseparáveis e a escola é um importante agente nesse processo.

*[...] Por isso na intenção de preparar o aluno quanto à questão de que somos todos iguais e irmãos perante nosso pai celestial Deus, que se pensa compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no seu dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. [...] Essa função socializadora (da escola) remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimentos que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura. Os processos de diferenciação na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo.<sup>351</sup>*

A escola é o lugar, por excelência, da diversidade, embora a busca da homogeneidade é ainda muito presente nas rotinas escolares. Para muitos sujeitos da pesquisa, viver a experiência de se perceber diferente do outro mediante práticas educativas intencionais realizadas nos contextos de sala de aula é uma das possibilidades de compreender o sentido da diferença. O expressivo número de excertos nesse sentido

---

<sup>351</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Angélica, polo de Palmitos – Primeiro excerto destacado nesta categoria dentro da Tabela Descritiva 2.

reitera ser esse um entendimento que perpassa a maioria dos ensaios analisados, como se pode observar a seguir: [...] *que pudessem descobrir-se diferentes uns dos outros, não somente exteriormente, mas também em suas características psicológicas. [...] A ideia inicial e proposta era proporcionar oportunidades para que os alunos pudessem reconhecerem-se diferentes uns dos outros.*<sup>352</sup> *Felizmente, todos nós seres humanos nascemos diferentes, e continuaremos diferentes. Por mais que tenha este propósito, a escola não conseguirá nos homogeneizar.*<sup>353</sup> [...] *todas as diferenças humanas são normais e a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. (Declaração de Salamanca, 1994).*<sup>354</sup> [...] *instigando nas crianças o aprender a respeitar e aceitar as diferenças.*<sup>355</sup>

*Com a atividade todos pudemos perceber o quanto nossa sala de aula é heterogênea. A partir daí, pudemos realizar um excelente diálogo reflexivo a respeito da diversidade. “Todos somos diferentes e, não só nas aparências”. E, assim, para que possamos conviver harmonicamente, precisamos aceitar e respeitar as diferenças. [...] perguntei o que pensavam sobre o mundo com pessoas todas iguais. Uma menina respondeu: ‘Se não fossemos diferentes seria sem graça, enjoado.’*<sup>356</sup>

*Em uma sala de aula, não posso esperar o mesmo resultado de todos; o mesmo grau de compreensão de todos, porque somos seres humanos, diferentes, dotados de habilidades e gostos pessoais, sonhos pessoais, tudo isto precisa ser considerado. Essa riqueza contribui para o entendimento do que é a diversidade.*<sup>357</sup>

---

<sup>352</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Gloriosa, polo de Itapema.

<sup>353</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Rosa, polo de São Miguel D’Oeste.

<sup>354</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Girassol, polo de Itapema.

<sup>355</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Magnólia, polo de Palhoça.

<sup>356</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Hortênsia, polo de Itapema.

<sup>357</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Rosa, polo de São Miguel D’Oeste.

Sendo a escola o lugar por excelência da diversidade, e sendo esse um assunto complexo, sobre o qual professores e professoras necessitam saber, a qualificação profissional é condição de alta importância. O entendimento sugere pensar que essas professoras também sentem necessidade de mais formação. De acordo com os sujeitos da pesquisa, o professor e a professora precisam ser profissionais preparados, habilitados, para lidar com as diferenças em sala de aula, sabendo mediar os processos interativos no interior do grupo. Nesse sentido, práticas pedagógicas interculturais têm especial relevância. Para o professor e a professora na qualidade de mediadores, é fundamental compreender com mais profundidade como se dá o processo de construção de conhecimento e de valores nas crianças. A compreensão desse processo está expressa no fragmento abaixo:

*Os professores ocupam uma posição privilegiada de mediador da interação da criança com o próximo. Para que esse papel seja efetivo, no sentido de conduzir os alunos no mundo da compreensão das diferenças, o educador necessita compreender mais profundamente como as crianças constroem conhecimentos e seus valores, como também precisam aprofundar seus próprios conhecimentos a respeito da diversidade.<sup>358</sup>*

A valorização da diversidade passa pelo seu reconhecimento como algo fundamental para a convivência. E nesse sentido professores, professoras e escolas têm muito a ensinar mediante ações concretas, experienciadas, como se pode inferir dos seguintes excertos: [...] *que reconheça e aceite a diversidade como fundamento para convivência social. [...] aos poucos todos estavam no clima, podendo perceber as diferenças, como devemos nos comportar e proceder em situações assim.*<sup>359</sup> [...] *o sujeito é diferente e se apropria do conhecimento a partir da interação com o outro e com o meio no qual está inserido. [...] pois somos todos diferentes, diversos.*<sup>360</sup>

O reconhecimento e a valorização das diferenças mediante práticas educativas adequadas são reiterados pela maioria dos sujeitos

---

<sup>358</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Primavera, polo de Palhoça.

<sup>359</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Acácia, polo de Joinville.

<sup>360</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Chuva de Prata, polo de São José – segundo exemplo destacado nesta categoria dentro da Tabela Descritiva 2.

participantes da pesquisa. Alguns especificam de que diferença se está tratando e dão especial atenção àquelas de caráter sociocultural; destacam que é por meio delas que o indivíduo se reconhece e se assume como sujeito em sua perspectiva histórica. A compreensão dessa dimensão possibilita à pessoa valorizar sua cultura e nela intervir, modificando-a se necessário, valorizando-a e valorizando-se. Os excessivos casos de fracasso escolar podem estar associados ao caráter conteudista e descontextualizado que ainda sedimentam muitas das práticas pedagógicas, em detrimento das questões socioculturais que compõem o cotidiano, revelando a presença do paradigma da simplificação a reger concepções e, por conseguinte, as práticas. Dar mais atenção às diferenças e maior liberdade de expressão aos sujeitos participantes do processo educativo é um caminho necessário, como se pode observar no excerto abaixo:

*É necessário que a escola valorize e considere as diferenças socioculturais, pois é conhecendo suas raízes históricas, conservando sua cultura, que o indivíduo se assume como sujeito de sua própria história, compreende sua situação social e se percebe capaz de modificá-la valorizando-se a si mesmo e sua cultura. [...] Penso que é preciso buscar formas de desencadear práticas pedagógicas que respeitem as diferenças. [...] Se a escola dá espaço para a expressão dessas diferenças e as valoriza com certeza estará enriquecendo seu trabalho e contribuindo para a adaptação dos indivíduos no espaço escolar. [...] Talvez ocorram tantos casos de fracasso escolar porque a escola se preocupa demais na questão conteudista e ignora a questão social e cultural do dia-a-dia real. [...] onde todos os envolvidos, sendo diferentes sejam livres para se expressarem e participarem do processo.<sup>361</sup>*

A noção de igualdade associada à diferença e ao sentido de pertença a um grupo, assim como o reconhecimento e valorização desse grupo em suas características sócio-históricas, princípios caros à educação de abordagem intercultural, também aparece nos relatos analisados, como se pode observar em: [...] *somos iguais. [...] O*

---

<sup>361</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ª</sup>. Margarida, polo de São Miguel D'Oeste.

*entendimento da diferença contempla o estudo da sociedade com igualdade, onde os diferentes sujeitos, etnias e grupos estejam presentes e sintam-se pertinentes ao grupo.*<sup>362</sup>

Assim como nos diários, também é citado nos ensaios o tema da diversidade e sua potencialidade como conteúdo de ensino. Nesse sentido, as múltiplas possibilidades de trabalho que podem ser realizadas por meio dessa temática contribuem para os processos reflexivos das professoras, com vistas a lhes ajudar na identificação das diferenças individuais, das singularidades e do próprio grupo em seu conjunto, enquanto coletividade. Encaminhamentos que levem em conta esses fatores podem contribuir para uma prática pedagógica de maior qualidade e eficácia, como revela o trecho abaixo:

*[...] buscou-se desvelar no tema diversidade as possibilidades metodológicas para que o professor reflita sobre as diferenças individuais de cada um, levando em consideração as singularidades, e a coletividade do grupo, abordando na sua prática pedagógica sobre as diversidades, efetivando uma prática de qualidade, capaz de oportunizar ao processo de aprendizagem maior eficiência.*<sup>363</sup>

Esse mesmo entendimento pode ser constatado no próximo excerto. Entretanto, o foco está na importância de se trabalhar com as diferenças nas suas mais variadas perspectivas, junto aos estudantes, como caminho para se ensinar concretamente o respeito mútuo. Para uma convivência democrática, o respeito é condição precípua; daí sua especial relevância nos contextos de ensino e de aprendizagem. Esse é um critério enfatizado em práticas de educação interculturais. E uma das professoras salienta:

*Para o aluno evoluir na sua formação é preciso trabalhar as diferenças entre as pessoas, derivadas de sexo, origem social, cultura, etnia, valores, opiniões e religiões, respeitando a todo ser humano em suas manifestações, pois o respeito mútuo é a condição necessária para o*

---

<sup>362</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Astromeia, polo de Palmitos.

<sup>363</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Gérbera, polo de Palhoça.



*convívio social democrático, precisamos respeitar o outro para obter igual respeito.*<sup>364</sup>

Outros sujeitos aprofundam ainda mais a questão, problematizando o conceito de diferença, desde a sua produção, até as relações e jogos de poder que lhe são subliminares. Nesse sentido, há algo anterior às práticas de tolerância, respeito e reconhecimento da diferença; trata-se da sua produção. Questionar os conceitos essencialistas e a sua construção é tarefa para docentes comprometidos com uma educação questionadora, que os problematiza e os contextualiza à luz dos respectivos tempos e discursos históricos, de onde são originários. Tal postura contribui substancialmente para melhor compreender e valorizar as diferenças, assim como para se efetivar uma pedagogia da valorização, como se pode constatar no excerto a seguir:

*Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como esta diferença é produzida e quais são os jogos de poder estabelecidos por ela. “Para valorizar as diferenças e efetivar uma pedagogia da valorização, precisamos, nós educadores, defender uma educação questionadora dos conceitos essencialistas e tratá-los como categorias socialmente constituídas no decorrer dos discursos históricos.” (NOGUEIRA, FELIPE, TERUYA, 2008).*<sup>365</sup>

De um modo geral, as professoras reconhecem que a convivência com a diversidade contribui para o entendimento de cidadania. Daí a importância dessa prática na vida das crianças desde cedo, pois além da assimilação acontecer de maneira mais rápida com as crianças, elas têm a oportunidade de aprender sobre o valor do respeito como condição essencial à boa convivência, como mostra o excerto a seguir:

*Conviver com a diversidade desde cedo contribui para noção de cidadania, pois o preconceito é combatido de modo mais eficaz. As crianças assimilam valores com mais facilidade e convivendo com “diferentes” perceberá outras*

---

<sup>364</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Violeta, polo de Florianópolis.

<sup>365</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Amor-Perfeito, polo de Florianópolis.

*realidades e, assim, apreenderá que o respeito é essencial nestas situações.*<sup>366</sup>

#### 5.4.3.3 Aprofundando a discussão e construindo sentidos a partir dos diários de bordo e dos ensaios pedagógicos

A categoria de análise *Unidade na Diferença* expressa uma concepção de unidade que assegure e favoreça a diferença e que essa, por sua vez, esteja inscrita na unidade; ou seja, a unidade não pode ofuscar a diferença, uma vez que sua expressão é contrária à uniformidade, a padronização e a homogeneização. Essa constatação é a que mais se revela nessa categoria, seguida da importância de se reconhecer as diferenças e respeitá-las. É possível identificá-las quando as professoras dizem, por exemplo, que *é apropriado conceber a unidade que assegure e favoreça a diversidade, a diversidade que se inscreve na unidade*. Quando destacam que *somos diferentes e que, somos iguais apenas nas diferenças*; ou então que *somos diferentes e precisamos aceitar isso e procurar a conviver da melhor forma possível*; e ainda quando dizem que *todos somos importantes, cada um com sua especificidade, e devemos respeitar e ser respeitados*; ou dito de outra maneira que *todos somos diferentes, pensamos e agimos de maneiras diferentes, e que possuímos uma singularidade, que nos diferencia um do outro devemos respeitar a histórias de vida, seu processo de construção*; e para que possamos conviver harmonicamente, *precisamos aceitar e respeitar as diferenças*. Também quando afirmam ser *preciso deixar os clichês de lado. Nada de acreditar que todos somos iguais - e ponto. Antes de mais nada, é essencial reconhecer que existem as diferenças*. Quando defendem a importância de práticas educativas que promovam o respeito à diversidade: *o acesso a um ambiente que estimula o respeito à diversidade ajuda a formar jovens mais respeitadores, mais educados e mais preocupados com a coletividade*. Contudo, reconhecem que não se trata de uma tarefa fácil, uma vez que a lógica imperativa ainda presente nas escolas prega a uniformização, a homogeneização e a padronização.

Essa compreensão assumida pelos sujeitos remete a um dos sentidos da sensibilidade proposto neste estudo, cujo conceito advém de *poiesis* que quer dizer produção. Essa opção se refere à maneira como as pessoas se relacionam com o mundo, as formas de apreendê-lo. E uma

---

<sup>366</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Crisântemo, polo de São José.

delas é mediante a experiência prática, reiteradamente apontada pelos sujeitos da pesquisa. A experiência prática é uma forma de relação com o mundo e que se dá a partir do que é conhecido pela pessoa (DUARTE JUNIOR, 1991). Experiência é, assim entendida como aquilo que nos afeta quando somos tocados pelas coisas do mundo, e de onde saímos transformados, como defende Larrosa (2004).

Diferença e/ou diversidade como conteúdos de ensino também aparece de maneira expressiva nas duas ferramentas, indicando a necessidade de ensinar tais conteúdos mediante práticas concretas, refletidas e significadas nos contextos relacionais de ensino e aprendizagem, não restritos apenas às salas de aula, como nas situações em que as professoras dizem que *a diversidade existente no país deve ser constantemente trazida ao conhecimento das crianças para que elas tomem consciência, entendam e compreendam as diferenças*. Ou então quando argumentam que *refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las como parte essencial do processo educativo*. E ainda dizendo que *somos todos humanos e como tal temos grande capacidade para a solidariedade, a cooperação e o amor*.

A opção assumida pelos sujeitos da pesquisa em suas práticas pedagógicas aproxima-se da noção de educação intercultural enquanto projeto que tem por objetivo intervir nas mudanças decorrentes do contato e da interação entre os sujeitos e sua diversidade, de maneira a promover atitudes de abertura ao confronto e ao conflito enquanto agentes educativos que conduzam a processos de integração entre culturas; essa é uma compreensão preconizada por Del Arco Bravo (1998), entre outros autores.

A valorização dos saberes e das potencialidades das crianças na perspectiva da diversidade e/ou da diferença, da potencialidade contida no conflito e no confronto entre sujeitos em interação, posições assumidas pelas professoras nos relatos de suas práticas, e defendidas por autores como Fleuri e Candau, remete também à sensibilidade na medida em que ela se manifesta tanto em situações de prazer, encantamento e fruição, quanto em situações de conflito, de confronto e de desprazer; nesses momentos as atitudes críticas e criativas são fundamentais para a solução de um problema; a sensibilidade se manifesta também em contextos de mudança de atitudes, de posturas; por meio de práticas de cooperação e acolhimento, de respeito e de consideração pelo outro e por si mesmo, como sugere Maturana (2002); por meio de tomada de consciência; situações de ensino e aprendizagem nas quais todos os sentidos são aguçados para fazer acontecer a

aprendizagem. Essas perspectivas se revelam nas práticas das professoras.

Para esses sujeitos, o entendimento das diferenças, o respeito e o apoio mútuo em ambientes educacionais que promovem e celebram a diversidade humana são construídos pelas crianças durante os anos de formação. Essa é uma assertiva também defendida por pesquisadores como Stainback (2002) citado nesse estudo. Talvez seja essa uma das principais razões pelas quais a função do professor e da professora, principalmente na qualidade de mediadores nas interações e no processo de aprendizagem é tão destacada nos diários e ensaios. É o que se revela quando dizem, por exemplo, que *a pouca idade da turma não impediu que a diversidade fosse identificada e trabalhada*. Quando argumentam sobre resultados de atividades dizendo que *quanto mais cedo trabalharmos a noção de diferenças e respeito, maiores são as chances da verdadeira inclusão*. Comprometem-se ao assumir que *a diversidade está presente em todos os contextos da sociedade e deve ser identificada para poder ser entendida*; quando destacam a relevância da mediação do professor e da professora nos processos de interação, dizendo que *os professores ocupam uma posição privilegiada de mediador da interação da criança com o próximo. Para que esse papel seja efetivo, o educador necessita compreender mais profundamente como as crianças constroem conhecimentos e seus valores*. Ou então sobre atividades que proporcionam reflexão sobre a tarefa docente: *esta atividade me proporcionou uma reflexão quanto ao meu papel de educadora me questionando sobre qual deve ser minha postura perante a diversidade encontrada em sala de aula*. Da mesma forma, quando recorrem aos fatores que devem ser levados em conta pelos professores e professoras em sua atuação, no sentido de garantir condições de aprendizagem, dizendo que *a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima*. Essas, entre outras situações contempladas nos relatos das professoras, evidenciam o lugar da docência, bem como a responsabilidade social e política inerente à função.

Essas considerações corroboram a noção que os sujeitos demonstram ter sobre a importância da relação entre pessoas e culturas como fator pedagógico essencial; aspecto que também se aproxima da abordagem intercultural de educação e nesse sentido o contexto é imprescindível. Tal entendimento é ampliado e confirmado quando os

sujeitos reconhecem a diversidade *como fundamento para convivência social*. Quando dizem que *o sujeito é diferente e se apropria do conhecimento a partir da interação com o outro e com o meio no qual está inserido*. Na necessidade de buscar alternativas para *desencadear práticas pedagógicas que respeitem as diferenças*, por entender que se a escola oportuniza e valoriza a expressão das diferenças *com certeza estará enriquecendo seu trabalho e contribuindo para a adaptação dos indivíduos no espaço escolar*.

Analisando os excertos citados, é possível perceber, embora nem sempre de maneira explícita, que para os sujeitos da pesquisa o contexto e as relações que se estabelecem dentro dele fazem toda a diferença e devem, sim, ser levados em conta nos processos de ensino e de aprendizagem. É o que se evidencia quando destacam, por exemplo, os dois principais aspectos inerentes à função socializadora da escola que são *o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural*. Os indivíduos, segundo as professoras, constroem-se nessa dupla determinação: *como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimentos que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar*. Outra professora destaca *não há desenvolvimento individual possível a margem da sociedade, da cultura*. Bateson (1986) ajuda a compreender a relevância do contexto quando descreve que sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado. E isso se aplica não apenas para a comunicação humana por meio de palavras, mas também para todos os tipos de comunicação, de todo processo mental, de toda mente. A opção assumida pelas professoras e que se revela mediante suas práticas sinaliza indícios de um pensar complexo. Na perspectiva complexa, o foco encontra-se no contexto dos sujeitos e nas relações estabelecidas nesse contexto; quando a explicação de um fenômeno tem em vista o seu contexto, quer dizer que se considera o meio ambiente e o entorno, e não apenas o indivíduo, isoladamente, como asseveram Vasconcellos (2005a) e Moraes (2001), apresentadas no capítulo I. Para entendermos o indivíduo, é importante considerar e entender o seu relacionamento com o todo, ou seja, com os contextos mediante os quais este indivíduo se relaciona, e pensar em termos de conexidade. A cosmovisão complexa pressupõe “a ultrapassagem dos pressupostos da simplicidade, da estabilidade e da objetividade, dando lugar aos novos pressupostos da *complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade*.” (VASCONCELLOS, 2005a, s/p) [grifos da autora].

Embora em muitas situações apresentadas nos excertos não apareçam os encaminhamentos metodológicos para fazer avançar esta abordagem, a noção sobre sua importância e necessidade se expressa por parte desses sujeitos, como se tratássemos de algo ainda latente, do qual não se pode negar a presença, mas de onde ainda não emergem elementos para avançar, senão mediante uma sólida formação nessa direção.

Considerar o contexto e as relações que nele acontecem é um dado relevante que aparece não apenas nesta categoria. É como se as professoras tentassem dizer que não é possível tratar problemas atuais com lógicas superadas que não levam em conta aspectos estruturais, dentre os quais são destacados o contexto e as relações, para então se entender com mais profundidade os conflitos, os dilemas e os desafios que se manifestam principalmente no campo educacional, mais especificamente no interior das escolas e dentro das salas de aula todos os dias. É como se lançassem um apelo dizendo que, mediante a educação e como professores e professoras, é possível avançar, todavia necessitam aprender mais, experienciar mais para ir mais além, pois sempre lançamos mão do que temos ao nosso alcance, do que sabemos ou supostamente pensamos que sabemos; é disso que nos valem no exercício da docência; de um conjunto de saberes, como mostra Pimenta (1999, 2002).

Esse apelo pode ser focado em dois campos distintos, porém complementares: o primeiro (não necessariamente nesta ordem) refere-se à (precariedade da) formação profissional; e o segundo, ao campo das relações cotidianas vividas no exercício dessa profissão. Mas como é possível chegar a essa constatação a partir dos excertos? Em relação ao primeiro campo, se observarmos a recorrência feita à atuação docente, quando os sujeitos dizem, por exemplo, que os professores e professoras *precisam aprofundar seus próprios conhecimentos a respeito da diversidade*. Ao fomentar a necessidade de *buscar formas de desencadear práticas pedagógicas que respeitem as diferenças*. Eles alertam, ainda, sobre a importância da reflexão sobre a temática das diferenças e sua presença nas práticas educativas de modo a buscar uma docência da melhor qualidade, que nesse enfoque dado pelos sujeitos parece se aproximar do sentido atribuído por Rios (2003); *que o professor reflita sobre as diferenças individuais de cada um, levando em consideração as singularidades, e a coletividade do grupo, abordando na sua prática pedagógica sobre as diversidades, efetivando uma prática de qualidade, capaz de oportunizar ao processo de aprendizagem maior eficiência*. Todas essas situações sugerem um

anúncio que de certa forma também se apresenta como denúncia; ou seja, ao anunciar a importância da atuação docente para o reconhecimento e o respeito às diferenças, sua reiterada evocação leva a inferir que pouco disso é praticado, o que acaba por constituir um apelo à necessidade dessa prática devido a sua importância. Por outro lado, explicita-se certo modismo que se sustenta em discursos, não em práticas efetivas. Nesse sentido se evidencia a denúncia em relação à falta dessas práticas e as (ainda) precárias políticas de formação continuada para a docência, especialmente nesse aspecto. É possível inferir nas situações em que os sujeitos alertam, por exemplo, para possíveis razões que levam ao fracasso escolar: *Talvez ocorram tantos casos de fracasso escolar por que a escola se preocupa demais na questão conteudista e ignora a questão social e cultural do dia a dia real*. Outro exemplo é quando argumentam que *para valorizar as diferenças e efetivar uma pedagogia da valorização, precisamos, nós educadores, defender uma educação questionadora dos conceitos essencialistas e tratá-los como categorias socialmente constituídas no decorrer dos discursos históricos*.

Considerando o segundo campo, ou seja, das relações cotidianas vividas no exercício da docência, principalmente no que se refere ao reconhecimento e ao respeito às diferenças, é possível observar (nos distintos excertos apresentados), que as diferenças na escola se manifestam por meio de aspectos visíveis, tais como o gênero, a etnia, a classe social, as deficiências (principalmente às de ordem física), a religiosidade, entretanto os conflitos que acontecem no seu interior não se mostram com igual visibilidade. Extrapolando os limites dos excertos e projetando para a realidade mais ampliada, constata-se que parte considerável desses conflitos e das variadas soluções encontradas resultam das práticas de professores e professoras, assim como de estudantes, para os quais, na maioria dos casos, não se busca um entendimento mais aprofundado e mais extenso de suas causas, o que dificulta seu enfrentamento e, por conseguinte, sua possível superação. Partir das consequências como caminho para refletir, buscar e propor mudanças é uma postura recorrente, amparada em um olhar simplificado sobre esse processo. No âmbito dos excertos é possível identificar que o enfrentamento dessa situação pode acontecer a partir de práticas diferenciadas que demandam primeiramente respeito, constituindo-se como uma espécie de princípio para a prática; e que passa pelo reconhecimento da importância do conflito como componente valioso nas relações e no processo de ensino e de aprendizagem; ou seja, trata-se

de outra cosmovisão, onde o ser humano é reconhecido em sua inteireza; um olhar na perspectiva da complexidade (MORIN, 2005).

No nível dos discursos apresentados, este princípio parece estar claro para os sujeitos da pesquisa, embora não tenha sido possível constatar de maneira explícita e recorrente as possíveis formas empregadas para fazer deste princípio uma ação concreta dentro das atividades descritas nos diários e analisadas nos ensaios pedagógicos.

Juntamente a este princípio são destacados o diálogo, a interação, o envolvimento, a escuta ativa atenta e sensível, a parceria, e acolhida como critérios essenciais para a convivência coletiva respeitosa. Indiretamente se pode inferir que esses critérios, quando efetivamente praticados, contribuem para o exercício do respeito entre as pessoas, favorecendo a boa convivência. Tais aspectos remetem à educação em sua abordagem intercultural, a qual se configura também como uma estratégia capaz de potencializar a ação desencadeada pelo conflito, a partir do encontro/confronto e do diálogo (FLEURI, 2009), como conectores reais e potenciais, de maneira a constituir espaços capazes de gerar outras formas de pertencimento (SERRES, 2000), de identificação (HALL, 2003) mais fluidas, decorrentes da interação e do acolhimento das diferenças.

Entretanto, há pesquisadores que discordam dessa abordagem sobre a diferença, alegando tratar-se de uma produção e uma estratégia adotada pela direita como uma forma de explicar as desigualdades de fato e reclamar a desigualdade de direito. Pierucci (1999) é enfático nesse sentido. Ele diz que “a certeza de que os seres humanos não são iguais porque não nascem iguais e portanto não podem ser tratados como iguais, quem primeiro a professou nos tempos modernos foi a direita.” (Idem, p. 19). E contextualiza historicamente seu surgimento dizendo que se deu pela “ultradireita do final do século XVIII e primeiras décadas do XIX, aliás a primeira direita a surgir na história, em reação à Revolução Francesa, ao ideal republicano de igualdade e fraternidade [...]” (Idem). Todo movimento em defesa das diferenças assumido pelos chamados ‘novos’ movimentos sociais, que inclui mulheres, afrodescendentes, indígenas, homossexuais, minorias étnicas, entre outros teve sua origem e ainda permanece como sendo desígnio das direitas (velhas ou novas, extremas ou moderadas).

[...] o pavilhão da *defesa das diferenças*, hoje empunhado à esquerda com ares de recém-chegada inocência pelos ‘novos’ movimentos sociais (o das mulheres, o dos negros, o dos índios, o dos homossexuais, os das minorias



étnicas ou lingüísticas ou regionais etc.), foi na origem – e permanece fundamentalmente – o grande signo/desígnio das direitas, velhas ou novas, extremas ou moderadas. Pois, funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito. [...] (Idem, p. 19) [grifos do autor].

Para Pierucci (1990), a questão crucial do racismo reside na obsessão com a diferença, seja ela constatável, ou apenas suposta, imaginada, atribuída e não na sua rejeição. “O racista vê o mundo dos humanos sob a ótica privilegiada da diferença, melhor dizendo, pondo em foco a diferença. A *démarche* racista começa por aí, pela focalização da diferença.” (Idem, s/p) [grifos do autor]. E argumenta também que a rejeição da diferença vem depois da sua afirmação enfática. Esse entendimento mostra-se contrário ao que diz Martins (2011), citado na categoria anterior, para quem todo comportamento preconceituoso é precedido pela sua negação, ou seja, a atitude de negar o preconceito reforça-o.

De acordo com Pierucci (1990, s/p), para a direita, “o discurso que afirma as diferenças - negro é diferente de branco, a mulher é diferente do homem, nordestino é diferente de paulista [...] - é o discurso inaugural, a enunciação fundante, a evidência primeira, a verdade imediata e incontestável. Empírica.” Embora o autor não aponte caminhos explicitamente, ele parece sugerir indícios ao destacar o devido cuidado de não essencializar as diferenças. Em suas palavras “para a esquerda não pode haver escolha entre a igualdade e a diferença, como a escolha há e sempre houve para a direita. Se é para alguém da esquerda abraçar a diferença, que o faça sem abrir mão da igualdade.” (Idem, s/p). Contudo, o autor reconhece que apesar dos efeitos perversos provocados pelo discurso da diferença, esse também tem produzido formas de emancipação humana. Penso que a questão reside em entender o que a diferença designa. Desde logo, sua afirmação está ligada ao direito de poder ser vivida sem que isso signifique e resulte em discriminação. Vale considerar que esse é um campo político, portanto, um campo de disputa pela fixação de significados.

Na perspectiva de compreender que complexo é aquilo que é tecido em conjunto, o “que chamamos de partes são os fios de uma teia inseparável de relações. O universo é, portanto, relacional, ecológico, o que nos leva a concluir que somos, ao mesmo tempo, indivíduos e unos com tudo o que existe”, como assevera Moraes (2003, p. 176). Essa

assertiva reitera as noções expressas nos registros dos sujeitos da pesquisa, contribuindo para a formulação dessa categoria de análise. Mas isso não significa dizer que essas professoras saibam exatamente como fazer desse entendimento práticas concretas de bom ensino e aprendizagem, até porque nos relatos das atividades desenvolvidas muitos dão a entender que possuem limitações, tanto em âmbito pessoal, no que diz respeito à precariedade de sua formação, quanto institucional, envolvendo com isso a escola e a equipe pedagógica. Entretanto, o que é possível identificar e que para os objetivos dessa pesquisa vale ressaltar, é que esse entendimento sugere uma nova perspectiva de ensino e de compreensão da aprendizagem, por conseguinte, pede uma formação continuada que atenda a essa demanda. Sendo assim, prospecta um salto de dimensão na direção da terceira tese proposta por Fleuri (2008): “educar pressupõe a articulação entre iniciativas concomitantes.” Todo processo para ser de fato educativo requer pessoas que, de maneira deliberada e conscientemente, estabeleçam entre si interações. Em outras palavras, a relação educativa não é feita pela ação direta e unidirecional de um agente sobre outro; mas sim pela “articulação, pela diferença, da ação de um agente com a ação de outro sujeito, cada um com base em processos autônomos.” (Idem, p. 111). Fleuri se ampara em Bateson para dizer que a diferença ou a conexão entre dois sistemas depende da energia de cada um deles, ou seja, a diferença ou a conexão não tem energia própria.

Entendo que essa é a lógica da circularidade que procurei descrever no capítulo I, dizendo que cada pessoa constitui uma “unidade autopoietica” estruturalmente determinada, operando em acoplamento estrutural com seu meio. Essa lógica move a circularidade do viver/conhecer/viver. (MATURANA, 2002). Essa compreensão tem fortes implicações para a educação, fundamentalmente ao exercício da docência, na medida em que, “conhecer implica uma circularidade do viver/conhecer-conhecer/viver” (PELLANDA, 2009) e, por isso, torna-se uma questão biológica fundamental. O adágio adotado por Von Foerster que utilizei no capítulo I para explicar esse processo na perspectiva da cibernética e que Bateson (1986) também utiliza contribui para ampliar essa compreensão. Diz o autor: “você pode levar um cavalo até a água, mas não pode fazê-lo bebê-la. O ato de beber é assunto dele. Porém, mesmo que seu cavalo esteja com sede, ele não poderá beber água a não ser que você o leve até ela. O ato de levar diz respeito a você.” (Idem, p. 111). Desde logo, é a articulação entre processos, entre agentes que atuam por energia e iniciativa próprias que aciona a diferença. Isso quer dizer que a produção da diferença

“depende de energias colaterais, de esforços paralelos e concomitantes. [...] Não se realiza relação educativa (dialógica) [complexa] se qualquer dos interlocutores não desenvolver energia, iniciativa, autonomia próprias para sustentar, de seu lado, a relação de reciprocidade.” (FLEURI, 2008, p. 111) [inserção minha]. Fleuri adota a concepção dialógica de educação que enfatiza a reciprocidade entre sujeitos e, por conseguinte, a interação entre as pessoas.

A partir da análise e da interpretação das práticas pedagógicas assumidas pelos sujeitos da pesquisa, e procurando olhar desde uma cosmovisão complexa, entendo que se trata de um processo ainda mais profundo e multifacetado, no qual a dialogia é compreendida como uma perspectiva metodológica fundamental em todo processo que se pretende educativo potencializando a entreatjada e a interdependência entre todos.

#### **5.4.4 Entreatjada e interdependência de todos**

Esta categoria, formulada a partir da análise das práticas pedagógicas assumidas pelas professoras e expressas nos diários e ensaios, decorre principalmente da reiterada afirmação acerca da importância do trabalho em grupo, particularmente pela entreatjada que acontece entre os sujeitos participantes e a percepção da interdependência de todos os envolvidos em um processo de aprendizagem. É importante destacar que tê-los presentes e fomentá-los nas práticas de ensino e nas relações interpessoais é condição fundante a uma abordagem de educação intercultural. A presença dessa noção sugere a compreensão por parte das professoras, sujeitos da pesquisa, de um importante critério a ser considerado na promoção de uma educação dentro desta abordagem.

Quantitativamente, considerando a ferramenta diário de bordo, dos 28 sujeitos participantes da pesquisa, população absoluta, 17 destacam a importância dessa categoria, ou seja, 60,71% do total da população envolvida na pesquisa. Na ferramenta ensaio pedagógico, dos 28 sujeitos envolvidos, 20 expressam a importância da categoria, representando 71,42% dos 100% da população participante; ou seja, três sujeitos a mais, portanto, 10,71% da população participante da pesquisa que não havia considerado este aspecto na primeira ferramenta. Sua importância passa a ser considerada quando as professoras aprofundam a reflexão na ferramenta ensaio pedagógico, o que sugere duas possibilidades de interpretação: não ser este ainda um critério de alta relevância nas práticas pedagógicas dessas professoras; ou ser tão óbvio

que não precisa ser dito, como algo totalmente incorporado que somente é citado quando se trata de uma reflexão mais sistematizada.

Nos diários de bordo, a referência a essa categoria se expressa mediante o reconhecimento da importância do trabalho em grupo para o processo de aprendizagem; a promoção de dinâmicas que estimulem este tipo de trabalho, tendo como principal objetivo aprender conteúdos significativos como valores e virtudes humanas essenciais para a vida em sociedade; reconhecimento dos principais aspectos que necessitam ser considerados nesse tipo de encaminhamento metodológico; importância da interação e da mediação, assim como do envolvimento, da parceria, da dedicação e do empenho como fatores que contribuem para o estreitamento de vínculos e o comprometimento diante da aprendizagem; a presença da sensibilidade em suas múltiplas formas de expressão como critério caro às relações interpessoais e ao processo de aprendizagem.

Em relação aos ensaios pedagógicos, todos os aspectos citados nos diários de bordo acima descritos também são contemplados, porém com maior sistematização e aprofundamento teórico, alguns, inclusive, valendo-se de citações de autores.

Nesse sentido, destaca-se o reconhecimento do papel fundamental que o grupo desempenha no processo de aprendizagem mediante a realização de um trabalho coletivo; a percepção acerca da interdependência que existe entre os membros de um grupo e a possibilidade de enfrentamento e superação de situações difíceis quando encaradas coletivamente; a opção preferencial das professoras pelas atividades realizadas em grupo; a relevância da interação e a importância da mediação no espaço educativo e seu papel no processo de aprendizagem, no sentido de criar condições para o exercício da participação e cooperação coletiva, compreensão mútua, percepção da interdependência que existe entre todos, respeito à pluralidade, vivência do conflito e reconhecimento da importância da solidariedade.

Também emerge nos ensaios a relação entre interação e comunicação e suas implicações na aprendizagem; o reconhecimento dos principais aspectos que necessitam ser considerados nesse tipo de encaminhamento metodológico (trabalho em grupo), assim como as possibilidades de aprendizagem decorrentes dele, tais como a cooperação, a atenção, o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico; a importância da contextualização como elemento caro ao processo de aprendizagem, associado à relevância da interdisciplinaridade nas práticas educativas, entendida como categoria de ação; a relação entre educação intercultural e interação, no sentido de

caracterizar que esta abordagem pressupõe a construção de contextos e processos que visem aproximar pessoas, estabelecer relações de reciprocidade capazes de promover mudanças em cada um e cada uma, assim como nas relações entre grupos; a significação do lugar da escola como espaço para construção coletiva do conhecimento, como lugar da pluralidade e também de contradições e paradoxos.

No que se refere às duas ferramentas, tanto nos diários quanto nos ensaios, além do que já foi citado, a evidência mais recorrente aparece na importância da entreajuda e a interdependência entre todos os envolvidos, embora tal dado não tenha se dado a ver explicitamente em todas as situações. Na maioria dos casos a referência é feita à importância dos trabalhos em grupo; as implicações acerca dessa importância é que levam a tal evidência.

#### 5.4.4.1 Entreajuda e interdependência de todos manifestada nos diários de bordo

A busca pela realização de atividades em grupo aparece constantemente nos excertos dos sujeitos, revelando que essa condução parece ser frequente nas práticas pedagógicas da maioria das professoras. Esse é um dado que tem sido bastante recorrente nos contextos de ensino e aprendizagem; muito se ouve sobre professores e professoras que empregam esse tipo de encaminhamento nas salas de aula. Entretanto, o fato de colocar crianças reunidas se configura muitas vezes em agrupamentos e não em grupos de trabalho, como assevera Zimerman (1997); a diferença entre agrupamento e grupo reside no vínculo emocional gerado em um grupo, capaz de provocar a interação entre os sujeitos, desencadeando interesses *em* comum e não simplesmente interesses comuns.

Grupos constituídos com interesses em comum reúnem além de pessoas, também finalidades, regras, conflitos, expectativas e desejos. Reunir crianças ainda que seja em contextos educativos não garante a eficácia da aprendizagem. Muitas vezes trata-se muito mais de um modismo e não uma prática consciente e comprometida com a *deuteroaprendizagem* (BATESON; 1986), aprendizagem de qualidade relacional e social. Todavia, no caso dessas professoras, a escolha pela realização de atividades em grupo parece mostrar-se clara. Ainda que não esteja evidente uma compreensão teoricamente fundamentada, muitas investem nesse tipo de trabalho como caminho metodológico, sugerindo confiar na sua eficácia (embora pareçam não dominarem todos os critérios que estruturam um processo grupal e processos

individuais de aprendizagem mediante trabalhos realizados em pequenos grupos). Mesmo que em muitos casos se trate de um procedimento mais empírico, é possível perceber indícios de uma compreensão que se aproxima da abordagem intercultural de educação, assim como de alguns dos principais aspectos necessários à organização de trabalhos em grupo. Tais evidências aparecem principalmente nos objetivos previstos pelas professoras no que se refere aos valores e virtudes humanas abordados como conteúdo de ensino, e ensinados por meio de ações concretas, tais como a entreaajuda, o respeito e valorização dos distintos pontos de vista; a paciência, a compreensão, a possibilidade de elaborar e aprimorar conceitos a partir dessa prática, como revela os excertos a seguir: [...] *com a atividade proposta minha intenção foi mostrar aos demais alunos que existem outros com necessidades diferentes, o valor da paciência, compreensão, e o valor do grupo na realização de atividades em conjunto.*<sup>367</sup> *No final todos concordaram que a tarefa só foi concluída porque todos foram unidos e se ajudavam mutuamente mostrando que quando respeitamos as diferenças tudo é possível.*<sup>368</sup> [...] *Durante a exposição, todo o grupo buscou formas de valorizar cada colega e apresentar algumas sugestões para uma transformação para melhor.*<sup>369</sup>

*A realização da atividade forneceu subsídios para uma rica discussão [...] Preparei toda a atividade, os materiais necessários e fiz a proposição para o grupo [...] Foi muito interessante perceber, observar e refletir sobre as reações ao longo da atividade. [...] manifestaram-se de forma positiva sobre a participação nesta dinâmica e toda a discussão e reflexão nascida a partir da mesma.*<sup>370</sup>

Nas práticas pedagógicas assumidas pelas professoras e analisadas a partir dos diários, aparecem também os principais aspectos que necessitam ser considerados nesse tipo de encaminhamento, dentre os quais se destacam: orientar prévia e claramente a atividade; verificar o entendimento da proposta por parte da turma; organizar o trabalho em toda a sua extensão; fazer o levantamento do conhecimento prévio da

<sup>367</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Crisântemo, polo de São José.

<sup>368</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Margarida, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>369</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Hortênsia, polo de Itapema.

<sup>370</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Gloriosa, polo de Itapema.

turma sobre o assunto a ser tratado; dar atenção às diferentes formas de manifestação das pessoas, inclusive em relação aos seus movimentos e sentimentos manifestados; assegurar o tempo para a troca de ideias entre si; promover a discussão, a análise e a reflexão individual e coletiva (tanto em nível de pequenos grupos, quanto no grande grupo); assegurar a participação de todos; prever conflitos e possibilidades para o seu enfrentamento; valorizar as contribuições de todas as pessoas do grupo; ter a capacidade de se surpreender; realizar registros no decorrer do trabalho; reconhecer a importância do debate, do compartilhamento de ideias e da sistematização como elementos importantes no processo de aprendizagem. Todos esses aspectos aparecem explícita ou implicitamente no conjunto de excertos apresentados a seguir: [...] *pude perceber a opinião de cada aluno dentro do grupo, pois fiz questão que todos se manifestassem. [...] Assim, procurei mediar e pedir para que todos refletissem [...]*.<sup>371</sup>

*[...] Antes de iniciar, foi averiguado cada grupo para ter certeza se todos tinham compreendido a atividade. Tudo estava adequado, sem nenhuma dúvida, a atividade iniciou-se. Percebia-se a angústia e a agonia dos integrantes dos grupos ao estarem participando da atividade. Observava-se que alguns alunos queriam ajudar. Os dados coletados foram discutidos, analisados e refletidos, através de debates e discussões, gerando vários comentários dos alunos [...]. Neste momento houve uma reflexão do conhecimento prévio da turma. Os alunos foram divididos em grupos [...] em alguns grupos, houve dúvidas na elaboração, sendo que consultavam as pesquisas e debatiam [...] Durante um longo período de escritas, análises e conversas entre os componentes de equipe e responsáveis, o texto de jornal foi finalizado. Desta forma, foi feita uma socialização entre os grupos, sobre as questões relacionadas ao tema abordado. [...] cada grupo expôs suas opiniões e reflexões sobre o tema, compartilhando as ideias e aprimorando os conceitos sobre a diversidade que consiste o país. Neste dia foi feito um círculo aberto com as carteiras [...]. Cada grupo explicou sua análise e mostrou os assuntos que deram subsídios para*

---

<sup>371</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Magnólia, polo de Palhoça.

*fortalecer a pesquisa. Neste momento os grupos interagiram entre eles, fazendo perguntas um para o outro.*<sup>372</sup>

*Para a realização desta atividade fiz algumas mudanças para que o grupo pudesse interagir mais. Procurei fazer o meu planejamento de acordo com o tema proposto priorizei o momento da roda onde pude jogar um assunto e esperar que as crianças fossem construindo conceitos sobre o que significava [aquela] palavra para elas. Precisei anotar todas as informações, pois a imaginação das crianças é surpreendente. A partir destas informações, deste conhecimento prévio das crianças fui construindo minha aula com a participação de todos. Construimos juntos algumas regras para que todos pudessem conviver no mesmo ambiente respeitando uns aos outros [...].*<sup>373</sup>

Embora nem todos os excertos contemplem individualmente todos os aspectos, em cada um deles é possível identificar ao menos mais de uma dessas características anteriormente citadas, sugerindo que essas professoras reconhecem a importância do trabalho em grupo para o processo de aprendizagem, como comprovam os seguintes trechos: *[...] procurou-se desde o primeiro momento facilitar a intervenção; a valorização do que foi relatado pelos alunos, em suas singularidades e dentro do grupo, considerando que tal postura seria favorável no transcorrer da atividade e do próprio grupo.*<sup>374</sup>

*Justamente para oportunizar a interação com colegas que normalmente não costumavam brincar fizemos a socialização da atividade. Foi impressionante. A partir desta atividade, novas amizades, surgiram. [...] Nesse momento trabalhei a importância do respeito, que devemos chamar a todos, pelo nome. [...] fui me envolvendo de tal forma, que fui muito além. Os conteúdos foram surgindo. Muito mais*

---

<sup>372</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Dama-da-Noite, polo de Joinville.

<sup>373</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Chuva de Prata, polo de São José.

<sup>374</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Begonia, polo de Palhoça.



*aprofundado do que aquilo que eu havia planejado. [...] importância do respeito e do acolhimento. Finalizaram cantando a música que criaram **O rap da comunidade**, onde fala (trocar ideias é a melhor saída, na busca de tomar medidas, pra condição de tudo melhorar... Trabalho em equipe dá bons resultados. Todos de mãos dadas, lado a lado. Conquistas alegrias, festejar...) [...] Sempre acreditei que a flexibilidade, o acolhimento nos tornam melhores, mais evoluídos, porém, sinceramente, me surpreendi com a riqueza de informações que as crianças me trouxeram.*<sup>375</sup> [grifos da professora].

Trabalhar em grupo exige vivência cotidiana para que se possa aprender a importância e o valor de ações como a parceria, a ajuda, o respeito às ideias e opiniões das outras pessoas, condições fundamentais à prática da interação. A falta de tal prática dificulta a condução do trabalho coletivamente e impossibilita importantes aprendizagens, essenciais para a vida em sociedade, entre as quais se destacam o direito à livre expressão e o respeito às variadas opiniões.

A importância da convivência entre as crianças, umas com as outras, no sentido de se ajudarem mutuamente, assumindo de alguma forma o papel de mediadores, aparece nos diários de bordo: *Às vezes o depoimento de um membro permitia a outro dar depoimento, e dava para perceber a importância dos alunos um com os outros no papel de mediador.*<sup>376</sup>

A solidariedade coletiva e a heterogeneidade no interior e na composição de um grupo potencializa a sensibilidade e a interação e a partir delas a aprendizagem, como mostram os seguintes excertos: *A importância da solidariedade dos demais em ajudar. [...] salientou muito a importância que o grupo deve ser formado por pessoas diferentes. A gente aprende muito com essa interação.*<sup>377</sup> *Conseguimos evidenciar o respeito, amor, e espírito de grupo, quando todos se ajudam [...] temos um aluno especial dançando e sendo ajudada pelos amigos. [...] O resultado foi grandioso. Os aspectos que busquei priorizar foram: integração, solidariedade, espírito de grupo e*

---

<sup>375</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Rosa, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>376</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Begonia, polo de Palhoça - primeiro exemplo destacado nesta categoria dentro da Tabela Descritiva 1.

<sup>377</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Camélia, polo de São José.

*respeito*.<sup>378</sup> Como se pode verificar, além da solidariedade, o depoimento da professora revela outros valores importantes como o respeito, o espírito de grupo, a entreaajuda e a integração, assim como o sentimento do amor, aspectos caros à sensibilidade.

Nessa mesma direção seguem os próximos excertos; neles se pode verificar a importância do sentimento de satisfação e alegria das professoras, sujeitos da pesquisa, reconhecendo-se parceiras do grupo de crianças com as quais trabalham, assim como as possibilidades decorrentes de intervenções feitas com qualidade e que primam pelo diálogo, a participação, a interação. *Houve interação e contribuições individuais durante o desenrolar dos diálogos, elaboração dos textos e encenações dos mesmos. Foi agradável ver o envolvimento dos alunos e gostei de ser convidada a narrar uma das encenações [...].<sup>379</sup> [...] o que me deixou mais feliz foi a descoberta de que as crianças, se trabalhado com elas, são muito capazes de respeitar as diferenças e um ajudar o outro.*<sup>380</sup> No caso deste segundo excerto, é possível inferir que na frase *a descoberta de que as crianças, se trabalhado com elas, são muito capazes de respeitar as diferenças e um ajudar o outro*, revela que apesar de a comprovação dessa máxima por meio de teorias e discursos ser antiga, muitos professores e professoras ainda não a compreendem e, por conseguinte, não reconhecem a potência e as potencialidades contidas nas crianças e na infância, ou porque nunca aprenderam efetivamente, ou não praticam concretamente. Esse fragmento também revela que a professora parece se referir à importância da mediação, uma vez que o termo *se trabalhado* no contexto em que é utilizado, não parece se referir a qualquer trabalho pedagógico, mas a uma ação planejada, intencional e, por certo, mediada com vistas à aprendizagem de valores importantes para viver em sociedade. É de se questionar a importância que teria na prática dessa professora (e de tantos outros e outras) esse saber consciente e sistematizado, evidenciando, novamente, a relevância da formação continuada. As experiências realizadas no curso, que por sua vez originaram esses registros, mostram-se, nesse aspecto, reveladoras.

Outra questão que advém dos diários refere-se à dedicação, ao empenho como importante fator no trato de relações que envolvem a entreaajuda e esta não se reduz ao âmbito das salas de aula. Ela alcança

---

<sup>378</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Calla, polo de Florianópolis - segundo exemplo destacado nesta categoria dentro da Tabela Descritiva 1.

<sup>379</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Violeta, polo de Florianópolis.

<sup>380</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Açucena, polo de Palmitos.

outras pessoas do coletivo da escola, os pais e a comunidade, a partir de relações de parceria que muito contribuem para sedimentar tal interdependência entre todos, como revelam os seguintes excertos: *A minha dedicação, a parceria da Prof.<sup>a</sup> [M] que [...] atuava como educadora especial, e principalmente a parceria dos pais para viabilizar o figurino. [...] a construção se deu ao longo do semestre e culminou em uma apresentação com a parceria dos pais.*<sup>381</sup> [...] *Os fatores que contribuíram foram o diálogo e a participação dos alunos, da direção, e principalmente de ver o empenho de cada um. [...] os alunos ficaram sensibilizados.*<sup>382</sup>

*Ao planejar os conteúdos a serem desenvolvidos, é muito importante lembrar que cada criança possui uma história e um certo conhecimento, que chamamos de conhecimento prévio. [...] Considerando que o fazer pedagógico deve estar sempre em consonância com objetivo proposto. A atividade proposta foi um sucesso, pois as crianças adoraram criar, recriar e usaram da espontaneidade e liberdade em comunicar-se. As crianças foram verdadeiros poetas, usaram a imaginação e a criatividade em seus relatos, proporcionando um momento descontraído, motivador [...] Certamente foi um desfecho feliz [...]. A dinâmica usada no desenvolvimento da atividade vem sendo aperfeiçoada a cada dia, os acertos e os erros vem sendo avaliados e reavaliados constantemente.*<sup>383</sup>

Se por um lado a parceria, a entajuda e a interdependência entre todos é importante, conseguir assegurar a participação de todos, de maneira a valorizar e garantir que sejam ouvidos, que colaborem mutuamente, não é uma tarefa fácil; ao contrário, se constitui em um grande desafio para professores e professoras entre as quais encontram-se os sujeitos da pesquisa. Serão esses alguns dos motivos pelos quais ainda se encontra tanta resistência na utilização de metodologias dessa natureza, por parte de professores e professoras em geral, ainda que sua utilização esteja mais ampliada nos últimos tempos? O questionamento remete a outro aspecto importante, que implica diretamente na formação

---

<sup>381</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Calla, polo de Florianópolis.

<sup>382</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Angélica, polo de Palmitos.

<sup>383</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Astromeia, polo de Palmitos.

de professores e professoras. Para valer-se de práticas pedagógicas que desenvolvam a autonomia, a participação individual e coletiva, que oportunizem a vivência de virtudes e valores fundamentais à vida, que reconheçam a importância do respeito aos diferentes pontos de vista, a importância da ajuda e do envolvimento de todos para se aprender mais e melhor, professores e professoras também necessitam aprender mais e melhor. Embora os saberes da experiência sejam fundamentais à docência, os conhecimentos científicos e pedagógicos são igualmente importantes e necessários; e isso é do âmbito da formação. Por conseguinte, cabe às políticas de formação, neste caso, especialmente a continuada, dar conta disso com reconhecida qualidade.

#### 5.4.4.2 Entajuda e interdependência de todos manifestada nos ensaios pedagógicos

Assim como acontece nas demais categorias de análise, a maioria das significações feitas na ferramenta diários de bordo repete-se nos ensaios pedagógicos; e é possível constatar mais uma vez o aprofundamento teórico expressivo na segunda ferramenta, reiterando sua finalidade. Dessa feita, conforme comentei na abertura desta categoria, também nos ensaios a afirmação que mais aparece é a importância da ajuda e da interdependência entre todos os envolvidos, embora tal assertiva não tenha se dado a ver explicitamente em todas as situações. Na maioria dos casos, a referência é feita à importância dos trabalhos em grupo e a ajuda de todos; são as implicações acerca dessa importância que levam a tal evidência.

Destarte, o reconhecimento do papel fundamental que o grupo desempenha no processo de aprendizagem mediante a realização de um trabalho coletivo é citado de maneira expressiva pelas professoras, sujeitos da pesquisa. Essa prática, quando bem conduzida, possibilita múltiplas aprendizagens, como mostram os excertos a seguir: [...] *trabalhar em grupo contribui para desenvolver a capacidade de entender, reconhecer o outro e ter o privilégio de conviver, compartilhar com pessoas diferentes de nós.*<sup>384</sup> [...] *conviver em grupo e, principalmente, saber trabalhar em equipe é fundamental nos dias de hoje e, só terá este perfil aquele que conhecer-se e conhecer/reconhecer o outro.*<sup>385</sup>

---

<sup>384</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Amarilis, polo de Joinville.

<sup>385</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Hortênsia, polo de Itapema.

*[...] é fundamental que todos os envolvidos no Processo Educacional voltem seus olhares para a importância do trabalho coletivo, para a riqueza que construímos, a partir da troca de saberes entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico. [...] aprendemos a todo o momento por meio da troca e constantemente estamos reelaborando conceitos e ressignificando práticas. Precisamos estabelecer parcerias [...] possibilitando maior interação entre os alunos e consequentemente melhores resultados quanto à aprendizagem.<sup>386</sup>*

A percepção acerca da interdependência que existe entre os membros de um grupo e da possibilidade de enfrentamento e superação de situações difíceis quando encaradas coletivamente também se revela nos registros. Assim como aparece nos diários, também nos ensaios fica bastante evidente a opção preferencial das professoras, pelas atividades realizadas em grupo. A afirmação pode ser sustentada pela apresentação desse tipo de proposta de trabalho como primeira opção na realização das atividades, associada ao interesse das crianças em realizá-las. A noção de inclusão<sup>387</sup> aparece associada à cooperação e à colaboração de todos os envolvidos no processo educativo, como revela a autora do trecho a seguir:

*Assim que propus a atividade para as crianças eles logo se animaram e imediatamente queriam participar, demonstrando assim grande vontade em realizar a atividade proposta. [...] para a sua realização em princípio busquei o trabalho em grupo com as crianças. A inclusão [...] deve estar ligada à cooperação e colaboração de todos os que estão envolvidos direta e indiretamente no processo educativo.<sup>388</sup>*

A relevância da interação no espaço educativo e seu papel no processo de aprendizagem é evidente nos ensaios, como se pode observar nos excertos que serão apresentados a seguir. É possível

---

<sup>386</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Rosa, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>387</sup> A temática da inclusão e suas principais implicações encontram-se discutidas na categoria de análise intitulada Respeito e valorização da Diversidade.

<sup>388</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Cattleya, polo de Joinville.

perceber a clareza acerca do significado e do sentido que caracterizam a interação, destacando que quando acontece de fato ela é fundamental na aprendizagem. Embora não apareça explicitamente em todos os textos, o termo “mediação” se encontra subliminar, na medida em que aparecem o papel do outro mais experiente e a função do professor e da professora em promover a aprendizagem, garantindo a troca e a intercomunicação entre as crianças, assegurando-lhes a possibilidade de expressar suas formas de pensar, agir e sentir dentro de um espaço de confiança, de acolhimento e de valorização da autoestima.

*Através da interação com o outro, os seres humanos trocam ideias, experiências e conhecimentos. [...] é na interação com alguém mais experiente ou alguém que possua um outro histórico social, que a aprendizagem acontece, o conhecimento se amplia.*<sup>389</sup>

*Constatamos que a interação social é uma das formas mais importantes onde o professor promove o aprendizado das crianças, que garante a troca entre as crianças, de forma que possam se comunicar e se expressar demonstrando seu modo de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima.*<sup>390</sup>

No mesmo sentido seguem os próximos trechos, destacando o que as interações sociais podem oportunizar nos contextos de aprendizagem e o que demandam, de acordo com esses sujeitos, para se consolidarem como interação de fato.

*[...] é nas relações entre os sujeitos que entendemos [...] o que é aceito e que é rejeitado no convívio social. Apreendemos normas e regras através das relações estabelecidas. [...] É através das interações que nos tornamos humanos. [...] criar dinâmicas relacionais em que as pessoas possam experimentar e elaborar interações que favoreçam o reconhecimento, o apreço e aprendizado mutuo.*<sup>391</sup>

---

<sup>389</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Gérbera, polo de Palhoça.

<sup>390</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Angélica, polo de Palmitos.

<sup>391</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Violeta, polo de Florianópolis.

*Segundo Vygotsky (1998), a criança entrelaça emoção com cognição, confrontando ideias, buscando soluções na compreensão e mediante a cooperação. [...] As atividades [...] objetivam estimular o trabalho em grupo, a cooperação e a criatividade, desenvolvendo a capacidade de atenção e de observação, bem como o senso crítico da criança. [...] conseguimos evidenciar o respeito, amor, e espírito de grupo, quando todos se ajudam [...].*<sup>392</sup>

E as professoras citam, ainda: [...] *cada pessoa se constitui como indivíduo em reciprocidade com os outros. (Fleuri, 2009 [...]) Nessa perspectiva a construção do conhecimento se dá diretamente com as relações que estabelecemos, e, são frutos de um trabalho de criação, doação e aceitação de cada um.*<sup>393</sup> [...] *Desta maneira textos, e escritas são rotineiros na didática escolar, mas fundamentais para a conclusão pessoal sob o tema destinado a reflexão, e conseqüentemente reelaborado na interação com o outro.*<sup>394</sup> *As interações que a criança estabelece no espaço educativo são momentos únicos e especiais.*<sup>395</sup> O fragmento que se refere às interações entendidas como “*momentos únicos e especiais*” dentro do contexto do ensaio onde é citado leva a inferir que para a professora, sujeito da pesquisa, as interações têm grande relevância na prática educativa. O mesmo acontece com o próximo excerto, que além de asseverar a relevância da interação, a exemplo dos demais já citados, destaca que se trata de um processo em permanente construção, tecido coletivamente:

*As respostas foram instigantes e, a partir destas, a aula foi desenvolvida com a participação de todo o grupo. [...] É na troca de conhecimentos que aprendemos, na interação com outros que vivenciamos novos conhecimentos e juntos vamos construindo um ambiente aconchegante, acolhedor, com respeito às diferenças.*<sup>396</sup>

---

<sup>392</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Calla, polo de Florianópolis.

<sup>393</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Orquídea, polo de Palmitos.

<sup>394</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Lisianto, polo de Itapema.

<sup>395</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Astromeia, polo de Palmitos.

<sup>396</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Chuva de Prata, polo de São José.

Se de fato aprender a viver juntos é um dos principais objetivos da educação contemporânea, conforme asseveram as professoras nos trechos a seguir, a interação torna-se uma necessidade ainda maior, na medida em que tal aprendizagem requer participação e cooperação coletiva, compreensão mútua, percepção da interdependência que existe entre todos, respeito à pluralidade e reconhecimento da importância da solidariedade.

*A participação do aluno, a interação e a aprendizagem interdependente são o foco principal. [...] Aprender a viver juntos trata-se de uns dos principais objetivos da educação contemporânea, já que supõe participar e cooperar com os demais em todas as atividades humanas. Essa educação requer, sem dúvida, o desenvolvimento da compreensão ante o outro, a percepção de formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, a compreensão mútua e a paz. [...] importância da solidariedade dos demais em ajudarem. A gente aprende muito com essa interação.*<sup>397</sup>

*[...] possibilitando maior interação entre os alunos e conseqüentemente melhores resultados quanto à aprendizagem [...]. Nesta perspectiva a relação humana passa a ser entendida como uma relação entre os sujeitos, vistos não apenas como indivíduos, mas como constituídos e constituintes de seus respectivos contextos... (FLEURI, 2009, pg. 51).*<sup>398</sup>

Interação e comunicação são apresentadas como exemplos de influências que possibilitam a aquisição do conhecimento. Nesse sentido, a linguagem se constitui como elemento mediador entre o conhecimento real e o conhecimento potencial de uma pessoa, e o grupo se torna um importante aliado nesse processo, como se pode observar no seguinte excerto:

*Comunicação e interação são exemplos de influências que levam o sujeito à adquirir devido conhecimento. Desta forma, ao utilizar a*

---

<sup>397</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Acácia, polo de Joinville.

<sup>398</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Tulipa, polo de São Miguel D'Oeste.



*linguagem em todo seu valor instrumental, isto é, utilizar a linguagem dos companheiros para a construção de suas ações, sendo agente ativo e autônomo em suas relações, aprimora-se o conhecimento que o sujeito já tinha com o que ele vai aprender. [...] o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens. Se há vontade, para fazer parte da construção de um mundo, precisam participar, partilhar e apropriar-se. [...] Ficamos observando e de repente começaram a conversar e interagir um com o outro.*<sup>399</sup>

O reconhecimento dos principais aspectos que necessitam ser considerados nesse tipo de encaminhamento metodológico também aparece nos ensaios, assim como as possibilidades de aprendizagem que dele decorrem, tais como a cooperação, a atenção, o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico da criança, sugerindo o entendimento das imbricações dessa prática, como revelam os próximos excertos: *As atividades [...] objetivam estimular o trabalho em grupo, as atitudes de cooperação e a criatividade, desenvolvendo a capacidade de atenção e de observação, bem como o senso crítico da criança.*<sup>400</sup> *Faz-se, então necessário encontrar uma maneira de abrir espaço para a atividade de leitura, reflexão e debate em sala de aula de temas tão importantes como a diversidade em todos os seus aspectos [...].*<sup>401</sup>

A importância da cooperação na aprendizagem e a noção implícita de que a aprendizagem impulsiona (traz) o desenvolvimento e o quanto esse processo pode ensinar a respeito do cuidado<sup>402</sup> a se ter uns com os outros são evidenciados pela autora do fragmento a seguir: *[...] aprendizagem através da cooperação. [...] todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar uma das outras.*<sup>403</sup>

Levar em conta aspectos como a mobilização dos estudantes, a interdisciplinaridade e a contextualização entendidas como elementos fundamentais ao processo de aprendizagem sugere a compreensão de

---

<sup>399</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Dama-da-Noite, polo de Joinville.

<sup>400</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Calla, polo de Florianópolis.

<sup>401</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Primavera, polo de Palhoça.

<sup>402</sup> A dimensão do cuidado encontra-se explicitada na categoria de análise intitulada Respeito e valorização da Diversidade.

<sup>403</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Camélia, polo de São José.

alguns dos principais aspectos que estruturam práticas de ensino nas quais o grupo é valorizado como organização e critério fundamental na aprendizagem pessoal e coletiva; esse entendimento se aproxima da compreensão de educação intercultural. Nesse sentido, as professoras, sujeitos da pesquisa, parecem se referir à necessidade de propor ações que mobilizem os estudantes, que os contextualize no tempo e momento presente, e que simultaneamente sejam geradoras de contextos favoráveis à aprendizagem. Para tanto, a interdisciplinaridade se mostra valiosa como categoria de ação, na medida em que pode oportunizar práticas dessa natureza, como se pode inferir no excerto a seguir: *Com a mobilização dos alunos, a interdisciplinaridade e a contextualização como elementos fundamentais, o processo de construção do conhecimento foi, de fato, muito significativo.*<sup>404</sup>

A relação entre educação intercultural e interação é citada pelos sujeitos da pesquisa, no sentido de caracterizar que a abordagem pressupõe a construção de contextos e processos que visem aproximar pessoas, estabelecer relações de reciprocidade capazes de promover mudanças em cada um e cada uma, assim como, nas relações entre grupos, fazendo um apelo à sensibilidade; uma aprendizagem de *nível II* ou *deuteroaprendizagem*; para isso a interação é imprescindível e a interdisciplinaridade é necessária. As experiências realizadas pela professora, sujeito da pesquisa, junto ao seu grupo de trabalho, sugerem possíveis mudanças na percepção das crianças entre si, principalmente no que se refere ao respeito e às formas de relacionamento estabelecidas entre elas, como revela o excerto abaixo:

*A educação intercultural propõe uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações essas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Talvez essas possibilidades de conhecer e interagir com a cultura dos outro tenham trazido, às crianças da turma [...], uma nova forma de perceber o outro, de respeitar e de se relacionar com ele. Sem qualquer dúvida foi uma experiência*

---

<sup>404</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ª</sup>. Lótus, polo de São José.

*bastante significativa e que promoveu notáveis mudanças neste grupo.*<sup>405</sup>

A importância de práticas que envolvem o coletivo de estudantes é revelada também quando as professoras destacam as ações que não podem faltar dentro de uma sala de aula, como é possível verificar em: *importância do Trabalho de grupo; debate e plenária, Relato de experiências [...]. A partir do momento que houver troca de experiências e existir um bom relacionamento, com certeza, novos conhecimentos surgirão enriquecendo a todos.*<sup>406</sup>

A relevância do grupo também aparece a partir da significação do lugar da escola como espaço para construção coletiva do conhecimento, que se dá por meio de relações interpessoais, de socialização de conhecimentos e saberes; espaço para o estímulo ao desenvolvimento das distintas capacidades humanas e dos valores socioambientais, como evidenciam os excertos a seguir: *Pois a escola é um espaço onde acontecem momentos de construção, de ideias, conhecimentos e significados.*<sup>407</sup>

*É no ambiente escolar que o aluno continua a construir seus conhecimentos através da relação interpessoal [...] a socialização dos conhecimentos e o estímulo ao desenvolvimento das capacidades linguísticas, cognitivas, motoras e afetivas e os novos valores em relação a cidadania e o meio ambiente.*<sup>408</sup>

*Para que a escola ajude a construir uma sociedade múltipla é necessário que primeiramente seja reconhecida como tal. Como Freire nos diz em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, “o homem é um ser incompleto, inacabado” e que se constrói e se reconstrói continuamente nas relações sociais.*<sup>409</sup>

---

<sup>405</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Prímula, polo de Florianópolis.

<sup>406</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Margarida, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>407</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Magnólia, polo de Palhoça.

<sup>408</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Begonia, polo de Palhoça.

<sup>409</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Miosótis, polo de São Miguel D'Oeste.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, *a pluralidade é a palavra-chave nos ambientes educacionais*. Entretanto, esses ambientes também se constituem como espaços contraditórios e paradoxais, na medida em que servem para ocultar as diferenças e reforçar a discriminação e o preconceito, principalmente se alguns conteúdos-chave como a inclusão não fizerem parte do currículo formal e do currículo em ação<sup>410</sup> nas salas de aula; se questões essenciais como o respeito, a interação e a convivência não forem levadas em conta com rigor e compromisso. Esse cuidado é de extrema importância, pois, de acordo com alguns sujeitos da pesquisa, a sala de aula é também *uma aposta imprevisível* na medida em que reúne distintas pessoas e o movimento que acontece em seu interior depende bem mais da dinâmica dos sujeitos que lá se encontram, como se pode observar nos próximos excertos: *O universo da sala de aula é sempre uma aposta imprevisível, pois depende muito mais da dinâmica dos seres que nela estão inseridos.*<sup>411</sup>

*A escola é um espaço no qual a diversidade se faz presente, ou seja, apresenta diferenças sexuais, culturais, étnicas e sociais. Pode-se dizer, então, que a pluralidade é uma palavra-chave nos ambientes educacionais. No entanto, se o conceito de inclusão não for trabalhado, a escola pode tornar-se uma grande vilã, isto é, pode ser um ambiente de discriminação e preconceito. É preciso, então, discutir questões básicas como respeito, interação, convivência harmoniosa, entre outras. [...] interação e apoio mútuo durante as atividades em sala de aula.*<sup>412</sup>

Todas essas ponderações remetem à compreensão da importância da sensibilidade no cotidiano escolar por parte das professoras.

---

<sup>410</sup> “Currículo em ação” é a expressão utilizada por Corinta Geraldi (1994, p. 117) para designar o “conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da sala e da escola, mas sob a responsabilidade desta ao longo de sua trajetória escolar.” Cf.: GERALDI, Corinta M. G. Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In.: **Proposições**. FE/ UNICAMP, vol 5, nº 3 [15]; 1994; pp. 111-133. (Esse conceito será abordado mais adiante).

<sup>411</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Amarilis, polo de Joinville.

<sup>412</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Crisântemo, polo de São José.

#### 5.4.4.3 Aprofundando a discussão e construindo sentidos a partir dos diários de bordo e dos ensaios pedagógicos

Ainda que na abertura do subcapítulo 5.4.4 *Entreajuda e interdependência de todos* tenham sido feitas considerações com a finalidade de explicar sua formulação, convém lembrar que ela decorre de reiteradas referências feitas pelas professoras, sujeitos da pesquisa, sobre a importância do trabalho em grupo nos contextos de sala de aula, para além de uma dinâmica ou tão somente uma metodologia ou técnica. Trabalhar em grupo, fundamentalmente dentro de salas de aula, oportuniza, entre outras, a vivência de valores e potencializa possibilidades de aprender conteúdos fundamentais para se viver em sociedade; fortalece a entreajuda e interdependência de todos os envolvidos, características presentes na abordagem de educação intercultural; tais assertivas encontram-se nos materiais analisados. Fica evidente que para as professoras, sujeitos da pesquisa, o trabalho em grupo possibilita a compreensão da importância da entreajuda e a percepção da interdependência de todos os envolvidos, na medida em que advêm de vivências concretas que quanto melhor realizadas mais efetivas podem vir a ser, tanto em relação ao exercício cotidiano, propriamente dito, quanto ao entendimento conceitual e consciente que esta prática pode trazer, se mediada e significada; ou seja, no processo de aprendizagem vivenciado em contextos de sala de aula, a presença do professor e da professora, como mediador e mediadora mostra-se necessária e valiosa. Essa categoria se expressa principalmente quando é destacado o papel do outro mais experiente e a função do professor e da professora em promover a aprendizagem, garantindo a troca e a comunicação entre as crianças, possibilitando-lhes expressar suas formas de pensar, agir e sentir dentro de um espaço de confiança, de acolhimento e de valorização da autoestima. É possível identificá-las nas situações em que os sujeitos dizem que *é na troca de conhecimentos que aprendemos na interação com outros que vivenciamos novos conhecimentos e juntos vamos construindo um ambiente acolhedor, acolhedor, com respeito às diferenças*. Também se expressa quando comentam que *é na interação com alguém mais experiente ou alguém que possua um outro histórico social, que a aprendizagem acontece, o conhecimento se amplia*. E ainda quando argumentam que *a interação social é uma das formas mais importantes onde o professor promove o aprendizado das crianças, que garante a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se demonstrando seu modo de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie*

*a confiança e a autoestima. Quando dizem que é através das interações que nos tornamos humanos. Ao comentar da possibilidade de evidenciar o respeito, amor, e espírito de grupo, quando todos se ajudam. E ainda quando defendem que a construção do conhecimento se dá diretamente com as relações que estabelecemos, e, são frutos de um trabalho de criação, doação e aceitação de cada um.*

Tais entendimentos sugerem que os sujeitos assumem uma perspectiva que se coaduna com Maturana e Rezepka (2003, p. 15). Para esses autores “o âmbito educacional deve ser amoroso e não competitivo, um âmbito no qual se corrige *o fazer e não o ser* da criança.” [grifos meus]. Contudo não se pode perder de vista que a prática dessas professoras também se reveste de contradições e ambiguidades na medida em que propõem atividades que não estimulam ações coletivas e que, em alguma medida, reiteram a competição entre as crianças, como em determinados jogos de disputa e em práticas avaliativas, tais como provas e exames finais. Tais práticas evidenciam que as relações estabelecidas nos contextos educacionais são também relações de poder e de sujeição. Essas contradições e paradoxos indicam que a sala de aula também se configura como um espaço difuso e multifacetado impossível de ser visto e compreendido em profundidade se for olhado pela ótica simplificadora que move práticas unidirecionais, unifocais e monoculturais herdadas do paradigma da simplificação. A sociedade na qual vivemos sustenta-se nesse paradigma que reforça a lógica da disputa, da competição e do individualismo. A escola como instituição existente dentro dessa sociedade não lhe é impermeável. Nesse sentido, contribui para reproduzir esses valores e essas formas de se relacionar. Por outro lado, também pode ser capaz de promover relações sustentadas em outras lógicas, tendo a cooperação como base de sustentação. Nesse sentido, as práticas pedagógicas têm extrema relevância, na medida em que podem se constituir como possibilidades para mediar processos de interação entre os sujeitos e entre seus contextos.

A despeito das consequências de práticas de natureza competitiva e individualista, também se divisam outras possibilidades nos registros dos sujeitos, sugerindo uma noção de sala de aula enquanto um espaço de conhecimento compartilhado, como preconizam Pimenta e Lima (2004).

A compreensão acerca da importância de se desenvolver a solidariedade e a coesão no interior de um grupo aparece quando os sujeitos evidenciam a relevância da interação e novamente da mediação no espaço educativo e seu papel no processo de aprendizagem. A

interação e a mediação possibilitam que sejam criadas condições para o exercício da participação e cooperação coletiva, compreensão mútua, aprender a lidar com conflitos, perceber a interdependência que existe entre todos, respeitar a pluralidade e reconhecer o valor da solidariedade.

Esse entendimento manifesto pelos sujeitos e expresso nos excertos citados sintoniza-se com a noção de cooperação proposta por Maturana e Rezepka (2003):

[...] não se deve ensinar cooperação, é preciso vivê-la desde o respeito por si mesmo, que surge no conviver no respeito mútuo. [...] A cooperação ocorre na prática da atividade que se aprende, quando esta prática é vivida no respeito mútuo do professor ou da professora e do aluno ou da aluna. O respeito mútuo (biologia do amor) é fundamental porque amplia a inteligência ao entregar aos participantes, na aprendizagem, a possibilidade de dar um sentido próprio ao aprender e ao que se aprende. (Idem, p. 16 e 18).

A significação do lugar da escola como espaço para construção coletiva do conhecimento, como lugar da pluralidade, como exercício e vivência da cooperação é reiteradamente enunciada pelos sujeitos; esse entendimento assumido em suas práticas se aproxima do que diz Fleuri (1998) sobre esse lugar, principalmente a escola de educação básica e pública, por entendê-la como tempo e como lugar adequado à educação intercultural. É para ela que geralmente se dirigem crianças, adolescentes, jovens vindos de contextos economicamente menos favorecidos e socioculturalmente mais variados. A escola é o lugar para aceitar o outro como legítimo na convivência, sugerem os sujeitos e assevera Maturana (1998). Tais fatores remetem, por conseguinte, a outro entendimento de escola, de sala de aula e de relações de ensino e aprendizagem, outra cosmovisão, distinta da perspectiva monocultural e etnocêntrica, herança do paradigma simplificador. Embora essas considerações aparentemente pareçam óbvias, perceber a necessidade e compreendê-las é um movimento que requer acima de tudo sensibilidade, uma vez que é por meio dela que as pessoas acessam e se relacionam com o que se encontra fora delas.

A relevância do outro se revela em algumas situações assumidas pelos sujeitos; dentre elas destaca-se a ênfase dada à importância da convivência entre as crianças, umas com as outras, no sentido de se ajudarem mutuamente, assumindo de alguma forma o papel de

mediadores entre si, destacando que é a aprendizagem que desencadeia o desenvolvimento. Essas evidências aparecem ao comentarem sobre o processo de realização de determinadas atividades, dizendo da possibilidade de *perceber a importância dos alunos um com os outros no papel de mediador*. Também nas situações em que dizem que aprender a viver juntos se constitui como um dos principais objetivos da educação na atualidade e que implica na participação e na cooperação com as demais pessoas em todas as atividades humanas e que essa educação demanda *o desenvolvimento da compreensão ante o outro, a percepção de formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, a compreensão mútua e a paz*.

A relevância atribuída à interação enquanto um processo que acontece *entre as pessoas*, fortemente destacada nas práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa e citada anteriormente, aproxima-se de um dos critérios caros à abordagem intercultural de educação que é “promover a relação entre as pessoas”, na qualidade de membros que pertencem a sociedades históricas, “caracterizadas culturalmente de modo variado” onde “são sujeitos ativos” (FLEURI, 2001, p. 53). Mas o que pretendo evidenciar para além dessa aproximação é que nesse processo interativo o que tem especial relevância é o campo gerado, chamado por Zanella (1994) de campo interpsicológico. Trata-se de um espaço social que se constitui mediante interações sociais estabelecidas entre sujeitos que se encontram implicados por diferentes situações envolvendo confrontações de pontos de vista e conflitos. Espaço de múltiplas trocas de naturezas diferentes, ou seja, sociais, cognitivas, afetivas, entre outras. Uma espécie de espaço intervalar onde as transformações acontecem e onde é possível fazer acontecer a partilha das ações e a apropriação conjunta do conhecimento. O reconhecimento desse espaço, por parte dos sujeitos da pesquisa, abre a possibilidade para o desenvolvimento da sensibilidade, na medida em que a dimensão sensível é matriz geradora da condição humana e no ato do conhecimento humano é elemento central. Nessa perspectiva, a sensibilidade medeia as relações que as pessoas estabelecem com seu entorno, por se caracterizar como um modo de experimentar o próprio corpo e os demais. Por meio da sensibilidade é que acessamos e nos relacionamos com o que se encontra fora de nós, podendo operar na fusão das distintas emoções (OSTROWER, 1996, 1998; MAFFESOLI 1996, 2008; DUARTE JUNIOR, 2000, 2001, 2003; GALEFFI, 2007).

Tais considerações asseveram a magnitude de se constituir grupos de trabalho e se propor trabalhos em grupo nos contextos de sala de aula, afirmação reiterada pelos sujeitos da pesquisa, conforme



demonstram os excertos apresentados, principalmente nas situações de valorização das atividades que visam *estimular o trabalho em grupo, a cooperação e a criatividade, desenvolvendo a capacidade de atenção e de observação, bem como o senso crítico da criança*. Ou então quando dizem que *cada pessoa se constitui como indivíduo em reciprocidade com os outros*. Na forma de entender a relação humana *como uma relação entre os sujeitos, vistos não apenas como indivíduos, mas como constituídos e constituintes de seus respectivos contextos*. E ainda ao dizer que *o grupo deve ser formado por pessoas diferentes. A gente aprende muito com essa interação*.

Todavia, essas considerações e exemplos remetem a uma pergunta que precisa ser feita a todos os professores e professoras que as propõem, como é o caso da maioria dos sujeitos participantes dessa pesquisa: o que é um grupo? E a resposta advirá de variadas possibilidades, dependendo do olhar que for lançado para focá-la.

Conforme comentei no início da apresentação dessa categoria, não se constituem grupos apenas pela reunião de sujeitos; é necessário mais do que isso; além de reuni-los é preciso uma profunda consideração às suas individualidades, mas também intenções comuns, objetivos, conflitos, regras, desejos, expectativas, entre outros fatores. Na análise dos diários e ensaios, alguns desses aspectos ficam evidenciados como a valorização das dimensões pessoais, sociais e culturais de cada criança, e do conjunto delas, dentro de um espaço de aprendizagem que se constitui no interior de uma sala de aula; a importância do respeito aos diferentes pontos de vista, a solidariedade, o espírito de grupo, a ajuda e a integração, assim como o sentimento do amor, a participação de todos, de maneira a valorizar e garantir que todos sejam ouvidos, que colaborem mutuamente; a importância da parceria, do compartilhamento das dificuldades, impossibilidades e diferenças. Podemos identificar tais significações quando os sujeitos dizem, por exemplo, que *trabalhar em grupo contribui para desenvolver a capacidade de entender, reconhecer o outro e ter o privilégio de conviver, compartilhar com pessoas diferentes de nós*. Ou então ao dizer que *saber trabalhar em equipe é fundamental nos dias de hoje e só terá esse perfil aquele que se conhecer e conhecer/reconhecer o outro*. E ainda quando argumentam que *aprendemos a todo o momento por meio da troca e constantemente estamos reelaborando conceitos e ressignificando práticas. Precisamos estabelecer parcerias*.

Soma-se a esses aspectos a compreensão da dinamicidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem, bem como a importância do interesse por parte dos envolvidos. As questões citadas nos excertos

apresentados revelam que os sujeitos da pesquisa assumem a importância do grupo e expressam algumas noções sobre o que o constitui e o que deve ser considerado quando da proposição de atividades em pequenos grupos; os indícios podem ser percebidos em várias situações. Algumas delas podem ser identificadas quando os sujeitos destacam, por exemplo: *os fatores que contribuíram foram o diálogo e a participação dos alunos, da direção, e principalmente de ver o empenho de cada um.* Ou então ao assumir que *a partir do momento que houver troca de experiências e existir um bom relacionamento, com certeza, novos conhecimentos surgirão enriquecendo a todos.* E ainda quando destacam que *o universo da sala de aula é sempre uma aposta imprevisível, pois depende muito mais da dinâmica dos seres que nela estão inseridos.*

Os aspectos fundamentais a serem considerados na organização e no desenvolvimento de ações dentro de um grupo de trabalho não aparecem com clareza e consistência nos diários e ensaios pedagógicos analisados; contudo é possível encontrar indícios que se dão a ver principalmente em relação às principais etapas na organização metodológica necessária para realizar trabalhos em grupo dentro de uma sala de aula. É possível verificar que para os sujeitos da pesquisa realizar trabalhos em grupo - expressão adotada pelas professoras que pode ser tomada como sinônimo de realização de atividades colaborativas, pela maneira como tais atividades são propostas e realizadas - é uma importante e valiosa forma de condução do processo de ensino e aprendizagem e, dentro dele, a presença do professor e da professora, na qualidade de mediador e mediadora é fundamental. Esse entendimento manifestado pelos sujeitos se aproxima da ideia de educação preconizada por Maturana e Rezepka (2003). Concordo com os autores que “a educação é um processo de transformação que acontece na convivência no qual as crianças se transformam em seu viver de maneira coerente com o viver do professor e da professora.” (Idem, p. 14).

O reconhecimento da importância da solidariedade enquanto relação inter-humana constituída a partir da alteridade aparece implicitamente nos diários e ensaios analisados; a inferência pode ser feita a partir da relevância dada às interações, citada anteriormente, ao exercício de se colocar no lugar do outro, de valorizá-lo e de reconhecê-lo como alguém essencial dentro do grupo.

Interpretando os excertos citados, é possível inferir que as professoras parecem entender que o espaço da escola, pode ser o de exercício da pluralidade, da participação ativa e autônoma, mas pode ser

também de contradições, de paradoxos, de anulação da diversidade, quando oculta diferenças e reforça a discriminação e o preconceito; quando não valoriza o respeito, a interação, a convivência, os saberes prévios; quando não leva em conta a inclusão dentro do currículo formal e em ação desconsiderando todos esses elementos como conteúdos a serem ensinados com rigor e comprometimento, o que acaba por produzir e reforçar relações de dominação e subalternidade. As análises sinalizam também que as professoras consideram importante problematizar tais circunstâncias para então buscar formas de enfrentamento e superação. Fleuri (2008) ajuda a compreender esse complexo processo quando descreve o resultado das tentativas de mediação feitas no ambiente de uma instituição disciplinar. Diz o autor que nesse tipo de ambiente “as tentativas de mediação tendem a ser esvaziadas e enrijecidas em formas de controle classificatório que segmentam, individualizam e hierarquizam as relações humanas, favorecendo o desenvolvimento de relações de sujeição e dominação.” (Idem, p. 99). Como possibilidade de enfrentamento e superação das relações disciplinares na educação, os sujeitos da pesquisa parecem sugerir práticas interativas, de convivência cooperativa, nas quais a função do professor e da professora como mediadores no processo de aprendizagem é fundamental, conforme explicitarei anteriormente. As noções vislumbradas pelos sujeitos da pesquisa parecem sintonizar-se com os passos anunciados por Fleuri (2008) para dar um salto de dimensão capaz de provocar a ressignificação do processo educativo. Primeiramente a constituição de “relações de reciprocidade” entre sujeitos educandos e educadores no processo de conhecimento. A superação da unidirecionalidade de vigilância hierárquica pressupõe a potencialização da relação dialógica e de cooperação entre as pessoas.

Ao mesmo tempo em que uma pessoa ensina, também aprende com o outro. [...] influenciando e sendo influenciado em seus processos afetivos, intelectuais, decisórios, de ação, de interação, de comunicação. Na medida em que, no processo educativo, as pessoas constituem relações mútuas de saber e de poder, potencializam interações críticas e criativas, superando a sujeição produzida pelos dispositivos disciplinares. (Idem, p. 104).

Todavia, a reciprocidade dialógica proposta pelo autor somente se constitui quando se potencializam as “múltiplas dimensões” da existência e da comunicação humanas<sup>413</sup> e esse é o segundo passo. Ou seja, a interação é constituída na dimensão sensorial, afetiva e mental simultaneamente. “A articulação entre as múltiplas dimensões sensoriais do olhar, escutar, tatear, cheirar, degustar, assim como das dimensões da afetividade, do intelecto, da volição, da ação, constitui a possibilidade ilimitada de se criar significados nos processos perceptivos e comunicativos.” (Idem, p. 105). Esse entendimento também se expressa nas ideias de Maturana e Rezepka (2003) quando argumentam sobre o espaço educacional enquanto espaço de convivência e, sendo assim, deve ser vivido como espaço amoroso “[...] no encanto do ver, ouvir, cheirar, tocar e refletir que permite ver, ouvir, cheirar tocar o que há ali no olhar que abrange o seu meio ambiente e o situa adequadamente. Para que isso ocorra, alunos e professores devem encontrar-se sem preconceitos [...]” (Idem, p. 17). Entendo que essa compreensão se configura como uma espécie de pedra-de-toque que anuncia a presença da sensibilidade no processo educativo. A reciprocidade em toda interação humana acontece a partir do entrelaçamento complexo dessas diferentes dimensões. Isso quer dizer que para acontecer o entendimento mútuo entre duas ou mais pessoas é necessário que ambas compreendam a trama complexa de mensagens e metamensagens emitidas pelos interlocutores. Essa trama é tecida mediante a simultaneidade de olhares, gestos, odores e sabores, constituindo processos de sentimentos, entendimentos e decisões (FLEURI, 2008).

Como terceiro passo para o enfrentamento do dispositivo disciplinar, Fleuri propõe superar o “caráter unifocal” do olhar unidirecional. Professores e professoras, quando examinam o desempenho de um estudante, geralmente focalizam e valorizam somente aspectos referentes a objetivos pré-estabelecidos, deixando de

---

<sup>413</sup> O autor se ampara nas ideias de Mele (1994) para dizer que: “De todas as metáforas existentes, a mais central e importante para nós é o *eu*. O nosso ser por inteiro, *psique* e *soma*, é o lugar onde cada um de nós se encontra com toda a rede de metáforas, através das quais reconhece o mundo e interage com ele. E, portanto, aprofundar e ampliar a autoconsciência, como consciência da rede de relações que coliga psique-soma-contexto, significa também construir um instrumento para reconhecer a rede mais ampla da qual nós somos parte e para nos integrar a ela de modo harmonioso.” (FLEURI, 2008, p. 104); nota de rodapé nº 8. [grifos do autor]. Cf.: FLEURI, R. M. **Entre Disciplina e Rebelia na Escola**. Brasília: Líber Editora, 2008.

lado todos os demais aspectos que constituem seu contexto. O que difere daquilo que é exigido é visto como errado ou desviante. Tendo em vista que “a relação dialógica [...] implica considerar os contextos constitutivos dos múltiplos significados desenvolvidos pelas ações e interações das pessoas” (Idem, p. 106), desenvolver a capacidade de percepção e compreensão do contexto e de seus processos de transformação é condição precípua para a superação do olhar unifocal. Como explicitarei no capítulo I, entre outros momentos dessa tese, amparando-me em Bateson (1986, p. 23), e Fleuri também o faz, “sem contexto, palavras ou ações não têm qualquer significado.” Dito de outro modo, é a partir dos contextos que as ações são constituídas e significadas. Como destaquei no capítulo I, contextos são categorias mentais, desde logo, somente é possível observar como o outro vê um determinado contexto a partir de processos de socialização e do que deles decorre, tais como a alteridade e o compartilhamento de pressupostos culturais; e isso é absolutamente relevante às relações que se estabelecem nos contextos de ensino e aprendizagem. No processo de ensinar e de aprender, muitos contextos encontram-se imbricados: contextos sociais, subjetivos, intersubjetivos, históricos, culturais e ambientais; contudo, o contexto se constitui mediante a relação entre elementos, caracterizando um “nível lógico” superior ao dos componentes. Como expliquei anteriormente e Fleuri (2008, p. 106) reitera quando diz que “o conjunto de elementos não pode ser um elemento do mesmo conjunto” uma vez que “o conjunto é uma categoria de nível superior aos elementos que contêm, porque não pode envolver a si mesmo”, apreender o contexto “requer um salto lógico, no sentido de identificar não apenas os objetos, mas simultaneamente, suas interrelações.” (Idem).

Seguindo nessa perspectiva e tendo em vista a necessidade de alimentar a análise e interpretação dos dados obtidos, faço uma pergunta, cuja resposta pode trazer um salto qualitativo ao conjunto de reflexões aqui apresentadas, principalmente aos contextos de ensino e aprendizagem, no que diz respeito à importância da entajuda e da interdependência de todos os envolvidos e da compreensão desse critério por parte das professoras, sujeitos da pesquisa: que atitudes são necessárias para se estabelecer um relacionamento de entajuda? Reconhecer a intersubjetividade é uma atitude fundamental. As relações interpessoais mediadoras, desafiadoras, reflexivas, críticas e transformadoras são capazes de despertar o imenso potencial de cada ser humano (MARQUEZAN, 1999). Nesse sentido, há um conjunto de ações que não podem faltar por parte do professor e da professora na

relação com todos e com cada um dos educandos, tais como: a atenção, o olhar, a escuta, o elogio e a motivação diante das mudanças empreendidas, o questionamento, a aproximação física e afetiva, a compreensão e o estímulo às mudanças, a valorização das realizações mesmo que sejam aparentemente pouco expressivas, em relação aos mais ansiosos, aos indiferentes e aos descontentes.

Para se estabelecer um relacionamento de entreajuda professor/aluno é fundamental atitudes como: dar atenção a todos os alunos; olhar para todos; escutar cada um; elogiar e motivar as mudanças positivas; questionar opiniões; aproximar-se de cada um; compreender e estimular a mudança dos ansiosos, dos indiferentes, dos descontentes; valorizar suas realizações, ainda que pareçam insignificantes; acreditar no imenso potencial que cada ser humano traz dentro de si e que pode ser despertado através das relações interpessoais mediadoras, desafiadoras, reflexivas, críticas e transformadoras. (Idem, p. 113).

Todas essas características também pertencem à abordagem de educação intercultural e habitam o campo da sensibilidade; e o que me chama especial atenção é o fato de elas aparecerem direta e/ou indiretamente nos diários e ensaios das professoras, participantes da pesquisa, como asseveram vários dos excertos apresentados e comentados anteriormente. Um bom exemplo refere-se à importância da motivação constante e do otimismo como estímulo à valorização pessoal e à superação de dificuldades diante da aprendizagem de cada criança individualmente. Essa constatação confirma a presença de elementos subjacentes aos textos das professoras que remetem à educação intercultural e à sensibilidade, sugerindo seus indícios e possibilitando relações entre alguns dos principais temas que constituem a abordagem intercultural e os que constituem a sensibilidade; neste caso, especificamente na categoria de análise em questão, - importância da entreajuda e da interdependência entre todos - reiterando assim alguns de meus objetivos com a presente pesquisa.

O salto de dimensão anunciado por essa categoria aproxima-se da quarta tese proposta por Fleuri (2008) ao argumentar que “educar implica produzir cadeias de informações”. Conforme explicitarei no capítulo I, ao explicar o entendimento de processo mental, segundo Bateson (1986), um dos critérios por ele apontado é que o processo

mental requer cadeias de determinação circulares (ou mais complexas). Assim é também a organização dos seres vivos, ou seja, “constitui-se por cadeias de determinações circulares e mais complexas, articuladas por um processo de causalidade circular.” (FLEURI, 2008, p. 113). Essa noção de organização também é preconizada por Maturana e Varela (2005) em seu conceito de *autopoiese* explicitado anteriormente.

Considerando o processo educativo, o que desencadeia a interação entre múltiplos agentes é a diferença entre eles. Fleuri (2008) explica que os diferentes agentes, mediante iniciativas e processos autônomos, captam, codificam e transformam a diferença em informação, ou seja, “diferença codificada que produz diferença. Esta, por sua vez codificada pela reação do outro, produz nova diferença, constituindo cadeias retroalimentadas de informações, produzindo práticas discursivas que configuram os significados das informações que as constituem.” (Idem, p. 113).

Desde logo, o processo de identificação pessoal e cultural, que eu chamaria de pertencimentos (SERRES, 2000), é construído como uma cadeia circular de informações. Esse processo, de acordo com Fleuri (2008) percorre três instâncias que se encontram imbricadas: na primeira, o sujeito se *auto-identifica*<sup>414</sup> a partir de sentimentos, pensamentos, desejos, decisões e ações. Na segunda, a *hetero-identificação*, acontece pelo modo como o outro interpreta (sentimentos, pensamentos, desejos, decisões e ações em relação a) manifestação do primeiro sujeito. Por fim, em terceira instância – de *identificação reflexiva* – a consolidação acontece mediante a reação do sujeito à interpretação do outro. A realimentação da reação do sujeito acontece a partir da interpretação do outro, “[...] constituindo um processo interativo dinâmico de constituição do sujeito e de sua identificação. Já da parte do outro [...] desenvolve-se um processo de subjetivação semelhante, mas constituindo significados singulares e paralelos de subjetivação, conectados entre si.” (Idem, p. 113-4). A intersecção entre os processos de subjetivação e identificação (pertencimentos), bem como o encadeamento recursivo desses encontros, pode originar práticas, contextos interativos estruturados conferindo significados aos atos ou expressões dos sujeitos que se encontram em relação (FLEURI, 2008). Nesse sentido as formas de relação que forem estabelecidas entre

---

<sup>414</sup> Segundo o novo acordo ortográfico as duas expressões em itálico (*auto-identificação* e *hetero-identificação*) citadas não deveriam conter hífen. Neste caso foram mantidos respeitando o registro feito pelo autor (FLEURI, 2008).

escola, família e comunidade podem potencializar esse processo para além dos contextos de sala de aula.

#### **5.4.5 Relação entre escola, família e comunidade**

*A relação entre escola, família e comunidade* se constitui em uma categoria de análise importante, principalmente por indicar instâncias fundamentais como a família e a comunidade, em geral citadas, mas nem sempre consideradas nas práticas pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem; e mais, porque se encontram diretamente vinculadas à abordagem de educação intercultural, como se poderá verificar nos excertos e análises que serão explicitados.

Em níveis percentuais, considerando a ferramenta diário de bordo, dos 28 sujeitos participantes da pesquisa - população absoluta - 11 expressam a importância da relação entre a escola, a família e a comunidade, representando percentualmente 39,28% do total da população pesquisada. No entanto, na ferramenta ensaio pedagógico, dos 28 sujeitos 22 expressam a importância da relação da escola com a família e com a comunidade. Em índices percentuais, representa 78,56% dos 100% da população total, participante da pesquisa. Comparativamente, constata-se o dobro de sujeitos de uma ferramenta para outra. Esse dado incita algumas reflexões, mas que serão feitas mais adiante, após a apresentação dos excertos. Opto por esta condução por considerar que o conteúdo existente nas duas ferramentas poderá contribuir também com possíveis interpretações e sentidos acerca desse resultado.

As formas de expressar a relação entre escola, família e comunidade emergem de um conjunto composto por distintas expressões, mas que traduzem significados e sentidos semelhantes e alguns, inclusive, complementares.

Na ferramenta diário de bordo, a relação é expressa bem mais por meio de relato de atividades realizadas ou por executar. No interior desses relatos é possível localizar termos significativos, tais como: parceria; estabelecimento de objetivos comuns; livre expressão; participação de todos; interesse; inserção; interação; colaboração; união; manifestação; participação; envolvimento e mobilização, sugerindo explícita ou implicitamente a importância da família e da comunidade na escola. Aparece também a importância do interesse das crianças diante do conhecimento, assim como a relevância da parceria com a família; a família e a comunidade são vistas como aliadas, no sentido de contribuir para a leitura mais compreensiva do contexto e para a modificação de



processos que talvez não aconteceriam sem a sua contribuição. E ainda, é colocada em destaque a relevância da escola para a família e a comunidade.

Na ferramenta ensaio pedagógico, é possível identificar que as referências transpõem o relato, demonstrando haver, por parte dos sujeitos da pesquisa, uma análise mais profunda e sistemática das práticas pedagógicas assumidas.

Nesta ferramenta, a importância da relação entre escola, família e comunidade é referendada enfaticamente; os termos mais recorrentes empregados para significar a importância dessa relação são os seguintes: estreitamento de laços; integração; envolvimento da família com a criança e a escola; sintonia; diálogo; objetivos comuns; livre expressão e participação de todos; parceria e presença constante; trabalho efetivo de todos; empenho; ajuda; atuação de forma conjunta; co-participação no processo; constante consonância; integração; participação coletiva; superação de dificuldades; interação; envolvimento; socialização; compromisso; valorização.

Também se evidencia a necessidade de envolver a família a partir de práticas dialógicas, tendo como finalidade a definição de objetivos comuns. É colocada em destaque a relevância do diálogo, entendido como uma prática no sentido de estabelecer relações entre áreas disciplinares. As professoras destacam, também, a presença dos atores sociais envolvidos e seus saberes prévios, assim como as ações que são realizadas no interior das famílias em parceria com a escola e a importância de criar condições para isso. Os entendimentos trazidos pelas professoras a partir das práticas pedagógicas por elas assumidas perpassam também a sensibilização em relação às diferenças existentes no cotidiano escolar; a promoção do respeito e da inclusão; a desconstrução de velhos conceitos e construção de novos; a construção de novas habilidades e novos interesses; o reconhecimento das diferenças; a necessidade de maior aproximação entre escola e família; e a importância de preparar os profissionais para lidar com temáticas como a diversidade, no sentido de transpor barreiras que se estendem desde o preconceito até a falta de conhecimento, principalmente por parte dos profissionais que atuam diretamente nas escolas. O reconhecimento das diferenças e a igualdade de direitos requer o enfrentamento e a superação desses limites.

Nesse sentido, a noção de diversidade como campo de potência e positividade reflete uma forma de olhar e, por conseguinte, de tratar essa temática, que implica oportunidade de expressão e participação para todos, podendo com isso aproximar e envolver toda a comunidade; o

entendimento de processo educativo como algo mais amplo do que a circunscrição restrita da sala de aula, e a fronteira nos muros da escola, envolvendo assim a família e a comunidade, denota que para os sujeitos da pesquisa a família deve ser co-participante do trabalho escolar. Mas isso requer tanto a problematização das relações quanto a criação de novas formas de relacionamento entre professores e professoras e equipe gestora, com a comunidade escolar em seu todo, pois muitas dessas relações ainda se configuram como formas de disputas, revelando contradições e impasses, como tentarei explicitar no aprofundamento da análise dos dados encontrados.

Os excertos apresentados a seguir buscam explicitar e confirmar as considerações e referências citadas acima.

#### 5.4.5.1 Relação entre escola, família e comunidade manifestada nos diários pedagógicos

*A relação entre escola, família e comunidade é uma categoria de análise formulada a partir de vários aspectos contemplados pelos sujeitos da pesquisa e que remetem à relação entre escola, família e comunidade. Nesse sentido, algumas palavras-chave são indicadoras. Uma delas reiterada nos fragmentos extraídos dos ensaios é a parceria. Para os sujeitos da pesquisa, consolidar relações de parceria é fundamental para estreitar vínculos e trazer os pais e a comunidade para a escola. Uma das formas de se alcançar este intento passa pela valorização de seus saberes; considerá-los no planejamento de atividades é um ponto de partida, como sugere o excerto a seguir: [...]* *No planejamento considere os aspectos culturais e econômicos da família e da comunidade dos alunos.*<sup>415</sup> Outra possibilidade é definir claramente os objetivos que estruturam a prática educativa, para então organizar ações, na forma de programas, projetos ou outras atividades que envolvam diretamente a família e a comunidade, com vistas a alcançar um bem comum, como se pode observar no próximo excerto:

*Um programa de educação ambiental, para ser efetivo deve atingir toda a comunidade escolar e não ficar como discussão ou prática em algumas disciplinas. [...] Depois de saber o que queríamos alcançar com este trabalho, planejou-se onde, como e quem iríamos atingir com o trabalho desenvolvido em sala de aula, uma vez que o*

---

<sup>415</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Açucena, polo de Palmitos.

*objetivo era toda comunidade escolar e vizinhanças.*<sup>416</sup>

O excerto anterior remete à importância da conscientização, tema que emerge nas relações entre escola, família e comunidade e que se revela em outros fragmentos, também. O problema é que a cultura da reprodução/repetição, sustentada em um paradigma da simplificação ainda é muito presente nas escolas, segundo os sujeitos da pesquisa. Essa prática dificulta e até impossibilita o reconhecimento de outros saberes e de outras formas de acessá-los; a falta da reflexão contribui para a manutenção desse tipo de cultura, afirma uma das professoras: *[...] porque como educadores, penso que refletimos pouco, muitas vezes vamos reproduzindo falas e conteúdos já escritos, quando a maior fonte de pesquisa são nossos alunos, nossos pais, por meio das relações de coleguismo que estabelecemos [...] na escola.*<sup>417</sup>

Associado à valorização dos saberes, encontra-se o reconhecimento da cultura local e o entendimento de que a escola existe dentro de um espaço complexo mais amplo, completamente imbricado na família e na comunidade, como se pode ver nos excertos a seguir: *Ao realizar o planejamento foi levado em conta a realidade do campo por ser de onde são oriundas a maioria das crianças e dos bairros da cidade onde residem parte dos alunos. Busquei alcançar a valorização de si mesmo e o amor pela família e local onde vivem.*<sup>418</sup> *Sentimos que a escola precisa ter o seu próprio currículo, o qual deve valorizar as diferenças culturais existentes entre os alunos e na comunidade, para auxiliar na percepção da existência da diversidade cultural em nosso cotidiano escolar e/ ou comunitário, através da pesquisa.*<sup>419</sup> Alguns sujeitos comparam a importância dessa parceria ao interesse das crianças, enquanto duas dimensões fundamentais na consolidação de determinadas ações educativas, como sugerem os próximos excertos: *[...] O interesse das crianças e a parceira com os pais. Pois sem estes dois elementos, a apresentação não seria concretizada.*<sup>420</sup> *Trabalhar com os alunos e com as famílias sobre esse tipo de situação, porque às*

---

<sup>416</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Miosótis, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>417</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Rosa, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>418</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Açucena, polo de Palmitos.

<sup>419</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Astromeia, polo de Palmitos.

<sup>420</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Calla, polo de Florianópolis.

*vezes é mais fácil pra família identificar do que a escola.*<sup>421</sup> Esses trechos reiteram a importância do interesse das crianças diante do conhecimento, assim como da parceria com a família; e revelam igualmente os limites da escola e dos professores e professoras, diante de situações as quais extrapolam os contextos da sala de aula. Desde logo, a família e a comunidade se apresentam como importantes aliadas, no sentido de contribuir para a leitura mais compreensiva do contexto e para modificar processos que talvez não seriam possíveis sem a sua contribuição. O mesmo se pode inferir no depoimento abaixo:

*[...] a pesquisa inseriu também, os familiares dos alunos, sendo que pais e irmãos auxiliaram colhendo materiais, interagindo-se no assunto e ajudando seus filhos. Diante da pesquisa elaborada, percebeu-se que este trabalho despertou interesse, não somente nos estudantes, mas também de seus familiares [...] Com a união, manifestação e participação de todos da escola, pais e comunidade, faremos um novo espaço de aprendizagem multicultural na unidade. [...] A biblioteca interativa será elaborada e criada com a participação de todos da região local e estará aberta para aceitar novos trabalhos, que possam contribuir com a diversidade cultural [...].*<sup>422</sup>

*[...] Nesta conversa falaremos sobre o lugar de onde veio cada um. A partir disto será proposto que as famílias participem do processo, trazendo para a turma receitas, brincadeiras e histórias que costumam fazer parte de seu cotidiano. [...] alguns dos pais de alunos disseram que acharam muito interessante a discussão proposta e que seus filhos chegaram em casa comentando sobre as desigualdades sociais e o preconceito em nossa sociedade.*<sup>423</sup>

Associada à parceria, a *participação de todos* é outra expressão recorrente nos diários. Para as professoras é fundamental contar com essa participação, pois assim a presença da família e da comunidade é

---

<sup>421</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Gérbera, polo de Palhoça.

<sup>422</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Dama-da-Noite, polo de Joinville - recorte do primeiro exemplo destacado nesta categoria dentro da Tabela Descritiva 1.

<sup>423</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Prímula, polo de Florianópolis.

vivenciada no interior da escola. Essa aproximação pode interferir sobremaneira na qualidade do processo educativo, reverberando na forma de conquistas para todos. Mais uma vez é evocada a importância de saber selecionar a atividade devida e seu adequado encaminhamento:

*Muitos pais vieram pedir o livro emprestado porque os filhos se encantaram e queriam ouvir a história novamente. Percebi que os filhos estavam como os beija-flores, espalhando boas sementes. Fizemos várias atividades com músicas, vídeos, recortes, colagens, pesquisas. Trabalhamos a poesia do Paulo Freire (Escola é...) O projeto teve uma repercussão muito boa na escola, além de apresentarem para os pais, numa assembléia de pais, os mesmos foram até um programa de rádio local falar sobre o projeto, onde os mesmos relataram com suas palavras, o que aprenderam.<sup>424</sup>*

A parceria e a participação de todos, o que envolve interesse, inserção, interação, colaboração, união, manifestação, envolvimento e mobilização - expressões usadas pelos sujeitos para caracterizar formas de relação entre escola, família e comunidade - pode contribuir substancialmente na definição de *objetivos em comum* que levem à conscientização das pessoas, desde o relacionamento que estabelecem entre si, até a forma de lidar com o seu entorno, envolvendo o meio ambiente e a natureza como um todo. E isso pode acontecer a partir de pequenas ações no interior da escola de maneira que afetem os pais e a comunidade, chamando todos ao compromisso e à responsabilidade diante da educação. Mais uma vez se evidencia a importância de selecionar atividades adequadas que requeiram sua contribuição, como revelam os excertos a seguir: [...] *Mobilizaram a comunidade em geral sobre a importância de restaurar e preservar a natureza com pedágios e demais ações.*<sup>425</sup>

*Acredito que a atividade tenha sido uma escolha bem feita, pois o resultado, o envolvimento da comunidade escolar foi muito positivo e os resultados práticos também, pois nada ficou restrito somente a sala de aula, ao discurso e aos*

---

<sup>424</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Rosa, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>425</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Angélica, polo de Palmitos.

*exemplos artificiais, a realidade prática foi à efetivação do objetivo proposto.*<sup>426</sup>

Tradicionalmente, os pais são chamados à escola para ouvir críticas e reclamações de professores e professoras diante das dificuldades e aparentes impossibilidades de seus filhos e filhas; ou então para eventos comemorativos, o que nem sempre se traduz em reconhecimento da importância da família na educação das crianças; senão em prestar contas do trabalho realizado. Contudo, essa é uma necessidade que não é sentida no vazio; família e comunidade cobram da escola. Ver professoras diante de pais valorizando conquistas no processo de aprendizagem das crianças sugere formas de relacionamento entre essas instâncias (família-escola) que passam pela cumplicidade, como se pode ver no seguinte excerto: *Na entrega final de boletins, fiz questão de enfatizar para os pais o potencial que os filhos deles foram desenvolvendo de aceitação das diferenças, de fazer a experiência, ainda que de forma reflexiva, de se colocar no lugar do outro.*<sup>427</sup>

Prever estudos que contemplem a família, a escola, a comunidade e o município, envolvendo todo o coletivo escolar, sugere formas de relacionamento entre essas instâncias sustentadas em bases aparentemente mais respeitadas e reais; a buscar alternativas coletivas para superar situações que pedem intervenção educativa, como sugere o excerto a seguir:

*Este projeto [...] prevê o estudo da família, escola, comunidade e município na sua grade curricular. [...] envolverá todos os elementos da prática pedagógica: direção, professores, alunos, pais e os demais sujeitos envolvidos com a escola, assim como os objetivos, conteúdos e atividades realizadas em sala de aula e extra-classe, proporcionando momentos fundamentais em que se deverá observar o que foi feito e em que e para que precisamos intervir.*<sup>428</sup>

A possibilidade de superar o preconceito passa pela conscientização de todas as pessoas, e isso envolve a escola, a comunidade e a família e demais instâncias sociais. *Acredito que é*

---

<sup>426</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Miosóti, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>427</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Gloriosa, polo de Itapema.

<sup>428</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Girassol, polo de Itapema.

*possível uma sociedade e uma escola sem preconceito, desde que haja conscientização de todos, comunidade escolar, políticas públicas e família etc.*<sup>429</sup>

Todas essas considerações revelam a importância das relações estabelecidas entre escola, família e comunidade; sugerem que essas são instâncias sociais que se encontram imbricadas e como tal se retroalimentam.

#### 5.4.5.2 Relação entre escola, família e comunidade manifestada nos ensaios pedagógicos

Nos ensaios pedagógicos, as referências feitas a esta categoria de análise se mostram mais aprofundadas e sistematizadas que nos diários de bordo. Essa constatação reitera a finalidade e a importância de cada instrumento utilizado. Em relação à análise do material, como se poderá constatar nos excertos que serão apresentados, as professoras, sujeitos da pesquisa, explicitam enfaticamente a importância da relação entre o processo de aprendizagem, a família e a comunidade. Isso é feito mediante o emprego de alguns termos. Os mais recorrentes são: estreitamento de laços, integração, envolvimento da família com a criança e a escola, sintonia, diálogo, objetivos comuns, livre expressão e participação de todos, parceria e presença constante, trabalho efetivo de todos, empenho, ajuda, atuação de forma conjunta, co-participação no processo, constante consonância, integração, participação coletiva, superação de dificuldades, interação, envolvimento, socialização, compromisso, valorização, relação com atores sociais. Os trechos a seguir reiteram essa afirmação: [...] *estreitando laços entre família, escola e sociedade.*<sup>430</sup> [...] *proporcionando a integração de todos os envolvidos no processo: pais, alunos e professores.*<sup>431</sup> [...] *o que salvou aquele trabalho foi a parceria com a família: que mãe nota 10!*<sup>432</sup>

*O processo educativo requer o envolvimento da família, também na escola para que ambos escola e família estejam em sintonia e não contradigam como muitas vezes acontece. [...] a escola também deve buscar o envolvimento dos pais e*

---

<sup>429</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Begonia, polo de Palhoça.

<sup>430</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Orquídea, polo de Palmitos.

<sup>431</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Tulipa, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>432</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Girassol, polo de Itapema.

*responsáveis de seus alunos no processo para que haja diálogo entre as partes, e que passem a estabelecer objetivos comuns e buscarem atingi-los juntos. Esses objetivos deverão permitir a livre expressão e a participação de todos, não importando a origem, cor, ideologia, etc.*<sup>433</sup>

A reflexão sugere pensar que família e escola muitas vezes se contradizem; para evitar esse tipo de problema, segundo os sujeitos da pesquisa, o processo educativo necessita envolver a família, mediante processos dialógicos com vistas a estabelecer objetivos comuns buscando alcançá-los conjuntamente. Tais processos necessitam ser aprendidos e praticados. A dimensão dialógica é condição precípua para o estabelecimento de relações democráticas nos contextos educativos, o que sugere o direito de participação a todos os envolvidos, assim como as responsabilidades inerentes a cada um e cada uma. E isso se aplica, inclusive, às maneiras como nos relacionamos e como interagimos com as pessoas e com o meio ambiente onde vivemos.

Nesse sentido, a necessidade de criar condições para fazer do diálogo uma ferramenta no sentido de estabelecer relações entre áreas disciplinares, atores sociais envolvidos e saberes prévios, assim como as ações que são realizadas no interior das famílias em relação aos aspectos acima citados, também aparece nos ensaios pedagógicos, como revelam os próximos excertos: *Como objetivo demonstrar a todos os segmentos da Unidade Escolar, juntamente com o entorno desta, que a Educação é o fator decisivo para a preservação do meio Ambiente. Proporcionar condições para o diálogo com as áreas disciplinares e com os diferentes atores sociais envolvidos.*<sup>434</sup> [...] *o tema foi trabalhado na execução do projeto sobre o meio ambiente, é uma elaboração educativa envolvendo toda a comunidade escolar e local.*<sup>435</sup> [...] *Desta forma, a criança age, interage e transforma a natureza e a si mesma, através do seu conhecimento e das ações das famílias, como no cuidado do lixo, da utilização da água.*<sup>436</sup>

Outras expressões vinculadas à relação da escola com a família e a comunidade que também demandam, entre outros aspectos, a necessidade do diálogo, como sustentam alguns autores citados pelos

---

<sup>433</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Margarida, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>434</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Begonia, polo de Palhoça.

<sup>435</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Lótus, polo de São José.

<sup>436</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Calla, polo de Florianópolis.



sujeitos da pesquisa, chamado de *diálogo construtivo*, se revelam na análise dos ensaios. Tais expressões refletem certas necessidades sentidas pelas professoras, para as quais a contribuição da família e da comunidade é urgente e necessária. Dentre elas, destacam-se: *Sensibilização em relação às diferenças existentes no cotidiano escolar, promoção do respeito, desconstrução de velhos conceitos e construção de novos, promoção da inclusão, construção de novas habilidades e novos interesses, reconhecimento das diferenças*. Observemos os excertos a seguir: *sensibilizar a comunidade escolar, quanto à valorização das diferenças no cotidiano escolar*.<sup>437</sup>

*[...] os quadros de docentes e funcionários das escolas devem estar efetivamente preparados, inclusive para travar um diálogo construtivo com todos os familiares dos alunos, muitos dos quais não estão preparados para lidar com a diversidade que a escola apresenta (RAMOS, 2009).*<sup>438</sup>

Uma das principais questões que tem ocupado o cenário das instituições de ensino e o palco das pesquisas mais recentes em educação é a temática da diversidade em toda a sua abrangência e implicações, passando pelas ações afirmativas, a acessibilidade, a inclusão. Os novos arranjos familiares, distintos do modelo tradicional (nuclear), também ocupam a pauta dos estudos e das práticas, uma vez que essas famílias existem e frequentam as escolas. A intensa procura por cursos de formação continuada, palestras entre outros recursos que abordam esta temática, é um reflexo dessa necessidade. Percebe-se que a dificuldade de lidar com esses assuntos se estende também às famílias e à comunidade. Analisando os ensaios pedagógicos é possível identificar essas questões, as quais se encontram associadas à necessidade de maior aproximação entre escola e família e à importância de preparar os profissionais para lidar com esses temas, no sentido de transpor barreiras que se estendem desde o preconceito até a falta de conhecimento, principalmente por parte dos profissionais que atuam diretamente nas escolas. De acordo com os sujeitos da pesquisa, o reconhecimento das diferenças e a igualdade de direitos requer o enfrentamento e a superação desses limites. *Hoje novas famílias são existentes neste processo e a escola e o professor devem estar preparados para atender*

<sup>437</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Amarilis, polo de Joinville.

<sup>438</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Gloriosa, polo de Itapema.

*este tipo de clientela e estar, sobretudo preparado para falar sobre o assunto, sem criar preconceitos [...].<sup>439</sup> A relação entre escola e família é, também, necessária e fundamental para que exista inclusão. A experiência da família pode contribuir, e muito, para que o processo de ensino-aprendizagem tenha sucesso.<sup>440</sup> A escola precisa se aproximar da família e o aluno precisa ser visto em sua totalidade. Devemos oportunizar a construção de novas habilidades, novos interesses com o envolvimento da comunidade escolar.<sup>441</sup>*

*[...] constatou-se a imprescindível necessidade de preparação do profissional da educação para dispor de subsídios que contemplem a diversidade presente no contexto escolar e na sociedade de modo geral, a fim de reconhecer as diferenças, promover o respeito, quebrar paradigmas, desconstruir velhos conceitos e construir novos na busca pela igualdade de direitos e pela erradicação de atitudes discriminatórias e preconceituosas entre os educandos, entre professor e aluno, aluno e professor, famílias, enfim toda a comunidade escolar.<sup>442</sup>*

A noção de que a diversidade é um campo de grande potência e como tal carregado de positividade também é enfocado nos ensaios pedagógicos. Essa forma de olhar e por conseguinte de tratar a temática, que implica oportunidade de expressão e participação para todos, poderá aproximar e envolver toda a comunidade, como revela o excerto a seguir: *Como temos alunos de etnias, [...] culturas e situações socioculturais diferentes, podemos envolver essa diversidade como algo positivo, dando oportunidade de expressão e participação a todos, envolvendo não somente os alunos, mas toda a comunidade.<sup>443</sup>*

O entendimento de que o processo educativo é mais amplo do que a circunscrição restrita da sala de aula, envolvendo assim a família e a comunidade como um todo, também aparece nos ensaios dos sujeitos. Essa compreensão denota ser a família co-participante do trabalho

---

<sup>439</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Magnólia, polo de Palhoça.

<sup>440</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Camélia, polo de São José.

<sup>441</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Tulipa, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>442</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Gérbera, polo de Palhoça.

<sup>443</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Margarida, polo de São Miguel D'Oeste.

escolar. O entendimento demanda, segundo os sujeitos da pesquisa, que sejam criadas novas formas de relacionamento entre professores/as e equipe gestora, com a comunidade escolar em seu todo. [...] *novas estruturas precisam ser construídas juntamente com os/as professores/as, com a equipe gestora, com os pais e alunos/as, ou seja, com a comunidade escolar como um todo.*<sup>444</sup>

*A participação dos pais junto a seus filhos consiste na primeira associação entre o mundo da família e o da escola para que a criança inicie seu processo de aprendizagem. [...] A família, atuando de forma conjunta com a escola, caberá o papel de coparticipante do processo, mediando aprendizagens de seus filhos, de modo a garantir que as crianças possam receber um suporte preventivo. [...] “Não devemos chamar o povo a escola, para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, [...] mas para participar coletivamente da construção do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.”. (FREIRE, 2010). A escola precisa se aproximar da família e o aluno precisa ser visto em sua totalidade. Devemos oportunizar a construção de novas habilidades, novos interesses com o envolvimento da comunidade escolar.*<sup>445</sup>

#### 5.4.5.3 Aprofundando a discussão e construindo sentidos a partir dos diários de bordo e dos ensaios pedagógicos

Na análise feita aos dois instrumentos de coleta e geração de dados é possível identificar nas práticas pedagógicas assumidas pelas professoras a valorização e a busca de relações harmoniosas e de parceria entre escola, família e comunidade. Essa afirmação pode ser identificada em várias situações, tais como aquelas em que as professoras dizem que *sentimos que a escola precisa ter o seu próprio currículo, o qual deve valorizar as diferenças culturais existentes entre os alunos e na comunidade, para auxiliar na percepção da existência da*

<sup>444</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Girassol, polo de Itapema.

<sup>445</sup> Excerto extraído do diário de bordo da prof<sup>a</sup>. Tulipa, polo de São Miguel D'Oeste.

*diversidade cultural em nosso cotidiano escolar e/ ou comunitário, através da pesquisa. E também com a união, manifestação e participação de todos da escola, pais e comunidade, faremos um novo espaço de aprendizagem multicultural na unidade. Ou então estreitando laços entre família, escola e sociedade. E ainda proporcionando a integração de todos os envolvidos no processo: pais, alunos e professores. Quando argumentam que a escola precisa se aproximar da família e o aluno precisa ser visto em sua totalidade. Devemos oportunizar a construção de novas habilidades, novos interesses com o envolvimento da comunidade escolar. Esse entendimento parece sintonizar-se com a ideia de Maturana e Rezepka (2003, p. 16) quando dizem que “a educação não deve ser a preparação de crianças para serem úteis à comunidade, mas deve ser o resultado de seu crescer naturalmente integrados nela”.*

O reconhecimento e a inserção dos saberes e dos valores da família e da comunidade também se revelam como conteúdos importantes nos contextos de ensino e aprendizagem, reiterando a valorização das relações entre escola, família e comunidade assumida pelos sujeitos. Esses aspectos fazem parte do que Forquin (1993) chama de cultura da escola.

A maneira utilizada por alguns sujeitos para envolver a família e a comunidade denota que os espaços de ensino e de aprendizagem não se restringem aos microterritórios, cuja fronteira é dada pelas paredes da sala e/ou os muros de uma escola; na realidade eles não têm fronteiras; estão onde estão as pessoas, pois o sentido de ser da escola encontra-se diretamente relacionado à comunidade onde ela se situa, espalhando-se para a sociedade como um todo, pois a vida da escola é dada pelas pessoas que a frequentam. É possível identificar esse posicionamento quando os sujeitos destacam, por exemplo, a importância de *reconhecer as diferenças, promover o respeito, quebrar paradigmas, desconstruir velhos conceitos e construir novos na busca pela igualdade de direitos e pela erradicação de atitudes discriminatórias e preconceituosas entre os educandos, entre professor e aluno, aluno e professor, famílias, enfim toda a comunidade escolar.*

Por outro lado, as práticas pedagógicas empreendidas e apresentadas por elas também revelam que as opções assumidas pelas professoras são permeadas de contradições e paradoxos. É possível identificar que ainda perduram relações veladas de cobrança e de culpabilização entre escola e família, especialmente no que se refere à convivência e ao rendimento escolar dos educandos, fazendo da escola um território de disputas que muitas vezes acaba por reforçar atitudes de

discriminação e preconceito. Ou então exigindo que professores e professoras se desbobreem para atender a solicitação dos pais, sem perder de vista as finalidades de uma educação comprometida com a formação humana. Podemos identificar essas questões em situações como esta, onde a professora diz que  *muitas vezes, o maior preconceito nem é das próprias crianças, mas dos pais. Não foram poucas vezes que ouvi de pais o seguinte pedido: 'Professora, não coloca meu (a) filho (a) sentado (a) perto do fulano.'*

Boa parte das vezes, a família é chamada à escola muito mais para uma “prestação de contas” e não para constituir vínculos e estabelecer parcerias; a família, por sua vez, sente-se no direito de fazer o mesmo em relação à escola; fato que intensifica contradições e impasses nessas relações. Como citei acima, tratam-se de relações veladas, mas que podem ser inferidas quando aparecem, por exemplo, os momentos “estratégicos” nos quais as famílias são convidadas a estar na escola. Quase sempre o convite está relacionado a uma data comemorativa ou um evento, quando a escola se organiza para “apresentar resultados” principalmente à família. Essas atitudes são ainda recorrentes nas escolas. Nas práticas dos sujeitos da pesquisa essa evidência pode ser identificada quando as professoras relatam sobre a exposição de trabalhos e a visitação da família em datas comemorativas ou dias determinados. Quando dizem, por exemplo, que *serão expostos no corredor da escola para a visitação dos pais dia 16 de maio, no dia da família na escola.* Ou então sobre o trabalho relacionado a um determinado tema, comentando que será trabalhado *até agosto onde temos a semana da família e dia do folclore, quando pretendo fazer a culminância do projeto.* Essas práticas sugerem que a família ocupa o lugar “de visitante”, logo, de pessoas que “estão de passagem” e não de sujeitos que fazem parte do cotidiano, e por conseguinte, também agentes ativos do processo de aprendizagem.

Há situações nas quais, embora a escola formule um convite, o sentido é mesmo de convocação. Esse é o “clássico” momento da reunião de pais para entrega da avaliação. Nessas ocasiões a presença da família é em geral mais numerosa, sugerindo a importância contida nos resultados avaliativos e não necessariamente nos processos de aprendizagem.

Contudo, evidenciam-se também outros entendimentos dados a esses momentos de encontro que revelam a complexidade inerente a essas relações. Embora permaneça subliminar a noção de “prestação de contas” principalmente por parte dos professores e professoras, há aqueles e aquelas que se valem desses momentos para compartilhar

conquistas que não se traduzem em pesos e medidas, mas em mudança de atitudes e vivência de valores fundamentais à convivência. É possível identificar tais opções assumidas também pelas professoras quando dizem, por exemplo, que *na entrega final de boletins, fiz questão de enfatizar para os pais o potencial que os filhos deles foram desenvolvendo de aceitação das diferenças, de fazer a experiência, ainda que de forma reflexiva, de se colocar no lugar do outro*. Ou então ao refletir sobre uma determinada atividade qualificando as crianças e os pais: *o interesse das crianças e a parceira com os pais. Pois sem esses dois elementos, a apresentação não seria concretizada*. E também no reconhecimento dos saberes da família ao dizer que *trabalhar com os alunos e com as famílias sobre esse tipo de situação, porque às vezes é mais fácil pra família identificar do que a escola*.

Nas reflexões registradas nos ensaios pedagógicos, os sujeitos da pesquisa reconhecem e defendem teoricamente a necessidade da presença da família e da comunidade atuando junto à escola de maneira participativa, incluindo também todos os recursos disponíveis, técnicos e tecnológicos; o contexto em sua extensão. Entretanto, essa conclusão não chega de maneira tão evidente quando a ferramenta de análise é o diário de bordo. Talvez isso se dê pela finalidade de cada instrumento, como já afirmei reiteradas vezes, o que ajuda a explicar a diferença em níveis percentuais na incidência dessa categoria nos dois instrumentos analisados.

Embora os números não sejam determinantes, não se pode ignorar o fato de que nos diários de bordo apenas 11 sujeitos fazem alguma referência acerca da importância da relação entre escola, família e comunidade, destacando a participação dos pais em alguns momentos das atividades e/ou do processo empreendido; ao passo que nos ensaios pedagógicos esse número dobra, passando para 22, dentre os 28 sujeitos participantes. Uma das diferenças é que nos diários a participação aparece na forma de ações concretas que demandam alguma participação e/ou contribuição da família; enquanto que nos ensaios ocorre uma fundamentação teórica sobre essa importância. O que essa constatação sugere? Parece que quando se trata de uma análise mais profunda das práticas, seus avanços e limites, as demandas necessárias, enfim, o que dá corpo ao processo de reflexão assumido pelas professoras e registrado no ensaio pedagógico, a família e a comunidade aparecem explicitamente, indicando que sua presença faz diferença nos contextos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, nos diários, nos quais é feito um plano de ação executado ou por executar, a família e a comunidade não aparecem com essa visibilidade. A participação se

limita a aspectos mais pontuais e específicos da sala de aula, como a contribuição dos pais na realização de determinadas atividades que as crianças levam para casa, e que necessitam de ajuda para realizá-las (refiro-me a entrevistas, informações sobre fatos da vida, acontecimentos, enfim questões dessa natureza e não necessariamente àquelas atividades consideradas “difíceis” as quais não conseguem realizar sozinhas). Como destaquei acima, em algumas situações, nos diários de bordo, a presença dos pais e da comunidade na escola aparece na forma de “convite” para participar de confraternizações em datas comemorativas, reuniões, enfim, com o corpo docente e administrativo. Essas manifestações reiteram a impressão de que ao chamar os pais e a comunidade, a escola busca apresentar resultados e não necessariamente compartilhar processos, nos quais eles também são sujeitos, o que reitera a existência de impasses nessas relações e a necessidade de superação, especialmente se objetivo em consiste em se alcançar uma educação voltada à justiça e a equidade social.

Nas práticas pedagógicas registradas nos ensaios, a relação entre escola, família e comunidade se revela noutra perspectiva. Família e comunidade não são somente convidadas a estar na escola, mas sim de ter nela um espaço legítimo e legitimado como sujeitos, uma vez que as professoras as reconhecem nessa dimensão, sendo coparticipantes no processo educativo. Um bom exemplo desse entendimento se expressa quando as professoras dizem que *à família, atuando de forma conjunta com a escola, caberá o papel de coparticipante do processo, mediando aprendizagens de seus filhos, de modo a garantir que as crianças possam receber um suporte preventivo*. Essa perspectiva também se revela quando argumentam sobre a realização de um determinado projeto destacando quem será envolvido, dizendo que *envolverá todos os elementos da prática pedagógica: direção, professores, alunos, pais e os demais sujeitos envolvidos com a escola, assim como os objetivos, conteúdos e atividades realizadas em sala de aula e extra-classe, proporcionando momentos fundamentais em que se deverá observar o que foi feito e em que e para que precisamos intervir*. Da mesma forma quando dizem que *a participação dos pais junto a seus filhos consiste na primeira associação entre o mundo da família e o da escola para que a criança inicie seu processo de aprendizagem*. E quando argumentam que *desta forma, a criança age, interage e transforma a natureza e a si mesma, através do seu conhecimento e das ações das famílias*.

Enfim, nas práticas pedagógicas assumidas nos ensaios pedagógicos família e comunidade aparecem mais como instâncias importantes e necessárias no processo educativo. Essa dualidade reforça

uma contradição que precisa ser superada, demandando reflexão e mudança por parte dos envolvidos. Tais constatações sugerem a necessidade não apenas de pensar e considerar os diferentes sujeitos e contextos que fazem parte no processo de aprendizagem, senão ter a clareza da sua importância, assim como da diferença de se fazer educação e ensino com a presença da família e da comunidade, enquanto sujeitos do processo educativo diretamente envolvidos na dinamicidade do ensino e da aprendizagem e sem esta presença, o que difere substancialmente.

Em alguma medida esses sujeitos parecem anunciar noções que se aproximam do conceito de educação multicultural apresentado por Fleuri (2009). Esse conceito provém da ideia que sustenta o projeto das *idades educativas* que citei no capítulo III. Trata-se de um movimento cujo caráter é enunciativo e propositivo. “Esse movimento baseia-se no fato de que conhecemos o mundo, primeiro através dos nossos pais, do nosso círculo imediato e só depois é que, progressivamente, alargamos nosso universo. O bairro, e logo em seguida, a cidade, são os principais meios educativos de que dispomos.” (Idem, p. 37)

Contudo, fazer acontecer práticas pedagógicas na perspectiva intercultural de educação assumida pelos sujeitos da pesquisa pressupõe a mobilização e a criação de processos educativos capazes de gerar a integração e a interação criativa, crítica e cooperativa tanto entre os diferentes sujeitos, quanto seus contextos sociais, econômico-políticos e culturais (FLEURI, 1998, 2009). Trata-se de um movimento permanente e inacabado, um caminho aberto complexo e multidimensional, por envolver múltiplos fatores e dimensões, dentre os quais se destacam a pessoa e o grupo, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. Seu principal objetivo consiste em promover relações democráticas e dialógicas entre grupos e culturas diversas (FLEURI, 1999). Sendo assim, não pode ser reduzida e limitada a uma simples relação de conhecimento, conforme explicitarei no capítulo III desta tese.

Considerando o processo vivenciado pelas professoras, sujeitos da pesquisa, a partir das práticas pedagógicas expressas nos diários de bordo é possível perceber em seu início, coincidente com a fase inicial do curso, que alguns sujeitos demonstram reconhecer a necessidade da relação na forma de parceria entre escola, família e comunidade. Mas a consciência das implicações dela decorrentes não aparece no início das práticas registradas nesse instrumento. Com o avanço do curso, o desenvolvimento e ampliação das práticas registradas nos diários, o sentido da participação dos pais e da comunidade na escola vai se



tornando mais evidente, denotando relações e significados dessa presença no contexto de uma educação de abordagem intercultural. É importante considerar que em boa parte das atividades sugeridas pelo curso há indicações sobre a relevância da aproximação da família e da comunidade, sugerindo a necessidade de se estabelecer relações entre essas três esferas, requerendo formas de envolvimento mais comprometidas e sintonizadas com as finalidades e os rumos da educação pretendida; inicialmente por meio de entrevistas com os pais e/ou com pessoas da comunidade, observações no entorno da escola, visitas orientadas, passeios, enfim, um conjunto de práticas a demandar direta ou indiretamente a presença da família e da comunidade como forma de estreitar laços geradores de vínculos e parcerias com o objetivo de fazer acontecer uma educação da melhor qualidade (RIOS, 2003) para todos.

Quando as práticas pedagógicas passam a ser refletidas e registradas nos ensaios pedagógicos, o que significa que o curso chega a sua finalização, o que aparece é uma significativa importância atribuída às relações entre a escola, a família e a comunidade; uma expressividade que nos diários se revela apenas na forma de indícios e na etapa mais próxima do final do curso. Tal constatação leva a inferir que quando há práticas vivenciadas, problematizadas e refletidas sustentadas em um sólido aprofundamento teórico, as professoras não apenas citam, mas reconhecem, explicam e procuram fundamentação para sustentar o reconhecimento e a importância de se estabelecer relações entre escola, família e comunidade; contudo, não é possível assegurar se esse entendimento expressa resultados decorrentes especificamente do curso, tampouco se permanecerá acontecendo e se consolidando na prática pedagógica futura desses sujeitos. Mas é possível inferir que o curso, por sua abordagem teórica e metodológica, pode sim ter contribuído para isso. É fato que nos ensaios pedagógicos analisados, resultantes das práticas assumidas pelas professoras, nem sempre a abordagem foi feita com clareza conceitual, consistência argumentativa e rigor, no entanto mostra-se mais estruturada, sistematizada, consistente e convincente, em relação aos diários de bordo, mesmo porque como já expliquei as ferramentas têm objetivos distintos.

Outra hipótese que também pode ser levantada e que se estende para além dos limites dessa pesquisa, refere-se ao modismo associado a alguns discursos e campanhas que defendem a necessidade a qualquer custo da presença dos pais e da comunidade na vida da escola. A ausência de um entendimento crítico desses discursos e ações tem levado professores e professoras a adotarem-nos em suas práticas

pedagógicas, gerando com isso atitudes que em muito se aproximam do ativismo e não do compromisso socioeducativo e político que envolve a docência.

Há professores e professoras que no afã de acompanhar o “discurso do momento” se valem de fragmentos, de expressões lidas sem muito critério, consistência e rigor e saem discursando e empregando termos para assim poderem dizer-se qualificados diante dos demais. Em nome dessa aparente “qualificação”, traduzida em um discurso forjado nas margens das teorias e não na sua profundidade, muito tem sido dito, porém pouco tem sido feito para se alcançar uma educação da melhor qualidade (RIOS, 2003), e ainda numa perspectiva intercultural (FLEURI, 2009).

Outra variável que merece ser considerada é que a geração e análise de dados se limita a um período e um número específico de registros e não às práticas pedagógicas realizadas pelos sujeitos em toda a sua extensão, no exercício cotidiano da docência. Considera-se ainda que há limites nas ferramentas utilizadas para geração e análise de dados e esses devem ser levados em conta. Nesse sentido cabe considerar também que essa expressiva diferença pode ser apenas um limite da abordagem quantitativa da pesquisa, pois o índice não necessariamente assegura hipóteses e sentidos, fato que se aplica a todas as demais categorias encontradas. Ainda que a dimensão qualitativa ofereça mais elementos, especialmente em sua relação com a educação intercultural, por ser o foco da análise, a dimensão quantitativa, em situações como esta, pode agregar elementos importantes, comparações e estabelecimento de relações e sentidos; contudo não pode afirmar categoricamente um único e exclusivo significado para um dado fenômeno.

Embora essa diferença não seja o fato mais importante, pois o que merece destaque é o aparecimento dessa categoria em ambos os instrumentos, o que reitera sua relevância para os sujeitos participantes da pesquisa, e para esta tese fundamentalmente; considerar essas hipóteses e variáveis amplia o referencial de análise e ajuda a entender a complexidade que envolve os contextos e as relações nos multifacetados espaços escolares.

No caso específico das práticas pedagógicas das professoras, sujeitos da pesquisa, é possível identificar que, em sua maioria, quando se dedicam ao aprofundamento reflexivo e a fundamentação teórica dessas práticas realizadas em sala de aula e registradas nos ensaios pedagógicos, expressam a importância da relação da escola com a família e a comunidade dentro de uma abordagem de educação

intercultural; ou seja, entre outros aspectos, evidencia o significado da presença associado ao sentido de pertença, relação cara às práticas interculturais. Essa constatação pode ser feita, por exemplo, quando os sujeitos dizem *a escola também deve buscar o envolvimento dos pais e responsáveis de seus alunos no processo para que haja diálogo entre as partes, e que passem a estabelecer objetivos comuns e buscarem atingi-los juntos*. E ainda que *estes objetivos deverão permitir a livre expressão e a participação de todos, não importando a origem, cor, ideologia, etc.*

Outro dado que se expressa nos ensaios é a presença dos pais e da comunidade como atores sociais, apontados no sentido de serem co-participes do processo, conforme explicitarei acima. Fica evidente esse significado quando as professoras destacam a importância de criar condições para o diálogo *com os diferentes atores sociais envolvidos*. E ainda quando dizem que se trata de *uma elaboração educativa envolvendo toda a comunidade escolar e local*. Ou então quando argumentam que *desta forma, a criança age, interage e transforma a natureza e a si mesma, através do seu conhecimento e das ações das famílias*. Metaforicamente, a relação entre escola, família e comunidade se expressa como sendo constituída por fios que se entrelaçam formando um tecido social complexo e multifacetado.

Analisando os registros com mais profundidade, é possível inferir que para esses sujeitos tal tecedura acontece mediante relações a partir das quais é possível construir redes não só geográficas, mas especialmente de conversações, no sentido adotado por Moraes (2003), ou seja, aquelas baseadas na constituição dos laços sociais geradores de diferentes tipos de relações que atuam na vida cotidiana, as quais devem ser reconhecidas no complexo processo de aprendizagem. É nessas redes que podemos encontrar o sentido de existência, tanto pessoal, quanto da própria rede. Descobrir essa potencialidade e o seu direcionamento contribui para fortalecer o sentimento de pertença, o comprometimento e a alegria de fazer parte de uma organização dessa natureza (MORAES, 2003). A vida de uma organização social, neste caso a escola, reside na capacidade de autoorganização ou de autoregulação dessas redes de conversações, nas possibilidades de compreender as perturbações, os conflitos e acomodá-los ou então reorganizá-los nas estruturas existentes; isso permite que outras e novas estruturas surjam, enfim que aconteça algo novo, como assevera Moraes (2003). Esse entendimento sinaliza o potencial *autopoietico* de instituições como a escola, na medida em que pelo operar dos sujeitos, em relação e interação recíproca e dialogicamente constituídas, podem gerar novos contextos

fazendo emergir novas práticas. Como dizem Maturana e Rezepka (2003, p. 60) “[...] a cooperação ocorre nas relações sociais, não nas relações de dominação e sujeição. As relações sociais implicam em confiança mútua e ausência de manipulação ou instrumentalização das relações.”

As evidências denotam a potência contida na ideia das redes e na compreensão dos sujeitos da pesquisa, sobre a sua relevância. Trata-se, portanto, de um conceito complexo, que no entendimento atribuído por esses sujeitos remete considerar a participação da coletividade, o reconhecimento e a valorização dos saberes e da experiência presentes nas famílias e na comunidade como um todo e a escolha deliberada diante desta participação, ainda que no caso dos pais esteja relacionado a um compromisso no ato de educar os filhos e filhas, cuja tarefa não é única e exclusivamente da escola, embora muitos pais ajam como se fosse.

Dentro dos limites da presente pesquisa, e dos significados manifestos e latentes que aparecem nesta categoria, importa considerar as relações de sociabilidade e de suporte interpessoal que elas emanam; a noção de rede que emerge nos registros analisados parece estar muito mais focada na ampliação da ideia de comunidade, baseada na formação de laços sociais, no sentido de compreender os distintos e variados tipos de relações que interatuam no cotidiano da escola, as quais envolvem diretamente as famílias e a comunidade, implicando no processo de aprendizagem de todos os envolvidos.

Vários sujeitos expressam, principalmente na descrição de exemplos, a necessidade da família e da comunidade também se responsabilizarem pela educação de seus filhos e filhas, membros da comunidade, estabelecendo vínculos no sentido de fortalecer os laços entre a escola, a família e a comunidade.

Nas práticas pedagógicas, a sensibilidade é referida na forma de ações voltadas à sensibilização de toda a comunidade escolar para temáticas como o reconhecimento da diferença, sugerindo que os processos de tomada de consciência não são restritos ao espaço da sala de aula somente. E mais, que alcançar a comunidade é uma forma de consolidar o próprio trabalho realizado com as crianças e demais educandos no interior da escola. Um dos exemplos dessa manifestação pode ser identificado quando as professoras dizem da *importância de sensibilizar a comunidade escolar, quanto à valorização das diferenças no cotidiano escolar*.

A participação ativa e cooperativa entre os sujeitos, o compartilhamento de ações com vistas a um objetivo construído em

comum, a entreajudada e a parceria entre escola, família e comunidade expressam formas de relação que potencializam a sensibilidade. Esse entendimento impulsiona um salto de dimensão na direção da quinta tese proposta por Fleuri (2008) associada às dimensões do processo educativo: “Educar requer desenvolver linguagens que permitam a circulação de informações”. Informação, de acordo com Bateson (1986), é a codificação de uma diferença e no processo mental “os efeitos da diferença devem ser encarados como transformações (isto é, versões codificadas) da diferença que o precedeu.” (BATESON, 1986 *apud* FLEURI, 2008, p. 114-5). E o processo de construção de diferenças que produzem diferenças é provocado pela problematização ou, dito de outro modo, a problematização é o processo de elaboração de informações que, assumidas em processos mentais (educacionais) desencadeia a articulação de informações e constitui práticas discursivas. Para tanto, o diálogo entre as pessoas, entendido como promotor da interação entre as diferentes percepções e entendimentos dos sujeitos, é fundamental e é uma das condições basilares para a reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo.

#### **5.4.6 Reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo**

Esta categoria se expressa apenas nos ensaios pedagógicos, sendo que dos 28 sujeitos participantes da pesquisa, 20 destacam a necessidade dessa reestruturação cultural. Em índices percentuais, significa dizer que de 100% da população participante da pesquisa, 71,42% expressam essa necessidade.

Minha hipótese acerca dessa categoria emergir apenas nos ensaios sustenta-se no objetivo desse instrumento, cujo argumento apresentei anteriormente neste estudo; ou seja, para se evidenciar uma categoria de análise dessa natureza - *reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo* - é necessário um processo de análise e reflexão mais aprofundado e essa é uma característica dos ensaios.

Neste caso, então, por se tratar apenas de ensaios, é possível verificar que a discussão encontra-se mais elaborada, em geral sustentada em autores, cujo propósito denota, primeiramente, a busca pela legitimidade científica às afirmações apresentadas. Todavia, sugere também uma espécie de apoio à argumentação, revelando assim a presença de noções sobre o assunto tratado, mas não necessariamente seu domínio; a forma como os textos estão elaborados sugere a existência de um saber em processo buscando se consolidar. Por essa

razão, alguns dos excertos apresentados contemplam o nome dos autores selecionados pelos sujeitos da pesquisa. A minha escolha por incluí-los deve-se à importância de contextualizar o próprio excerto, não desconsiderando os autores e autoras citados.

A reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo é formulada a partir de algumas situações traduzidas primeiramente como necessidade urgente e imediata para lidar com a educação, a aprendizagem e o ensino; e em seguida como única alternativa para empreender uma mudança significativa no atual quadro social; também como resultado de práticas pedagógicas democráticas e coerentes; como instrumento para reflexão e problematização de uma série de temas atuais e da complexidade que os envolve. De uma forma ou de outra, a relevância está em constatar que a discussão culmina direta ou indiretamente (ora com princípios, com características, com fatores) na abordagem de educação intercultural. Desde logo, aparece pelo reconhecimento da diferença como condição básica à construção de uma escola para todos; associada à noção de outra escola possível, distinta dos modelos monoculturais e homogeneizadores ainda solidamente presentes. Sua função social é amplamente citada e vista sob distintas formas; aparece também nas diferentes formas de agir, pensar e sentir, principalmente de professores e professoras nos contextos escolares, onde também a sensibilidade é evocada; na importância do respeito e do reconhecimento do direito e do sentido de pertencimento que cada criança tem em relação ao seu tempo sócio-histórico e cultural, seu contexto, remetendo também à sensibilidade; como fundamental aos processos de conscientização; necessária para o reconhecimento da singularidade. Sua urgência aparece nos contextos educativos a partir da presença de temas emblemáticos, tais como: diversidade; discriminação; preconceito; inclusão; participação; natureza; entre outros, nos quais a sensibilidade também se dá a ver de alguma forma.

A reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo redimensiona o sentido e a importância do envolvimento e da participação de toda a coletividade na escola, sugerindo que a tarefa de educar tem pontos, linhas, angulações, obtusidades; desta feita não se restringe única e exclusivamente aos professores e professoras, senão na especificidade de sua tarefa. No âmbito das práticas pedagógicas, essa reestruturação aparece vinculada à maneira de conduzir o trabalho docente; como instrumento para o exercício da práxis; como possibilidade à interdisciplinaridade; na articulação entre os diferentes sujeitos e seus contextos e como potencializadora da construção de

novos contextos críticos e criativos; no reconhecimento e na valorização das múltiplas culturas; como possibilidade de superar modelos mentais inconscientes, o que pede a presença da sensibilidade; como condição fundamental à promoção da emancipação humana; essencial à implementação de práticas educativas interculturais; para o reconhecimento e a valorização da cultura de todos e de cada um e cada uma, o que sugere a presença da sensibilidade; como possibilidade para identificar concepções de educação e de cultura e de fazer escolhas comprometidas com uma educação voltada à equidade e a justiça social.

A sensibilidade é associada à educação intercultural a partir da importância atribuída ao olhar e ao sentimento em relação ao outro; mediante a prática da observação como ferramenta para a ação educativa; associada à valorização da amizade; do afeto; do respeito; da diversidade de pontos de vista. Também pode ser reconhecida pela valorização das manifestações de amizade, de respeito, de diversidade de opiniões, no sentido de promover o equilíbrio nas relações assegurando que o espaço de cada um seja preservado.

#### 5.4.6.1 Reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo manifestada nos ensaios pedagógicos

*A reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo* é uma categoria formulada a partir das considerações feitas pelos sujeitos inicialmente no direito de uma escola para todos. De acordo com os sujeitos da pesquisa, a defesa de uma *escola para todos* passa pelo reconhecimento da diferença. A afirmação é reiterada por vários sujeitos, e sustentada a partir das ideias de autores como Maria Teresa Mantoan e Peter Mittler. Para os sujeitos da pesquisa, o reconhecimento da diferença está diretamente relacionado à qualidade e à quantidade de oportunidades dadas às crianças no sentido de realizar atividades ricas em diversidade social, o que remete considerar processos interativos e mediados, trazendo à baila a função da escola e o papel dos professores e professoras nesse contexto. Esta *escola para todos* sugere um entendimento de educação como desenvolvimento humano integral; trata-se de um direito que deve ser assegurado a toda criança, independente de suas características físicas ou de qualquer outra natureza; para tanto é necessário levar em conta as particularidades de cada uma delas, seus limites e possibilidades, assim como o exercício da alteridade; demanda oferecer condições para que a aprendizagem aconteça; fazer disso algo concreto e possível na atualidade implica na reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo.

Esses argumentos se aproximam do que propõe a abordagem intercultural de educação, principalmente quando evoca os processos de interação em sala de aula, no sentido de mobilizar diferentes sujeitos e seus contextos. Essa multiplicidade de contextos e sujeitos para estar em interação necessita da participação intensa, dinâmica, pró-ativa de todos os envolvidos, assim como de reflexão e tomadas de decisão. Também é necessária a mediação docente na proposição de exercícios para a construção da autonomia. Tais práticas e conquistas implicam novas formas de agir, pensar e sentir o mundo. Considerar, por exemplo, uma educação capaz de possibilitar o desenvolvimento integral de um ser humano, tendo em vista a especificidade de suas condições, no sentido de respeitar seus limites e investir nas suas possibilidades, não parece possível sem considerar tanto a sensibilidade do professor e da professora na sua capacidade de perceber tais aspectos, quanto na do educando para expressá-los. É o que reforça a professora autora do fragmento que segue:

*A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos (Mantoan, 2010). [...] precisamos de professores que se empenhem em realizar suas atividades que possam estar propiciando as crianças estes momentos ricos em diversidade social. [...] Pleitear uma educação, que possibilite o desenvolvimento integral do ser humano, respeitando suas limitações e alteridades é um direito de cada indivíduo. A escola tem obrigação de garantir uma educação que não exclua e que respeite a individualidade de cada aluno, pois as pessoas com deficiências têm possibilidades de desenvolver suas potencialidades [...]. A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre.<sup>446</sup>*

Além das considerações acima citadas, relacionadas a uma *escola para todos*, evidencia-se a defesa explícita de *outra escola*, distinta dos modelos monoculturais que ainda existem em larga escala, assim como

<sup>446</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Amarilis, polo de Joinville.



a parceria que necessita ser estabelecida com outros setores sociais, direta e/ou indiretamente vinculados à escola. Essas considerações revelam a insatisfação com a atual situação da escola e da educação brasileira e denota a compreensão de que esta *outra escola* é possível e pode ser edificada mediante um conjunto de ações e a contribuição de muitos sujeitos; uma delas é a parceria com agentes e movimentos existentes na sociedade. Essa reestruturação demanda, entre outros aspectos, a devida formação pedagógica, a adequada reformulação e elaboração de materiais didáticos condizentes com uma educação voltada à diversidade, e a reestruturação dos currículos, como assevera os próximos excertos:

*[...] É preciso construir escolas brasileiras plurais, diversas, multiculturais e que respeitem as diversidades. [...] investir na formação de educadores, na revisão dos livros didáticos e produção de novos materiais, construídos em parcerias com os diversos movimentos sociais.*<sup>447</sup>

*Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados. (ABRAMOWICZ, 1997 apud ROTH 2006 p. 07).*<sup>448</sup>

*Assim quando passamos a discutir, a reconhecer e a respeitar as culturas formadoras do nosso povo passamos a nos entender melhor, nos valorizar e lutar contra esse processo de homogeneização cultural que permeia nossa sociedade. Somos seres culturais que vivemos em um contexto social que apresenta diversas culturas. Neste contexto está inserida a escola com presenças marcantes e múltiplas, mas muitas vezes ignoradas.*<sup>449</sup>

A função social da escola é referida pelos sujeitos da pesquisa ora por sua tradicional tarefa na transmissão e sistematização do

---

<sup>447</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Amor-Perfeito, polo de Florianópolis.

<sup>448</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Amarilis, polo de Joinville.

<sup>449</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Miosótis, polo de São Miguel D'Oeste.

conhecimento, ora pela excessiva valorização a sua importância. Também pelas são apresentadas as múltiplas possibilidades que os ambientes escolares podem oportunizar em relação à visibilidade e ao reconhecimento da pluralidade cultural, bem como ao acesso e à permanência de todos na escola. Nesse sentido, ela é conclamada, assim como as demais instituições, a realizar efetivamente a sua tarefa na atualidade, valendo-se do conhecimento como mediador para se alcançar outras formas de pensar e de agir. A necessidade da promoção e do desenvolvimento de ações comprometidas com a realidade sociocultural também é apontada pelos sujeitos da pesquisa.

Ainda que se trate especificamente de temas como meio ambiente e sexualidade, evidente em alguns dos excertos que serão apresentados, o que parece apenas circunstancial em função dos objetivos dos ensaios dos quais os excertos foram extraídos, a abordagem que é dada sinaliza as implicações dessas outras formas de pensar e agir nas demais áreas do conhecimento; ou seja, remete à sua reestruturação cultural. Mas cabe dizer também que a escolha por esses temas e a maneira adotada para abordá-los expressa formas de pensar distintas de uma abordagem tradicional/monocultural de educação e de cultura; indica que esses sujeitos apostam na reestruturação e que de alguma forma anunciam seu limiar por meio desse jeito de pensar, agir e sentir a educação, a escola e as práticas educativas. Sugere também o próprio redimensionamento da escola e de sua função na atualidade, apresentando-a como agente de mudança.

Ao tratar do processo educativo e sua estruturação, o qual deve ser baseado no diálogo e na problematização, segundo esses sujeitos, a referência é feita à função do professor e da professora. Por todas essas características, também é possível observar a estreita relação com a abordagem de educação intercultural, como asseveram os seguintes excertos: *A função social da escola visa, também, propiciar oportunidades nas quais as diferenças sejam discutidas, ensinando os alunos a conviver e valorizar a diversidade na sala de aula. Assim, é possível formar adultos bem diferentes da atual sociedade, preparados para lidar com a inclusão.*<sup>450</sup> [...] *É preciso construir escolas brasileiras plurais, diversas, multiculturais e que respeitem as diversidades. [...] investir na formação de educadores, na revisão dos livros didáticos e produção de novos materiais, construídos em*

---

<sup>450</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Crisântemo, polo de São José.

*parcerias com os diversos movimentos sociais.<sup>451</sup> [...] para que a escola ajude a construir uma sociedade múltipla é necessário que primeiramente se reconheça ela como tal.<sup>452</sup> Para isso a escola deve se propor a ser democrática e com o compromisso social de formar pessoas conscientes das diferentes culturas, sociedades e opções de vida que as pessoas escolhem para levar, respeitando sempre estas escolhas.<sup>453</sup> O processo educativo deve pautar-se por uma postura dialógica, problematizadora, comprometida com transformações estruturais da sociedade e de cunho emancipatório.<sup>454</sup>*

*[...] necessidade de reflexão sobre as convenções naturalizadas pela sociedade, e reproduzidas pela educação, que diferenciam os comportamentos de meninos e meninas. Educadores precisam estimular atitudes que possam caminhar no sentido da superação dos preconceitos baseados na diferença ainda referenciada na biologia entre os sexos.<sup>455</sup>*

*Cabe à escola e outras instituições provocar a discussão desta temática, valorizando e buscando através do conhecimento discutir novas formas de pensar, de agir, de se relacionar com o Ambiente, construindo uma visão crítica de suas ações perante o meio em que vive para que interfira nas mudanças buscando ver não apenas os problemas, mas também para suas soluções.<sup>456</sup>*

*[...] a escola deverá ter consciência que seu papel é abranger na educação uma sexualidade ligada à vida, a saúde e ao bem-estar, envolvendo as diversas dimensões humanas e o papel que homem e mulher assumem na sociedade, sem*

---

<sup>451</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Amor-Perfeito, polo de Florianópolis.

<sup>452</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Miosótis, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>453</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Primavera, polo de Palhoça.

<sup>454</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Begonia, polo de Palhoça.

<sup>455</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Amor-Perfeito, polo de Florianópolis.

<sup>456</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Açucena, polo de Palmitos.

*deixar lacunas em relação ao outro, quanto as discriminações e estereótipos.*<sup>457</sup>

*Como seria atuar em uma prática que não exclui, não nivela, não classifica, mas respeita as diferenças? Os (as) educadores (as) vibrariam com os resultados, as famílias dividiriam responsabilidades e sonhos e a principal interessada, “a criança” além de ser um elo entre família e escola seria o elemento motivador, para a continuidade deste investimento, “o acreditar”.*<sup>458</sup>

Para os sujeitos da pesquisa, a reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo passa pela importância do respeito e do reconhecimento do direito que cada criança tem de estar inserida no seu tempo sócio-histórico e cultural, em seu contexto, aprendendo a tomar consciência do mundo onde vive, e a valorizar os contextos das demais crianças, percebendo-se neste conjunto como um todo em permanente relação. Para isso, precisa ser considerada em sua singularidade, saber sobre o que aprende, as razões pelas quais aprende este e não outro conteúdo, compreendendo-os interdisciplinarmente. Em outras palavras, é seu direito aprender a ver o mundo em sua inteireza, e é tarefa da escola e de professores e professoras valer-se dos conteúdos da cultura como meios para desenvolver as capacidades das crianças, ensinando-as a se posicionarem e a se sentirem responsáveis coletivamente. Nessa dinâmica constroem seus processos pessoais de identificação e de pertencimento. Esse entendimento, inteiramente coerente com a abordagem de educação intercultural, encontra-se também relacionado à sensibilidade, considerando seu movimento *autopoiético*, como expressam os próximos excertos: [...] *necessidade do professor em apresentar qualidades que alcancem as dimensões curriculares e organizativas, ou seja, que consiga diagnosticar as capacidades e os ritmos de aprendizagem de cada um dos alunos, planejando as atividades de ensino necessárias.*<sup>459</sup>

*O aluno precisa saber porque está aprendendo e ter clareza em relação aos seus objetivos e aos*

---

<sup>457</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Magnólia, polo de Palhoça.

<sup>458</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Rosa, polo de São Miguel D’Oeste.

<sup>459</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Crisântemo, polo de São José.

*processos de vida fora do contexto escolar. Esta atividade se configura como um processo de construção de uma cidadania emancipatória, na medida em que assegura a apropriação de diversos conteúdos curriculares de forma interdisciplinar, construindo competências para a formação de um sujeito cidadão, co-responsável e participativo.*<sup>460</sup>

*[...] o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimentos que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento individual possível a margem da sociedade, da cultura.*<sup>461</sup>

A compreensão desses sujeitos sobre as implicações da reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo e de sua urgência nos contextos educativos se expressa mediante o reconhecimento da presença de temas emblemáticos e candentes no contexto escolar, tais como: diversidade; discriminação, preconceito, inclusão, diferença, participação, natureza, entre outros. Embora esses temas não sejam tratados com profundidade conceitual nos ensaios, talvez por não existir ainda domínio suficiente, entre outros fatores, o que também possibilita inferir a necessidade que se expressa de saber mais e melhor sobre eles por parte das professoras, sujeitos da pesquisa, não se pode ignorar sua presença no repertório das professoras. Isso se evidencia pela importância dada à necessidade (*imprescindível*) de formação profissional qualificada para lidar com essas questões. Uma formação capaz de oferecer condições que possibilitem a construção de novos conceitos e que promova novas aprendizagens voltadas à valorização do respeito e ao reconhecimento das diferenças.

Além disso, evidencia-se também pela importância dada ao envolvimento de toda a coletividade escolar, ou seja, professores e professoras, equipe gestora, família e estudantes, cujo compromisso está em apresentar respostas adequadas às necessidades manifestadas; a

---

<sup>460</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Lótus, polo de São José.

<sup>461</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Angélica, polo de Palmitos.

relevância desse envolvimento sugere a compreensão de que educar é uma tarefa que não se restringe à escola, tampouco deve ser feita apenas por professores e professoras, salvaguardadas, é claro, as responsabilidades que competem exclusivamente a esses profissionais no cumprimento de seu trabalho. No âmbito das práticas pedagógicas, a reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo aparece na maneira de conduzir o trabalho pedagógico; como potencializadora para o exercício da práxis (ação-reflexão-ação), bem como para o questionamento acerca do projeto político-pedagógico e sua opção pela valorização (ou não) da diversidade.

Essas noções se relacionam à abordagem de educação intercultural, uma vez que uma de suas premissas é elaborar e mobilizar formas de saber, poder, ser e viver que sejam capazes de garantir a convivência de todas as pessoas entre si e com a natureza. Esses aspectos podem ser identificados nos próximos excertos:

*[...] constatou-se a imprescindível necessidade de preparação do profissional da educação para dispor de subsídios que contemplem a diversidade presente no contexto escolar e na sociedade de modo geral, a fim de reconhecer as diferenças, promover o respeito, quebrar paradigmas, desconstruir velhos conceitos e construir novos na busca pela igualdade de direitos e pela erradicação de atitudes discriminatórias e preconceituosas entre os educandos, entre professor e aluno, aluno e professor, enfim toda a comunidade escolar.*<sup>462</sup>

*Estas novas estruturas precisam ser construídas juntamente com os/as professores/as, com a equipe gestora, com os pais e alunos/as, ou seja, com a comunidade escolar como um todo. As mudanças precisam refletir uma nova maneira de pensar e fazer educação, dando respostas à voz das necessidades de todos os alunos. A escola deve buscar refletir sobre sua prática, questionar seu projeto pedagógico e verificar se ele está voltado para diversidade.*<sup>463</sup>

---

<sup>462</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Gérbera, polo de Palhoça.

<sup>463</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Girassol, polo de Itapema.

A seleção das citações do professor Reinaldo Fleuri destacadas em vários ensaios analisados, como no exemplo abaixo, denota a tentativa de legitimar cientificamente a posição dessa abordagem, a favor de uma educação inclusiva com a qual os sujeitos da pesquisa demonstram concordar. Também se evidencia a importância da articulação entre os diversos sujeitos, seus contextos, saberes, linguagens, ações, entre outros, como possibilidade de valorização de todos e de cada um, bem como de construção de contextos que sejam críticos e criativos; a valorização das múltiplas culturas; estes são princípios estruturantes nesta abordagem de educação.

*[...] reconheço o desafio desta proposta de educação intercultural, a qual se concretiza em práticas de educação inclusiva onde é fundamental: [...] articular a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreçam a construção de processos singulares e contextos sócio-educacionais críticos e criativos (FLEURI, 2009, p. 33).<sup>464</sup>*

*[...] cada pessoa se constitui como indivíduo em reciprocidade com os outros [...]. Para tanto se faz necessário desenvolver um processo educacional para todos e para cada um ao mesmo tempo, onde cada indivíduo irá se reconhecer e identificar o outro como sujeito integrante de um determinado grupo numa educação intercultural entendida como... um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. (FLEURI, 2009 p. 39).<sup>465</sup>*

Além dos aspectos destacados, a reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo se apresenta, para os sujeitos da pesquisa, também como possibilidade para a construção de outros entendimentos em relação a conceitos-chave tais como o de inclusão e de exclusão, de educação ambiental, entre outros, presentes no contexto atual; a ampliação dessa compreensão pode contribuir também na pauta de reivindicações tanto para a qualificação profissional, quanto para a

---

<sup>464</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Gloriosa, polo de Itapema.

<sup>465</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Orquídea, polo de Palmitos.

implementação de políticas educativas e sociais as quais fazem parte da proposta de educação em sua perspectiva intercultural.

Vale destacar que para sua implementação, do ponto de vista institucional, é necessário haver mudanças que envolvem a abertura e a transparência da gestão do conhecimento e das relações, a valorização da diversidade, a valorização da vida no planeta em suas variadas formas de manifestação; o combate a toda forma de discriminação, o incentivo às práticas mais inclusivas, de cooperação e de reforço dos dispositivos de participação democrática e de autonomia, com vistas a promover uma *pedagogia do auscultar*. É pela sensibilidade que se amplia a prática desta pedagogia, ou seja, na qual o diálogo e a escuta sensível e pedagógica são valorizados e praticados, uma vez que a sensibilidade é uma capacidade de ter atenção às coisas.

Esses aspectos, inerentes à abordagem intercultural e que em alguma medida pertencem também ao campo da sensibilidade, podem ser reconhecidos nos seguintes excertos: [...] *o processo é complexo e exige comprometimento dos envolvidos, sobretudo do poder público, que precisa investir em políticas de combate ao preconceito e apoio à diversidade.*<sup>466</sup>

*A questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades. [...] Estamos com aqueles que reconhecem o seu papel na construção de uma sociedade em que o sistema educacional não ensina a exclusão de alguns com o pretexto de se diferenciar identidades fixadas em categorias, como a dos alunos especiais. [...] A educação inclusiva é para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para todas as crianças que são discriminadas por qualquer outro motivo. [...] A formação de professores é elemento central para elevar a qualidade da educação brasileira, na perspectiva da implementação da política da educação inclusiva.*<sup>467</sup>

---

<sup>466</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Crisântemo, polo de São José.

<sup>467</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Cattleya, polo de Joinville.



*A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. [...] A diversidade amplia nossas possibilidades, enriquece nossas relações e experiências nos mostrando novas formas de ver, ser e sentir o mundo!*<sup>468</sup>

Para os sujeitos da pesquisa, a prática efetiva da inclusão nas escolas demanda a reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo, uma vez que incluir não significa apenas colocar as crianças com deficiência na escola. Trata-se de um processo complexo que envolve valores sociais e culturais ainda não apropriados pelas instituições educativas. Mais do que o acesso, é fundamental assegurar a sua permanência e para isso é essencial que a pessoa se sinta inserida e que lhe sejam dadas as condições para o desenvolvimento de suas habilidades; trata-se, portanto, de um processo lento e gradual. Nesse sentido, a reestruturação passa também pela mudança arquitetônica dos espaços escolares e isso demanda tempo e investimento. Tais considerações sugerem que sem essa reestruturação cultural as conquistas talvez não se consolidem, como expressam os excertos a seguir: *Levar e manter crianças com deficiências na escola não significa que se esteja fazendo inclusão. O processo é muito mais complexo e envolve uma série de valores que ainda precisam ser trabalhados nos espaços educacionais.*<sup>469</sup> *O processo, no entanto, é lento e exige uma reestruturação do sistema escolar. É preciso suporte físico, material, humano, técnico e social para que uma escola se torne inclusiva.*<sup>470</sup>

*[...] para que uma escola seja inclusiva não basta apenas que esta insira em suas classes alunos com necessidades especiais. É preciso que a escola além de garantir a presença desses alunos, em sala de aula, ofereça condições favoráveis*

---

<sup>468</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Dama-da-Noite, polo de Joinville.

<sup>469</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Chuva de Prata, polo de São José.

<sup>470</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Crisântemo, polo de São José.

*para que estes possam participar, aprender e desenvolver suas habilidades. Para isto, é necessário que a mesma identifique e supere as barreiras que impedem os alunos de adquirir conhecimentos acadêmicos, o que possivelmente implicará na necessidade de uma reestruturação da instituição.*<sup>471</sup>

Soma-se à análise anterior a necessidade de envolvimento dos próprios sujeitos com deficiência dentro dos contextos escolares e além deles, no sentido de rever valores e direitos e exigí-los devidamente. Embora no caso do excerto essa reivindicação apareça explicitamente relacionada às pessoas com deficiência, analisando a discussão no seu conjunto, é possível inferir que ela se estende a todas as pessoas, principalmente àquelas que têm sido historicamente alijadas, para as quais é necessário lançar mão da sensibilidade no sentido de perceber o contexto e perceber-se no contexto. Rever valores e direitos demanda conhecimento e conscientização, o que remete considerar mais uma vez a importância da reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo. Essa questão fica ainda mais evidente na citação de Peter Mittler apresentada pela professora, sujeito da pesquisa, como forma de referendar academicamente o seu entendimento. Quando destaca *um processo de reforma e de reestruturação da escola como um todo* pressupõe que se reestruture desde o espaço físico, passando pelos instrumentos de trabalho, até as formas de agir, pensar e sentir por parte dos sujeitos envolvidos, o que remete à educação intercultural.

*Pode-se afirmar, então, que inclusão significa construir uma nova sociedade, transformando desde ambientes físicos até conceitos pré-estabelecidos entre os homens. Os próprios portadores de deficiência precisam rever valores e praticar seus direitos. [...] Para Mittler (2003, p. 25), “a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a*

---

<sup>471</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Girassol, polo de Itapema.

*avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos.*<sup>472</sup>

Outro indicador que anuncia a preocupação dos sujeitos da pesquisa em relação à importância dessa reestruturação cultural está na ênfase dada à questão ambiental. Diversas professoras se referem a essa temática, relacionando-a explícita ou implicitamente com a abordagem intercultural de educação. Em algumas situações a relação se expressa a partir das premissas que lhes são comuns, tais como a relevância da participação e do diálogo, a interdependência entre os múltiplos saberes e o questionamento aos valores que regem a sociedade neoliberal individualista, segregadora e meritocrática na qual se vive atualmente, que por sua vez se visibiliza também na escola. Embora não apareça explicitamente, é possível inferir que a referência feita sobre a mudança na forma de pensar e a transformação no conhecimento, assim como nas práticas educativas, revela a importância da reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo, sendo essa reestruturação capaz de operar mudanças positivas e a tomada de consciência em maior escala, como mostram os trechos a seguir:

*[...] a Educação ambiental, deve contribuir para criar novas atitudes e comportamentos, através de relações democráticas, práticas dialógicas e interativas. Segundo Reigota (1998), a educação ambiental aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos.*<sup>473</sup>

*A Educação Ambiental se baseia na premissa de que é na reflexão sobre a ação individual e coletiva em relação ao meio ambiente que se dá o processo de aprendizagem. Ou seja, ela vem da emergência de uma percepção renovada de mundo. Em outras palavras, é uma forma íntegra de ler a realidade e atuar sobre ela através de uma visão de mundo, não podendo ser reduzida*

---

<sup>472</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Camélia, polo de São José.

<sup>473</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Lisianto, polo de Itapema.

*só a um departamento, uma disciplina ou programa específico (DIAS, 1992).*<sup>474</sup>

O próximo excerto segue no mesmo viés comentado acima. Embora o foco concentre-se especificamente na problemática ambiental, os argumentos apresentados e sustentados a partir de Henrique Leff, autor citado por vários sujeitos da pesquisa, transcende a problemática anunciada e alcança princípios e valores defendidos pela abordagem intercultural de educação. Sugere a necessidade da reflexão sobre a atual situação dos sistemas que operam com o conhecimento, fato que envolve e compromete a escola diretamente. Também repercute nas formas de ensinar e nos conteúdos selecionados no currículo, que por sua vez refletem valores, conceitos e lógicas relacionadas a um determinado tipo de sociedade. Para compreendê-los são necessárias consciência crítica e atitude comprometida; e para desenvolvê-las é mister reestruturar as formas de agir, pensar e sentir o mundo. O entendimento da complexidade ambiental envolve valores e princípios que movem a educação intercultural.

*Leff (2001) discorre sobre a impossibilidade de resolver os crescentes e complexos problemas ambientais e reverter suas causas sem que ocorra uma mudança radical nos sistemas de conhecimento, dos valores e comportamentos gerados pela dinâmica de racionalidade existente, fundada no aspecto econômico do desenvolvimento. Refletir sobre a complexidade ambiental abre uma oportunidade para compreender a gestação de novos atores sociais que se mobilizam para a apropriação da natureza, para um processo educativo articulado e comprometido com a sustentabilidade e a participação, apoiado na lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber. Mas, também, questiona valores e premissas que norteiam as práticas sociais prevalentes, implicando mudança na forma de pensar e transformação no conhecimento e nas práticas educativas.*<sup>475</sup>

---

<sup>474</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Lótus, polo de São José.

<sup>475</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Lótus, polo de São José.

Novamente, nos relatos, a escola aparece como reprodutora dos preconceitos que acontecem na sociedade. Por sua conotação relacional e emocional, eles aparecem nas práticas docentes e nas atitudes dos estudantes. Tais práticas revelam modelos mentais inconscientes que precisam ser superados a partir da criação de dinâmicas interativas e interculturais, nas quais a sensibilidade é um importante fator por ser integrante do conhecimento humano. Dinâmicas que promovam a convivência, o aprendizado mútuo, desencadeando processos educacionais capazes de explicitar, avaliar e reformular esses modelos. Analisando os próximos textos escritos pelas professoras, é possível inferir que uma das formas de se alcançar essa superação é mediante a reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo e que passa pelas práticas interculturais de educação. *Assim como na sociedade, a escola também reproduz diversas formas de preconceitos. [...] ‘é necessário criar processos educacionais que instiguem a cada um, educando e educador, a explicitar, avaliar e reformular os modelos mentais inconscientes que orientam a própria forma de pensar, sentir e agir. (FLEURI, 2009, p. 19)’.*<sup>476</sup>

*“O espaço educativo é perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significações. Estas teias de significações, que se estabelecem na relação entre sujeitos com padrões culturais específicos e diferentes, é a substância da educação intercultural.” (FLEURI, 2009, p. 48). [...] urgente necessidade de se estabelecerem interações interculturais.*<sup>477</sup>

Como se pode verificar nos próximos excertos, a reestruturação cultural é condição fundamental à promoção da emancipação humana, bem como à implementação de práticas educativas interculturais, uma vez que essas práticas primam pelo encontro entre pessoas e suas culturas, por entender que é nas relações e por meio delas que a aprendizagem se processa e a convivência se humaniza, segundo alguns sujeitos participantes da pesquisa. Desde logo, essa abordagem não inibe os conflitos; ao contrário, compreende-os positivamente e os acolhe como expressão da diversidade. Esse acolhimento também se traduz pelo reconhecimento e pela valorização da cultura de todos e de cada um

<sup>476</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Gérbera, polo de Palhoça.

<sup>477</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Prímula, polo de Florianópolis.

e cada uma. Por essas, entre outras razões, ela pode promover mudanças no sistema escolar.

Entretanto, para os sujeitos da pesquisa, a escola supervaloriza a cultura erudita, ainda é conteudista e monocultural, deixando à margem os saberes, as experiências, o cotidiano de cada criança. O paradoxo existente entre a vida cotidiana e a rotina escolar e todos os seus desdobramentos acaba por gerar desestímulo, falta de interesse e de sentido a boa parte das crianças, contribuindo para o aumento da evasão escolar, principalmente para as crianças oriundas de contextos economicamente menos favorecidos, como é possível inferir no trecho abaixo:

*A não valorização da cultura do aluno não permitindo a expressão dessa cultura pode desestimular e tornar o processo ensino aprendizagem não significativo, o que acaba culminando em evasão escolar. Talvez ocorram tantos casos de fracasso escolar porque a escola se preocupa demais na questão conteudista e ignora a questão social e cultural do dia-a-dia real.*<sup>478</sup>

Para se chegar a práticas interculturais, muitas mudanças ainda serão necessárias, principalmente no que se refere a padrões homogeneizadores enraizados na cultura escolar da maioria das institucionais educativas. De acordo com os sujeitos da pesquisa, é necessário que se empreenda um movimento no interior das escolas, sustentado em ideias de base dialética, capaz de relacionar aspectos fundantes da prática pedagógica, tais como: teoria e prática, objetividade e subjetividade, local e global. Em outras palavras, trata-se da reestruturação das formas de agir, pensar e sentir o mundo.

*Reconhecer, trabalhar e valorizar as diferenças culturais na educação deve ser o primeiro passo para que possamos buscar formas de desencadear práticas pedagógicas que respeitem as diferenças. [...] É indispensável que a escola passe a se preocupar mais com a questão da pluralidade cultural, promovendo e desenvolvendo ações mais diversificadas e diretamente relacionadas à*

---

<sup>478</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Margarida, polo de São Miguel D'Oeste.

*realidade sociocultural de cada um contribuindo para o sucesso de todos que por ela passam.*<sup>479</sup>

*O encontro intercultural resulta numa experiência profunda de conflitos e de acolhimento. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos... [...] Uma das condições fundamentais para práticas educativas interculturais e para a promoção da emancipação humana é a necessidade de uma reestruturação cultural das formas de agir, sentir e pensar o mundo e conseqüentemente a educação. Percebe-se então, que é preciso haver mudanças em aspectos culturais enraizados em nossas escolas, na qual uma unidade dialética deverá ser à base das estruturas de pensamento para as ações que se desenvolvem no ambiente escolar, relacionando teoria e prática, objetividade e subjetividade, o local e o global.*<sup>480</sup>

Um dos objetivos da educação contemporânea destacados pelas professoras é a aprendizagem da convivência coletiva, o que demanda participação e cooperação de todas e entre todas as pessoas, assim como o reconhecimento da interdependência como um critério essencial para a efetivação dessa convivência. A valorização dos distintos saberes, da pluralidade cultural e o respeito aos seus valores, assim como a mútua compreensão e a cultura da paz traduzem tanto a noção de educação para além dos âmbitos escolares, quanto expressa outros sentidos e funções para a escola. Essa compreensão caminha no território da sensibilidade.

Tais entendimentos indicam também a compreensão da abordagem de educação intercultural, uma vez que tais aspectos lhe são inerentes. Simultaneamente traduz a importância da reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo para que por meio dela essa educação seja consolidada, como asseveram os seguintes excertos:

---

<sup>479</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Margarida, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>480</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Violeta, polo de Florianópolis.

*Aprender a viver juntos, trata-se de uns dos principais objetivos da educação contemporânea, já que supõe participar e cooperar com os demais em todas as atividades humanas. Essa educação requer, sem dúvida, o desenvolvimento da compreensão ante o outro, a percepção de formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, a compreensão mútua e a paz.*<sup>481</sup>

*[...] precisamos refletir, dialogar e acolher. [...] É fundamental que se acelere esse processo, que todos os envolvidos no processo educacional voltem seus olhares para a importância do trabalho coletivo, para a riqueza que construímos, a partir da troca de saberes entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico.*<sup>482</sup>

Várias das considerações destacadas nas duas análises anteriores podem ser identificadas nos excertos abaixo; todavia a ênfase concentra-se mais na função docente e na responsabilidade que os envolve, no sentido de contribuir para a formação dos educandos neste momento sócio-histórico e cultural. É possível inferir também concepções de educação e de cultura que se expressam quando se destaca a necessidade de assumir posturas comprometidas com a vida em toda a sua extensão; o enfrentamento de desafios em um tempo de sucessivas e rápidas mudanças. Tais atitudes necessitam de uma educação da melhor qualidade, como venho reiterando neste estudo, e permanente, capaz de contribuir para a formação contínua das pessoas e para o desenvolvendo de suas capacidades e de seu senso crítico; uma educação intercultural sustentada numa cosmovisão complexa, como sugere os próximos excertos: *Este debate se insere dentro da perspectiva de educação intercultural enfatizando o papel de mediador dos educadores na concretização de uma prática pedagógica que facilite e promova o diálogo e a compreensão mútua.*<sup>483</sup>

*A concepção complexa, dialógica e intercultural de educação implica a necessidade de se repensar e ressignificar a figura do educador. O papel do*

---

<sup>481</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Acácia, polo de Joinville.

<sup>482</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Rosa, polo de São Miguel D'Oeste.

<sup>483</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Gloriosa, polo de Itapema.



*educador, nesta perspectiva, vai muito além da tarefa de “transmitir” conhecimentos. Sua tarefa constitui-se na busca de promover e alimentar contextos relacionais e problematizadores que sustentem a relação entre as pessoas que procuram compreender e enfrentar os desafios que surgem em sua prática (FLEURI, 2009).<sup>484</sup>*

*Por isso, cabe a nós educadores a responsabilidade de ajudar os nossos discentes a desenvolver comportamentos, assumir posturas positivas relacionadas ao meio ambiente em que vivem, enfrentando desafios do mundo em rápida transformação, pois a educação durante a vida inteira se impõe e deve constituir uma formação contínua do ser humano, de seus saberes, de suas aptidões, assim como de sua facilidade de julgar e agir.<sup>485</sup>*

O que se mostra bastante significativo nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e significadas nesta categoria é a expressão da sensibilidade a partir da importância atribuída ao olhar e ao sentimento, bem como pelas possibilidades de relacioná-la à abordagem de educação intercultural e que pode ser observada nos excertos apresentados. Escolher o olhar como um dos critérios para dimensionar a prática pedagógica, valendo-se para isso da observação atenta e criteriosa, rigorosa e sensível às diferentes expressões e manifestações que acontecem no interior de uma sala de aula, revela uma compreensão de docência e de educação bastante singulares. Os acontecimentos que se manifestam a partir das relações que as pessoas estabelecem, principalmente nos contextos de aprendizagem, constituem-se para os sujeitos da pesquisa como pistas valiosas e são indicadores importantes para o encaminhamento do processo de ensino e da própria aprendizagem, como assevera o seguinte excerto: *É preciso delegar um olhar mais sensível para as ocorrências de dentro da sala de aula, pois estas são de extrema riqueza didática. A participação do aluno, a interação e a aprendizagem interdependente são o foco principal. [...] Devemos educar o olhar e o sentimento.*<sup>486</sup>

---

<sup>484</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Tulipa, polo de São Miguel D’Oeste.

<sup>485</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Astromeia, polo de Palmitos.

<sup>486</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Acácia, polo de Joinville.

O olhar também pode ser traduzido por meio da prática da observação como ação educativa. Essa observação se aproxima da sensibilidade, uma vez que pressupõe atenção cuidadosa praticada mediante o exercício de um olhar sensível que acolhe os educandos na sua inteireza, valorizando seus saberes, como também se pode observar a seguir:

*Enfim, oferecer uma escola humanizadora, democrática onde se cultiva o diálogo e se efetiva a prática da observação, assumindo um papel educativo. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se leva em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância de “saberes de experiências feitos” com que chegam a escola. (FREIRE).<sup>487</sup>*

Dizer que é necessário um olhar mais sensível e maior observação para o que acontece dentro da sala de aula sugere que essa prática precisa ser mais e melhor realizada, sob pena de se perder o que talvez seja o mais relevante nos contextos de ensino e aprendizagem, como asseveram as professoras:

*A educação intercultural propõe uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. [...] Talvez essas possibilidades de conhecer e interagir com a cultura do outro tenham trazido, às crianças da turma [...], uma nova forma de perceber o outro, de respeitar e de se relacionar com ele. Sem qualquer dúvida foi uma experiência*

---

<sup>487</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Tulipa, polo de São Miguel D’Oeste.

*bastante significativa e que promoveu notáveis mudanças neste grupo.*<sup>488</sup>

*[...] importância do aprender a conviver com todas as pessoas. Da importância de uma educação voltada para o preparo para a vida. E se queremos preparar para a vida, temos que preparar para conviver com as diferenças e aprender com elas. [...] é possível compreender – com Paulo Freire – que as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo, ao mesmo tempo em que seus respectivos mundos culturais e sociais se transformam, mediatizados pelas próprias pessoas em relação (FLEURI, 2009, p. 52).*<sup>489</sup>

*[...] assegurar uma educação de qualidade e que respeite os direitos de cada indivíduo é uma tarefa que requer dedicação, conhecimento e respeito ao público que está sendo atendido. Quando cita-se conhecimento e respeito refere-se a importância de considerar as diferenças existentes entre os alunos, oportunizando um contexto educativo “interativo, crítico e criativo”.*<sup>490</sup>

A sensibilidade também pode ser reconhecida na valorização das manifestações de amizade, de respeito, de diversidade de opiniões, no sentido de promover o equilíbrio nas relações, assegurando que o espaço de cada um seja preservado. [...] *Valorizar pequenos gestos de amizade, respeitar opiniões diversas, visando o equilíbrio nas relações preservando o espaço de cada um.*<sup>491</sup>

Também pode ser percebida pela importância das ações conscientes e responsáveis diante da vida; por sua contribuição no sentido de mudar comportamentos e atitudes, neste caso, voltadas à problemática ambiental, porém não restritas a ela:

*Fica evidente, portanto, a importância de sensibilizar os homens para que ajam de modo*

---

<sup>488</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Prímula, polo de Florianópolis.

<sup>489</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Gloriosa, polo de Itapema.

<sup>490</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Gérbera, polo de Palhoça.

<sup>491</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>a</sup>. Açucena, polo de Palmitos.

*responsável e consciente, conservando o ambiente saudável, respeitando os próprios direitos. [...] Nesse processo, a Educação Ambiental entra não somente como uma passagem de informações, mas também na aplicação dessas como forma de mudança de comportamentos e atitudes em relação aos problemas ambientais.*<sup>492</sup>

*[...] uma sociedade baseada na solidariedade, afetividade e cooperação, ou seja, visando a justa distribuição de seus recursos entre todos. [...] essa articulação somente se constrói a partir das necessidades da vida diária, das emoções e do enfrentamento das situações desafiadoras, com as quais temos que dialogar.*<sup>493</sup>

São depoimentos que associam a sensibilidade à amorosidade, à solidariedade, à afetividade e à cooperação, necessárias ao bom relacionamento entre as pessoas. Alertam para a necessidade de atenção às necessidades da vida diária, às emoções e ao enfrentamento dos desafios cotidianos demanda sensibilidade.

#### 5.4.6.2 Aprofundando a discussão e construindo sentidos a partir dos ensaios pedagógicos

Considerando as práticas pedagógicas assumidas pelos sujeitos da pesquisa expressas em seus ensaios pedagógicos, a educação intercultural remete à reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo atual porque, entre outros aspectos, trata-se de uma abordagem que implica na necessidade de construir novas relações entre os sujeitos e seus múltiplos contextos, o que demanda novos enfoques e procedimentos nos processos educativos. Remete, portanto, a outro paradigma, distinto da simplificação que ainda sustenta a maioria das instituições educativas.

Em contextos escolares, a abordagem intercultural de educação, segundo os sujeitos da pesquisa, não se restringe à mera inserção de temas no currículo ou de metodologias pedagógicas. Isso quer dizer que, segundo esses sujeitos, não apenas as práticas pedagógicas, mas também a própria função social da escola necessita ser problematizada à luz de outros referenciais. Essa função é reiterada pela maioria das professoras

---

<sup>492</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Lótus, polo de São José.

<sup>493</sup> Excerto extraído do ensaio pedagógico da prof<sup>ra</sup>. Begonia, polo de Palhoça.

e a maneira como é enfatizada revela distintos entendimentos, mas que se mostram complementares. É possível identificar em várias situações, quando destacam, por exemplo, que *a função social da escola visa, também, propiciar oportunidades nas quais as diferenças sejam discutidas, ensinando os alunos a conviver e valorizar a diversidade na sala de aula*. E também que *é preciso construir escolas brasileiras plurais, diversas, multiculturais e que respeitem as diversidades*. Ou então ao dizer que *o processo educativo deve pautar-se por uma postura dialógica, problematizadora, comprometida com transformações estruturais da sociedade e de cunho emancipatório*. Tal função também aparece quando os sujeitos discutem temáticas candentes, tais como: meio ambiente, diferenças, sexualidade, educação inclusiva, entre outros e pode ser identificada quando argumentam que *cabe à escola e a outras instituições provocar a discussão desta temática, valorizando e buscando através do conhecimento discutir novas formas de pensar, de agir, de se relacionar com o Ambiente, construindo uma visão crítica de suas ações [...]*. Também ao dizer que *a escola deverá ter consciência que seu papel é abranger na educação uma sexualidade ligada à vida, à saúde e ao bem-estar, envolvendo as diversas dimensões humanas*. E ainda quando questionam: *como seria atuar em uma prática que não exclui, não nivela, não classifica, mas respeita as diferenças?* E também quando destacam que *o processo é lento e exige uma reestruturação do sistema escolar. É preciso suporte físico, material, humano, técnico e social para que uma escola se torne inclusiva*. E para completar vale destacar a argumentação em defesa da pluralidade cultural quando dizem que *é indispensável que a escola passe a se preocupar mais com a questão da pluralidade cultural, promovendo e desenvolvendo ações diversificadas e diretamente relacionadas à realidade sociocultural de cada um, contribuindo para o sucesso de todos que por ela passam*. Esses fragmentos revelam os entendimentos das professoras e sugerem considerar a potência que a abordagem intercultural de educação contém.

No campo dos conteúdos escolares, a perspectiva intercultural de educação defende a pluralidade cultural e compreende a pedagogia como política cultural, conforme explicitarei no capítulo III deste estudo. Nesse sentido, problematiza a função social da escola e a atuação de professores e professoras. Esses entendimentos, contemplados nos ensaios dos sujeitos da pesquisa, como revelam os excertos anteriormente apresentados e os fragmentos expostos nesta seção, confirmam as noções das professoras acerca do que consiste esta abordagem de educação.

A ideia de que homens e mulheres são seres de cultura também se evidencia, ainda que nem sempre explicitamente. Nesse sentido a maneira de representar o passado, assim como as relações que são com ele estabelecidas, encontram-se permeadas de conflitos de toda a ordem, desde os sociais aos ideológicos. Mas este é um nível de compreensão que não aparece nos ensaios analisados. Contudo, a relevância dada pelos sujeitos da pesquisa acerca das relações que existem entre educação e cultura sugere a noção acima descrita, na medida em que entendem que educação e cultura encontram-se inextricavelmente ligadas. Essas relações podem ser identificadas quando os sujeitos dizem, por exemplo, que *não há desenvolvimento individual possível a margem da sociedade, da cultura*. Ou então que *o espaço educativo é perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significações*.

As professoras demonstram compreender que os conteúdos da cultura são a fonte que nutre (ou deveria) a educação e, conseqüentemente, a escola e as práticas educativas. Por conseguinte, no âmbito escolar essa manifestação se dá principalmente por meio do currículo. Esse entendimento se aproxima do que diz Lopes (1999), quando argumenta que o currículo é a forma institucional de operar a transmissão e a reelaboração da cultura, conforme explicitarei no capítulo II desta tese.

Para algumas professoras participantes da pesquisa, o currículo traduzido na forma de programas de ensino e de planejamento está distante de uma abordagem que considere o sujeito e suas especificidades, que valorize sua cultura, seu contexto e seus saberes prévios; que potencialize as relações e interações dentro dos espaços de aprendizagem. Tais aspectos que são prioritários na abordagem intercultural de educação ainda são pouco ou nada expressivos nas escolas de modo geral. Alguns exemplos que confirmam essa afirmação podem ser identificados quando as professoras dizem que *somos seres culturais que vivemos em um contexto social que apresenta diversas culturas*. Neste contexto está inserida a escola com presenças marcantes e múltiplas, mas muitas vezes ignoradas. Ou então quando destacam que *a não valorização da cultura do aluno não permitindo a expressão dessa cultura pode desestimular e tornar o processo ensino aprendizagem não significativo, o que acaba culminando em evasão escolar*. E complementam dizendo que *talvez ocorram tantos casos de fracasso escolar porque a escola se preocupa demais na questão conteudista e ignora a questão social e cultural do dia-a-dia real*. As falas das professoras revelam, ao menos aparentemente, que lançam um

olhar crítico acerca dos limites, limitações e implicações que se encontram nos conteúdos curriculares padronizados e estanques, distanciados da realidade das crianças.

É possível reconhecer a cultura escolar na forma como são explicitadas as rotinas instituídas e institucionalizadas nas escolas. Contudo, determinadas práticas assumidas pelas professoras revelam que essa cultura continua sendo sustentada em suas próprias práticas, as quais contribuem para reforçar o leque de contradições, paradoxos e impasses conforme explicitarei anteriormente. Esse fato evidencia o quanto a escola é um território complexo, difuso e multifacetado. Problematizar tais contradições, paradoxos e ambiguidades é condição precíua para o redimensionamento das funções da escola e da docência.

Mas as práticas pedagógicas das professoras também mostram a valorização da cultura da escola (FORQUIN, 1993) a qual é evidenciada, entre outros aspectos, a partir do entendimento dado à diversidade e ao reconhecimento de sua existência e importância no contexto escolar. Implicitamente, os sujeitos da pesquisa sugerem o entendimento de que a cultura da escola edifica o “mundo social” (FORQUIN, 1992, 1993) e por ele é também edificada. Trata-se de uma relação interativa, dinâmica e complexa e no imbricamento entre esta cultura e a cultura escolar, em contato com as distintas culturas existentes no interior da escola afloram manifestações de estranhamento, enfrentamento, reconhecimento e de alteridade característicos da “cultura na escola”, como destacam Simonian e Brito (2008) citados no capítulo II. Analisando as práticas assumidas pelas professoras e registradas em seus ensaios é possível observar indícios desse entendimento, mais especificamente quando argumentam a importância da pluralidade cultural e defendem o exercício da alteridade nos contextos de sala de aula e também para além dela, como um dos princípios caros à convivência social respeitosa. Nas palavras das professoras, *uma educação, que possibilite o desenvolvimento integral do ser humano, respeitando suas limitações e alteridades é um direito de cada indivíduo. A escola tem obrigação de garantir uma educação que não exclua e que respeite a individualidade de cada aluno.*

Essa compreensão sugere o que Geraldí (1994, p. 117) chama de “currículo em ação”, ou seja, “aquilo que ocorre nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e compreensões subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito”.

A reiterada afirmação sobre a necessidade de levar em conta o sujeito e suas especificidades, que potencialize as relações e interações

dentro dos espaços de aprendizagem entre outros aspectos acima citados, confirma a importância dada a esses fatores no processo de ensino e aprendizagem pelas professoras participantes da pesquisa. E mais, demonstram compreender o significado e a relevância da “cultura da escola” em um sentido que se aproxima do entendimento proposto por Forquín (1993). Todavia, a maneira como as professoras se referem à importância desses aspectos sugere diferentes níveis de compreensão e de prioridade nas práticas pedagógicas assumidas por elas. E revela noções acerca do que consiste a abordagem de educação intercultural, uma vez que nessa abordagem a cultura é vista como uma teia de significados, como trama da existência humana (FLEURI, 2001). Esses entendimentos podem ser reconhecidos quando as professoras expressam que a educação intercultural é entendida como *um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes*. Ou então quando destacam que *o encontro intercultural resulta numa experiência profunda de conflitos e de acolhimento. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos*. Simultaneamente, suas reflexões indicam a certeza de uma espécie de vontade e/ou necessidade de conhecer mais e melhor essa abordagem. Tal assertiva se sustenta na constante referência feita pelas professoras sobre a demanda e a urgência de formação continuada de professores e professoras, voltada principalmente à necessidade de empreender práticas pedagógicas interculturais. Expressa a necessidade dessas professoras em ter mais domínio dos aspectos que constituem esta abordagem, e isso parece se estender aos demais profissionais da educação. Podemos identificar tal necessidade, ainda que o sentido pareça prescritivo, quando dizem que *é preciso construir escolas brasileiras plurais, diversas, multiculturais e que respeitem as diversidades e investir na formação de educadores*. Ou então *investir na formação de educadores, na revisão dos livros didáticos e produção de novos materiais, construídos em parcerias com os diversos movimentos sociais*. Também quando argumentam sobre a necessidade de *proporcionar aos professores atualização de suas habilidades*. Ao comentar sobre a *imprescindível necessidade de preparação do profissional da educação para dispor de subsídios que contemplem a diversidade presente no contexto escolar e na sociedade de modo geral, a fim de reconhecer as diferenças, promover o respeito, quebrar paradigmas [...]*. E ainda quando dizem que *precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com*



*os fracassos (com o fim deles).* Também quando argumentam que *a formação de professores é elemento central para elevar a qualidade da educação brasileira, na perspectiva da implementação da política da educação inclusiva.*

Esses são alguns exemplos que confirmam a necessidade da formação enfatizada pelas professoras. Tal evidência sugere considerar as possibilidades educativas provocadas pelo curso nas práticas pedagógicas dessas professoras, uma vez que as questões citadas foram abordadas nessa formação continuada.

Outro fator que merece consideração e que aparece nos ensaios analisados e se relaciona à necessidade de reestruturação das formas de agir, pensar e sentir o mundo é a mudança nas formas de ver e conceber a relação da cultura com a sociedade que tem se dado a ver na contemporaneidade. Para vários sujeitos é necessário lançar mão de “outro olhar” mais “atento e observador”, no sentido apontado por Ormezzano (2009), para perceber e compreender as distintas culturas existentes na escola e sua importância para a aprendizagem e não a supervalorização de uma única cultura, a erudita. Esse entendimento sugere a valorização da cultura no plural, na perspectiva destacada no capítulo II desse estudo, a partir de Certeau (2001), ou seja, trata-se de uma relação social.

É fato que múltiplos referenciais devem ser levados em conta para se alcançar esta reestruturação que emerge dos ensaios, dentre eles o próprio mundo vivido. Este mundo vivido (DUARTE JUNIOR, 2000) tão caro ao desenvolvimento da sensibilidade, de alguma forma também se expressa mediante os múltiplos exemplos e reflexões feitas pelas professoras, principalmente nas relações que tentam estabelecer entre educação e cultura, contribui na elaboração e reelaboração de conceitos, entendimentos e práticas. Então, considerar a necessidade dessa reestruturação da maneira como essas professoras explicitam em seus textos denota também vontade de mudar as relações de sujeição e desrespeito que acontecem no mundo, para poder então caminhar no sentido de tentar mudá-lo; neste caso, fundamentalmente no que se refere à educação, no âmbito dos contextos escolares e das práticas que acontecem em seu interior. Com isso não significa dizer que a educação transforme o mundo, o que a educação pode fazer é mudar pessoas e são as pessoas que mudam o mundo, como disse Paulo Freire reiterou em diferentes obras.

Todas essas considerações anunciam a necessidade de mudança das estruturas institucionais educativas, fundamentalmente a escola. Mas isso não significa dizer que deveria haver um único entendimento e uma

opção unânime para isso. Um dos sentidos que podem ser construídos a partir da análise das práticas assumidas pelas professoras é que não é possível concordar que cabe à escola assumir como sendo de sua responsabilidade as demandas que lhe tem sido delegadas. Não é sem razão que clamam tanto pela formação continuada. Penso que todas essas manifestações refletem um pedido coletivo de ajuda diante da crise vivida pela educação e visibilizada principalmente nas escolas nos últimos tempos, atravessando toda a sua estrutura; e isso atinge frontalmente professores e professoras no exercício da docência, principalmente pela também e conseguinte enormidade de tarefas que lhes (nos) vêm sendo atribuídas<sup>494</sup>. Estará faltando sensibilidade na sociedade de modo geral para perceber esse estado caótico que acomete a escola, os professores e professoras, os educandos, as famílias, as comunidades? Seguramente, se ela for entendida como a capacidade capital do ser humano de sentir a si e ao mundo de maneira integrada, como destaquei no capítulo II; mas essa discussão ocupará um lugar um pouco mais adiante neste estudo.

O salto de dimensão que esta categoria provoca se aproxima da sexta e última tese proposta por Fleuri (2008): “educar é construir mediações e interação entre contextos”. O significado de um determinado tipo de ação ou de mudança é constituído pelas mensagens referentes ao contexto. Tais mensagens são chamadas por Bateson (1986) de “metamensagens”. São elas que indicam o contexto e “sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado” (BATESON, 1986, p. 23), como venho reiterando ao longo deste estudo. Compreender as metamensagens é a ação que constitui o que o autor chama de *aprendizagem de nível II* ou de *segundo nível* ou ainda *deuteroaprendizagem* (BATESON, 1976 *apud* FLEURI, 2008).

Como citei no capítulo I, contextos decorrem de relações que são estabelecidas intersubjetivamente entre os seres. Então, “aprender os contextos da vida é um assunto [...] do relacionamento externo entre duas criaturas. E o relacionamento é sempre um produto de dupla descrição,” como explica Bateson (1986, p. 140). O campo interpessoal é essencial nos processos de aprendizagem na medida em que possibilita encontrar “um padrão especial de interação” (Idem, p. 141). Convém lembrar o exemplo que citei no capítulo I dado pelo próprio autor ao

---

<sup>494</sup> Recomendo rever a nota de rodapé no capítulo 2 desta tese, item 2.7, sobre a importante pesquisa em relação à saúde dos trabalhadores em educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Educação: carinho e trabalho – Bournout, a síndrome da desistência do educador.

associar as duas partes da interação aos dois olhos, “cada um fornecendo uma visão monocular do que está acontecendo, e, juntos, dando uma visão binocular de profundidade.” (Idem, p. 141). O relacionamento é como se fosse essa “dupla visão” não é um fator interno de uma pessoa: “[...] esse aprendizado do contexto resulta de uma espécie de descrição dupla que acompanha o relacionamento e a interação.” (Idem, p. 142).

Desde logo, a transformação dos “dispositivos disciplinares” e a constituição de “processos educativos dialógicos” configura um campo de aprendizagem de *nível II*, na medida em que implica desenvolver “contextos educativos subjetivos, sociais e culturais.” (FLEURI, 2008, p. 117).

Trata-se de compreender e construir processos educativos em que diferentes sujeitos constituem sua identidade [entendida como intersecção de todos os seus pertencimentos] elaborando autonomia e consciência crítica, na relação de reciprocidade (cooperativa e conflitual) com outros sujeitos, criando, sustentando e modificando contextos significantes que interagem dinamicamente com outros contextos, criando, sustentando e modificando metacontextos comunicacionais. (Idem).

Essa compreensão possibilita reconhecer que “não só as pessoas se educam em relação, mediatizadas por seus contextos socioculturais, mas estes mesmos contextos socioculturais se transformam na medida em que são mediatizados pelas relações entre as pessoas.” (Idem, p. 117). A dinamicidade e autonomia contidas nesse processo indicam a presença de um movimento que se sustenta na lógica da circularidade “e/e” e não “ou” como explicitarei no capítulo I, caracterizando-se como um processo complexo. Sua dinâmica de funcionamento se dá em um movimento *autopoiético*. Em outras palavras, o organismo se autogere, mas só o faz na relação com outros organismos (MATURANA, 1997), caracterizando a circularidade e a complexidade do processo educativo.

Considerando as seis categorias formuladas a partir da análise das práticas desenvolvidas pelas professoras, sujeitos da pesquisa e aproximando-as das seis teses associadas às dimensões do processo educativo propostas por Fleuri (2008), é possível estabelecer relações entre elas, entendendo as categorias como mediações conceituais dinamizadas pelas pessoas em relação. Essas práticas mobilizam as teses que em seu conjunto constituem o processo educativo de abordagem intercultural, podendo ser assim descritas:

1. *Educar é ativar a interação entre pessoas.* Para ativar a interação entre as pessoas é fundamental haver *diálogo*.

2. *Educar significa constituir diferenças.* Para que diferenças sejam constituídas é fundamental haver *respeito e valorização da diversidade*.

3. *Educar pressupõe a articulação entre iniciativas concomitantes.* Para que iniciativas concomitantes sejam articuladas é fundamental reconhecer a *unidade que existe na diferença*.

4. *Educar implica produzir cadeias de informações.* Para que cadeias de informações sejam produzidas é fundamental reconhecer a *entreeajuda e interdependência de todos os envolvidos*.

5. *Educar requer desenvolver linguagens que permitam a circulação de informações.* Para que aconteça o desenvolvimento de linguagens que permitam a circulação de informações é fundamental considerar as *relações entre escola, família e comunidade*.

6. *Educar é constituir mediações e interações entre contextos.* Para que mediações e interações entre contextos sejam constituídas é fundamental buscar a *reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo*.

No âmbito das práticas pedagógicas, as categorias encontradas se constituem como dimensões articuladoras da aprendizagem intercultural em sua relação com a sensibilidade. Tais dimensões complementam e retroalimentam o processo educativo em sua abordagem intercultural.

Assim, recupero os três pressupostos anunciados inicialmente na composição desta pesquisa. O *primeiro pressuposto* não se confirma totalmente, uma vez que nos relatos dos diários de bordo e nos ensaios pedagógicos o(s) entendimento(s) dos sujeitos da pesquisa não se restringem predominantemente a exemplos de formas de atuação; mas o respeito à diversidade se confirma; também se confirma que os sujeitos manifestam formas ambivalentes, ambíguas e contraditórias que, problematizadas, podem potencializar a ressignificação da própria prática; o *segundo pressuposto* se confirma totalmente uma vez que na descrição da prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa é possível encontrar a relação entre um fazer voltado ao compartilhamento e a criação de contextos pedagógicos sensíveis; e o *terceiro e último pressuposto* também se confirma totalmente, pois os sujeitos da pesquisa demonstram entendimento(s) diversificados acerca da Educação Intercultural.

A interpretação, análise e os sentidos construídos a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, sujeitos da

pesquisa, e expressas nos diários de bordo e ensaios pedagógicos possibilitaram a formulação das seis categorias enunciadas, as quais se constituem como seis dimensões articuladoras da aprendizagem intercultural em sua relação com a sensibilidade.

No próximo capítulo, buscarei aprofundá-las, analisando-as e estabelecendo relações entre cada uma delas, no sentido de evidenciar a importância que elas têm no desenvolvimento da sensibilidade. Veremos também as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade na educação e, como último tópico as prospecções deste estudo para a formação continuada de professores e professoras.



## CAPÍTULO VI

### EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SENSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO: TRILHAS PARA SE DAR A VER

*Olhar para o mundo é uma condição; compreendê-lo por meio desse olhar é uma busca eterna, instigante e fascinante. Fascinante porque é pela contemplação da beleza do mundo que nos encantamos e nos apaixonamos. Instigante porque a vontade de mergulhar em seu desconhecido pode nos levar ao diferente e transformar o que estamos viciados a enxergar.*

*Rosane de Andrade*

#### 6.1 DIMENSÕES QUE TECEM REDES DE RELAÇÕES: CONSTRUINDO METÁLOGOS<sup>495</sup>

As seis categorias de análise enunciadas no capítulo anterior se constituem como seis dimensões articuladoras da aprendizagem intercultural em sua relação com a sensibilidade. Os metálogos que serão feitos a seguir tem por objetivo analisar cada uma delas e

---

<sup>495</sup> Metálogos, termo cunhado por Bateson para designar “conversas sobre assuntos problemáticos conduzidas de tal modo que os participantes discutem os temas, mas acrescentam a estrutura e a totalidade do diálogo à discussão. Por outras palavras, procuram não traçar fronteiras dentro das quais não se julguem incluídos,” como define Humberto Mariotti, um estudioso das ideias de Bateson. Para saber mais, cf. MARIOTTI, Humberto. **Gregory Bateson**: um cérebro privilegiado. Disponível em <http://www.geocities.com/pluriversu/gregory.html> Acesso em set/2011. Metálogo é uma das traduções feitas da palavra *metalogue* utilizada por Bateson, para explicar o diálogo do diálogo. “Os metálogos são parte integrante do livro ‘Passos para uma ecologia da mente.’ [...] metálogo é uma conversa a respeito de um assunto que apresenta um problema que deve ser discutido pelos participantes em uma estrutura de conversa significativa para o mesmo problema”. Para consultar esta fonte e saber mais, cf.: PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **Gregory Bateson e a educação**: possíveis entrelaçamentos. Porto Alegre (2009) [tese de doutorado] Disponível em HYPERLINK "<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16401/000703912.pdf?sequence=1>" "<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16401/000703912.pdf?sequence=1> Acesso em 17 set/2011; p. 36; (notas 8 e 9).

estabelecer relações entre tais dimensões, evidenciando sua importância no desenvolvimento da sensibilidade.

### **1ª dimensão: diálogo**

A existência do ser do humano se dá sempre em relação, e como tal a experiência vivida tem grande relevância. Esses aspectos em muito se aproximam da abordagem intercultural de educação. A educação, por sua vez, é um ato dialógico e necessita de uma razão dialógica comunicativa, como ensina Paulo Freire, na qual o ato de conhecer e o de pensar estejam imbricados. Propostas educativas interculturais possibilitam o contato, aproximam diferentes contextos, estimulam o conhecimento mútuo, uma vez que um de seus princípios fundantes é o diálogo entre sujeitos e seus diferentes contextos e culturas. A educação intercultural também busca promover a compreensão e a aceitação da alteridade como critério de interação, tanto na aula como em toda a instituição escolar. Um dos seus objetivos é promover intercâmbios entre distintas culturas que se reconhecem como diversas entre si. Esse movimento desencadeia um enriquecimento mútuo, porque considera a riqueza que aporta a realidade cultural e fomenta a reflexão e o altruísmo, a vivência espontânea e o diálogo. Esse entendimento potencializa a perspectiva relacional e crítica que envolve a abordagem.

É fato que atualmente existem múltiplos sentidos e usos para se compreender a educação a partir da educação intercultural. Contudo, em todos o diálogo é considerado critério fundamental. Entretanto, em alguns desses sentidos e usos, as relações interculturais são reduzidas às relações individuais, sem considerar os contextos sociopolíticos de subalternização, o que parece ser bastante problemático. Vale relembrar o alerta de Fleuri, Coppete e Azibeiro (2009), com base em Walsh (2009), de que o esforço na promoção do diálogo e da cooperação crítica e criativa entre sujeitos diferentes pode reeditar novas formas de sujeição e subalternização. Tal contradição precisa ser compreendida em profundidade, pois este é um desafio a ser enfrentado, tanto no campo das pesquisas, quanto nas práticas interculturais. As alternativas de enfrentamento mais recentes são as perspectivas de interculturalidade crítica que apontam para a descolonialização do saber, do poder, do ser e do viver. Para isso são necessários processos de desconstrução de padrões culturais coloniais-modernos, o que demanda atitudes, como a problematização crítica de seus paradoxos; a promoção de relações de reciprocidade que sejam capazes de construir significados e processos de subjetivação plurais, polissêmicos e polifônicos. Pesquisas e práticas voltadas à educação intercultural em sua perspectiva crítica podem se



constituir como mobilizadores da interação entre sujeitos, na medida em que promovam a compreensão, ressignificação e transformação de seu próprio contexto interativo, reiterando com isso, e mais uma vez, a importância do diálogo. Implica substancialmente a elaboração e a mobilização de formas de saber, poder, ser e viver que garantam “a convivência de *todos* os seres humanos com a natureza e entre si, para além de dispositivos e de estruturas de dominação sociocultural e de destruição sistemática da natureza vigentes no atual contexto mundial.” (Idem, p. 31).

Uma das formas possíveis de enfrentamento da subalternização é a dupla consciência (MIGNOLO, 2003) indo além das categorias ocidentais de pensamento. “A dupla consciência, dupla crítica, uma outra língua, um outro pensamento [...] tornam-se categorias necessárias para eliminar a subalternização do conhecimento e para procurar formas de pensamento além das categorias do pensamento ocidental.” (Idem, p. 439).

Do ponto de vista das práticas educativas interculturais, defendo que um dos grandes desafios aos professores e professoras, especialmente nos contextos escolares dos anos iniciais do ensino, é o de atravessar as fronteiras mentais e culturais, fronteiras da nossa localização social (GIROUX, 1992), ou seja, compreender algo mais sobre as outras culturas, principalmente porque ainda nos confrontamos com uma herança cultural eurocêntrica que reflete um passado colonial. Esses profissionais precisam se transformar em “atravessadores de fronteiras” (PETER MAYO, 2005), no sentido de compreender algo mais sobre a cultura dos outros; um *passer* de sentido (BARBIER, 1997); professor ou professora é aquela pessoa que oportuniza o movimento em direção a um sentido a ser construído. Desde logo, é quem geralmente se encontra em uma encruzilhada, cuja vantagem, entre outras, é saber que existem várias possibilidades de percurso. Entretanto, para ser este *passer* de sentido, existem duas direções necessárias e distintas, porém complementares e inter-relacionadas que são a escuta e o diálogo, as quais são imprescindíveis em sua jornada.

A *escuta* é um elemento indispensável àquilo que é central no processo pedagógico, especialmente na perspectiva da educação intercultural – o *diálogo*. Portanto, não apenas o diálogo precisa ser considerado, mas também a escuta.

A necessidade do diálogo enunciada nas práticas assumidas pelos sujeitos participantes da pesquisa sugere um importante questionamento:

existe diálogo se não há escuta sensível e pedagógica, ou, em outras palavras, se não se pratica a *pedagogia do auscultar*?

Para chegar à resposta convido a caminhar primeiramente nas palavras de Barbier (2002), quando trata da escuta sensível, a qual se ampara em duas ações: *escutar-ver*, que por sua vez ancoram-se na empatia<sup>496</sup>. Entendo que o docente é este pesquisador a quem o autor se refere dizendo que “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para poder compreender de dentro de suas atitudes, comportamentos e sistemas de idéias, valores de símbolos e de mitos.” (Idem, p. 2). Ou seja, uma escuta que busca compreender de dentro. Compreender nessa dimensão que envolve a aceitação integral do outro, apoiando-se sobre a totalidade complexa da pessoa.

O ouvinte sensível não mede, tampouco compara ou julga; não adere ou se identifica com os pareceres e opiniões, com o que é dito ou realizado. Como Barbier (2002) adota essa expressão na perspectiva do pesquisador dentro da pesquisa-ação, indicando remetendo ao pesquisador adotar essa postura, o conceito mostra-se coerente e aplicável. Entretanto, se levado para o contexto das salas de aula e fundamentalmente para os processos de construção do conhecimento, questiono se é possível alcançar a neutralidade descrita pelo autor. Para alguém que busca uma escuta capaz de “compreender de dentro” na qualidade de professor e professora, é impossível não tomar uma posição e ainda com a criticidade necessária a todo processo que envolve a construção do conhecimento. Tal impossibilidade também decorre do fato de existir entre quem fala e quem escuta posições ocupadas socialmente e pontos de vista historicamente construídos; este é um dos aspectos que os torna diferentes. E a escuta acontece num espaço de diferença, onde os sujeitos envolvidos ocupam distintos lugares, ainda que esses não sejam antagônicos.

O movimento de escuta acontece no interior de um campo de relações, onde o lugar de cada um precisa ser identificado; entretanto, reconhecer primeiramente quem se escuta em sua essencialidade é condição precípua para que a escuta tenha caráter sensível.

Sem dúvida, deve-se saber apreciar o “lugar” diferencial de cada um dentro de um campo de relações sociais para se poder escutar sua palavra ou sua aptidão criadora. Mas a escuta sensível se recusa a ser uma obsessão sociológica fixando cada um em lugar e lhe negando uma abertura a

---

<sup>496</sup> Este tema será explorado mais adiante.

outros modos de existência além daqueles impostos pelos papéis e pelo status. Ainda mais, a escuta sensível pressupõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa em “seu lugar” começa-se por reconhecê-la em “seu ser”, dentro da qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora. (BARBIER, 2002, p. 02).

O critério fundamental para a escolha desse conceito deve-se, entre outros aspectos, ao fato de a sensibilidade constituir a essência desse tipo de escuta. A expressão escuta advém da psicanálise e se difere da audição, explica Ceccin (1997). A apreensão e a compreensão de vozes e sons pertencem à audição, que é um dos órgãos do sentido, enquanto a escuta diz respeito à apreensão e compreensão de expectativas e sentidos. “A escuta [...] busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar os movimentos das forças de vida que engendram nossa singularidade.” (Idem, p. 31). Interessa sobremaneira considerar o conceito de “escuta pedagógica” em que audição e escuta encontram-se interligadas: “a audição se refere a um dos órgãos do sentido, à captação dos sons ou à sensibilidade do ouvir, enquanto a escuta diz respeito à captação das sensações do outro, realizando a integração ouvir-ver-sentir”. (CECCIM, 2001, p. 15).

A expressão “escuta pedagógica”, embora tenha sido gerada no contexto específico da educação hospitalar, contempla de maneira coerente e eficaz o contexto da educação escolar e sinaliza a necessidade da escola abrir-se para outros espaços, considerar outros contextos que lhe são complementares, como os não escolares, por exemplo, que muito tem a dizer.

**[...] pensar a criança com todas as suas necessidades específicas**, e não só na necessidade de recomposição do organismo doente, e organizar uma assistência hospitalar **que corresponda ao seu nível de desenvolvimento e realidade biológica, cognitiva, afetiva, psicológica e social** demonstra uma iniciativa de reformulação do modelo tradicional de atendimento pediátrico para integrar conhecimentos, visões e experiências de atendimento infantil, **cotejados com as diferentes áreas de elaboração do saber sobre a infância e**

**para despertar projetos construtivos** (Idem, p. 96) [grifos meus].

O salto qualitativo possível de ser feito a partir dos conceitos de escuta sensível e de escuta pedagógica é ir além da disposição de escutar, entendendo que quando se trata de uma abordagem de educação intercultural, esta escuta necessita ser, além de sensível e pedagógica, também crítica – falar com - que se estabeleça mediante o respeito e o reconhecimento do outro como pessoa, como sujeito que aprende, com quem se aprende e que este outro convive e interage com outros sujeitos, tanto na escola, quanto fora dela. Essa relação possibilita a aproximação com as ideias de Buber (1982, 2003) a respeito do reconhecimento do outro como ser legítimo na relação, assim como de Paulo Freire (1997) no valor atribuído às relações intersubjetivas no processo de aprendizagem, que pressupõe diálogo e escuta sensível.

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto do seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele. (FREIRE, 1997, p. 127-8) [grifos do autor].

Da mesma maneira, não existe diálogo no espontaneísmo, tampouco no autoritarismo. “O diálogo, na verdade, não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. [...] O diálogo não pode converter-se num ‘bate-papo’ desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos”. (FREIRE, p. 118, nota 47). O professor ou a professora não pode prescindir a dimensão política de sua tarefa. Nesse sentido, o que diz, como diz, a quem diz e quando diz pode fazer toda a diferença. “Um processo dialógico [no qual a escuta é condição necessária] dá sentido aos conteúdos socialmente elaborados, possibilita e potencializa novos modos de pensar e agir numa contínua conscientização. Nesse sentido, o ato educativo é profundamente político”. (BERTOLINI, 2001, p. 135) [inserção minha].

A partir dessa constatação, proponho outra ação, tendo em vista a escuta sensível e a escuta pedagógica - ação de *auscultar*<sup>497</sup> -, entendendo a expressão como escutar a partir do que se encontra do lado de dentro; e a partir daí então analisar, interpretar e inferir os distintos tipos de manifestações dos sujeitos com quem estamos, das relações que com eles estabelecemos e aquelas que entre eles são estabelecidas, principalmente nos contextos de sala de aula, mas também além deles. Dessa forma, podemos saber mais sobre quem são, como estão, o que pretendem, o que podem e o que nós podemos nos variados momentos que envolvem um processo de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais da educação fundamental, mas não apenas nesse nível, evidentemente. Assim pode ser estabelecida uma relação do tipo Eu-Tu, preconizada por Martin Buber. A ação de *auscultar*, amparada nesse entendimento, configura-se como uma postura pedagógica de alteridade - porque, nessa perspectiva, o ponto de partida da ação pedagógica não se localiza no conteúdo, mas no sujeito e nas relações estabelecidas. Mais do que “falar para alguém” é “falar com alguém, estar com alguém, conviver”, como defendem Martin Buber e Paulo Freire. O conteúdo é o meio a partir do qual se desenvolvem habilidades, atitudes, inteligências, valores. É fundamental distinguir a pessoa que irá aprender do assunto a ser estudado. Então, *auscultar* - expressão aparentemente polifônica e polissêmica - contém extrema potência, principalmente por sua dinamicidade e capacidade intrínseca de promover a cultura de diálogo, na medida em que se assegura ao outro o direito de se manifestar, expressar-se com liberdade, de dizer-se, e simultaneamente de acolher, para então concordar, discordar, negar, sem perder de vista o respeito e os objetivos, na resolução de questões

---

<sup>497</sup> Muito embora esta expressão remeta diretamente à medicina, não é este o entendimento que pretendo dar; sua relação tem alguma proximidade apenas no sentido análogo ao instrumento chamado estetoscópio e sua função de auscultar os batimentos cardíacos, utilizado pelos médicos no exercício da medicina. Neste âmbito o que se tem é uma relação direta do tipo sujeito-objeto e não é isso que busco explicitar. Meu objetivo com essa expressão é a origem da palavra no sentido de dar atenção ao que é interno, ao quem vem de dentro de uma pessoa; nessa dimensão a relação se dá sujeito-contexto-sujeito. Segundo o dicionário etimológico da Língua Portuguesa de Antonio Geraldo da Cunha (2007, p.84) este termo deriva do latim *auscultatio* - *auscultator* que significa “aplicar o ouvido a (o peito, o ventre, etc.) para conhecer os ruídos que se produzem dentro do organismo.” Cf.: CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

comuns. Essa é a interação que não se reduz a ouvir e ser ouvido; a olhar e ser olhado. A interação na dimensão comunicacional acontece quando se potencializa de forma simultânea tanto a reciprocidade das múltiplas formas e linguagens de comunicação verbal e corporal, quanto as dimensões afetivas e mentais, ao acolher e ser acolhido, ao oferecer e ao interpelar, ao compreender e ser compreendido. “O fato de utilizar de modo simultâneo e articulado, diferentes linguagens, torna possível a reciprocidade na comunicação entre diferentes pessoas.” (FLEURI, 2009, p. 63).

Nessa perspectiva, *auscultar* contribui para promover um tipo lógico de aprendizagem, a aprendizagem de *nível II* ou *deuteroaprendizagem* (BATESON, 1986), na medida em que instiga processos de mudança na estrutura relacional; a relação não se constitui por subordinação, mas sim pela autonomia edificada no profundo respeito e na valorização do outro como legítimo outro na convivência (MATURANA, 1998), o que em muito se aproxima da abordagem de educação intercultural.

O falar e o escutar podem se parecer uma relação unidirecional entre um sujeito ativo e outro passivo, se se considerar apenas a dimensão da comunicação oral-auditiva. Mas, ao se considerarem as múltiplas linguagens e dimensões comunicacionais, percebe-se que ao potencializá-las, os diferentes interlocutores participam ativamente e reciprocamente da sustentação do contexto comunicativo. A comunicação, por ser multidimensional e complexa, é essencialmente dialógica. (FLEURI, 2009, p. 63-4).

Defendo que a *pedagogia do auscultar* pode ser mediadora de práticas educativas interculturais, especialmente do ponto de vista dos diálogos possíveis que podem ser realizados; e do quanto essa prática pode contribuir no sentido de atribuir outros significados à própria linguagem e sua multiplicidade nos espaços educativos. E também na possibilidade de ensinar as pessoas a se posicionarem de maneira crítica e realizarem ações comprometidas com a vida e com a equidade social. Para isso é fundamental considerar a diversidade, respeitá-la e valorizá-la.

## 2ª dimensão: valorização da diversidade

Pensar a diversidade consiste, substancialmente, no ato reflexivo de se compreender e respeitar a diferença e a paridade de direitos. Desde logo, convém analisar o que essas expressões indicam a partir do ponto de vista etimológico.

Originalmente, a palavra respeito deriva do latim *respicere* que significa atitude de olhar para trás; quer dizer também atenção; acolhida; refúgio. O respeito encontra-se associado aos direitos fundamentais. Está diretamente ligado a nossa relação com o(s) outro(s); as relações que as pessoas estabelecem entre si, consigo mesmas e com a natureza. É um sentimento que leva alguém a tratar o outro ou alguma coisa com significativa atenção, consideração; com deferência. A palavra valorização etimologicamente significa valer, ter validade; quer dizer o reconhecimento de um ato, de maneira que a ação tenha relevância. Diversidade deriva do latim *divertere*, cuja formação é feita da fusão de dois termos: *di* que significa “para o lado”, mais o termo *vertere*, que quer dizer “virar-se”. Então, *divertere* significa voltar-se em diferentes direções. Sendo assim, diversidade pode ser entendida como a capacidade de olhar ou de movimentar-se em distintas direções.

Relacionando os três termos, respeito, valorização e diversidade é possível inferir que possuem o mesmo ponto de partida: olhar para trás – reconhecer o ato em sua relevância – voltar-se em diferentes direções. Então, diversidade pressupõe, entre outros sentimentos e atitudes, o respeito e a valorização, uma vez que para se voltar em direções distintas é preciso olhar para trás, reconhecer o ato praticado em sua importância, ter atenção, cuidado e acolhimento às várias possibilidades.

O sentido construído a partir das significações das práticas desenvolvidas pela maioria dos sujeitos da pesquisa se completa com o conceito de diversidade, na medida em que ela está presente no ser humano desde o momento que este possui suas próprias características evolutivas, seus distintos ritmos de aprendizagem, seus projetos de vida e expectativas próprias e diferenciadas (ARNAIZ, 2000). Também existem outras manifestações, cujo caráter pertence a cada sujeito. Fazem parte desse conjunto as deficiências físicas, sensoriais, as altas habilidades, assim como aquelas que se manifestam em contextos socioeconômicos e culturais desfavorecidos ou relacionados às minorias étnicas e culturais.

Tal entendimento se amplia a partir dos três aspectos citados, das significações decorrentes da análise dos diários e ensaios: *aceitação das diferenças; acolhimento e afeto; e importância da alteridade*. O

primeiro deles remete pensar diretamente nas ações de aceitação e inclusão. O termo *aceitar* deriva do latim *acceptare* que, segundo o dicionário etimológico da língua portuguesa (CUNHA, 2007), significa aceitação, consentir em receber, estar de acordo. A expressão *incluir* deriva do latim *includere*, que quer dizer abranger, compreender, envolver, de acordo com o mesmo dicionário. Esses dois verbos transitivos diretos pedem necessariamente um complemento para que tenham sentido; complemento este de significativa importância: quem aceita, na acepção etimológica da palavra, recebe, está de acordo. Quem inclui, compreende e envolve. Então aceito quando recebo e estou de acordo; e para que essa ação se efetive necessito compreender e envolver ‘o objeto’ de minha aceitação. Nesse sentido, se compreendo e envolvo, então acolho, o que leva ao segundo aspecto, *acolher*. Segundo o dicionário citado, *acolher* quer dizer dar acolhida a, hospedar, recolher. Derivado do latim *accolligere* quer dizer dar acolhida ou agasalho a; também significa receber; dar créditos a; dar ouvidos a; agasalhar; amparar; refugiar; proteger; aceitar. Cabe lembrar que alguns desses termos também foram empregados pelos sujeitos da pesquisa para designá-lo. Mais um verbo transitivo que pede um importante complemento. Quem acolhe, acolhe algo ou acolhe a alguém. Para incluir necessito aceitar e como expressão de aceitação, acolho!

Dessa forma, aceitar e incluir são ações não necessariamente sinônimas, todavia, mostram-se complementares e se consolidam na prática do acolhimento que por sua vez remete ao afeto. A afetividade é um componente do viver e se faz por encaminhamentos educativos, mediante processos de interação; não se pode perder de vista que os afetos nascem das e com as relações e se materializa no cuidado e este se encontra na raiz do ser humano, pertence a sua constituição (BOFF, 1999). “O ser humano é um ser de cuidado, mais ainda, sua essência se encontra no cuidado. Colocar cuidado em tudo o que projeta, eis a característica do ser humano.” (Idem, p. 35). O cuidado abrange simultaneamente dois sentidos: o primeiro deles se relaciona à atitude de zelo e de atenção com o outro; o segundo à preocupação e à inquietação por parte da pessoa que cuida, por se sentir envolvida com o outro. “O cuidado é o permanente companheiro do ser humano. Quer dizer: o cuidado sempre acompanha o ser humano porque este nunca deixará de amar e de se desvelar por alguém (primeiro sentido), nem deixará de se preocupar e de se inquietar pela pessoa amada (segundo sentido).” (Idem, p. 92).

Seres humanos são dotados de sentimentos, e sendo assim possuem a capacidade de afetação, ou seja, de afetar e afetar-se pelo



outro; e o fazem pela experiência/sentido (LARROSA, 2002). Assim também é a sensibilidade enquanto faculdade do sentir; é, portanto, a capacidade de sentir, de afetar e de ser afetado. A sensibilidade é a capacidade que as pessoas têm para sentir a sensação sobre as coisas. O cuidado pertence a essa capacidade e se encontra na lógica do afeto. No cuidado está pressuposta uma relação de convivência. Acontece na “inter-ação e comunhão.” (BOFF 1991, p. 96). É no cuidado que a dimensão da alteridade e do respeito são desenvolvidas.

Dar centralidade ao cuidado não significa deixar de trabalhar e de intervir no mundo. [...] Significa derrubar a ditadura da racionalidade fria e abstrata para dar lugar ao cuidado. [...] significa colocar-se junto ao pé de cada coisa que queremos transformar para que ela não sofra, não seja desenraizada de seu habitat e possa manter as condições de desenvolver-se e co-evoluir junto com seus ecossistemas e com a própria Terra [...]. (Idem, p. 102).

Se de fato é fundamental oportunizar ambientes acolhedores e seguros para as crianças, onde o afeto e o cuidado estejam presentes, como defendem os sujeitos da pesquisa e como se reitera nos discursos da educação, uma das legislações que ampara crianças e adolescentes contempla este aspecto no 6º princípio; trata-se da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente. “Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á sempre que possível, aos cuidados, e sob a responsabilidade dos pais, e em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material.”

Analisando esse princípio mais demoradamente se constata algumas palavras-chave que merecem atenção. Uma delas é o amor, essa palavra perigosa, como diz Maturana (2002), que por ser humana demais não se mostra acessível às reflexões de um cientista. Concordo com seu questionamento quando pergunta se isso é mesmo assim...e considero sua reflexão valiosa, coerente e necessária:

O amor consiste na abertura de um espaço de existência para um outro em coexistência conosco, em um domínio particular de interações. [...] o amor é a fonte da socialização humana. [...] A socialização é o resultado do operar do amor [...]. O que é especialmente humano no amor não é o amor, mas o que fazemos no amor enquanto

humanos [...]. O que nos faz seres humanos é a nossa capacidade particular de viver juntos como seres sociais na linguagem. [...] através da linguagem, podemos vir a ser conscientes de nossas emoções, e então experimentamos sua mudança, e nisso o amor é central. Existimos como seres humanos na existência social, e a linguagem, a razão e autoconsciência surgem e se dão como fenômenos sociais: sem socialização não há linguagem, não há razão, não há autoconsciência, não há apercebimento de emoções, e, sem amor, nós não somos seres sociais. (Idem, p. 184-5-6).

Toda relação humana é estabelecida na linguagem e esta é constitutiva do ser humano (MORIN, 2002; MATUREANA, 2002). Essa premissa leva a pensar que “o encontro entre seres humanos é fundado por uma vocação orgânica, biológica, e natural à comunicação, à cooperação e à conexão.” (BRANDÃO, 2005, p. 67). O amor é um dos grandes responsáveis para fazer isso acontecer; amor é emoção criadora de gestos e atos humanos; essa emoção é fundadora e guia das interações e ações interpessoais e sociais (BRANDÃO, 2005).

Amor se ensina, sobretudo com o valor do saber que existe nos gestos que são feitos em nome da pessoa do outro. Se é mesmo assim, então não se ama para obedecer a um princípio, conforme encontra-se estabelecido na declaração citada. “Ama-se para tornar ativo e vivenciado o bem com que as pessoas devem ser no mundo e viver entre as outras”. (Idem, p. 49).

A segunda palavra-chave que o 6º princípio anteriormente citado evoca é o afeto, termo fortemente vinculado aos sentidos humanos e, portanto, à sensibilidade na medida em que se encontra associada às sensações que são as informações do mundo exterior que chegam ao corpo por meio dos sentidos. Se esses sentidos podem ser educados (DUARTE JUNIOR, 2000), isso acontece “primordialmente [pela *energia colateral* (BATESON, 1986)], pela estimulação que lhes chega do entorno, do lugar onde se vive e no qual se descobrem os múltiplos aspectos sensoriais da nossa existência” (Idem, p. 31) [inserção minha]. Então é possível considerar que a sensibilidade também pode ser desenvolvida. A criança estabelece por meio do corpo uma relação de vínculo e afeto e aprende a sentir o que faz sentido, mediante a relação que estabelece consigo e com os outros em seu entorno, sejam eles pais,

professores e professoras, amigos e amigas, assim como com o mundo e a vida.

Em outras palavras, a sensibilidade representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao que acontece em nosso entorno. Como a sensibilidade possui graus de intensidade, pode ser trabalhada pela educação. Mas que educação é capaz disso?

Para refletir a esse respeito convido a entrar no intrigante e provocativo conceito de sensibilidade no mundo cinematográfico. Nesse campo, a sensibilidade é definida como a capacidade que um filme tem para registrar quantitativamente a luz que sobre ele incide numa dada situação. Basicamente, um filme é mais sensível que outro porque possui sais sensíveis maiores dentro de sua emulsão e, por isso, imprimir a mesma imagem num tempo menor. Eis aí porque precisamos de filmes de alta sensibilidade quando vamos fotografar em locais escuros, pois eles têm grande capacidade de reter a pouca luz existente. Fazendo uma analogia à sensibilidade como uma categoria de pensamento, entendendo-a como capacidade de perceber. É possível inferir que quanto maior a sensibilidade de uma pessoa, tanto mais possível e rápida pode ser sua relação com o que está a sua volta.

A sensibilidade nos possibilita perceber e sentir as conexões que fazemos com todos os seres. Nessa perspectiva, uma educação comprometida com a elaboração e a mobilização de formas de saber, poder, ser e viver capazes de buscar a convivência de *todos* os seres humanos com a natureza e entre si tem potência para empreender esta tarefa.

O terceiro aspecto, que se refere à importância da alteridade, merece aprofundamento neste estudo, principalmente por se tratar de um conceito-chave para o convívio com a diferença. Considerando os objetivos desta tese, a alteridade se torna uma referência necessária, principalmente para o campo da educação, e especificamente, para os professores e professoras. O termo *alteridade* deriva do latim *alteritas* que significa “ser outro, pôr-se ou constituir-se como outro. Alteridade é conceito mais restrito que diversidade e mais extenso que diferença.” (ABBAGNANO, 2007, p. 35). Trata-se, inicialmente, de reconhecer-se no outro, independente das diferenças. A alteridade pertence a um campo híbrido, principalmente quando são levadas em conta as relações intersubjetivas e grupais mais amplas e suas especificidades, tais como as étnicas e geracionais, entre outras.

O reconhecimento da alteridade das crianças, da infância implica acolher sua diferença em relação aos adultos. A criança é algo outro que desafia e questiona o olhar dos adultos, e nesse processo desvela outras

e variadas linguagens, enunciando realidades sociais e anunciando percepções vistas somente pelos seus olhares. Não é possível captar e compreender a imagem de criança e de infância em sua significação, sem o encontro e a interação com elas, entendidas como crianças reais, específicas. Não é o que dizemos sobre a(s) criança(s) e o que julgamos saber a seu respeito, pressupondo, com isso, implícita ou explicitamente, o que fazer com elas – saber herdeiro de um conceito essencialista e universal de criança e de infância – que nos levará à acolhida e aceitação das diferenças. Se fosse assim, já teríamos superado esse dilema. Não é o que dizemos da criança que caracteriza sua significação, mas sim o que ela expressa na sua alteridade. Essa compreensão é paradigmática, na medida em que descerra a concepção construída no pressuposto de os adultos tudo saber sobre as crianças e a infância e, como consequência, o que deve ser feito com elas.

Esse olhar outro, “atento e observador” e de “percepção ativa” (ORMEZZANO, 2009), é provocativo, inquietante e desafiador. É um olhar de convite ao estranhamento ao desconhecido; um olhar para a diferença buscando conhecê-la na sua especificidade. Um olhar desarmado e livre que se movimenta do conhecido ao desconhecido, e que não se refere somente ao outro com quem convivemos e interagimos; é também o outro que em nós habita; o estranho em nós mesmos; um olhar que requer sensibilidade; “essa expressão do outro que também sou eu consiste na alterização da minha identidade, na supressão de minha identidade pressuposta e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante.” (CIAMPA, 1989, p. 66). Esse é o olhar de convite ao encontro com a alteridade, uma aventura, se aprendermos a viver os nossos próprios padrões culturais como um e não o único. Há muitos outros possíveis. Esse é o anúncio da educação intercultural em relação à interação entre os seres humanos. Sua principal preocupação está além da apreensão do caráter de variadas culturas; seu foco localiza-se na busca por compreender os sentidos que as ações das pessoas assumem nos contextos de seus padrões culturais e mais, na capacidade de cada pessoa em se dispor a deixar-se afetar pelos sentidos dessas ações e os significados decorrentes desses contextos.

A incorporação profícua da alteridade no ensino passa pelo reconhecimento de uma parte de mim no outro e vice-versa, uma ponte de reconhecimento. Compartilho desse entendimento, especialmente porque a educação concebida a partir da alteridade se constitui como processo que acontece pela relação tensa e intensa entre distintos sujeitos que por sua vez possuem distintas opções e projetos (MOLAR, 2009). “Em meio ao processo interativo, ocorre não apenas a

aprendizagem de conceitos, informações, mas, sobretudo, a compreensão dos contextos em que surgem os contatos, os relacionamentos de sujeitos plurais para apreensão dos elementos que adquirem significado.” (Idem, p. 12). Essa compreensão encontra-se diretamente relacionada à aprendizagem de *nível II*, ou *deuteroaprendizagem*, pois a compreensão dos contextos é uma etapa fundamental para desencadear processos de mudança na estrutura das relações e então modificar as lógicas de organização.

No campo das pesquisas relacionadas aos estudos pedagógicos democráticos, a alteridade é sinalizada como essencial. Há educadores/pesquisadores que defendem esta ideia (MACEDO, 2008). Os critérios a serem adotados nas pesquisas da área merecem rigorosidade, de forma que sejam devidamente registradas e engajadas se o objetivo é produzir ciência com rigor, com crítica e com profundidade. No nível da crítica é importante considerar a idiosincrasia que envolve as alteridades, em geral não percebida pela metanarrativa metodológica, devido a sua tradição horizontalizada.

Para alguns educadores pós-formais (Silva; Forquin; Veiga-Neto) os estudos pedagógicos democráticos devem apontar para a edificação de um saber onde a alteridade é basilar -, alguns falam que o futuro da pedagogia, far-se-á na ênfase à alteridade; entendemos que não se chegará a tal sem que o saber pedagógico se produza por uma pesquisa indexalizada e engajada, irremediável forma de fazer ciência pela escuta em profundidade e criticamente. Crítica na medida em que dentro das alteridades também habitam assincronismos, muitas vezes inconscientes, ou seja, em forma de habitus, como explica Bourdieu, e que a metanarrativa metodológica, por sua tradição horizontalista, nunca conseguiu enxergar. (Idem).<sup>498</sup>

Tendo em vista essas considerações, o que os sujeitos da pesquisa parecem dizer e que a realidade de nossas escolas e das práticas que nelas acontecem assevera drasticamente, é que as coisas que acontecem

---

<sup>498</sup> MACEDO, Roberto Sidnei. **O Aprendizado como experiência cultural.** (2008) Disponível em <http://www.sinproba.org.br/conteudo.php?ID=236> em <http://www.sinproba.org.br/conteudo.php?ID=236>. Acesso jul/2011.

por lá em relação ao ensino e à aprendizagem precisam ser compreendidas de outra(s) formas(s) e, por conseguinte, encaminhadas de outro(s) jeito(s).

O reconhecimento da diferença neste outro que é a criança passa antes pela compreensão da necessidade de se lançar mão de outras formas de compor e fazer acontecer as práticas na educação; que extrapole o instituído, sendo sensíveis e capazes de acolher e elaborar o que não está previsto, o que pertence ao inusitado, ao inesperado, às incertezas, mediante variadas linguagens e distintas estratégias configuradas nas relações estabelecidas entre as próprias crianças e delas com os adultos, especialmente, nos anos iniciais da educação fundamental. Nesse processo, talvez se devesse dar mais atenção ao currículo em ação<sup>499</sup> dentro das instituições educativas.

O professor e a professora e, de modo mais amplo, a prática pedagógica necessitam dedicar uma atenção particular às relações e aos contextos que são criados de maneira a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos que os sujeitos em relação constroem e reconstróem (FLEURI, 2003).

Nesses contextos, o currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informação, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente. (Idem, p. 32).

Dar atenção às relações e aos contextos gerados com o intuito de contribuir para explicitar e elaborar sentidos construídos e reconstruídos pelos sujeitos em relação remete a um entendimento de *sentido*

---

<sup>499</sup> De acordo com Corinta Geraldi (1994, p. 117), currículo em ação refere-se ao “conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da sala e da escola, mas sob a responsabilidade desta ao longo de sua trajetória escolar”. Em outras palavras, “aquilo que ocorre nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e compreensões subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito.” Cf.: GERALDI, Corinta M. G. Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In.: **Proposições**. FE/ UNICAMP, vol 5, n° 3 [15]; 1994; p. 111-133.

enquanto capacidade humana de apreender a realidade de modo consciente, sensível, organizado e direcionado (DUARTE JUNIOR, 2000).

A palavra *sentido* derivada do latim *sensus*; significa a “faculdade do sentir, de sofrer alterações por obra de objetos exteriores ou interiores.” (ABBAGNANO, 2007, p. 1039). Essa compreensão aproxima-se do conceito de sensibilidade na medida em que—ela é entendida enquanto capacidade do ser humano de sentir a si e ao mundo de maneira integrada. A sensibilidade possibilita nos inteirarmos com o que acontece ao nosso redor. É uma capacidade promotora e potencializadora nas relações que as pessoas estabelecem com tudo o que é externo a elas, porque é um modo como se experimenta tanto o próprio corpo, quanto os demais. Por meio da sensibilidade, transformamos acontecimentos externos que nos afetam em acontecimentos internos, atuando como promotora de conexões entre esses dois aspectos. Ao chamar a atenção à importância que deve ser dada às relações e aos sentidos construídos e reconstruídos se está fazendo referência à sensibilidade por sua relevância no processo de conhecimento, o que sugere considerar que sua potencialização pode se dar também a partir da prática pedagógica, sugerindo que professores e professoras, por meio de ações educativas, podem promover o desenvolvimento da sensibilidade. Todavia, no âmbito da educação, não parece ser toda e qualquer prática capaz disso.

Aceitar, incluir e acolher na acepção etimológica remete especialmente a um dos princípios fundamentais à alteridade e à educação em sua abordagem intercultural que é a dialogia. Como destaquei anteriormente, *diálogo*, palavra derivada do grego *diá*, que significa através, junto, na relação, e *logos*, que quer dizer conhecimento, ideia, entendimento, leva-nos à noção de diálogo como expressão do entendimento que se processa na interação. Trata-se de uma proposta cuja compreensão e vivência possibilitam “a interação e inter-relação de múltiplas perspectivas, inclusive as aparentemente antagônicas, que nem se fundem, nem se excluem, mas permanecem em tensão e interação.” (AZIBEIRO E FLEURI, 2010, p. 276). Essa dinâmica leva a “entendimentos plurais, a um pensamento complexo, pluritópico, multifacetado.” (Idem). E sugere que para haver diálogo é necessário a aceitação, a inclusão e o acolhimento.

Do ponto de vista da ação docente, “ensinar dialogando, exige querer bem aos educandos, em uma afetividade que não se acha excluída da cognoscibilidade. Que considera a sensibilidade, a abertura ao bem querer como elementos próprios da alegria necessária ao que-fazer

docente”. (FIGUEIREDO, 2007, p. 89). A tentativa de empreender práticas educativas dessa natureza vem acontecendo também em vários setores da sociedade. Entretanto, o contexto societário no qual nos encontramos nem sempre tem sido propício a esta prática, ainda que as tentativas permaneçam especialmente nos espaços onde existem pessoas que defendem essa postura.

É bom não perder de vista que a atualidade tem sido marcada por aceleradas e complexas mudanças, em um movimento tem produzido ondas de superfície e de profundidade provocando uma série infinita de reações em cadeia. Para muitos pesquisadores, estamos vivendo uma crise de paradigmas. Para outros tantos é algo maior: estamos atravessando uma mudança de época. Não são poucos os estudiosos, em distintas áreas de conhecimento, que têm se dedicado a investigar essa problemática candente.

Dentro desse labirinto social, intensamente vivo e multifacetado, de buscas inquietantes, determinadas questões ocupam a centralidade do cenário, expressando, por conseguinte, distintas matrizes teóricas e diferentes propostas político-sociais. A questão da inclusão é uma delas. Os limites desta pesquisa impossibilitam a sua necessária problematização. Contudo, a análise dos registros das professoras indica que a temática da inclusão é contraditória e paradoxal, envolvendo distintas relações e processos. Nesse sentido, o que parece possível destacar é que práticas inclusivas demandam relações entre professores e professoras, famílias, comunidade, crianças, jovens, no sentido de desenvolver e manter ambientes e oportunidades educacionais, cuja orientação é dada pelo tipo de sociedade na qual se deseja viver; disso surgem os desafios. O comprometimento das pessoas e sua ação conjunta é que possibilitará o seu enfrentamento, até porque os desafios ainda são hercúleos<sup>500</sup> desde os sentidos que essa temática envolve. A

---

<sup>500</sup> Um exemplo que pode explicar a dimensão desses desafios é apresentado nas pesquisas de Marilda Moraes Garcia Bruno (2008). “No que se refere à inserção de crianças com necessidades educacionais especiais em classes comuns, uma pesquisa realizada pelo MEC/SEESP, em escolas públicas, sobre o Impacto da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros, após dez anos de sua aprovação, implantação e implementação revela que, apesar dos esforços relativos à implantação de um conjunto de propostas, há ainda necessidade de mudança na cultura escolar, uma vez que os Estados, quase em sua totalidade, mostram a inexistência de focalização da população com necessidade educacional especial nos projetos político-pedagógicos das escolas. “ E citando os autores Osório; Prieto; e Freitas diz que “os dados levantados nos questionários aplicados apontam que 50% dos alunos com necessidades



interpretação e análise das práticas assumidas pelas professoras possibilitou essas significações. Tais entendimentos intensificam a necessidade da formação, tanto inicial quanto continuada<sup>501</sup> na área, assim como a ressignificação da função social e política da escola, e a necessidade de parcerias entre escola, família e comunidade, fato reiterado e com ênfase nos registros analisados. A assertiva é, também, validada nas palavras de Capellini e Mendes (2002), ao analisar estudos na área. As autoras dizem que entre as prioridades está a necessidade de melhoria da qualidade da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, simultaneamente a uma cuidadosa revisão da função sociopolítica da escola, com a provisão e previsão de recursos e com parcerias junto às famílias e a comunidade. Entendem que algumas ações poderiam favorecer o sucesso da aprendizagem de todos os estudantes, se adotadas no âmbito interno das escolas.

Ações consideradas bem sucedidas têm mostrado que é fundamental a mudança de determinadas práticas que vão desde a redução do número de estudantes em cada sala, passando pelo reconhecimento e a valorização do aprendizado coletivo, da elaboração de projetos pedagógicos e de planos individuais de trabalho que estejam em consonância entre si; melhoria qualitativa da formação profissional; valorização da profissão docente; apoios centrados na classe comum e não por meio de suplementação, valendo-se de uma pedagogia centrada na criança, baseada em suas habilidades e não em suas deficiências; e ainda conceitos como interdisciplinaridade, colaboração, individualização, conscientização e sensibilização sejam incorporados

---

educacionais especiais ainda são atendidos em entidades filantrópicas, o que altera significativamente os fins/compromissos expressos para o atendimento desses alunos de maneira a descomprometer o poder público dessa responsabilidade social [...]” Para saber mais Cf.: BRUNO, Marilda Moraes Garcia.

**Educação Inclusiva:** Componente da Formação de Educadores (2008) Disponível em [saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=21054](http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=21054) Acesso em 21 set/2011.

<sup>501</sup> Embora os depoimentos espontâneos enviados pelos professores e professoras cursistas no final da realização do curso, o que envolve a população que compõe a amostra deste estudo, não tenham sido utilizados como material de análise, cabe destacar o expressivo número de comentários favoráveis à reoferta do curso em função da relevância das temáticas, da seleção e densidade dos conteúdos e da metodologia adotada na sua execução. Diversos cursistas destacaram a carência de cursos de formação continuada com esta configuração e qualidade.

na prática cotidiana. Penso e defendo que esse caminho pode ser trilhado por meio de uma pedagogia da potência; *uma pedagogia do auscultar*, sem com isso pretender que ela seja uma panacéia, mas sim o limiar, o ponto de partida para novas práticas pedagógicas.

O respeito e a valorização da diversidade, a partir de aspectos significativos, tais como a aceitação das diferenças, o acolhimento e o afeto e a importância da alteridade, entre outros, revelam um entendimento de educação do qual compartilho, principalmente porque entendo tratar-se da mesma abordagem que neste estudo é nomeada de intercultural e que contempla igualmente aspectos da sensibilidade. “A educação é um processo formativo do humano, pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem sua ação no mundo.” (DUARTE JUNIOR, p. 17). Desse modo, “[...] educar significa basicamente permitir ao indivíduo a eleição de um [ou mais] sentido(s) que norteie(m) sua existência. Significa permitir que ele conheça as múltiplas significações e as compreenda a partir de suas vivências.” (Idem, p. 60) [inserção minha]. Esse entendimento também encontra reverberação em Migliori (1998), para quem a educação precisa ser integradora; como tal, deve promover novas sínteses abrindo espaço para o (des)envolvimento do potencial humano trazendo à tona seus valores. Para que tal integração aconteça, novas metodologias necessitam ser criadas, capazes de incentivar novas habilidades e relações, que possibilitem enxergar o mundo com novos olhares, o que Nóvoa (2009) também defende. Nessa perspectiva se encontra a abordagem de educação intercultural e se visibiliza a sensibilidade e a possibilidade de desenvolvê-la, principalmente porque o reconhecimento dessa capacidade é fundamental às práticas pedagógicas preocupadas em promover o respeito e a valorização da diversidade, assim como o reconhecimento da unidade na diferença.

### **3ª dimensão: unidade na diferença**

Expressar uma concepção de unidade que assegure e favoreça a diferença e que esta, por sua vez, esteja inscrita na unidade, constitui-se nesta análise e sistematização numa espécie de “fio de Ariadne”<sup>502</sup>; uma

---

<sup>502</sup> Na mitologia grega, Minos foi um rei semilendário em Creta. Ariádne, filha de Minos, apaixonou-se por Teseu, filho do rei Egeu (rei de Atenas) e herói que decidiu livrar Atenas do tributo que devia a Creta. Este tributo consistia em oferecer anualmente em sacrifício um grupo de sete rapazes e sete moças ao monstro Minotauro. Com este propósito se incluiu ao grupo, indo para Creta como sacrifício ao Minotauro (meio touro meio homem) que habitava um

linha capaz de tramar um caminho que se faz a partir do entrelaçamento de aspectos fundamentais à aprendizagem da convivência, tais como o respeito e a valorização das diferenças; este é um eixo de grande significação para a educação dentro de uma abordagem intercultural, uma vez que seu foco reside na possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. “Isso vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários”. (FLEURI, 2003, p. 17).

Tornar essa necessidade uma experiência prática, concreta, vivenciada, como sugerem os sujeitos da pesquisa, requer uma mudança de olhar, de concepção, de entendimento – requer uma nova cosmovisão – constatação que também se pode observar em vários excertos citados, sugerindo que mudanças de práticas de ensino e de concepções de aprendizagem implicam na necessidade de mudança de olhar.

A compreensão da condição humana consiste em reconhecer que a unidade está na diferença. Ou seja, a unidade humana traz em si os princípios de suas múltiplas diferenças: cérebro/mente/cultura, razão/afeto/pulsão, indivíduo/sociedade/espécie, entre outros. O que significa ao mesmo tempo singularidade e multiplicidade – *homo complexus* (MORIN, 2000).

Esse entendimento contribui no sentido de pensar o ser humano como essencialmente subjetivo. A compreensão dessa diferença ajuda também para se pensar práticas inclusivas. Nessa perspectiva, incluir o sujeito significa tratar a existência das diferenças como normalidade. A diferença é “um signo da existência humana” que não precisa ser corrigido já que cada um tem sua peculiaridade. (VOLTOLINI, 2008).

---

labirinto construído por Dédalo, um notável arquiteto e inventor. O labirinto fora tão bem projetado que sair dele se constituía numa tarefa impossível, e estando em seu interior, todo ser era devorado pelo monstro. Ariadne, com o objetivo de libertar seu amado desta sina, deu a ele uma espada e um novelo de fios de lã para demarcar o caminho e o orientou para prendê-lo na entrada e seguir segurando a outra ponta, assim acharia o caminho de volta. De fato, Teseu conseguiu matar o monstro e libertar seus companheiros. Usar o fio de Ariadne como metáfora consiste em uma espécie de método a partir do qual é possível seguir pelos vestígios das pistas ou assimilar uma série de afirmações encontradas em um evento inesperado, ordenando a pesquisa, até que atinja um ponto de vista final desejado.

Todos esses entendimentos demandam novos olhares, novas atitudes, novas posturas, remetendo-nos à complexidade.

O pensamento complexo implica coerência e abertura epistemológica; que considere a incerteza e o diálogo capazes de propiciar o entendimento de que “as coisas não serão nunca totalmente encerradas nos conceitos e que o mundo nunca será aprisionado num discurso”. (MORIN, 1995, p. 73). No pensamento complexo nada é estático. Tudo se encontra em constante movimento e todas as ações se desenvolvem em contextos ecológicos. Toda organização viva diferencia-se no processo, mediante o desenvolvimento das ações (MORAES, 2003). Destarte, na ótica do pensamento complexo, o contexto e as múltiplas relações que nele acontecem fazem parte do fenômeno. Relacionando essa compreensão à educação intercultural é possível perceber que a dinamicidade e a interdisciplinaridade<sup>503</sup>, citadas pelos sujeitos da pesquisa, contêm pontos de convergência dentro dessa abordagem de educação. Compreendo o conceito de interdisciplinaridade a partir de Ivani Fazenda (1992), quando diz que a interdisciplinaridade é uma categoria de ação que implica curiosidade, abertura e intuição das relações que existem entre as coisas; como tal pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do conhecimento. Implica nesse processo reciprocidade e mutualidade. Trata-se de “uma atitude de abertura, não preconceituosa, em que todo conhecimento é igualmente importante.” (Idem, p. 08). Uma das dificuldades de assumir tal postura reside no fato de nos encontrarmos “tão habituados à ordem

---

<sup>503</sup> As primeiras discussões sobre interdisciplinaridade acontecem na Europa, principalmente na França e na Itália, na década de 1960, época em que os movimentos estudantis se revoltam, reivindicando um novo estatuto de universidade e escola. Um dos principais precursores do movimento em prol da Interdisciplinaridade foi George Gusdorf. Apresentou à UNESCO (1961) projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas e, neste projeto, ele previa a diminuição da distância teórica entre tais ciências. A preocupação era com a explicitação terminológica, com a necessidade de conceituar, de explicitar, porque era uma palavra difícil de ser traduzida e anunciava a construção de um novo paradigma de ciência, conhecimento, novo projeto de educação, de escola e de vida. No Brasil a repercussão se deu na década de 1970, a partir dos estudos de Hilton Japiassú e Ivani C. A. Fazenda. A primeira produção significativa sobre o tema é de Hilton Japiassú que apresentou uma síntese das principais questões que envolvem a Interdisciplinaridade; anunciou os pressupostos fundamentais para uma metodologia interdisciplinar. De lá para cá muito se tem pesquisado a respeito desse tema e Ivani C.A. Fazenda é uma das principais referências na área.

formal convenientemente estabelecida, que nos incomodamos ao sermos desafiados a pensar com base na desordem ou em novas ordens que direcionem ordenações provisórias e novas.” (FAZENDA, 1998, p. 13).

A abordagem de educação intercultural é dinâmica e sua visão é interdisciplinar na medida em que possibilita o encontro e a interação com o outro. A visão interdisciplinar e transversal que envolve a perspectiva intercultural permite o encontro com os múltiplos rostos da sociedade, o que possibilita compreender sua complementaridade em vista de uma integração participativa (MARIN, 2003).

Nesse sentido, o *respeito* é condição fundante. A expressão, cuja utilização foi recorrente por parte da maioria dos sujeitos participantes da pesquisa, advém do latim *respectus* que significa reverência, veneração, segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (CUNHA, 2007). Respeito quer dizer “reconhecimento da dignidade própria ou alheia e comportamento inspirado nesse reconhecimento. [...] Entende-se comumente o empenho em reconhecer nos outros homens, ou em si mesmo, uma dignidade que se tem o dever de salvaguardar.” (ABBAGNANO, 2007, p. 1008). O respeito é um princípio caro à vida e a toda educação da melhor qualidade, fundamentalmente em sua abordagem intercultural.

A necessidade de uma nova perspectiva de educação e de ensino, bem como de compreensão da aprendizagem significadas nos diários e ensaios dos sujeitos da pesquisa, pode e deve ser enriquecida a partir das contribuições advindas de outros campos do saber, tais como os da neurociência<sup>504</sup> em relação à importância das emoções e dos sentimentos, bem como da consciência na aprendizagem; as múltiplas pesquisas que têm evidenciado a função da criatividade e da memória; a profícua contribuição da psicologia cognitiva em relação às distintas formas de inteligência; as teorias da imprevisibilidade em relação ao inesperado e ao desorganizado tendo em vista as variadas aprendizagens e a importância em qualificá-las, atribuindo-lhes sentido e significação;

---

<sup>504</sup> As contribuições das neurociências têm sido expressas em distintas áreas de conhecimento. Um bom exemplo pode ser encontrado no artigo de Leonor Sckiar-Cabral em relação aos recentes avanços das neurociências sobre o processamento da leitura, com o objetivo de prevenir o analfabetismo funcional. Para saber mais, cf.: SCKIAR-CABRAL, Leonor. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. IN: COSTA, Jorge campos da. PEREIRA, Vera W. (orgs.) **Linguagem e Cognição: relações interdisciplinares**. EDiPUCRS. Porto Alegre, 2009; p. 49-58) Disponível em HYPERLINK <http://www.pucrs.br/edipucrs/linguaecognicao.pdf>

as múltiplas implicações e contribuições para a aprendizagem a partir das tecnologias, das variadas formas de navegar e de processar as informações, enfim, campos repletos de construtos ainda distantes das teorias educacionais e mais ainda das práticas pedagógicas (NÓVOA, 2009). Encontra-se subjacente a muitas dessas teorias um princípio de complexidade capaz de romper com parte considerável das convicções do ensino tradicional, tais como o de que se aprende do mais concreto para o mais abstrato, ou do mais simples para o mais complexo. Aprender não pressupõe linearidades e padrões simplistas. A promoção da aprendizagem demanda a compreensão do sentido e das relações que se estabelecem com o saber. Implica no entendimento e na utilização de formas novas de pensar que considerem os saberes prévios das pessoas e que empreendam significado em suas trajetórias de vida.

A aprendizagem não é um processo linear e deve ser equacionada numa perspectiva multifacetada, bem distante dos simplismos que caracterizam tanto a escola tradicional como a pedagogia moderna. Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação com o saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. Falar de um olhar complexo [...] não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas é dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas. (NÓVOA, 2009, p. 88).

Promover a aprendizagem na perspectiva da educação intercultural pressupõe, entre outros aspectos, levar em conta as diferenças. Essa noção, bastante enfatizada pelos sujeitos da pesquisa, porém não necessariamente compreendida, leva a pensar na identidade, até porque não parece possível tratar de diferença sem remeter à identidade. Para tanto é fundamental questionar sobre a construção histórica de categorias referenciais, utilizadas na construção do conceito de identidade, tais como cultura, raça e nação. Será ainda possível fazer a tradicional divisão da realidade humana em termos de tradições, culturas, etnias, sociedades visivelmente distintas e nos mantermos ilesos às consequências disso? Concordo com o alerta de Fleuri (2003) sobre o fato de que as categorizações não são neutras e representam uma escolha no sentido de evidenciar determinadas características,

considerando-as elementos caracterizadores de um sujeito; a racialização e a biologização das diferenças, por exemplo, fossilizam e obscurecem os demais aspectos da relação social que contribuem para definir a identidade do sujeito.

Destarte, o desvelamento e a crítica ao jogo político da identidade no mundo em que nos encontramos passa pela problematização em relação ao reconhecimento e à contestação dessas categorias de identificação historicamente utilizadas. Em outras palavras, trata-se de compreender como a humanidade veio a ser dividida de um determinado modo e não de outro, e as consequências dessas classificações. Nesse sentido, a abordagem intercultural tem muitas contribuições a dar. Um bom exemplo está nas tentativas empreendidas pelas professoras, participantes da pesquisa, ao realizar junto aos educandos as atividades propostas no curso, especialmente nos temas relacionados ao preconceito e à exclusão, e os resultados obtidos a partir desse trabalho. “A perspectiva intercultural em educação, não pode ser dissociada da perspectiva social e política presente em cada contexto. Relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder. Daí seu caráter muitas vezes contestador, conflitivo e mesmo socialmente explosivo”. (CANDAUI, 2000, p. 49).

Vivemos em um tempo no qual a identidade tornou-se “uma celebração móvel” (HALL, 2003, p. 13). Na contemporaneidade não é mais possível falar em sujeito com uma identidade fixa, estável e unificada. Muito mais apropriada parece ser a ideia de identificações e de um processo em permanente fazer-se; portanto, não acabado, mas em construção.

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’ sempre ‘sendo formada’.[...] em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. (Idem, p. 38-39) [grifos do autor].

Entendo que as identidades culturais não são rígidas, tampouco imutáveis; resultam de “processos de identificação que pela sua transitoriedade transformam-se constantemente; ‘identidades’ são, pois, identificações em curso,” afirma Souza Santos (2000, p. 135). Essas

identificações se aproximam do que Serres (2000) chama de pertencimento, anteriormente apresentado.

Na era em que vivemos, a qual Hall (2003), entre outros autores, nomeia de modernidade tardia, há muitos e variados exemplos de identidade. As culturas híbridas são exemplos. Há outros a investigar e a serem descobertos; possibilidades de se encontrar a diferença e o diferente, até porque o diferente não está em outro país, lá fora (AZIBEIRO; FLEURI, 2010). Essa percepção é um dos grandes desafios na atualidade, tendo sido citada pelos sujeitos da pesquisa. “Aqui mesmo, contínua e cotidianamente são produzidas diferenças de gênero, classe, raça etnia, geração e tantas outras mais. Entender que essas diferenças não são dadas ou naturais, mas produzidas relacionalmente, podendo, assim, sempre ser ressignificadas.” (Idem, p. 292-3). Essas são implicações importantes para os processos de identificação, consistindo um dos grandes desafios de uma educação intercultural. Olhando tais identificações do lado de dentro da escola, fica evidente sua função: mediar os significados, a partir da compreensão da diferença com vistas a alcançar e aprofundar a alteridade, o que se configura em uma tarefa complexa, considerando o labirinto sociocultural que é a contemporaneidade; esse processo é viável se considerarmos um conjunto de fatores, dentre eles e substancialmente reconhecer a importância da entreajuda e interdependência de todos.

#### **4ª dimensão: entreajuda e interdependência**

A significação do lugar da escola como espaço para construção coletiva do conhecimento, como lugar para aceitar o outro como legítimo outro, um lugar de convivências plurais e cooperativas, necessita entre, outros aspectos, de um (novo) currículo que leve em conta importantes fatores, dentre os quais se destacam os saberes de diferentes sujeitos, onde exista espaço para as incertezas, para o risco e a ousadia, a busca, a procura e o encontro, onde se possa cultivar “a construção das diferenças culturais, a vivência intercultural, a atitude intercultural” (Macedo, 2004, p. 99), sugerindo um currículo intercultural capaz de reconfigurar uma pedagogia interativa, ou seja, uma pedagogia do encontro entre distintas narrativas constituindo-se assim o ponto alto para a co-aprendizagem.

Um currículo intercultural reconfiguraria, dialógica e dialeticamente, uma pedagogia interativa até



suas últimas consequências, em que encontros/confrontos de narrativas diferenciadas constituiriam uma ocasião majorante em termos de co-aprendizagem culturalmente mediada e de transitividade cognitiva, âmagos do entendimento dos processos de diferenciação. (MACEDO, 2004, p. 99).

Esse entendimento se aproxima da ideia que defendo de uma *pedagogia do auscultar*, sinônimo de *pedagogia da potência*, na qual a cultura tem caráter fundante. A vida e a mente humana são talhadas na cultura e é ela que “dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo de aprendizagem [...]”. (Macedo, 2008, s/p). Essa assertiva corrobora “o fato eminentemente humano, simples e importante de que nós aprendemos com os outros.” (Idem, s/p). Essa é uma premissa basilar, principalmente por sua contribuição no sentido de oferecer elementos para melhor entender a importância da entajuda e interdependência de todos, especialmente quando se trata do processo de aprendizagem em uma perspectiva de educação intercultural. Tal premissa leva a assertivas de caráter fundamental que são as interações dialógicas e a *valorização do outro* com o qual se aprende e, no caso específico deste estudo, fundamentalmente as crianças em contexto de ensino e aprendizagem, principalmente em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

A importância do outro também é preconizada por autores como Vygotsky (1991), que a partir de uma abordagem cognitiva assevera que é o outro que organiza e dá sentido à relação da criança com o mundo. É a partir da interação com os distintos discursos sociais que nos formamos como pessoas; nossos pensamentos, valores, ideologias, nossa subjetividade. Ainda que o autor não esteja inserido no conjunto de pensadores da complexidade, dois de seus conceitos centrais - *interação* e *Zona e Desenvolvimento Proximal (ZDP)* - salvaguardadas as especificidades conceituais, contemplam aspectos relevantes à interação como primeiro princípio que caracteriza os sistemas complexos.

Ideias são construções e experiências que ganham sentido mediante o confronto com as ideias de outras pessoas. Desde logo, as relações interpessoais estabelecidas com os adultos, no caso das crianças, assim como com crianças mais experientes, são fundamentais para a sua aprendizagem e, por conseguinte, para o seu desenvolvimento. Grosso modo, se poderia dizer que a aprendizagem de

um conceito se dá por meio da interação social, mas é fundamental que nessa interação participe pelo menos um parceiro mais capaz que saiba tal conceito. Essa afirmação reitera a importância dos trabalhos em grupo em contextos de ensino e aprendizagem, aspecto que também apareceu explicitamente nos diários e ensaios analisados.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) elaborado por Vygotsky (1991) contém especial relevância, na medida em que se entende que esta zona significa a distância que medeia o nível de desenvolvimento real da criança, que é determinado pela sua capacidade de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda de adultos ou da colaboração de colegas mais capazes. Esta zona também pode entendida como “[...] campo interpsicológico, [intersubjetivo] constituído na e pelas interações sociais em que os sujeitos se encontram envolvidos com problemas ou situações que remetam à confrontação de pontos de vista diferenciados. [...] um espaço social de trocas múltiplas e de diferentes naturezas: afetivas, cognitivas, sociais, etc.” (ZANELLA (1994, p. 108 -9) [inserção minha]. O que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação (ZANELLA, 2001). Esse entendimento provoca um salto qualitativo para se compreender a relevância do conceito de ZPD e sua relação com a abordagem de educação intercultural e com o pensamento complexo, na medida em que esses processos descritos por Zanella acontecem tanto em nível das interações entre os sujeitos, quanto no nível interno de cada indivíduo, em seu próprio sistema.

Essa assertiva sugere pensar que se a educação intercultural é um processo que se consolida a partir da interação, e por meio desta se estabelece o confronto ativo, cooperativo, crítico e criativo é preciso que os sujeitos estejam “em relação”. Para que a abordagem intercultural se processe efetivamente, é fundamental a geração de sucessivas zonas de desenvolvimento proximal e concomitante é imprescindível que sucessivos campos intersubjetivos sejam criados. Entendo que esses fatores contribuem para a promoção da aprendizagem de *nível II* ou *deuteroaprendizagem* e ainda mais porque o aprendiz é o principal responsável pela criação deste “campo” (VYGOTSKY, 1989). O autor complementa: “[...] um aspecto essencial do aprendiz é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal”. (Idem, p. 101). O aprendiz é o responsável por fazer acontecer diversos processos internos de desenvolvimento; todavia, tais processos somente operam quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em

cooperação com seus colegas. Ou seja, este campo não pode ser gerado fora das relações intersubjetivas e dos contextos. Disse inicialmente, no capítulo 1 desta tese, que contextos são categorias mentais, e como tal somente é possível observar como o outro vê um determinado contexto a partir de processos de socialização e do que deles decorre, tais como a alteridade e o compartilhamento de pressupostos culturais; contextos decorrem de relações que são estabelecidas intersubjetivamente entre os seres.

Se aprender os contextos da vida é um assunto do relacionamento externo entre dois ou mais sujeitos, sendo sempre um produto de “dupla descrição” (BATESON, 1986), então, os seres estando juntos podem juntos originar novos contextos a partir daqueles existentes. Entendo que esse tipo de aprendizagem corresponde ao que Bateson chama de *deuteroaprendizagem* ou *aprendizagem de nível II*; o que faz esta aprendizagem senão promover o desenvolvimento de contextos que possibilitam articular os diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais a partir das relações desenvolvidas entre sujeitos (FLEURI, 2003). Esse processo pode se mover de muitas formas. Uma delas é quando as relações acontecem na esfera do “EU-TU e EU-ISSO” (BUBER, 2006); um modo de encontro que se dá por meio da atitude de relação entre dois seres dispostos a compartilhar e a existir reciprocamente e mutuamente. Nessa esfera, que Buber define como a vida dos homens, a relação se constitui na forma de linguagem, mediante a prática do diálogo. “EU-ISSO” representa a construção e a elaboração do saber, do conhecimento, da ciência que rege o mundo vivido e experienciado pelas pessoas, como citei no capítulo I. Dessa perspectiva, a relação acontece a partir da percepção da “distância originária” entre eu-tu e eu-isso. O diálogo, evento de presença, movimento dinâmico se desenvolve no espaço intersticial do *entre*, nessa distância; e é nesse espaço que se concretiza o encontro, onde a reciprocidade, a intersubjetividade, o estar-com-o-outro estão presentes constituindo um mundo compartilhado. Essa atitude mostra um modo dialógico de ser e de viver, no qual a palavra proferida pelo “EU” recebe a resposta do “TU” e, então, essa resposta é a responsabilidade do compartilhar. A dualidade originada no diálogo exige diferenças.

Considerando essas dimensões no processo de aprendizagem, as relações e as interações tornam-se fundamentais, fazendo do grupo uma forma de organização basilar. Nos diários de bordo e ensaios pedagógicos analisados aqui, a importância do grupo foi fartamente reiterada pelos sujeitos, o que sugere algum nível de compreensão sobre sua importância para a aprendizagem. Alguns indícios sobre a forma de

compor um grupo de trabalho apareceram nos registros analisados, como citei anteriormente. O risco é que muitas vezes essa prática se caracteriza muito mais como um modismo, e não como um princípio fundamental à aprendizagem.

Na organização de um grupo de trabalho, as interações acontecem de distintas formas, ou seja, podem se expressar por meio de conflitos e tensões, por atrações, pressões, coerções, repulsas, por comunicações e trocas que somente são percebidas por um observador ou uma observadora (professor e professora) atento/a e interessado/a em compreender as atitudes coletivas, ou seja, compreender o processo grupal e conhecedor/a dessas possibilidades de interação, tanto quanto das etapas e fases pelas quais um grupo perpassa até a finalização de uma dada tarefa. Essa compreensão é fundamental e pode auxiliar sobremaneira um professor e uma professora na composição e organização de grupos de trabalho dentro de contextos educativos, como é caso de uma sala de aula.

É notória a proliferação de grupos de trabalho tanto no interior das salas de aula e para além delas. No caso deste estudo, basta atentar para os registros nos quais os trabalhos realizados em conjunto foram amplamente citados. O que se mostra como um problema, de modo geral, é que essa prática vem acompanhada, muitas vezes, de um conjunto de modelos e técnicas dentro das mais variadas tendências; a técnica adotada isoladamente e de forma descontextualizada leva à banalização e ao tecnicismo, como destaca Andoló (2001). Concordo com a autora quando comenta sobre a importância do coordenador como alguém capaz de elaborar teoricamente os fenômenos ocorridos e de devolvê-los ao grupo, com a finalidade de ampliar o universo de compreensão dos sujeitos participantes; o coordenador detém a função de mediador entre o nível do vivido e a leitura crítica da realidade, o que reitera o caráter que constitui sua liderança no processo dos grupos. Desde logo, o grupo é constituído mediante objetivos em comum e também por meio do coordenador. Relacionando essa compreensão ao contexto de sala de aula, entendo que se trata da mesma função mediadora do professor e da professora, tão importante e necessária quanto os sujeitos que compõem os grupos na realização das atividades propostas. Compartilho também de seu entendimento sobre o fato de não existir observação ou investigação desinteressada, pois sempre há um lugar teórico subjacente a qualquer explicação do mundo.

Sendo assim, entendo que é necessário deixar claras quais orientações e opções teóricas são adotadas quando se constituem grupos e processos de aprendizagem em contextos de ensino. Para isso, mais

uma vez é preciso recorrer à formação profissional, em todos os seus níveis. Experimentar o exercício da *entreaajuda* nas relações interpessoais e de aprendizagem a partir de práticas de ensino intencionais, como o trabalho em grupo mediado, é uma forma concreta de se praticar educação dentro de uma abordagem intercultural, especialmente pela possibilidade que enseja em estimular a focalização na reflexão e na própria prática na dialética identidade/alteridade (FLEURI, 1999). Ou seja, estimular a consciência das diferenças entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam. Na abordagem intercultural é possível encontrar estímulos para desenvolver a solidariedade e a coesão interna, a cooperação crítica e criativa, que em outras palavras são *entreaajuda e a interdependência entre todos*.

A cooperação é essencial à vida em sociedade. A origem antropológica do *homo sapiens* teve como base a cooperação, e esta “[...] só pode se dar através da aceitação mútua, isto é, através do amor.” (MATURANA, 2002, p. 185). A competição tem um caráter antissocial, uma vez que, como atividade humana, implica negar o outro, gerando cegueira, e isso reduz a criatividade e conseqüentemente as circunstâncias da coexistência (Idem). Rolf Behncke, ao prefaciá-los um dos livros de Maturana e Varela (2005)<sup>505</sup>, argumenta que se de fato o desenvolvimento social encontra-se diretamente dependente da interação social, então a própria formação e o mundo de significados em que existimos acontece em função de viver com os outros.

A aceitação do outro é então fundamento para que o ser observador ou autoconsciente possa aceitar plenamente a si mesmo. Só então se redescobre e pode se revelar o próprio ser em toda a imensa extensão dessa trama interdependente de relações que conforma nossa natureza existencial de seres sociais, já que, ao reconhecer nos outros a legitimidade de sua existência (mesmo quando não a achamos desejável em sua atual expressão), o indivíduo se encontrará livre também para aceitar legitimamente em si mesmo todas as dimensões que atualmente possam ocorrer em seu ser e que têm sua origem precisamente no todo social. Isso liberta nossas relações (e convenções) sociais de um imenso e pesado fardo “original”, reconciliando-nos de passagem com a própria vida, por ser essa reflexiva viragem um retorno a

---

<sup>505</sup> Refiro-me ao livro *A Árvore do Conhecimento*, publicado em 1995.

si mesmo, por meio de um reencontro com o restante da própria humanidade. O amor ao próximo começa a aflorar então no entendimento dos processos que geram o fenômeno existencial da consciência de si, numa expansão de impulsos naturais de altruísmo comunitário, precisamente como a condição necessária do social, e não como uma imposição de uma supranatureza diferente da nossa. (Idem, p. 50).

Construímos nossa humanidade em cooperação com os outros; e é por meio dela, como um elo de sentido, que se fundamenta a vida humana como uma forma de vida social. A base geradora da cooperação é a emoção e a emoção fundadora das interações humanas é o amor. A sensibilidade, por sua vez, encontra-se diretamente relacionada à emoção (BRANDÃO, 2005).

Reconhecer a presença do amor e potencializá-lo nos contextos educativos requer antes uma “boa dose” de sensibilidade, principalmente se for entendida como capacidade capital do ser humano de sentir a si e ao mundo de maneira integrada. Esse entendimento sugere a possibilidade de seu desenvolvimento mediante práticas de entreajuda, de cooperação constante; para isso são necessários espaços e práticas que lhe sejam favoráveis. Pela importância dada às relações que as pessoas estabelecem entre si e seus contextos e à maneira como essas relações acontecem, aliada à importância da entreajuda e da percepção de interdependência que existe entre todos os envolvidos, a abordagem intercultural de educação manifesta a partir da análise dos diários e ensaios denota possuir princípios potencializadores do desenvolvimento da sensibilidade.

Práticas educativas interculturais pedem uma configuração de escola, de sala de aula e de relações de ensino e aprendizagem erigidas sob outras perspectivas; uma cosmovisão que possibilite interconexões, complexidades, outra episteme, cuja base seja ancorada na dialogia. Em uma das “avenidas” de Morin (1985, p. 57) é possível identificar a relevância e o significado da dialogia quando diz que “duas lógicas, duas ‘naturezas’, dois princípios são interconectados em uma unidade sem que com isso a dualidade se dissolva na unidade.” Trata-se, portanto, de uma cosmovisão ancorada no pensamento sistêmico, orientando-nos a “pensar sem nunca fechar os conceitos [...], a restabelecer as articulações entre o que se encontra dividido, a nos esforçar para compreender a multidimensionalidade [...]; a complexidade reside [...] na conjunção de conceitos que se combatem reciprocamente.”

(Idem, p. 59-0). Considerando a escola e a complexidade que a envolve, um dos caminhos possíveis para o exercício concreto dessa cosmovisão passa necessariamente pela ressignificação das relações que são estabelecidas entre escola, família e comunidade.

### **5ª dimensão: relação**

Considerar a vida da escola a partir das pessoas que a frequentam é um dos princípios norteadores de uma educação de abordagem intercultural; noutras palavras, é preciso considerar as pessoas, suas histórias, culturas, valores, crenças, enfim o ser humano e o que o constitui. Nessa perspectiva, todos estão inseridos, são membros da comunidade, e isso inclui as famílias das crianças e jovens que frequentam as escolas; mas não apenas essas pessoas, senão todas que vivem na comunidade, bem como os recursos que lhes são acessíveis. Nos contextos atuais, estão envolvidos especialmente os recursos tecnológicos, formando assim uma ampla rede. Esse entendimento remete ao conceito de escola expandida.

Es ilustrativo pensar a la escuela expandida como un organismo vivo apoyado en dos bases, el establecimiento educativo (escuela) y la comunidad de sus alumnos y docentes (casa). Llamaremos “escuela expandida” a la unión entre la escuela y la casa. Siempre ha existido y seguirá existiendo la escuela expandida, la novedad es que ahora la nueva onda de expansión transita por carriles tecnológicos de alta complejidad.<sup>506</sup> (BATRO; DENHAM, 1997, p. 46).

Ou seja, algo dinâmico, uma espécie de espaço, um “entrelugar” em constante movimento feito a partir da união entre a escola e a casa; os saberes da escola e os saberes da casa; uma escola que, segundo os autores, sempre existiu, mas que a cada novo momento histórico se reconfigura, criando novos espaços de convivência e de aprendizagem; esse entendimento contém estreita relação com os sentidos construídos a

---

<sup>506</sup>“É ilustrativo pensar a escola expandida como um organismo vivo apoiado em duas bases, o estabelecimento educativo (escola) e a comunidade de seus alunos e docentes (casa). Chamaremos ‘escola expandida’ a união entre a escola e a casa. Sempre existiu e seguirá existindo a escola expandida, a novidade é que agora a nova onda de expansão transita por pistas tecnológicas de alta complexidade.” [tradução minha].

partir das análises das práticas dos sujeitos da pesquisa, particularmente pela valorização da presença da família na escola.

Na atualidade este lugar/espço se expande por pistas novas, distintas das anteriores; as pistas tecnológicas compostas de alta complexidade.

Essa ideia de escola expandida encontra-se diretamente vinculada a alguns referenciais caros à educação intercultural. Um deles é a aproximação a um dos seis objetivos que, segundo o Guia do Professor SCOPREM<sup>507</sup> (1995, p. 63) baseado em Leonard e Patrícia Davidman, norteiam a educação intercultural e estão inter-relacionados. Trata-se da “criação de relações de harmonia e compreensão intercultural na sala de aula, na escola e na comunidade”. Os outros cinco eixos destacados no referido guia a partir dos mesmos autores são: a igualdade de oportunidades; o pluralismo cultural na sociedade; a capacitação/“empowerment” de todos os atores educativos; um conhecimento alargado dos vários grupos étnico-culturais por parte de todos os agentes da comunidade; a formação de todos os intervenientes no processo educativo, numa perspectiva intercultural, informada e crítica.

Pensar a educação intercultural implica levar em conta a metáfora das redes nos contextos de aprendizagem. Entretanto, cabe uma ressalva importante, acerca de que metáfora se está tratando, para não cair na ideia que Musso (2004, p. 29) destaca ao tratar das redes quando diz que “o conceito, desvalorizado em pensamento, supervalorizou-se em metáforas.” A intenção precípua com o uso dessa metáfora para a abordagem intercultural é relacioná-la à circulação, movimento, integração, intercecção e interação. Portanto, a noção de rede não está dada à priori. O que circula na rede e o que é veiculado por meio dela é que indicará de que rede se trata. Neste caso, refiro-me à rede social, cujo ponto de partida, a condição fundamental para que esta funcione, é a comunicação entre pessoas, sentido atribuído por várias professoras, sujeitos da pesquisa. A comunicação depende de laços, tanto os estabelecidos, quanto aqueles a estabelecer (SPERANDIO, 2007). Por

---

<sup>507</sup> Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural (SCOPREM) do Ministério da Educação de Portugal. Foi criado em março de 1991. O SCOPREM é um dos órgãos gestores que investigam práticas interculturais. Responsável pela criação do Projeto de Educação Intercultural (PREDI). Este projeto foi previsto para funcionar com cerca de 30 escolas, nos anos letivos de 1993/1994 e 1994/1995. Depois entrou em nova fase – 1995 até 1997, abrangendo mais 20 escolas, além das 30 que já pertenciam ao projeto.



sua importância e pelas significações expressas nos diários e ensaios dos sujeitos desta pesquisa, cabe alguma reflexão sobre o conceito de rede, aliás, bastante antigo. Derivada do latim *retis*, seu aparecimento na literatura data do século XII, designando conjunto de fios entrelaçados, linhas e nós (DIAS, 2005). A ideia de rede apareceu há muito tempo. Vem desde a mitologia grega com o mito do minotauro<sup>508</sup>, passando pela concepção de Hipócrates sobre o corpo humano, como uma rede comunicacional entretecida por veias e órgãos, concepção esta que perdurou por muito tempo e serviu de suporte às concepções que vieram depois, até chegar aos finais do século XIX à representação de fenômenos sociais. Foi a partir do pensador francês Saint Simon<sup>509</sup> e de seu projeto filosófico que a moderna concepção de rede foi construída, ou seja, como um artefato, uma “estrutura social do espaço e do tempo” (MUSSO, 2004, p. 22). Saint Simon se valeu do conceito de redes no sentido de serem mediadoras técnicas para pensar a mudança social que ele preconizava.

Saint Simon “parte da ideia de que o corpo humano se solidifica e morre quando a circulação é suspensa” afirma Dias (2005, p. 16). Essa associação feita entre rede e circulação é ainda bastante presente em nossos dias, especialmente no que diz respeito aos avanços das técnicas de informação. Na atualidade, a rede se apresenta como a forma privilegiada de representação da realidade (DIAS, 2005). A rede ganhou, nos dias atuais, um “status espacial” (MOREIRA, 2004). É importante deixar claro que o sentido de rede utilizado neste estudo e expresso nos registros dos sujeitos participantes da pesquisa não está limitado à ideia de aparato técnico. Ele se aproxima muito mais da ideia de algo aberto e que pode crescer por meio de seus nós, para todos os lados e direções (KASTRUP, 2004). Mas isso não quer dizer que as relações em seu interior sejam plenamente democráticas, respeitadas e harmoniosas, ou seja, que não sofram a influência do contexto e suas implicações sociais, políticas, culturais e especialmente econômicas. Vivemos em uma sociedade capitalista e as formas que adotamos para nos organizar e estar dentro dela não são impermeáveis às suas influências. Pensar a metáfora das redes como possibilidade de interação na relação entre escola, família e comunidade, na busca de uma educação da melhor qualidade (RIOS, 2003, 2007) e que reconheça a importância da participação efetiva de todos os envolvidos no processo

---

<sup>508</sup> O fio de Ariadne e a trama tecida como indicadora de caminhos para trilhar percursos dentro de um labirinto, descrito algumas páginas atrás.

<sup>509</sup> Claude Henri Saint-Simon (1760-1825).

implica considerar que as redes (e o que delas decorre) são potencialmente inscritas, mas não categoricamente asseguradas.

Nesse sentido, considerar o conceito de redes implica levar em conta seu caráter complexo e multifacetado; requer ter em vista aspectos como a participação do coletivo escolar, ou seja, escola, família e comunidade; reconhecer e valorizar os saberes e a experiência contida em cada uma dessas instâncias (COPPETE, 2003a). Essa compreensão que também foi evidenciada nos diários e ensaios analisados aproxima-se da abordagem intercultural, uma vez que ela preza e defende relações mais democráticas, descentralizadas, flexíveis e respeitosas, sem deixar de considerar as relações de poder existentes nesses contextos. Essa abordagem pressupõe práticas horizontalizadas e de desconstrução de subalternidades. Defende novas formas de agir, de sentir, de pensar o mundo e a vida. Redes são formadas por “uma coletividade de entes que aderem de modo voluntário; fazem parte de uma comunidade de interesses; partilham objetivos e projetos; compartilham algum envolvimento afetivo e emocional.” (RUBIM; RUBIM; VIEIRA, 2005, p. 36) Estar em rede também envolve encontrar-se interconectado e em interação periódica, acionando-a como metáfora para novas formas de convivência.

Isso pode acontecer de modo presencial e dentro de fronteiras geográficas ou transcender os limites físicos do espaço e do corpo. [...] Claro que evocar noções como de democracia, flexibilidade, horizontalidade, descentralização e outras como parâmetros para definição da categoria rede sem considerar as dimensões de poder inerentes a toda e qualquer relação social, esteriliza o conceito. Mas ele pode ser acionado como metáfora, para pensar novas modalidades de convivência, que permitam alternativas desejáveis de construção de novos mundos, compartilhados. (Idem, p. 36).

Acionar o conceito de redes no seu sentido metafórico anuncia novas possibilidades de convivência em novos mundos, sinalizando alternativas favoráveis e desejáveis. Isso não significa, entretanto, adotar uma postura ingênua de acreditar que as redes constituam um espaço social onde todos esses dispositivos estejam previamente garantidos. Reitero que as redes se encontram “inseridas em um contexto societário capitalista, que não prima pela prevalência de nenhuma dessas expectativas igualitárias, não sendo evidente que tal ocorrência possa se dar.” (Idem, p. 33).

Desde logo, o salto que pode contribuir para qualificar as relações no interior da coletividade escolar está na revisão e ampliação do entendimento sobre o que é comunidade e quais laços sociais são fundamentais; a necessária compreensão sobre os distintos e variados tipos de relações que interatuam no cotidiano da escola e que envolvem diretamente toda a coletividade.

O sentido de comunidade baseada na formação de laços sociais com vistas a compreender os distintos e variados tipos de relações que interatuam no cotidiano da escola, os quais envolvem diretamente as famílias, parece aproximar-se do entendimento de comunidade trazido por Buber (1987, p. 17) quando diz que “a comunidade é o [...] meio possível para superar os males da sociedade.” E ainda:

A verdadeira comunidade não nasce do fato de que as pessoas têm sentimentos umas para com as outras (embora ela não possa, na verdade, nascer sem isso), ela nasce de duas coisas: de estarem todos em relação viva e mútua com um centro vivo e de estarem unidos uns aos outros em uma relação viva e recíproca. A segunda resulta da primeira; porém não é dada imediatamente com a primeira. A relação viva e recíproca implica sentimentos, mas não provém deles. A comunidade edifica-se sobre a relação viva e recíproca, todavia o verdadeiro construtor é o centro ativo e vivo. (BUBER, 2006, p. 80-1)

Essa perspectiva leva ao conceito abordado por Saletti Filho (2007)<sup>510</sup>, um pesquisador da área da medicina preventiva, baseado nos

---

<sup>510</sup> Haraldo Cesar Saletti Filho realizou um importante estudo em nível de mestrado, na área de medicina preventiva cuja dissertação intitula-se Cuidado e criatividade no contínuo da vulnerabilidade: contribuições para uma fenomenologia hermenêutica de atenção à saúde (2007). Como o título sugere, o objetivo do estudo consistiu em “discutir a relação entre cuidado e criatividade no contínuo da vulnerabilidade tendo como horizonte o fortalecimento das ações de cuidado no atendimento de saúde e mostrar a importância da criatividade como manifestação primária do homem quando ele sente e significa seu estar no mundo. [...] o cuidar é sustentar para a manifestação criativa.” Para tanto, o autor explora com profundidade diversos conceitos relacionados à vulnerabilidade, à responsividade e às relações familiares vinculadas às noções de cuidado. Para saber mais, cf.: SALETTI FILHO, Haraldo Cesar. **Cuidado e criatividade no contínuo da vulnerabilidade**: contribuições para uma

autores Emyrbaier e Mische<sup>511</sup> que é o de responsividade, entendida como “resposta social” adotada pelo autor para abordar a questão da vulnerabilidade, e que do meu ponto de vista se mostra pertinente aos contextos educativos escolares.

Etimologicamente, a palavra responsividade deriva do latim *responsivu* que significa que responde, que envolve resposta, que se autorresponsabiliza. *Dade* é um sufixo também derivado do latim que quer dizer modo de ser ou de responder. Então, responsividade é um comportamento de dar resposta, de tomar para si a responsabilidade, de solucionar. “Se a redução da vulnerabilidade implica em transformação dos contextos temporais e relacionais (intersubjetivos), a responsividade é a possibilidade pessoal e interpessoal de enfrentamento crítico dessas situações a partir de modos de pensar incorporados.” (Idem, p. 82). É a responsividade a principal responsável também por projetar possibilidades novas, assim como a avaliação prática de situações emergentes. Considerando os apontamentos feitos até então sobre a relação entre escola, família e comunidade, parece-me que o conceito ganha especial sentido, na medida em que cada membro dessa relação (escola/família/comunidade) tem a sua parcela de contribuição a dar diante dos conflitos, dos embates e enfrentamentos necessários na busca da superação, ou seja, “é um estar junto de maneira cooperativa e compartilhando um horizonte de realização comum”. (SALETTI FILHO, p. 96). Esse entendimento também sugere que a responsabilidade acontece ao se perceber que “todos os nossos atos, sem exceção, contribuem para formar o mundo em que existimos e que legitimamos precisamente por meio desses atos, num processo que configura nosso vir-a-ser”. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 264). Sendo assim, o processo educativo, como fenômeno social mais amplo e abrangente, necessita vincular-se também ao que ocorre fora da escola e, substancialmente, no meio familiar; vinculação que se estabelece no sentido de uma parceria.

Essa parceria gera redes de conversações importantes e remete à discussão sobre a gestão democrática dos sistemas de ensino. Daí a necessidade da escola atentar-se para isso, pois essas redes podem

---

fenomenologia hermenêutica de atenção à saúde (2007) Disponível em HYPERLINK <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5137/tde.../araldosalettifo.pdf> Acesso em 21 jan./2011.

<sup>511</sup> Emirbayer e Mische desenvolvem o conceito de responsividade a partir de sua preocupação com os estudos de redes sociais. Para saber mais conferir a mesma fonte citada acima.

desvelar uma multiplicidade de conhecimentos existentes na cultura da escola (FORQUIN, 1993), bem como regras de condutas às vezes veladas; podem revelar também um conjunto de significados comuns, mediante os quais é possível construir uma identidade coletiva (MORAES, 2003). Reconhecer aspectos comuns de significados coletivos pode gerar compromissos mútuos e os objetivos comuns podem ser alcançados mediante os esforços de todos os envolvidos. É nas redes de conversações que se encontra “[...] o sentido de sua própria existência ou da existência daqueles que a constituem. A descoberta dessa potencialidade e o seu direcionamento é o que poderá fazer com que cada um possa sentir-se comprometido e feliz com a organização a que pertence.” (Idem, p. 255).

A vida de uma organização reside na capacidade de reorganização, de adaptação aos novos tempos mediante mudanças estruturais que acontecem no seu interior e que possibilitam a sua continuidade aliada à sua melhoria. Entretanto, para que novas estruturas surjam e se desenvolvam, alguns indicadores são fundamentais, tais como flexibilidade, criatividade, autonomia, dialogia, aprendizagem contínua e novos espaços. Redes vivas não são refratárias aos conflitos e perturbações externas; elas respondem com mudanças estruturais internas, as quais afetam a organização como um todo. No caso de uma organização social como a escola, “a otimização dos processos de produção do conhecimento pode ser facilitada pela manutenção de um diálogo constante entre as estruturas formais e as redes conversacionais que surgem entre a escola e a comunidade” (Idem, p. 257). Em uma organização social, o vivo não está ligado à existência de estruturas formais, ainda que delas possa depender, mas sim aos processos relacionais que surgem das interações entre as pessoas; interações essas que oportunizam a auto-organização, a autocriação e a autoconservação da organização viva. Onde há vida, há metabolismo e isso implica interação constante com o meio, demanda processos interdependentes, fluxos energéticos materiais e informacionais, enfim, mecanismos que ocorrem em rede para que então os processos possam se realizar e se perpetuar (MORAES, 2003).

Implica na dinâmica autogeradora, ou seja, *autopoiética*, como resultado da relação de dependência e interdependência entre o sistema vivo e o meio onde ele está. A capacidade de auto-organização de um sistema social depende das relações que a instituição estabelece com o seu entorno. Sua autonomia organizacional é diretamente proporcional à qualidade e abertura das relações que estabelece com o meio. Isso me leva a concordar com Moraes (2003) de que “quanto mais autônomo,

quanto mais independente se torna o sistema vivo, mais dependente ele será dos fluxos nutridores que o alimentam.” (Idem, p. 253). Essa é a base de uma rede.

Compreender as organizações sociais como sistemas *autopoieticos* pode ser um caminho eficaz para o entendimento acerca de sua natureza complexa, como é caso, por exemplo, da escola, bem como dos sistemas educacionais de modo geral. Nessa perspectiva, uma instituição tão complexa como é a escola, tanto mais rica e nutridora, precisa ser a sua relação com a comunidade que a circunda, bem como com as circunstâncias que a envolve. E essa relação passa pela reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo.

### **6ª dimensão: reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir**

A prática da abordagem intercultural de educação acontece a partir de vários critérios, sendo o mais significativo aquele que se adota nos processos de interação em sala de aula, mediante atividades que desencadeiem a participação dinâmica, crítica, criativa e reflexiva entre sujeitos e seus contextos. Trata-se antes de uma postura embasada na promoção da vida, da equidade e da justiça social. Essa é uma abordagem de intensa potência, na medida em que promove o enriquecimento intercultural, entre muitos outros. Contempla uma proposta de transformação estrutural e sócio-histórica, no sentido de superar as relações de dominação e submissão, contribuindo na construção de processos de autonomia; seu caráter é, portanto, propositivo e não apenas denunciativo.

A contemporaneidade tem sido marcada por mudanças profundas e significativas e, neste contexto cada vez mais complexo e emblemático, evidenciam-se conflitos, disputas e divisões decorrentes, entre outros, de fatores culturais. Partindo dos diários e dos ensaios dos sujeitos da pesquisa e passando pelo lugar da escola e dos professores e professoras neste tempo agônico, tempo de crise, não parece possível considerar a reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir (uma vez que é também na escola, e talvez especialmente nela e a partir dela, até porque faz parte de seu caráter social e moral o desenvolvimento de habilidades como as de agir, pensar e sentir), sem levar em conta a educação e a questão da cultura. Também é preciso ter em vista a permanência das formas de (ensinar a) agir, pensar e sentir que têm sido perpetuadas no interior das escolas e das práticas educativas. Entendo que para alcançar a reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir seja necessário transitar antes e

cuidadosamente por esses espaços para poder ver o que revelam o “olhar atento e observador; de percepção ativa”. Do qual nos fala Ormezzano (2009). Esse olhar remete diretamente à sensibilidade na medida em que esta se constitui a partir de um complexo processo tecido de percepções, como diz Maffesoli (2008). A percepção, por sua vez, é entendida como participação ativa na busca pelo conhecimento. Tal percepção possibilita o acesso a múltiplos referenciais; o mundo vivido é um deles. Aprender com o mundo vivido pressupõe, lançar mão da sensibilidade e da percepção (DUARTE JUNIOR, 2000).

De pronto e ao longo da vida aprenderemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem nos alimentarmos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível (Idem, p. 14).

Esse entendimento traz a essa discussão a cultura escolar e a cultura da escola (FORQUIN, 1992, 1993). A cultura escolar diz respeito à normatização, didatização, currículo formal, conteúdos a serem ensinados - ao que é proposto de maneira explícita e intencional na escola - a homogeneização. Seu caráter é monocultural. A cultura da escola, por sua vez, contempla um caráter plural; atores vivenciam distintos universos culturais; currículo em ação; vivido a partir de um mundo também vivido; jogo intercambiante e interativo existente na dinâmica escolar; movimentam, circulam e interagem múltiplas culturas; contexto onde múltiplos sujeitos estabelecem relações complexas e recíprocas.

Essa compreensão leva a pensar nas finalidades da escola e do trabalho escolar na atualidade e que perpassam pela reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir. As duas grandes finalidades do trabalho escolar na atualidade consistem em transmitir e apropriar-se dos conhecimentos e da cultura, entendendo-a como cultura no plural - e compreender a arte do encontro, da comunicação e da vida que se faz coletivamente, vida no plural (NÓVOA, 2009).

Ouso dizer que, de acordo com a minha interpretação e análise dos ensaios analisados, a maioria dos sujeitos da pesquisa e talvez até muitos outros professores e professoras que exercem a docência nos dias atuais também tem, em alguma medida, este entendimento. Essa

compreensão se aproxima da abordagem de educação intercultural, pela valorização e reconhecimento das distintas culturas existentes nos contextos escolares e por considerar e valorizar a “arte do encontro” compreendida como essencial à vida e à aprendizagem.

O salto qualitativo que penso ser possível fazer no sentido de enveredar para a possibilidade de reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir, esta dimensão cujo sentido foi construído a partir da análise dos ensaios, advém das reflexões de Lopes (1999), com quem concordo: “[...] defendo que o papel da epistemologia não se resume à discussão da validade epistemológica dos saberes, mas na possibilidade de introduzir uma nova forma de compreender e questionar o conhecimento, internamente, na sua própria forma de se constituir”. (Idem, p. 167). Nesse sentido, uma cosmovisão amparada na complexidade sinaliza caminhos possíveis.

Propor a reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir, a partir de uma abordagem de educação intercultural se está sinalizando peremptoriamente os limiares de outra educação possível em outra instituição escolar pública também possível; um caminho que se abre para um *novo* espaço público da educação. Necessariamente mais amplo do que o espaço escolar, com vistas a concretização de uma *educação integral* de crianças e jovens em vários aspectos (NÓVOA, 2009).

A minha proposta de retraimento exige o reforço de um “novo” espaço público da educação, um espaço mais amplo do que o espaço escolar, um espaço de redes e de instituições no qual se concretiza a “educação integral” das crianças e dos jovens, seja no que diz respeito à formação religiosa ou cívica, ou à aquisição de um conjunto de “competências sociais”, ou ainda à preparação do momento de transição entre a escola e o trabalho. (Idem, p. 63) [aspas inseridas pelo autor].

Uma nova escola pública; um espaço social *holográfico* ou melhor ainda *hologramático*!? Com uma abordagem intercultural de educação!? Mediada pelo diálogo!? Talvez! Longe de pensar na possibilidade de ver a educação intercultural como o único modelo e a panacéia para outra educação possível, ou mesmo de considerar a proposta de educação integral (sugerida por Nóvoa), a intenção precípua é olhar para essas indicações como limiares, bem mais no sentido de considerar que mudanças são possíveis por estas vias; mesmo



considerando que existam outras. Desde logo, é mister pesquisas rigorosas e de conjunto comprometidas com este tema e suas implicações na atual conjuntura sócio-histórica e política. Uma preocupação real, provocadora, emblemática e inquietante. São pesquisas que gerem propostas na direção de um outro mundo possível. Propostas que sejam viáveis.

Considerar a possibilidade de uma rede de aprendizagem multidimensional tecida por mediações conceituais que se expressam na forma de seis dimensões, a partir de uma abordagem intercultural de educação (FLEURI, 1998, 1999, 2009) tendo em vista as dimensões da docência (RIOS, 2003; FREIRE, 1997) e os saberes da docência (PIMENTA, 1999, 2002), no mundo vivido (DUARTE JUNIOR, 2000) de professores e professoras, de escolas, de culturas (FORQUIN, 1992, 1993), no espaço-tempo da experiência (LARROSA 2002; BATESON, 1986) analisados, interpretados e ressignificados à luz da complexidade (MORIN, 2001, 2005) potencializados por movimentos autopoieticos (MATURANA, 2002) talvez possa sugerir pistas para outra educação possível em outra escola possível. Essa rede, sua potência, o que ela/dela pode depreender são os temas da próxima seção.

## 6.2 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SENSIBILIDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Seguindo nas trilhas dos sentidos construídos a partir da análise e da discussão das práticas desenvolvidas pelos sujeitos das pesquisas e manifestas nos materiais analisados, convido a refletir, agora, a partir de uma nova pergunta: quais as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade na educação?

No alinhavo de possibilidades para a resposta, é importante partir do pressuposto de docência como uma atividade singular, mas que é constituída e realizada em bases coletivas. Ela não deve ser entendida no restrito sentido produtivo; o seu impacto social transcende o mero aspecto material e mensurável. Não podemos perder de vista que a docência se caracteriza fundamentalmente como uma atividade complexa capaz de desencadear processos de mudança de comportamentos, de posturas, de mentalidades. Essa atividade é mediadora da formação e da integração das novas gerações na sociedade, o que demanda do professor ou professora que seja alguém com disposição a aventurar-se intelectualmente e com sensibilidade e que, nessa perspectiva, seja capaz de mobilizar o seu desenvolvimento.

Para aventurar-se é preciso certa dose de ousadia, de coragem, de desejo, de incerteza, de busca e de procura, de percepção das dimensões necessárias à docência comprometida com uma educação da melhor qualidade (RIOS, 2003, 2007).

Um dos sentidos da sensibilidade adotados neste estudo advém do conceito de *poiesis*, que na sua origem significa produção. A sensibilidade se refere ao modo de nos relacionarmos com o mundo; a maneira de apreendê-lo. Uma das formas mediante as quais nos relacionamos com o mundo é por meio da experiência, onde nosso interesse se localiza na utilidade possível das coisas, cuja relação se dá a partir do que nos é conhecido (DUARTE JUNIOR, 1991).

Assim, aproximar educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade nos contextos escolares pode ser uma alternativa viável de acesso aos bens culturais e de valorização dos saberes e das potencialidades das pessoas, uma vez que a sensibilidade se manifesta em situações de fascínio, de maravilhamento, de fruição, de encantamento, de prazer; e também em situações de conflito e de desprazer, que demandam atitudes críticas e criativas para a solução de um problema; se manifesta também em contextos de mudança de atitudes, de posturas; por meio de práticas cooperativas e acolhedoras, de respeito e de consideração pelo outro e por si mesmo; por meio de tomada de consciência; situações de ensino e aprendizagem nas quais todos os sentidos são aguçados para apreender algo que se manifesta – neste caso, o conhecimento escolar. E conhecimento remete a “nascer com” da expressão *cum-nascere*. Nessa perspectiva, é na experiência prática que o conhecimento se origina e se consolida quando se torna um saber da experiência (LARROSA, 2002) ou seja, quando esta experiência nos toca, nos afeta e nos transforma.

Penso ser fundamental à boa docência a capacidade de ler crítica e criativamente a realidade de maneira que isso também possa ser conteúdo de ensino e de aprendizagem; para tanto é necessário um olhar educado, um olhar que *vê para compreender*; fundamental a nossa sobrevivência. E para que um olhar se torne educado, é preciso ensiná-lo a sê-lo. Tanto a educação intercultural, quanto a sensibilidade e, nesse caso, fundamentalmente a sensibilidade na educação demandam intencionalidade; portanto, necessitam do olhar “atento e observador” e de “percepção ativa” (ORMEZZANO, 2009) ou seja, da capacidade de enxergar o que há por trás das aparências e das (in)visibilidades. Práticas pedagógicas assumidas por professoras e expressas em diários de bordo e ensaios pedagógicos quando transformados em instrumento de análise, material concreto de pesquisa, sempre têm muito a dizer, especialmente

se sobre eles se lança esse olhar. Essa maneira de perceber pressupõe o estabelecimento de relações que levem em conta, entre outros fatores, os contextos que constituem os variados significados que emergem por meio das ações e das interações que são estabelecidas entre as pessoas.

Nesse sentido, a sensibilidade é fundamental nos processos de criar e de aprender; nas relações e nas interações; na mudança de nível de aprendizagem. Como a sensibilidade possui graus de intensidade, pode ser desenvolvida pela educação. E de que maneira? A resposta a este questionamento está em fazer ligações/conexões desde uma perspectiva epistemológica do tipo complexa, entendendo epistemologia como nossa forma de relação com o mundo, ou dito de outro modo, “[...] em sentido amplo, significa conjunto de premissas que sustentam nossos modos de fazer distinções, de segmentar os eventos, de dar sentido ao mundo”. (BATESON, 1976 *apud* FLEURI, 2001, p. 04). Essa perspectiva contempla uma conexão do tipo *e/e*, não eliminando as oposições, mas buscando algo como um *padrão que liga (binding pattern)*, o contexto de comunicação capaz de interligá-las, até porque como o próprio Bateson (1986) diz não é possível conhecer nada isoladamente, uma vez que todo conhecimento se insere em um contexto.

Pergunto: quais as conexões que interligam educação intercultural à sensibilidade no nível de fazer com que o movimento educativo da primeira (educação intercultural) provoque o desenvolvimento da segunda (sensibilidade)? Este é um processo a meu ver de complexidade dialógica; elas se tecem juntas mediante um pensamento multidimensional. “Significa que duas lógicas, duas ‘naturezas’, dois princípios são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade.” (MORIN, 1985, p. 57). Ambas são potencializadas e se retroalimentam. Na medida em que a educação intercultural promove e potencializa a sensibilidade, ao ser promovida pode potencializar, sustentar e ampliar o universo de práticas interculturais, especialmente no âmbito das relações interpessoais ou intersubjetivas, primeiramente no interior das salas de aula e, em seguida, espalhar-se, indo além dela. E isso pode ser possível se forem considerados nas relações e interações entre os sujeitos dois aspectos fundamentais: os contextos, entendidos a partir de Bateson (1986)<sup>512</sup> (sem contexto palavras e ações ficam desprovidas de significado) e as dimensões da prática pedagógica dentro desses contextos, desde uma perspectiva complexa e intercultural.

---

<sup>512</sup> Conforme explicitado no capítulo I desta tese.

O conjunto das seis dimensões interconectadas dentro dos contextos de sujeitos em interação contribui para promover o *tipo lógico de aprendizagem de Nível II* ou *deuteroaprendizagem* ou então *aprendizagem de segundo nível*. Como explicitarei no capítulo I, aprendizagem de segundo nível se refere aos processos de mudança na estrutura relacional que alteram as lógicas de organização e não somente de estratégias de ação. Tais processos acontecem à medida que os diferentes sujeitos constituem seus pertencimentos, criam autonomia, desenvolvem a criticidade mediante a relação cooperativa e conflitiva com os demais sujeitos.

A sensibilidade, como integrante do conhecimento humano, contribui para percebermos a lógica do conjunto de relações que estabelecemos com as pessoas quando criamos autonomia, desenvolvemos a colaboração e compreendemos que somos sujeitos na relação com o(s) outro(s).

Como professores e professoras podem mobilizar a *deuteroaprendizagem* na abordagem intercultural de educar? Uma das possibilidades é oportunizar processos interativos que dinamizem e potencializem as seis dimensões da prática pedagógica intercultural, ou seja: 1ª dimensão: *diálogo*; 2ª dimensão: *valorização da diversidade* (acolhimento e afeto; reconhecimento e aceitação das diferenças; alteridade); 3ª dimensão: *entreeajuda e interdependência*; 4ª dimensão: *Unidade na diferença*; 5ª dimensão: *relação* (escola-família-comunidade); 6ª dimensão: *reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir*.

A mobilização dessas seis dimensões dentro dos contextos educativos, neste caso, fundamentalmente, nas salas de aula, acontece principalmente pela prática pedagógica embasada numa *pedagogia do auscultar*<sup>513</sup> também chamada de *pedagogia da potência* em um constante devir<sup>514</sup>. Essa pedagogia potencializa a prática de todo professor ou toda professora que sendo um *atravessador de fronteiras, um passeur de sentido*, mobiliza a travessia pedagógica na direção da *deuteroaprendizagem*. Esse conjunto em operação contribui para tecer a rede autopoietica que envolve o processo de aprendizagem; a complexidade de todo esse conjunto em operação possibilita a mudança de nível de aprendizagem, ou seja, a mudança na estrutura relacional capaz de alterar as lógicas de organização. A mobilização desse processo que também é recursivo potencializa o desenvolvimento da

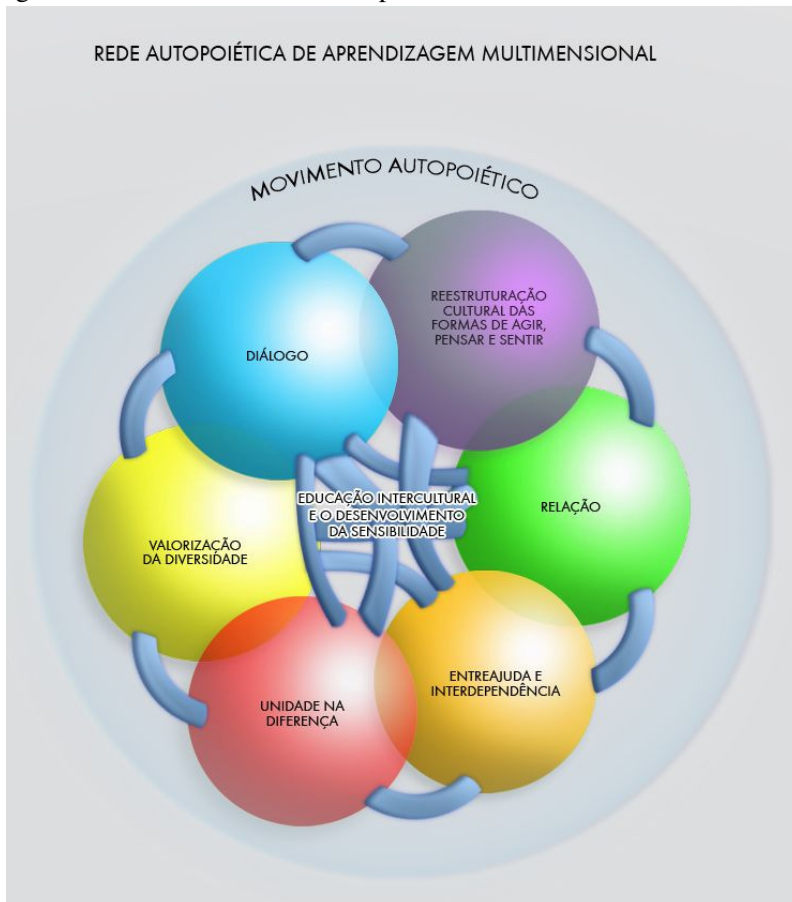
---

<sup>513</sup> Conforme explicitado no capítulo I desta tese.

<sup>514</sup> Fundamentada no capítulo II desta tese.

sensibilidade e em seu movimento *autopoietico* possibilita a aprendizagem numa perspectiva multidimensional. É o que mostra a rede construída a partir das concepções desenvolvidas nesta tese e apresentada abaixo:

Figura 4: Dinâmica interativa autopoietica



Fonte: Elaboração própria

Como mostra a rede acima apresentada, professores e professoras ao incorporarem a sensibilidade como fator estruturante do processo de conhecimento percebem a lógica do conjunto de relações que se dá entre as pessoas e assumem a complexidade que envolve o processo de ensinar e de aprender. Nesse movimento constroem e delineiam modos

de ser professor e professora. Lançando mão de práticas pedagógicas organizadas a partir de uma abordagem de educação intercultural, mobilizam a criação de processos educativos gerando a integração e a interação criativa, crítica e cooperativa tanto entre os diferentes sujeitos, quanto seus contextos sociais, econômico-políticos e culturais.

A promoção e o entrelaçamento das seis dimensões nos contextos educativos dependem substancialmente da prática pedagógica do professor e da professora e de sua capacidade de mobilizar as dimensões lógicas do processo de conhecimento. Nesse sentido, a pedagogia do auscultar ou pedagogia da potência pode ser mediadora da mudança na estrutura relacional. Ela se evidencia capaz de alterar as lógicas de organização, especialmente a partir dos diálogos possíveis que podem ser realizados entre os sujeitos e seus contextos. Por outro lado, essa prática pode contribuir na construção de outros significados à própria linguagem e sua multiplicidade nos espaços educativos. A mobilização desse processo, feita por sujeitos em interação, potencializa o desenvolvimento da sensibilidade e em seu movimento *autopoietico* possibilita a aprendizagem numa perspectiva multidimensional.

### 6.3 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E SENSIBILIDADE: PROSPECÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Esse complexo processo que constitui a rede *autopoietica* de aprendizagem multidimensional que é teórico e também metodológico, por possibilitar conexões que se interligam, tem fortes e sérias implicações à docência e, por conseguinte, à formação continuada de professores e professoras. Se o processo que caracteriza a ação de educar (na perspectiva intercultural) consiste em criar e desenvolver “contextos” educativos, e não em transmitir e assimilar informações. A tarefa do professor e da professora, na qualidade de “atravessador de fronteiras”, “*passer* de sentido” acontece na medida em que promove “energia colateral” (estímulos) suficiente para mobilizar as diferenças entre os sujeitos e seus contextos, ou seja, histórias de vida, experiências, valores, crenças, enfim, seus contextos sócio-histórico-culturais. E mais, na medida em que compreende que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.” (LARROSA, 2002, p. 21).

O professor ou professora, ao lançar mão da *pedagogia do auscultar*, mobilizada pela “escuta ativa e pedagógica” e pelo diálogo

contribui para explicitar, elaborar e reelaborar significados e sentidos construídos pelos sujeitos em relação e que emergem das/nas interações. Assim pode contribuir na promoção de outras formas de convivência; e o faz também na medida em que se insere no processo educativo interagindo com outros sujeitos, modificando, inclusive, o seu lugar na relação.

A prática pedagógica sustentada numa pedagogia do *auscultar* possibilita ao professor e à professora prestar mais atenção às relações e aos contextos que emergem nos sujeitos e entre os sujeitos e uma vez inserido no processo, também prestar mais atenção a si mesmo, em seus saberes estésicos e no desenvolvimento de sua própria sensibilidade. Contudo, essas conexões e a “sequência de ações” (BATESON, 1986) precisam estar claras aos professores e professoras, quer dizer, serem compreendidas com consciência, pois só assim e mediante uma escolha deliberada é que poderá ser assumida na prática pedagógica diária. Todavia, para chegar a ser assumida, necessita ser antes compreendida e aceita. Mas como um professor e uma professora farão isso se não viverem a experiência de criar, mobilizar e potencializar dentro de si tais conexões? Essas são implicações inerentes à formação e todo professor e professora merece aprender para fazer desse entendimento um saber da experiência.

Outra importante reflexão a ser feita e que autores como Bateson, Maturana, Morin e Buber podem trazer à educação e à formação para a docência, principalmente no âmbito da formação continuada, está na também sutil diferença entre *estar* no mundo (transitar no contexto) da educação e integralmente *pertencer* ao mundo (viver neste contexto) da educação. Dito de outro modo, esta é “uma diferença que faz diferença” entre ser professor e professora e estar professor e professora, com todas as implicações, demandas e prospecções que essas duas condições engendram, a maneira de se colocar é diversa, mas também pode ser complementar, na medida em que ser e estar expressam condição e estado; gramaticalmente e linguisticamente são verbos auxiliares e como tal apresentam uma construção sintática própria, na medida em que um verbo auxiliar pode ser construído com outro num caráter recursivo.

Analogamente, se você apenas está no mundo da educação, na qualidade de professor e professora, sua relação com este mundo e com tudo o que nele existe pode ser de distanciamento, de não envolvimento, na condição de um viajante em um porto de passagem; o que sugere um não pertencimento, mas um estado, uma condição de provisoriade. Entretanto, se você é um ser neste mundo, você faz parte dele, então, em alguma medida você se encontra em relação com ele e com tudo o que

nele existe; assim, suas ações interferirão direta ou indiretamente em todo este conjunto. “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere.” (FREIRE, 1997, p. 60).

O interessante e contraditório é que do ponto de vista político você pode estar professor e professora neste mundo da educação e não ser nele e ainda assim você irá interferir mesmo quando nada fizer para mudá-lo, pois sua não intervenção é uma forma de ação, no sentido de manter as coisas como estão. Como não existe educação neutra na medida em que ela é um ato político, nada fazer se configura uma opção política. “O homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, 2000, p. 47).

De modo consciente, comprometido e operativo, Fleuri, Pimenta, Nóvoa, Rios, Forquin, Bateson, Morin, Buber, Maturana, Ostrower, Duarte Junior, Larrosa, entre outros grandes nomes que trouxe a este estudo, sugerem-nos caminhos e nos oferecem pistas possíveis para não só encontrá-los, mas por eles transitar; caminhos coerentes e arrojados, rigorosos e de conjunto, comprometidos, alegres e amorosos, caminhos nossos, nossos caminhos, a nos mostrar que a docência acontece *na/em relação*; que esta educação que defendo e acredito é sempre *relação promotora de vida* e vida em abundância. Lancemo-nos, você e eu e quem mais vier, confiantes nesta aventura de percorrer as veredas que por eles e elas têm sido abertas, e que nos conduzirão também e certamente ao inesperado, já que o imponderável também faz parte do recheio da vida: saboreá-lo é uma forma de sentir o gosto de saber que ainda podemos muito... que podemos mais... É assim que os convido a seguirmos para as trilhas finais desta tese.



## PALAVRAS FINAIS DE TRILHAS CONSTRUÍDAS ENTRE OUTRAS A SOBREVIR

*Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui. Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes. Assim em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive.*

*Fernando Pessoa*

Durante toda a feitura dessa tese procurei expressar uma ideia de que minha pesquisa é análoga a uma longa caminhada feita a partir de trilhas. Os mais e os menos experientes nessa prática sabem que percursos dessa natureza exigem envolvimento, planejamento prévio, disciplina, rigor e cuidado. E também paixão, ousadia, incertezas, abertura ao desconhecido, desejo de correr riscos, enfim, aventurar-se. Sabem também que há etapas e que cada uma delas tem seu sentido e sua importância.

Penso que, em uma tese, apresentar as palavras finais não significa dizer que a pesquisa chegou ao fim. Pergunte a um alpinista ou a um maratonista o que pretende enquanto se prepara para uma caminhada/corrida e quando chega ao final dela, mesmo que resulte no encontro com a decepção, senão preparar-se para a próxima, com um saber da experiência (LARROSA, 2002) mais ampliado e, quiçá, mais profundo. E isso acontece porque se encontram em constante processo de fazer-se.

Entendo que tudo o que empreendemos é, ao fim e ao cabo, uma continuidade feita de sequências, pausas, intervalos, não significando interrupções, senão diferentes formas de conexões nem sempre regulares, nem sempre planejadas. E que essa continuidade está relacionada com as continuidades das outras pessoas na medida em que somos seres de *relação*. É provocadora para mim essa analogia porque em si expressa uma contradição. Como é possível que algo ao terminar continue? Essa é uma maneira talvez tosca, de certa forma rústica, mas que a meu ver expressa o quanto a vida é contraditória e complexa em si mesma e como essa complexidade se amplia na medida em que vamos compreendendo os modos pelos quais nos relacionamos com tudo o que existe a nossa volta e também conosco. O inesperado e o imponderável também compõem esse conjunto fractal que é a realidade.

E mais, a complexidade não está somente no fato de que tudo se encontra interligado, que os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno não podem ser separados, de que somos seres de desejo, seres

econômicos, sociais, históricos, culturais, espirituais, entre outros. Essa perspectiva vai ainda mais além por considerar que conceitos que se opõem não devem ser excluídos um pelo outro quando a eles se chega por meios racionais (MORIN, 2002a).

Esse olhar enuncia uma cosmovisão por onde desejei caminhar ao longo desta tese, quando escolhi fazer essa aventura intelectual de discutir a possibilidade da relação entre educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade na prática pedagógica.

Penso que escolhi temáticas complexas. Cada uma em sua especificidade contém enorme complexidade que se potencializa quando posta em relação com as demais, nos processos de interação entre os sujeitos, em contextos de aprendizagem, principalmente nas salas de aula.

No grupo de professoras, sujeitos desta tese, a possibilidade de *relação* entre educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade foi encontrada e se expressa nos diários de bordo e nos ensaios pedagógicos. A análise se deu a partir de seis categorias que enunciam conceitos indicadores dessa relação. Essas categorias mostraram-se fundamentais para compreender e orientar os significados das práticas desenvolvidas, tanto das professoras junto a seus estudantes, quanto na formação proposta pelo curso: necessidade do diálogo, respeito e valorização da diversidade (importância da aceitação das diferenças, importância do acolhimento e afeto, importância da alteridade), unidade na diferença, entreajuda e interdependência de todos, relação entre escola, família e comunidade; reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo.

As discussões e reflexões que procurei realizar foram no sentido de considerar que essas categorias são as dimensões que articulam a aprendizagem intercultural em sua relação com a sensibilidade. A dinamicidade dessas dimensões é dada pelas pessoas em *relação*. O conjunto das seis dimensões interconectadas dentro dos contextos de sujeitos em interação contribui para promover a deuteroprendizagem ou aprendizagem de segundo nível (BATESON, 1986). Essa aprendizagem se refere aos processos de mudança na estrutura relacional que alteram as lógicas de organização e não somente de estratégias de ação. A sensibilidade, como integrante do conhecimento humano, contribui para percebermos a lógica do conjunto de *relações* que estabelecemos com as pessoas quando criamos autonomia, desenvolvemos a colaboração, a criticidade e compreendemos que somos sujeitos na relação com o(s) outro(s). O desenvolvimento da sensibilidade é potencializado por meio da relação.

Para chegar a esse processo, é fundamental uma prática pedagógica que oportunize a interação entre sujeitos e seus contextos e que seja dinamizadora e potencializadora dessas seis dimensões. Nesse sentido, a pedagogia do auscultar ou pedagogia da potência contribui para alterar as lógicas de organização, especialmente a partir dos diálogos possíveis que podem ser realizados entre os sujeitos e seus contextos, contribuindo para a mudança na estrutura relacional.

Por outro lado, essa prática pode oportunizar a construção de outros significados à própria linguagem e sua multiplicidade nos espaços educativos. A mobilização desse processo, feita por sujeitos em interação, potencializa o desenvolvimento da sensibilidade e em seu movimento *autopoiético* (MATURANA, 1995) possibilita a aprendizagem numa perspectiva multidimensional.

A prática do auscultar oportuniza ao professor e à professora ter mais cuidado com as *relações* e os contextos que emergem nos sujeitos e entre os sujeitos. E a também prestar mais atenção a si mesmo, em seus saberes estésicos, e no desenvolvimento de sua própria sensibilidade. Como essa prática é mobilizada pela escuta ativa e pedagógica e pelo diálogo, contribui para explicitar, elaborar e reelaborar significados e sentidos construídos pelos sujeitos em *relação* e que emergem das/nas interações. Essa é uma das possibilidades aos professores e professoras para contribuir na promoção de outras formas de convivência; e o fazem também na medida em que se inserem no processo educativo, interagindo com os outros sujeitos, modificando, inclusive, o seu lugar na *relação*.

Essa pesquisa buscou contribuir para enunciar que os temas da educação intercultural, da sensibilidade e da docência, quando postos em contato dinamizados pelas pessoas em relação, podem potencializar a aprendizagem, desencadeando mudanças em vários níveis e dimensões. Os resultados da pesquisa surpreendem porque no material didático<sup>515</sup> do curso não havia explicitamente essa relação colocada. Desse modo, entendo que uma nova proposta de formação continuada deveria contemplar mais claramente a relação entre educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade na prática pedagógica.

---

<sup>515</sup> Refiro-me ao conjunto dos módulos (1 a 5) distribuídos na versão impressa e disponibilizados também na versão *on-line* aos professores e professoras cursistas, com a finalidade de subsidiar teórica e metodologicamente a formação, conforme detalhei no Capítulo IV.

Outro aspecto que merece ser aprofundado em estudos futuros, particularmente na modalidade de educação a distância, são os diários de bordo e as múltiplas possibilidades da ferramenta nos processos de formação de professores e professoras. Experiências dessa natureza contribuem para se vislumbrar o “surgimento do novo”, que se divisa pela ressignificação do existente.

Outro dado que merece consideração, já citado nas palavras iniciais desta tese é sobre a presença de professores e professoras de educação física e das salas informatizadas, nas atividades desenvolvidas durante o curso, assim como o gosto preferencial das crianças por essas áreas, somada às artes. O que podemos perceber é que essa questão parece estar diretamente relacionada, entre outras razões, aos espaços de liberdade, de expressão e de criação, de movimento e experimentação, de aventura e descoberta tão próprias à infância e imprescindíveis à aprendizagem. A educação intercultural privilegia esses aspectos e busca dinamizá-los nas práticas pedagógicas. Essas características compõem as áreas de conhecimento citadas, porém, nas práticas que vemos acontecer e nos currículos em geral, ainda são pouco valorizadas.

Em relação ao meu processo de pesquisa, asseguro que foi dolorido e até desesperador em muitos momentos dessa travessia não ter as trilhas para seguir. Parei no caminho tantas e tantas vezes procurando um sinal, uma pista, qualquer coisa que me sugerisse ser aquela a direção certa. Esperava ansiosa que passasse alguém em quem eu pudesse confiar, um orientador de preferência e que ele me dissesse por onde eu deveria ir. Ledo engano! Não é essa sua tarefa! Mas é impressionante em alguns momentos de uma caminhada dessa envergadura, talvez em outras também, como a da docência, por exemplo, a necessidade das certezas, como se isso trouxesse uma espécie de conforto, ainda que aparente e provisório. E como é fácil seguir ordens. Desconfio que essa necessidade e a sensação tão volátil do encontro com a (aparente e provisória) certeza expressam um processo de retorno ao conhecido, de permanência na zona de conforto, de olhar pela lógica da simplificação porque esta é familiar e parece não causar mal estar.

Mas o que fazer quando não se tem nem certezas e nem ordens, e mais, quando aprendemos que não iremos muito longe com elas. Volto à contradição inicial: ao fim e ao cabo tudo é uma continuidade em permanente movimento e que se complexifica na medida em que compreendemos que “é a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender

sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade.” (MORRIN, 2001, p. 55).

É um desafio arrojado e monstruoso<sup>516</sup> aceitar o convite para seguir por outras pistas, nada óbvias, tampouco dadas. Essa é a ótica do talvez e “o talvez é democrático<sup>517</sup>” porque, entre outros aspectos, abre-nos possibilidades de escolha. Pensar a educação nessa perspectiva requer antes esvaziá-la. Não se anda pelas veredas do talvez transbordando certezas e convicções instituídas. É muito mais o esvaziamento dos excessos, as sobrecodificações, complementaridades, inflecções e obliterações. Aceitar esse conjunto implica dar voz ao silêncio.

Não foram poucas as vezes que entrei por atalhos bem demarcados pelo medo de seguir numa trilha desconhecida ou inexistente. Em outras, porém, enchia-me de desejo, de vontade e de necessidade de exercer o “direito de viver e de pensar na incerteza, na dúvida e na procura.” (PAGÉS, s/d, p. 23). Foi nessas vezes que tentei aprofundar as interlocuções com diversos intelectuais e poetas, além dos sujeitos envolvidos na minha pesquisa. Esses foram os momentos da caminhada nos quais mais me aventurei, sentindo-me movida por uma vontade indômita de me embrenhar com a iminente possibilidade de me surpreender (ou não) com o que poderia (ou não) encontrar.

Com esse sentido metafórico, tento dizer que as ferramentas intelectuais de que disponho para analisar, problematizar e estabelecer *relações* entre essas temáticas, entre seus conceitos e lógicas, foram construídas num paradigma tradicional, dificultando e em alguns momentos até me impossibilitando de alcançar processos de análise e síntese mais elaborados que efetivamente se aproximassem de maneira menos turva de uma cosmovisão complexa. Em nenhum momento intencionei coisificar temáticas, conceitos, capacidades, entre outros, abordando-os e analisando-os em separado ou então enunciando prescrições ou afirmações categóricas, mas entendo que ainda há muita caminhada pela frente para chegar a uma construção livre de classificações e enquadramentos. Essas questões, porém, não foram mais fortes que o meu desejo e propósito de seguir adiante, não só por entender que como professora e pesquisadora meu compromisso profissional é também social, ético e político para com a educação

---

<sup>516</sup> Refiro-me ao sentido positivo dessa expressão, ou seja, de ser algo extraordinário e prodigioso.

<sup>517</sup> Esta frase escutei do prof. Dr. Wladimir Garcia durante sua análise acerca de meu processo de pesquisa no exame de qualificação realizado em 10/12/10.

básica e pública, mas porque esta pesquisa só foi possível pela presença de 28 professoras e todas as crianças com as quais por meio delas pude estabelecer *relações*.

Desde logo, reconheço que contradições, ambiguidades e paradoxos ficaram suspensos no caminho. Arestas não aparadas, fragilidades que permanecem com a conclusão deste estudo não se constituem, a meu ver, limites da pesquisa, mas sim limiares de outras e novas possibilidades para outros e novos estudos a partir deste.

Se explicitarei no título desta tese as possibilidades para a docência a partir da educação intercultural e da sensibilidade é porque pretendia investigar algo sobre o qual eu tinha apenas indícios construídos na interação com as professoras, sujeitos da pesquisa, por meio de seus registros. Contudo, indícios são sinais de intensidades...

Nas Primeiras Palavras desta tese questionei por que a sensibilidade se constitui como problema na formação de professores e professoras. Porque na perspectiva da complexidade, a dimensão sensível é matriz geradora da condição humana e se constitui como elemento central no ato do conhecimento. É por meio da sensibilidade que professores e professoras podem perceber a complexidade que envolve o ensinar (PIMENTA, 2002). Como capacidade capital do ser humano de sentir a si e ao mundo de maneira integrada, a sensibilidade representa uma abertura ao mundo nos ligando de modo imediato ao que acontece em nosso entorno (OSTROWER, 1996).

As práticas pedagógicas que vemos acontecer na maioria das escolas e, nos limites deste estudo, destaco as do ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais ainda são homogeneizadoras. E práticas assim negam a sensibilidade e a alteridade, logo colocam em risco a própria educação. *Relações* pedagógicas são intrinsecamente plurais, então, é uma contradição pretender a homogeneidade. Insistir em praticá-la é negar a própria razão de ser da docência e da educação. Essas práticas revelam a força instituinte do paradigma da simplificação que não reconhece na sensibilidade essa capacidade capital do ser humano e fundamental no ato de conhecer. Por não reconhecê-la, não a promove e às vezes até a embota. E a sensibilidade quando embotada gera adoecimento e morte.

Estaria faltando sensibilidade aos professores e professoras que insistem em homogeneizar o que é desde a sua constituição diverso? Parece-me que é muito mais do que isso. A realidade nos mostra a expressiva anestesia que afeta a todos e todas. Professores e professoras não estão isentos; pelo contrário: talvez sejam algumas das pessoas mais frontalmente abaladas pelos seus efeitos. As condições de trabalho, a

formação inicial e continuada, os contextos das escolas, entre outros tantos fatores que envolvem toda a complexidade da própria docência e do viver têm contribuído para afastar e anestesiar a sensibilidade do cotidiano.

Os índices que busquei apresentar neste estudo expressam de alguma forma o retrato da atual situação em que se encontram a educação e os processos de formação de professores e professoras. Os indicadores de adoecimento na profissão, as taxas elevadas de violência, entre tantos outros aspectos e fatores que procurei trazer para contextualizar a realidade educacional, da docência e da formação, expressam em alguma medida emblemáticos problemas para os quais precisamos de um olhar atento e observador (ORMEZZANO, 2009), um olhar sensível, com vistas a compreender determinadas lógicas, como a lógica competitiva do capital e as suas consequências para as *relações* estabelecidas com a vida em todas as suas formas de existência e expressão.

É necessário, pois, construir alternativas que se contraponham a essa lógica. Sabemos que a educação tem um papel preponderante nessa questão. Entretanto, nos últimos anos tem sido cada vez mais difícil contrapor a lógica dominante, pois o capitalismo atingiu um grau de exploração tamanho que vem dilacerando a humanidade criando sobrevida a custo do sofrimento de uma maioria cada vez mais atingida por este fenômeno.

Como destaquei anteriormente, o ser humano é simultaneamente um ser físico, biológico, social, cultural, psíquico e espiritual. E sendo assim constitui uma totalidade em profunda relação com o contexto. Dessa perspectiva, a humanidade é um conjunto de totalidades e de contextos em interação constante, de tal maneira e em determinadas proporções e circunstâncias que a ação de cada ser repercute nos demais e no contexto onde se encontra. Partindo dessa lógica, a reciprocidade da ação é que possibilita compreender a natureza humana, uma vez que o ser humano é um ser de *relações* (BUBER, 1982). Desde nossa constituição biológica já é possível divisar algum nível de *relação* que se expressa no interior de nós mesmos. Somos dotados de dois hemisférios, indicando-nos dois modos operacionais: um cognitivo, racional e analítico e outro intuitivo, afetivo e emocional. A complementaridade que existe entre ambos é um dos fatores imprescindíveis para entendermos a nossa inteireza. Saber integrá-los harmoniosamente e equilibradamente constitui um dos fatores que possibilita e potencializa um processo de consciência mais amplo e de uma vida mais plena, mais criativa e amorosa (SCHMIDEK E

CANTOS, 2008). O entrelaçamento do cognitivo, racional e analítico com o intuitivo, afetivo e emocional origina o sentido do “humano”.

Podemos perceber também a relevância das *relações* para o armazenamento de cada uma de nossas memórias. Como vemos isso? Porque nossas memórias não são armazenadas nos neurônios, isoladamente, como defendia a ampla maioria de pesquisadores até bem pouco atrás, mas sim nas redes neuronais. E o que são essas redes senão um complexo processo constituído a partir de *relações* estabelecidas entre células cerebrais e neurotransmissores que em interconexão formam essa complexa teia? Desse modo, se um neurônio morrer, a conexão não será perdida. Outro neurônio a restabelecerá, preservando assim a memória. Desse modo, podemos inferir que essa ramificação cumpre uma importante tarefa: compensar a morte de células cerebrais. O processo de ramificação entre as células é semelhante ao crescimento da maioria das árvores que lançam suas raízes na medida em que crescem. Quando uma pessoa atinge a meia idade, por exemplo, possui mais ramificação cerebral do que na juventude. Isso quer dizer que com o passar do tempo a ramificação entre as células se intensifica cada vez mais. Nessa perspectiva, a estimulação cerebral é um fator relevante para o entretencimento dessas redes e as interconexões estabelecidas entre as células.

Algumas teorias, como a holográfica<sup>518</sup> por exemplo, entende o cérebro comparando-o a um holograma que reproduz um padrão holográfico. Uma das implicações dessa teoria é que tem causado provocações e perturbações está na demonstração de como o cérebro codifica e decodifica a enormidade de frequências que recebe por meio dos sentidos; frequências sonoras, olfativas, luminosas, entre outras na concretude do mundo de percepções. Codificar e decodificar frequências é o que faz um holograma. Sua atuação acontece como uma lente mediante princípios hologramáticos convertendo matematicamente as frequências recebidas por meio dos sentidos no mundo interior de nossas percepções. O cérebro opera como um todo mediante interações sinápticas (PRIBAM, 1991).

Essa abordagem reitera o quanto vivemos imersos em *relações* desde nós mesmos. Cérebro e corpo coexistem em inextricada conexão, constituindo um conjunto complexo em permanente *relação*, sendo também a garantia de sua existência/sobrevivência.

Estudos recentes têm comprovado que tanto nos processos de aprendizagem, quanto nos de memória, distintas estruturas cerebrais

---

<sup>518</sup> Essa teoria foi explicitada em nota de rodapé no Capítulo I.



encontram-se envolvidas. As pesquisas também evidenciam que a experiência tem extrema relevância nesse processo, por lapidar as redes neuronais para funções como a linguagem, o raciocínio entre outras capacidades. A experiência no processo de aprendizagem envolve aspectos subjetivos e diz respeito a um conhecimento que é incorporado pela sensibilidade e não simplesmente apreendido pelo intelecto.

O padrão de interconexões entre neurônios depende da experiência, o que reitera a plasticidade cerebral. Nosso cérebro tem a capacidade de operar modificações em seu desempenho assim como em suas estratégias a partir de estímulos externos, os quais têm sido considerados fundamentais para a preservação das sinapses e das próprias células nervosas. Isso quer dizer que a cada nova vivência e a cada aprendizagem são acrescentadas novas conexões neuronais. Essas evidências trazem fortes implicações às teorias científicas e pedagógicas, na medida em que anunciam novas pautas à educação.

Assumir a complexidade da relação humana implica reconhecer a relatividade de cada interpretação da situação e, portanto, a busca do entrelaçamento entre as perspectivas de diferentes sujeitos e diferentes contextos. E isso pode suscitar novas formas de olhar também para a docência e para a formação continuada.

As considerações aqui apresentadas pretenderam dar voz a potência existente nas temáticas centrais desta pesquisa e nas *relações* que podemos estabelecer entre elas e o viver de todos e de cada um de nós. *Relações* que sinalizam possibilidades de redefinição de significados e sentidos para a formação continuada e seus desdobramentos, mas também para a própria educação. Por isso, permanece a intenção de ser um convite para que continuemos redefinindo a educação e a tarefa de educar neste tempo agônico – tempo de sobreposições de coisas – nosso tempo. Essas relações se mostram como limiares de um olhar focado para o oceano, para as ondas de superfície e de profundidade. Nesse sentido, pedem ouvidos atentos aos ruídos que elas emanam, nas trilhas e nas travessias, entre pontes e acima dos/nos telhados e desvãos, pelas frestas e rupturas, nas derivas, mediante as quais se pode escutar, olhar e *auscultar* professores, professoras e crianças em situação de aprendizagem; ainda que tais intensidades passem muitas vezes invisíveis aos olhos de muitos que, por razões das mais diversas, ignoram ou colocam em demérito os saberes e os fazeres desses lugares que são as escolas como um todo, do pátio às salas de aula, da entrada no portão até sua saída, enfim, desses espaços praticados. Neles acontece o dia a dia, a vida de pessoas comuns, a vida de crianças, de professores e professoras, a vida das

famílias e da comunidade. Nas trilhas aqui percorridas e que retomaram o movimento do fazer educação pela sensibilidade, numa perspectiva intercultural, percebemos que nesse espaço que é a escola a vida é construída e se constrói. Nesses contextos e para além deles essa urdidura se configura no entrelaçamento diário tramado pelas alegrias e dores, surpresas e conquistas, memórias e acontecimentos de intensa potência entre as pessoas porque *nada existe fora da relação*.

*Em relação a todos os atos de iniciativa e de criação  
existe uma verdade fundamental, cujo desconhecimento mata  
inúmeras idéias e planos esplêndidos:*

*- a de que, no momento em que nós nos comprometemos  
definitivamente, a providência move-se também.*

*Toda espécie de coisas ocorrem para ajudar-nos, que de outro  
modo não teriam ocorrido.*

*Toda uma corrente de acontecimentos brota da decisão, fazendo  
surgir a nosso favor toda sorte de incidentes, encontros e  
assistência material com que nenhum homem sonharia que  
pudessem vir ao seu encontro.*

*O que quer que você possa fazer, ou sonha que o possa, faça-o!*

*Coragem contém genialidade, poder e magia.*

*Comece-o agora!*

*Johann Wolfgang von Goethe*<sup>519</sup>  
*(1749-1832)*

---

<sup>519</sup> Este fragmento foi extraído do livro: "Poemas e pensamentos: reflexões para o nosso tempo" editado no ano de 1993 pelo Instituto de Desenvolvimento Humano e Organizacional *Christophorus*, sediado em Santo Amaro - São Paulo. A tradução é de Henwig Haetinger. A revisão é de Marcelo e Alana Girard. Editoração eletrônica Outline. Atualmente chama-se Instituto Fonte - Associação de Pedagogia Social de Base Antroposófica (APB). Para saber mais, Cf.: <http://www.pedagogiasocial.com.br>



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGÊNCIA BRASIL. **Área de pedagogia tem 38% dos seus cursos classificados como inadequados**. Jornal Folha de São Paulo. Brasília. DF. 04 de setembro de 2009. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u619441.shtml>. Acesso em 20 out./2010.

\_\_\_\_\_. **Magistério tem dificuldade de atrair jovens talentos para a carreira**. Jornal Folha de São Paulo. Brasília. DF. de 15 de outubro de 2010. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/saber/814996-magisterio-tem-dificuldade-de-atrair-jovens-talentos-para-a-carreira.shtml>. Acesso em 28 out./2010.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortês, 2003.

ALMEIDA, Carina Elizabeth Maciel de. **Educação especial nas licenciaturas das universidades de Mato Grosso do Sul**. 2005. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Católica Dom Bosco, 2005.

ANDALO, Carmen Silvia de Arruda. **O papel de coordenador de grupos**. Psicol. USP, São Paulo, v. 12, n. 1, 2001 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642001000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000100007&lng=en&nrm=iso)>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642001000100007>. Acesso em 11/nov./2011.

ANDRÉ, Marli Elisa. D. de. In: CATANI, Denice Bárbara (org.). **Docência, memória e gênero**. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. O que dizem as pesquisas sobre formação de professores? Um estudo comparado da produção acadêmica de 1993 a 2003. In: SCHLINDWEIN, Luciene Maria; SIRGADO, Angel Pino (orgs.). **Estética e pesquisa – formação de professores**. Itajaí: Editora UNIVALI, 2006; p. 17- 29.

ARNAIZ, Pilar. Educar en y para la diversidad. In: F. J. SOTO y J. A. LÓPEZ (coord.). **Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas**: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad. Murcia: Consejería de Educación y Universidades. Extraído da World Wide Web em 12 de fevereiro de 2005: <http://needirectorio.cprcieza.net/documentos/parnaiz.pdf> . 2000. Acesso em 05 mai./2009.

ARNAL, Justo; DEL RINCÓN, Delio; LATORRE, Antonio. **Investigación educativa**: fundamentos y metodología. Barcelona: Editorial Labor, 1992.

AZIBEIRO, Nadir E. **Educação Intercultural e comunidades de periferia**: limiares da formação de educador@s. 2006, [Tese de Doutorado] – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

AZIBEIRO, Nadir Esperança; FLEURI, Reinaldo Matias. Paradigmas interculturais emergentes na educação popular In: **Diálogos Cotidianos**. Rio de Janeiro: Ed.Petrópolis/DP et Alii / FAPERJ, v.1, 2010; p. 275-296.

BARCELOS, Valdo e SCHLICHTING, Homero Alves. Educação Ambiental, Conflitos e Responsabilidades – Uma Contribuição da Biologia do Amor e da Biologia do Conhecimento de Humberto Maturana. **Revista Ambiente/Educação**. V.12, 2007, p. 59-85. Disponível em <http://www.seer.furg.br/index.php/ambeduc/article/view/804/294>. Acesso em 26 nov./2011.

BARBIER, René. **O educador como “Passeur” de sentido**. Disponível em <http://forumeja.org.br/df/?q=node/769>.(1997). Acesso em 10 ago./2011.

\_\_\_\_\_. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde – FEPECS – SES-GDF. 2002 In: <http://www.saude.df.gov.br/FEPECS>. Acesso em 08 fev./2011.

BATESON, Gregory. **Mente e Natureza**. A unidade necessária. Tradução: Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BATTRO, Antonio M.; DENHAM, Percival J. **La Educación Digital**. Buenos Aires: Emecé, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BERTOLINI, Marilene A. Amaral. Sobre Educação: diálogos. In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire**. Vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001; p. 133 – 151.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BOGDAN, Robert. C; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria Alvarez, Sara do Santos e Telmo Baptista. Lisboa. Porto Editora LTDA, 1994.

BORGES, Martha Kaschny; FONTANA, K. B. Interatividade na prática: a construção do texto colaborativo por alunos da educação a distância. In: **Anais do X Congresso Internacional da ABED**, Porto Alegre, 2003.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte da Europa e seu público. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2003.

BOURDIEU Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **Aprender o Amor** – sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 003/2006** – Reexame das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília: março, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC-SEESP, 2001a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Plano, 2001b. (apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001).

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 11 de setembro de 2001, "Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica". Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf) Acesso em 10 out/2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002, "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena." Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em 10 out/2009.

BRASIL. **Decreto 3.276**, de 06 de dezembro de 1999 - dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm) Acesso em acesso 10 jul./2009.

BRASIL. **Políticas Públicas do Ministério da Educação**. Síntese dos programas prioritários. Brasília, 2004, p. 1-24.

BRASIL. Ministério da Educação. **SECAD**. Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**, 1988. Senado Federal.

CORREIO DO ESTADO. Campo Grande/MS, 2004. Diário.

BRASIL. **Decreto nº 6.094** de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm) Acesso 10 out./2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de



formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm). Acesso em 23 fev./2010.

**BRASIL. Parecer nº 9/2001 CNE/CP**, aprovado em 08/05/2001.

Disponível em

[http://www.abmes.org.br/\\_Download/Associados/Legislacao/2001/Parecer/Par\\_CP\\_09\\_080501.htm](http://www.abmes.org.br/_Download/Associados/Legislacao/2001/Parecer/Par_CP_09_080501.htm). Acesso em 10 jan./2010.

**BRASIL. Edital nº 1 SECAD** de 16 de abril de 2008. Disponível em <http://www.uab.mec.gov.br/gCon/recursos/upload/file/secad.pdf> acesso em 21 jul./09.

**BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb 2009**. Disponível em <http://portalideb.inep.gov.br/> Acesso em 08 out./2010.

**BRASIL. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, 2005**. Disponível em

<http://www.inep.gov.br/superior/enade/2005/provas.htm>. Acesso em 11 out./2010.

**BRASIL. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, 2007**. Disponível em

<http://www.inep.gov.br/superior/enade/2007/relatorios.htm>. Acesso em 11 out./2010.

**BRASIL. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, 2009**. <http://www.inep.gov.br/superior/enade/default.asp>. Acesso em 11 out./2010.

**BRASIL. Censo Escolar, 1998**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em

[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news02\\_03.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news02_03.htm). Acesso em 21 out./2010.

**BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.**

**Sinopse Estatística da Educação Básica 2007**. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/> Acesso em 23 fev./2010.

**BRASIL. Censo Escolar, 2009**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em

<http://www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp>. Acesso em 23 out./2010.

BRASIL. **Censo do Ensino Superior**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>  
Acesso em 15 out./2010.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/>. Acesso de 10 set./2010.

BRASIL, **Fundação Victor Civita**. Disponível em <http://www.fvc.org.br>. Acesso em 25 out./2010.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**, 2007. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/>. Acesso em 28 out./2009.

BRASIL. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em [http://uab.mec.gov.br/conteudo.php?co\\_pagina=33&tipo\\_pagina=1](http://uab.mec.gov.br/conteudo.php?co_pagina=33&tipo_pagina=1). Acesso em 25 set./2009.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Homens e mulheres de “palavra”**: diálogo e educação popular. Rev. Port. de Educação. [online]. 2009, vol.22, n.1 p. 207-224. Disponível em <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S087191872009000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087191872009000100009&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 0871-9187. Acesso em 09 ago./2011.

BRAZ, Marcelo A. [et al]. **Questões industriais**. X Congresso Latino Americano de Iniciação Científica e VI Encontro latino americano de pós-graduação. Universidade do Vale do Paraíba, 2006.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

\_\_\_\_\_. **Qué es el hombre?** 4. ed. 12ª reimpressão. Ciudad de Mexico, 1983.

\_\_\_\_\_. **Sobre comunidade**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_. **Eu e Tu**. Trad. Aquiles Von Zuben. 10ª Edição Revista. São Paulo: Centauro, 2006.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

BUNALES, Roger. Saberes e Cidadania na Cidade. In: APAP, George [et al]. **A construção dos Saberes e da Cidadania**: da escola a cidade. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CALDERANO, Maria da Assunção. Pedagogia e Docência: confluências de indagações e proposições. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: v.12 n. 2. p. 117-137. fev. 2008.

CAMPANI Giovanna. La educación intercultural: uma perspectiva pedagógica em Europa. In: GARCIA CASTAÑO, Francisco Javier. **Educación multicultural**. Granada: Universidade de Granada. 1993.

CAMPOS, Roselane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da educação de professores no Brasil. In: MORAES, M C.; PACHECO, J.A; EVANGELISTA, M. O. (orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Edictora, 2003; p. 83-103.

CAMPOS, Rosânea; CAMPOS, Roselane Fátima. **A educação das famílias como política educacional** – uma análise do programa família brasileira fortalecida, 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2677--> Int.pdf. Acesso em 25 mai./2009.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

\_\_\_\_\_. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 1997; p. 237-250.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade e Educação Escolar. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000; p. 47 a 60.

\_\_\_\_\_. (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Questões e propostas. Petrópolis:Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade.**

(2006) Disponível em

[http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/072\\_congresso\\_vera\\_canda\\_u.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/072_congresso_vera_canda_u.pdf). Acesso em 11 set./2011.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008; p. 13- 37.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico.** 2002. Disponível em

[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=35:alunos-com-necessidades-educacionais-especiais-em-classes-comuns-avaliacao-do-rendimento-academico&catid=5:educacao-especial&Itemid=16](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=35:alunos-com-necessidades-educacionais-especiais-em-classes-comuns-avaliacao-do-rendimento-academico&catid=5:educacao-especial&Itemid=16). Acesso em 08 set./2011.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005.

\_\_\_\_\_. **O ponto de mutação.** São Paulo: Ed. Cultrix, 1991.

\_\_\_\_\_. **A teia da vida.** São Paulo: Cultrix, 1997.

CARDONA, María Cristina. **Introducción a los métodos de investigación en educación.** Madrid: EOS, 2002.

CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, A. (org.). **O olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988; p. 347-360.

CECCIM, Ricardo Burg. A escuta pedagógica no ambiente hospitalar. In: **Anais do 1º Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar**, realizado entre 19 e 21 de julho de 2000. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

CECCIN, Ricardo Burg. Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. In: CECCIN, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo R. Antonacci (orgs.). **Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida.** Porto Alegre. Editora da UFRGS, 1997; p. 27-41.

CESAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. 2004 [Tese de Doutorado]. UNICAMP: Faculdade de Educação, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 1. Artes de Fazer. Trad. Enid Abreu Dobranszky. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Cultura no Plural**. 2. ed. Trad. Enid Abreu Dobranszky. Campinas – SP: Papyrus, 2001.

CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: CODO, Wanderley [*et al.*]. **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COELHO, Ildeu Moreira. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996; p. 17-43.

COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COPPETE, M<sup>a</sup> Conceição. **Janelas Abertas: Uma experiência de educação no Morro Mont Serrat Florianópolis – São Paulo**. Secretariado Interprovincial Marista, 2003.

\_\_\_\_\_. **De um lugar para viver a um lugar para construir**. In: 26<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED: Novo Governo. Novas Políticas? 5 a 8 de outubro de [2003a]. Disponível em [www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaconceicaocoppete.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaconceicaocoppete.rtf). Acesso em 26 set./2009.

\_\_\_\_\_. Da multiculturalidade à interculturalidade: percursos e processos. In: VALLEJO, Antonio Pantoja; ZWIEREWICZ (orgs.). **Sociedade da informação, educação digital e inclusão**. Florianópolis. Insular, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação para a Diversidade e Cidadania: Guia do/a Tutor/a**. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação para a Diversidade e Cidadania: Guia do/a** Cursista. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC, 2009a.

\_\_\_\_\_. Educación intercultural e instrumentación didáctica. In: VALLEJO, Antonio Pantoja; ZWIEREWICZ, Marlene; CRUZ, Roberto Moraes (coords.). **Diversidad y adversidad em educación**. Joxman editores: Jáen – Espanha, 2011; p. 281-296.

COPPETE, M<sup>a</sup>. Conceição; VIGANO, Samira. Projetos de Trabalho: possibilidades interdisciplinares. In: **Anais do II Congresso Internacional De Educação Unibave “Trabalho docente, interdisciplinaridade e empreendedorismo”**. Orleans, 25, 26 e 27 de outubro de 2007. p. 106-116. Disponível em [http://www.unibave.net/congresso/cd\\_cogressos/Congresso%20II.pdf](http://www.unibave.net/congresso/cd_cogressos/Congresso%20II.pdf). Acesso em 16 out./2009.

COPPETE, M<sup>a</sup> Conceição; FLEURI, Reinaldo M. Cidadania e Diversidade Sociocultural: Uma Experiência de Formação de Professores Mediada Pelas Tecnologias Digitais. In: **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, 25 a 27 de novembro de 2009. Disponível em [http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD\\_documentos/coloquio9/IX-1078.pdf](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio9/IX-1078.pdf). Acesso em 12 jan./2011.

CUEVAS LÓPEZ, M<sup>a</sup> Mercedes; DÍAZ ROSAS, Francisco. Integración escolar y diversidad cultural: el recto actual de las organizaciones educativas. In: Congreso Nacional y Iberoamericano de Pedagogía. 13., 2., 2004, Valencia. **Anais do XIII Congresso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía: “La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad”**. Valencia: 2004; p. 49-58. Edição em CD-ROM.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

CONVENÇÃO INTERNACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/c17c8956-dc66-4aa7-9a93-776896a56a37/Default.aspx>. Acesso em 14 set./2011.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa

Portadora de Deficiência. Disponível em  
[http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/deficiencia/008/Convencao\\_da\\_Guatemala.pdf](http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/deficiencia/008/Convencao_da_Guatemala.pdf). Acesso em 20 set./2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em  
[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf) . Acesso em 16 set./2011.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DIFICIENTES.  
 Disponível em  
[http://www.pcd.pt/biblioteca/docs.php?id=324&id\\_doc=168&id\\_cat=18](http://www.pcd.pt/biblioteca/docs.php?id=324&id_doc=168&id_cat=18)  
 . Acesso em 11 set./2011.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS.  
 Disponível em  
<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm> . Acesso em 16 set./2011.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.  
 Disponível em  
[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm).  
 Acesso em 14 set./2011.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA.  
 Disponível em  
<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/389cad15-8993-4900-ba1f-c70d82c091a5/Default.aspx>. Acesso em 14 de set./2011.

DEL ARCO, Bravo. Isabel. **Hacia una escuela intercultural**. El profesorado: formación y expectativas. Lleida: Edicions Universitat de Lleida, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**. Introdução: Rizoma. Volume I, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia, vol. 5. Trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. 3ª reimpressão. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

DIAS, Leila Cristina. Os sentidos da rede: notas para discussão. In: DIAS, Leila Cristina; SILVEIRA, Rogério Lima da (orgs.). **Redes, sociedades e territórios**. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2005; p. 11-28.

DINIZ, Marilene Valério. Professor: um mal necessário ou um bem desejável? In: **Ressignificando a Educação**. Revista Eletrônica Do Curso Normal Superior do Instituto Superior De Educação De Cláudio - ISEC E De Divinópolis – ISED/novembro de 2001. Disponível em <http://www.divinopolis.uemg.br/revista/revista-eletronica1/Artigo6.htm>. Acesso em 20 mar./2009.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é beleza**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção primeiros passos, v. 167).

\_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível**. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2000. [Tese de Doutorado] Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>. Acesso em ago./ 2009.

\_\_\_\_\_. **A Montanha e o Videogame: escritos sobre educação**. Campinas – SP: Papyrus, 2010. – (Coleção Ágere).

EAGLETON, Terry. **Ideologia da Estética**. São Paulo: Jorge Zahar, 1993.

ERICKON, Frederic. **Métodos qualitativos de investigación de La enseñanza II**. Barcelona. Ediciones Paidós, 1989.

FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no Plural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover, NUP, 1998; p. 33-43.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientação Pedagógica**. SEESP/SEED/MEC/Brasília/DP-2007; p. 13-35.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade e ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1992.

FIGUEIREDO, João Batista A. **Educação Ambiental Dialógica**. As contribuições de Paulo Freire e a Cultura Sertaneja Nordestina. Fortaleza: UFC Edições, 2007.



FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação, ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, p. 93-102, jan/abr, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias; GAUTHIER, Jacques; GRANDO, Beleni S. (Orgs.). **Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação**. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.

FLEURI, Reinaldo M. Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias. In: FLEURI, Reinaldo Matias. (org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover, NUP, 1998; p. 09-27.

\_\_\_\_\_. Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 80, n. 195. Maio/ago, 199; p. 277-289.

\_\_\_\_\_. Desafios a educação intercultural no Brasil. Porto Alegre: **anais em Cdroom do III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul/ANPEd**, Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação, 2000.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. **Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino - ENDIPE**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. p. 67-81.

FLEURI, Reinaldo Matias. Quinta Parte. In: FLEURI, Reinaldo Matias. & COSTA, Marisa Vorraber. **Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular**. Ijuí: Editora Unijuí, 2001 (Coleção Livros de Bolsa); p. 91-107.

\_\_\_\_\_. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**. n.º.16. 2001. p. 45-62.

\_\_\_\_\_. **Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Educação Popular e Complexidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) **Educação Popular hoje**. São Paulo: Edições Loyola, 1998a; p. 99-122.

\_\_\_\_\_. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23. Maio/ago.2003; p. 16-35.

\_\_\_\_\_. Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire - 2005. [www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri\\_2005\\_recife\\_resumo\\_e\\_texto\\_completo.pdf](http://www.paulofreire.org.br/Textos/fleuri_2005_recife_resumo_e_texto_completo.pdf). Acesso em 08 nov./2010.

\_\_\_\_\_. Rebeldia e Democracia na escola. **Revista Brasileira de Educação** - ANPED. v. 13. n. 39. set./dez. 2008; p. 470-482.

\_\_\_\_\_. O que significa Educação Intercultural. In: FLEURI, R. Educação para a diversidade e cidadania: Módulo 2: **Introdução Conceitual**: Educação para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis: MOVER/NUP/CED/EAD/UFSC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Entre Disciplina e Rebeldia na Escola**. Brasília: Líber Editora, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias ; COPPETE, M<sup>a</sup>. Conceição ; EFE, Ivanete Nardi; WEBER, Catia ; MARTINS, Nei José . Diversidade, cidadania e tecnologias digitais: possibilidades para a formação continuada de professores na perspectiva da educação intercultural. In: **III Congresso Internacional Cotidiano** - diálogos sobre diálogos, 2010, Niterói. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

FLEURI, Reinaldo M.; COPPETE, M<sup>a</sup>. Conceição; AZIBEIRO, Nadir E. In: OLIVEIRA, Lilian B. [*et al*] (orgs.). **Culturas e Diversidade Religiosa na América Latina**. Pesquisas e Perspectivas Pedagógicas. Blumenau: Editora Edifurb, 2009; p. 30-46.

FLEURI, Reinaldo. M.; AZIBEIRO, Nadir E. Paradigmas interculturais emergentes na educação popular. In: GARCIA, Regina L. (org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010; p. 275-296.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & educação**. Porto Alegre, n. 5. 1992; p. 28-49.

\_\_\_\_\_. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 3. ed. Coleção leitura. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE WEFFORT, Madalena [*et al*] **Observação, Registro, Reflexão:** instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série seminários).

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v.23, n.80, set. 2002; p. 137-168.

FREITAS, Mario; FLEURI, Reinaldo Matias. **Conceito de Complexidade:** uma contribuição para a formulação de princípios epistemológicos de uma educação intercultural, ambiental e para o desenvolvimento sustentável. Disponível em <http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/332.pdf>. Acesso em 10 dez./2009.

GALLEFFI, Dante Augusto. **Estética e formação docente:** uma compreensão aplicada. 2007 Disponível em: <http://www.faced.ufba>. Acesso em 20 jun./09.

\_\_\_\_\_. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007a.

GARCIA, Carlos Macedo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, Wladimir. A concepção de um leitor-produtor e o seu desdobramento na prática pedagógica. **Cadernos 21 – Sobre Língua, Literatura, Leitura e Ensino.** NUP/CED: Florianópolis, ago-dez, 1995; p. 55-69.

\_\_\_\_\_. Ética e Razão Metodológica. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008. Porto Alegre. **Anais do XIV ENDIPE – Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender.** Lugares, Memórias e Culturas. Porto Alegre: EduPucrs, 2008. v. 01.

GAUTHIER, Jacques. **O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência.** Educ.

Soc. vol.20 n.69 Campinas Dec. 1999. Disponível em 73301999000400002&lng=in&nrm=iso&tlng=in. Acesso em 17 ago./2008.

GENEVOIS, Margarida Bulhões Pedreira. Os direitos humanos na história In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. (Coleção: Educação para Todos); p. 69-85.

GERALDI, Corinta M<sup>a</sup> Grisolia. Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In: **Proposições**. FE/ UNICAMP, vol 5, n<sup>o</sup> 3 [15], 1994; p. 111-133.

GIROUX, Henry. A. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Border Crossings**: Cultural Workers and the Politics of Education. New York e London: Routledge, 1992.

GONÇALVES, Luiz Alberto. O.; SILVA, Petronilha. B. G. **O Jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas políticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.29, n.1, jan./jun. 2003.

GONZÁLEZ MANJÓN, Daniel. **Adaptaciones curriculares**. Guía para su elaboración. Málaga: Aljibe, 1993.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: encontro com o aluno. IN: ENRICONE, Délcia (org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora**. Identidades e Mediações Culturais. Tradução: Adelaine La Guardia Resende [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003a.

HARDT, Lucia Schneider. **Formação de professores: as travessias do cuidado de si.** (2006) Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1764--Int.pdf>. Acesso em 08 mar./2010.

\_\_\_\_\_. **Os fios que tecem a docência.** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t1112.pdf>. Acesso em 25 mar./2010.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia.** 4. ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

JÓDAR, Francisco e GÓMEZ, Lucía. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. In: **Educação e Realidade.** Jul/dez.2002; p. 31-45.

KASTRUP, Virgínia. A. Rede: uma figura empírica da ontologia do presente. In: PARENTE, André. (org.) **Tramas da Rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação.** Porto Alegre: Sulina, 2004; p. 89-90.

KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O. **Lugares da infância: filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter O.; ROCHA, Maurício. **Resenha da tradução do Ética, de Spinoza.** 2007. Disponível em <http://www.autenticaeditora.com.br/noticias/item/36>. Acesso em 21 jul./2008.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos César de. **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.

LANGER, Susanne K. **Sentimento e Forma.** São Paulo: Perspectiva, 1980.

LAROUSSE CULTURAL. **Enciclopédia.** Nova Cultural, 1998.

LARROSA, Jorge Bondía. O enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (orgs.). **Imagens do Outro.** Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: experiência e sentido).

\_\_\_\_\_. Notas sobre a Experiência e o Saber de experiência. Trad. João Warderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação** – ANPED. Jan/Fev/Mar/Abr; 2002, Nº 19. Disponível em [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf) Acesso em 06 nov./2010.

\_\_\_\_\_. Quatro leituras do nosso mundo (e de suas armadilhas e contradições). **Jornal da Unicamp**. (Entrevista) Disponível em [http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/julho2007/ju364pag06.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/julho2007/ju364pag06.html). Acesso em 21 mar./2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEAL, M<sup>a</sup> Leonor Cunha. **Avaliação da aprendizagem num contexto de inovação curricular**. 1992. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Lisboa. Lisboa: APM, 1992.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Como, onde e quando se formam os professores? In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010; p. 169-185.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação intercultural e movimentos sociais: questões e perspectivas emergentes. In: FLEURI, Reinaldo Matias; FANTIN, Maristela (orgs.). **Culturas em relação**. Florianópolis: Mover, 1998; p. 19-28.

LINHARES, Célia. Formação de professores: definir ou interrogar tendências? In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Diálogos Cotidianos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010; p. 157-168.

LITWIN, Edith. **Educação a distância**. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento Escolar**: Ciência e Cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **O Aprendizado como experiência cultural**. Disponível em <http://www.sinpro-ba.org.br/conteudo.php?ID=236>. (2008). Acesso em 10 jul./2011.

\_\_\_\_\_. Ética do debate, atos de currículo e intercrítica. In: **Revista Educação e Linguagem**. São Bernardo do Campo, ano 7, nº 9, Jan-Jun. 2004.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza E. O Direito à diferença na igualdade de direitos. In: BRASIL – O Desafio das diferenças nas Escolas. **Salto para o Futuro**. Boletim 21. Nov./2006; p. 23-31. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175610Desafio.pdf> Acesso em 22 set./2011.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a turma toda**: as diferenças na escola. 2007. Disponível em <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/ARTIGOS%20E%20TEXTOS/ensinando%20a%20turma%20toda%20as%20diferen%C3%A7as%20na%20escola.pdf>. Acesso em 21 set./2011.

\_\_\_\_\_. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

MARÍN, José. **Dimensão Histórica da Perspectiva Intercultural, Educação, Estado e Sociedade**. 2003. Disponível em [http://www.grupalpa.com.br/arquivos/Congresso\\_trabalhosII/palestras/Marin.pdf](http://www.grupalpa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Marin.pdf) Acesso em 03 out./2011.

MARQUES, Carlos Alberto; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: Construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, Apr. 2002. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302002000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 29 out./2010.

MARQUÈS, Pere. **El impacto de La Sociedad de La Información en el mundo educativo**. 2000. Disponível em: <http://dewey.uab.es/marques/impacto.html>. Acesso em 28 mar./2009.

MARQUEZAN, Lorena Inês P. **Auto-estima, auto-imagem e/ou auto-conceito**. Cenas e Cenários: reflexões sobre a educação. v. 1. Santa Maria, 1999.

MARTINS, Francisco. **Violência e Ninguemidade**. Palestra proferida na aula inaugural do curso de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em 18 de agosto de 2011.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Ed. Atlas, 1996.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy, 1995.

MATURANA, Humberto R.; REZEPKA, Silma Nisis de. **Formação Humana e Capacitação**. Tradução: Jaime A. Clasen. 4. ed. . Petrópolis: Vozes, 2003.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. **De máquinas e seres vivos** – Autopoiese – a organização dos seres vivos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MAYO, Peter. Educação crítica e desenvolvimento de uma cidadania multi-étnica. Uma perspectiva da Europa do sul. **Rev. Lusófona de Educação**. [online]. 2005, no.6 [citado 08 Agosto 2011], p.47-54.

Disponível na World Wide Web:

<[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645725020050002000004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645725020050002000004&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1645-7250.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MELO, Marcus André. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, Sérgio (org.). **O Que ler na ciência social brasileira: ciência política**. 3. São Paulo: Sumaré, Anpocs, Capes, 1999; p. 59-100.



MIGLIORI, Regina. F. Introdução. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ALESSANDRINI, Cristina Dias; LIMA, Edvaldo P. (orgs.)

**Criatividade e novas metodologias.** São Paulo: Peirópolis, 1998 (Série: Temas Transversais) V.04; p. 07-09.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais:**

colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MITTLER, Peter. **Working towards inclusive education:** social contexts. London: Fulton, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação para todos: um desafio global. **Pátio.** Porto Alegre, n. 20, p. 11-14 fev/abr, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 137, Aug. 2009 . Disponível em

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em 19 jul./2010.

MOLAR, Jonathan da Oliveira. Alteridade: uma noção em construção.

In: **Anais da V Semana de História.** História: Espaços Simbólicos. – Seminário de estudos étnico-raciais. Irati – PR. UNICENTRO – 16 a 20 de novembro de 2009.

MONTEIRO, Agostinho Reis. **O direito à educação.** Lisboa: Livros Horizontes, 1998.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e na prática pedagógica. **Em Aberto.** Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-69, abr. jun. 1996.

\_\_\_\_\_. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O paradigma educacional emergente.** 7. ed. Campinas/SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **A aula como expressão de convivência e transformação.**

Texto de la conferencia pronunciada por la doctora Maria Cândida Moraes en la V Sesión del Ciclo, celebrada el 17 de octubre de 2008. Disponível em <http://www.tendencias21.net/ciclo/A-AULA-COMO->

EXPRESSAO-DE-CONVIVENCIA-E-  
TRANSFORMACAO\_a33.html. Acesso em dez./2011.

MORAN, José Manuel. **O que é a educação a distância.** (2002)  
Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> Acesso em  
15 set/2011

MOREIRA, Antonio. Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Cultura popular e  
pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento  
curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu  
(Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 7. ed. São Paulo: Cortez,  
2002.

MOREIRA, Ruy. **O círculo e a espiral:** para a crítica da geografia que  
se ensina -1. Niterói: Edições AGB Niterói, 2004.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade.**  
Lisboa: Publicações Europa-América, 1982.

\_\_\_\_\_. **O problema epistemológico da complexidade** (debate).  
Lisboa: Europa-América, 1985.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto  
Piaget, 1995.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora  
Fried (org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade.** Porto  
Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Amor, poesia, sabedoria.** Trad. Edgar de Assis Carvalho. 2.  
ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São  
Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita.** Repensar a reforma reformar o  
pensamento. 5. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,  
2001.

\_\_\_\_\_. **O Método V: a humanidade da humanidade.** Porto Alegre:  
Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ninguém sabe o dia que nascerá.** São Paulo: Editora  
UNESP, 2002a.

\_\_\_\_\_. **O Método 1. A natureza da natureza.** 2. ed. Trad. Ilana  
Heineberg. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. 8. ed. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUÑOZ SEDANO, Antonio. **Educación Intercultural: teoria y practica**. Madrid: Editora Escuela Española, 1997.

MUSSO, Pierre. A filosofia da rede. In: PARENTE, André (org.). **Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2004; p. 17-38.

NANNI, Antonio. **L 'educazione interculturale oggi in Italia**. Brescia: EMI, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Professores, Imagens do Futuro presente**. Lisboa – Portugal: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. A estesia como condição do estético. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de; LANDOWISKI, Eric. (orgs.). **Do inteligível ao sensível em torno da obra de Algridas Julien Greimas**. São Paulo: Educ, 1995; p. 227-236.

OLIVEIRA, M<sup>a</sup> Rita N.S. e ANDRÉ, Marli Eliza D.A. (orgs). **Alternativas no Ensino de Didática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003.

ORMEZZANO, Graciela R. **Imaginário e educação: entre o Homo symbolicum e o Homo estheticus**. 2001. [Tese Doutorado]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. (org.). Educação Estética: abordagens e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília. Inep/MEC, v.21, n.77, jun.2007.

\_\_\_\_\_. **Educação Estética, Imaginário e Arteterapia**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

OSTETTO, Luciana. Para encantar é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 30, n. 80; p 40-55. Jan. –Abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a04.pdf> . Acesso em 12 set./2010.

OSTROWER, Fayga. **Universo da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

\_\_\_\_\_. **Criatividade e processos criativos**. 11. ed. Petrópolis:Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PADOIN, Stela Maris de Mello; PAULA, Cristiane Cardoso de; SCHAURICH, Diego. Pesquisa em enfermagem: possibilidades da filosofia de Buber. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 62, n. 6, Dec. 2009 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672009000600018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672009000600018&lng=en&nrm=iso)>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672009000600018> Acesso em 10 Aug./ 2011.

PAGÉS, Max. **O trabalho amoroso: o elogio da incerteza**. Lisboa: Veja, s/d.

PELLANDA, Nilze Maria Campos. **Maturana e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDAU, Vera. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**, Rio de Janeiro: DP&A, 2000; p. 39.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ciladas da diferença**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 2(2): 7-33, 2.sem. 1990. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/pdf/vol02n2/CILADAS.pdf> Acesso em abr/2010.

PIMENTA, S.G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **De Professores, Pesquisa e Didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa historiografia. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p. 179-195, novembro/2001.

PINO, Angel. Educação Estética do sentimento e processo civilizador: um ensaio sobre estética e semiótica. In: ZANELLA, Andréia Vieira [*et al*], (orgs.). **Educação Estética e constituição do sujeito**: reflexões em curso. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do desenvolvimento humano 2004**: liberdade cultural num mundo diversificado. Lisboa: Mensagem, 2004.

PONTE, João Pedro da. **O Estudo de caso na investigação em educação matemática**. Porto: Porto Editora, 1994.

PORLAN Rafael; MARTÍN, José. **El diario del professor**. Sevilla: Díada Editora, 2004.

PRIBAM, K. Qual a confusão que está por toda a parte. In: Ken Wilber (org.). **O paradigma holográfico e outros paradoxos**: uma investigação nas fronteiras da ciência. São Paulo: Cultrix, 1991.

RAPIZO, Rosana. **O processo mental em Gregory Bateson**. Conferência proferida no evento para comemoração do Centenário de Gregory Bateson. Promovido pelo Instituto Noos de Pesquisas Sistêmicas 18 de setembro de 2004 – Fonte: <http://pt.scribd.com/doc/41735661/O-Processo-Mental-Em-Gregory-Bateson-GB-100-Anos>. Acesso em 08 jan./2011.

REIG, Rubens. **A relação dialógica**. A descoberta do *zwischen* em Martin Buber. [Dissertação de Mestrado]. Programa de pós-graduação em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC, 2007.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves. SOUZA, Vanilton Camilo de. **Didática e Práticas de Ensino**: Interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Entrevista feita por correio eletrônico, entre os dias 5 e 12 de abril de 2007. Disponível em

[www.sinproguarulhos.org.br/entrevistas/terezinhaazeredo](http://www.sinproguarulhos.org.br/entrevistas/terezinhaazeredo). Acesso em 05 out./2010.

ROHDEN, Huberto. **Lúcifer e Lógos**. São Paulo: Editora Alvorada, 1982.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas**. Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores - Universidade de Aveiro, 2000.

RUBIM, Antonio Albino Canelas, RUBIM, Iuri Oliveira; VIEIRA, Mariella Pitombo. **Atores Sociais, Redes e políticas Culturais**. Disponível em

[http://www.cult.ufba.br/arquivos/atoressociais\\_redes\\_e\\_politicasculturais\\_s\\_catedra2005.pdf](http://www.cult.ufba.br/arquivos/atoressociais_redes_e_politicasculturais_s_catedra2005.pdf). Acesso em 20 jun/2011.

SALETTI FILHO, Haraldo Cesar. **Cuidado e criatividade no contínuo da vulnerabilidade: contribuições para uma fenomenologia hermenêutica de atenção à saúde** (2007). [Dissertação de Mestrado]. Disponível em

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5137/tde.../araldosalettifo.pdf>. Acesso em 21 jun/2011.

SANSONE, Livio. Racismo sem etnicidade. Políticas públicas e discriminação racial em perspectiva comparada. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, R.J., vol. 41, nº 4, 1998; p. 751 a 783.

SANTA CATARINA, **Relatório de Descrição do Centro Cultural Escrava Anastácia** - CCEA, Florianópolis – SC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Estado da Educação**. Disponível em [www.sed.sc.gov.br/secretaria](http://www.sed.sc.gov.br/secretaria). Acesso em 23 set./2010.

\_\_\_\_\_. **Portal da Educação**. Disponível em <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/>. Acesso em 28 de out./2010.

SANTAROSA, Lucila. [*et al*]. **Formação de professores a distância e em serviço através de ambientes digitais – a vivência do PROINESP SINTED-UFRGS**. Novas tecnologias da educação. V.3, N. 2, Novembro/2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As Crianças: contextos e identidades**. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Portugal, Bezerra Editora, 1997.

SCEIBE, Leda; DELIZICOV, Nadir Castilho; DURLI, Zenilde. **Licenciaturas em Santa Catarina: o contexto atual.** Disponível em <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/viewPDFInterstitial/292/46>. Acesso em 27 out./2010.

SCHAURICH, Diego; CROSSETTI, Maria da Graça Oliveira. **Filosofia Relacional-dialógica de Martín Buber e suas contribuições à Ciência-Arte da Enfermagem.** 2009. Disponível em [http://w3.ufsm.br/senafe/trabalhos/eixo2/eixo2\\_diegoschaurich.pdf](http://w3.ufsm.br/senafe/trabalhos/eixo2/eixo2_diegoschaurich.pdf). Acesso em 09 ago./2011.

SCHAURICH, Diego. Revelação do diagnóstico de aids à criança na compreensão de familiares. **Revista da Escola de enfermagem USP**, São Paulo, v. 45, n. 2, Apr. 2011. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342011000200025&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000200025&lng=en&nrm=iso)>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342011000200025>. Acesso em 10 Aug./2011.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I.P. A; AMARAL, A L. (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2002; p. 47-63.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais e a dimensão intercultural. In: FLEURI, Reinaldo M. (org.). **Intercultura e Movimentos Sociais.** Florianópolis: MOVER/NUP, 1998; p. 31-32.

\_\_\_\_\_. Movimentos em cena... as teorias por onde andam?; In: SCHERER-WARREN, Ilse, [*et. al.*]. **Cidadania e Multiculturalismo: a teoria social no Brasil contemporâneo.** Lisboa/Florianópolis: Socius/Editora da UFSC, 2000; p. 23-51.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem.** 4. ed. Trad. Roberto Schwarze Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SCHLINDWEIN, Luciene Maria. Sobre estética e formação docente: algumas considerações. In: SCHLINDWEIN, Luciene Maria. E SIRGADO, Angel Pino (orgs.). **Estética e pesquisa – formação de professores.** Itajaí: Editora UNIVALI, 2006; p. 17- 29.

SCHMIDEK, Werner Robert; CANTOS, Geny Aparecida. Evolução do Sistema Nervoso, Especialização Hemisférica e Plasticidade Cerebral: Um Caminho ainda a ser percorrido. Pelotas. **Revista Pensamento Biocêntrico**, v. 10 jul/dez 2008; p. 181-204.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCOPREM. Educação Intercultural. **Ano lectivo 1993-1994.** Lisboa: Ministério da Educação. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1995 (Base de dados Entreculturas, v. II).

SERRÃO, Daniel. **V Congresso Nacional de Bioética** Fundação Engº António de Almeida, 21 de Maio de 2004. Disponível em <http://www.danielserrao.com/gca/index.php?id=123>, acesso em 26 de jul 2008.

SERRES, Michel. **Novas tecnologias e sociedade pedagógica: uma conversa com Michel Serres.** Entrevista. (2000) Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832000000100013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000100013) Acesso em 30 abr./2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, Marcos Dornelas da. O ensaio e a micro-história. **Revista Eletrônica.** Tempo Histórico. Ano 1. N 1. Jun-dez/2005. Disponível em <http://www.ufpe.br/revistatempohistorico/index.php/revista/article/viewFile/6/6>. Acesso em 06 mai./2011.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2001.

\_\_\_\_\_. Criar e professorar um curso online. In: SILVA, Marco (org.). **Educação on-line.** São Paulo: Loyola, 2003; p. 51-73.

SILVEIRA, Eluza. **A Dimensão Estética no ensino de Língua Portuguesa: os dizeres de professores em formação na FUNDARTE/UERGS.** 2008. [Dissertação de Mestrado]. São Leopoldo, RS, 2008. Disponível em: [http://bdtd.unisinos.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=65](http://bdtd.unisinos.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=65). Acesso em: 24 set./ 2009.

SMILJANIC, Maria Inês. **Da “Invenção” à “descoberta” científica da Amazônia: as diferentes faces da colonização.** Revista Múltipla, ano VI, n.10, 2001.



SIMONIAN, Michele e BRITO, Gláucia da Silva. Formação continuada de professores: clicando no ambiente virtual de aprendizagem. (Comunicação) (2008). In: VIII Congresso Internacional de Educação EDUCERE. **Anais**. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/trabalhos3.html>. Acesso em 15 ago/2011.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SPERANDIO, Ana Maria Girotti. **A Rede Municípios potencialmente saudáveis e as estratégias de vigilância em saúde ambiental**. 2007. Disponível em <http://200.144.0.250/site/pdf/07SeminarioACs6-AnaMariaGirotti-RMPS.pdf>. Acesso em 16 de mar/2011.

SPINOZA, Benedictus (Baruch) de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu da. Edição Bilíngüe. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STAINBACK, Susana Bray. As raízes do movimento de inclusão. In: **Pátio**. Porto Alegre. Ano V. N.20, p. 15-17, 2002.

STOER, Sthepen R. Desocultando o vôo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: STOER, Sthepen. R. [*et al*]. (orgs.). **A transnacionalização da educação**: Da crise da educação à educação da Crise. Porto: Afrontamento, 2001; p. 165-210.

TAKAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília. Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAYLOR, Charles. **La ética de la autenticidad**. Barcelona: Paidós, 1994.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracy, Education and Multiculturalism** – dilemmas of citizenship in a global world. Lanham. Nova Iorque: Oxford. Rowman & Littlefield Publ, 1998.

TOURAINÉ, Alaine. **Podemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Trad. Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

VALLA, Victor Vincent. Movimentos Sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas. In: FLEURI, R. (org.). **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover, NUP, 1998; p. 187-200.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **O Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 4. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2005.

\_\_\_\_\_. Pensamento Sistêmico: uma epistemologia científica para uma ciência novo paradigmática. In: **Congresso Brasileiro de Sistemas: “Despertando a consciência para a visão sistêmica: perspectivas para o século XXI”**, promovido pela International Society for the Systems Sciences – ISSS e pela FEARP/USP de Ribeirão Preto - SP, em 9-10 de novembro de 2005a. Disponível <http://www.facef.br/quartocbs/arquivos/14.pdf> Acesso em 12 abr/2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I.P. A AMARAL, A L. (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002; p. 65-91.

VIEIRA, Ricardo. Ser inter/multicultural. **Jornal A página da educação**. Portugal, ano 8, n.78, mar. 1999. Disponível em: <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/> Acesso em: 10 Jan 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. **Contemporaneidade e Educação** (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social na mente**. Trad. José Cipola Neto. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLTOLINI, Rinaldo. Igualdade e Diferenças . In: FRELLER, Cintia Copit [et al]. **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil**. São Paulo: Cada do Psicólogo, 2008; p. 59-75.

VON FOERSTER, Heinz. **Undertanding understanding: Essays on Cybernetics and Cognition**. New York: Springer, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Congresso da Association Internationale Pour la Recherche Interculturelle (ARIC), 12, 2009, Florianópolis. **Diálogos interculturais: Descolonizar o saber e o poder**. Florianópolis, UFSC,

www.aric2009.ufsc.br, 2009. Disponível em:  
<http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/anais/artigo/767/textoCompleto>.  
Acesso em 20 set./ 2009.

WALSH, Catherine. Pensamiento crítico y (de)colonialidad. In:  
WALSH, Catherine (Org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**.  
Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simon  
Bolívar-Abya-Yala. 2005.

ZABALZA, Miguel. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e  
desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Zona de desenvolvimento proximal**:  
Análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas  
em Psicologia*, (2), 1994; p. 97-110.

ZIMERMAN, Davi E. Atributos desejáveis para um coordenador de  
grupo. In: ZIMERMAN, D. E. e OSÓRIO, Luiz Carlos. **Como  
trabalhamos com grupos**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997; p.  
41-47.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. **O Eclipse do Humano e a Força da  
Palavra**: Martin Buber e a questão antropológica. (Publicado em  
*Reflexão - Revista do Instituto de Filosofia da Pontifícia Universidade  
Católica de Campinas*. Ano IV Jan/Abr 1979) Disponível em  
[www.fae.unicamp.br/vonzuben/eclipse.html](http://www.fae.unicamp.br/vonzuben/eclipse.html) Acesso em 21 jun/2011.



**ANEXOS**



ANEXO 1 - ORIENTAÇÕES GERAIS PARA ELABORAÇÃO DO  
RELATO DAS ATIVIDADES OPCIONAIS NA  
FERRAMENTA DIÁRIO DE BORDO



**Serviço Público Federal**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**Núcleo Mover “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”**  
Campus Universitário - Caixa Postal 476  
88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil  
Fone: (048) 3721- 8702 - Fax: (048) 3235-3000  
Home –page: [www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br) –  
e-mail: [mover@mover.ufsc.br](mailto:mover@mover.ufsc.br)

**Prezados/as Tutores/as Presenciais e a Distância:**

Encaminhamos a seguir algumas questões orientadoras que deverão ser utilizadas para elaboração do *Relato das Atividades Opcionais*.

Os relatos deverão ser postados na ferramenta DIÁRIO DE BORDO. Para a utilização dessa ferramenta, nosso Apoio de Rede elaborou um documento (tutorial) para melhor compreender a função e a forma de utilização. Caso não o tenham recebido e/ou conseguido acessar na plataforma do curso, pedimos que entrem em contato com a equipe de Apoio de Rede.

Lembramos que essas questões são apenas um roteiro de orientação. Como professores/as tutores/as vocês poderão incluir outras questões no sentido de melhor orientar a referida produção para os/as professores/as cursistas. Pedimos apenas que nos enviem as questões que forem inseridas por vocês aos seus respectivos professores/as cursistas.

***Bom trabalho!***

**QUESTÕES ORIENTADORAS PARA ORGANIZAR O RELATO  
DOS PROFESSORES/CURSISTAS NA FERRAMENTA DIÁRIO  
DE BORDO**

- 1) Qual a atividade selecionada?
- 2) Por que você elegeu esta atividade?

- 3) Você organizou algum planejamento para a execução? Se organizou, procurou priorizar algum ou alguns aspectos para executar a proposta escolhida? Quais?
- 4) O que buscou alcançar com esta atividade?
- 5) O que mais deu certo na realização desta atividade? Por quê?
- 6) O que não aconteceu como você pretendia ou esperava? Que motivos podem ter provocado esses problemas?
- 7) Considerando a atividade no seu todo – desde a sua escolha, orientação e execução o que você pensa que fez com mais qualidade? E por quê?
- 8) Qual ou quais fatores contribuíram para os acertos na realização da atividade?
- 9) O que mais lhe agradou na proposta que você escolheu e o que mais gostou de fazer nesta atividade?
- 10) Há algo que você fez e que não faria novamente? Por quê?
- 11) Você pensa que um curso de formação continuada como este contribui para ampliar esses aspectos na sua docência? Comente.
- 12) Você percebeu aspectos da educação intercultural sendo trabalhados e desenvolvidos nesta atividade? Quais? Como os identificou?



## ANEXO 2 - TUTORIAL PARA UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA DIÁRIO DE BORDO NA PLATAFORMA MOODLE



# Tutorial de utilização da ferramenta Diário de Bordo

Autor  
Mauricio Oliveira Haensch

21 de Dezembro de 2009

# Lista de Figuras

- 1.1 Elipse . . . . . 3
- 2.1 Localização do Diário de Bordo na plataforma . . . . . 5
- 2.2 Primeiro acesso ao Diário . . . . . 6
- 2.3 Começando a atividade com o Diário . . . . . 7
- 2.4 Continuando a atividade com o Diário . . . . . 8

# Sumário

1	Recomendações Iniciais	3
2	Utilizando o Diário de Bordo	4

# Capítulo 1

## Recomendações Iniciais

Para realizar o acesso ao Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) é recomendado o uso do navegador *Firefox*, que pode ser encontrado para download no seguinte link <http://br.mozdev.org/download/?os=win> (*Firefox* para Windows). Neste link também podem ser encontradas instruções para a sua instalação. Esse software pode ser utilizado de forma gratuita e existem versões para Windows, Linux e MAC OS X.

Este tutorial foi feito com base no acesso usando-se o *Firefox*, mas pode ser seguido para acesso com qualquer navegador de internet, possivelmente com pequenas diferenças nas imagens aqui apresentadas, sendo que estas diferenças não interferem nos passos apresentados.

Para tornar os passos e explicações mais claros utilizamos uma elipse com contorno vermelho, figura 1.1, para dar destaque a pontos-chave nas imagens.



Figura 1.1: Elipse

## Capítulo 2

# Utilizando o Diário de Bordo

A função *Diário de Bordo* foi criada para que você, cursista, possa realizar anotações sobre as atividades desenvolvidas dentro do curso. É muito importante que sejam registradas diretamente por você as experiências vividas durante as atividades. Esse tutorial se destina a demonstrar como é utilizada essa ferramenta dentro da plataforma. Qualquer dúvida que possa surgir sobre o desenvolvimento da atividade deve ser sanada com os tutores de seu polo.

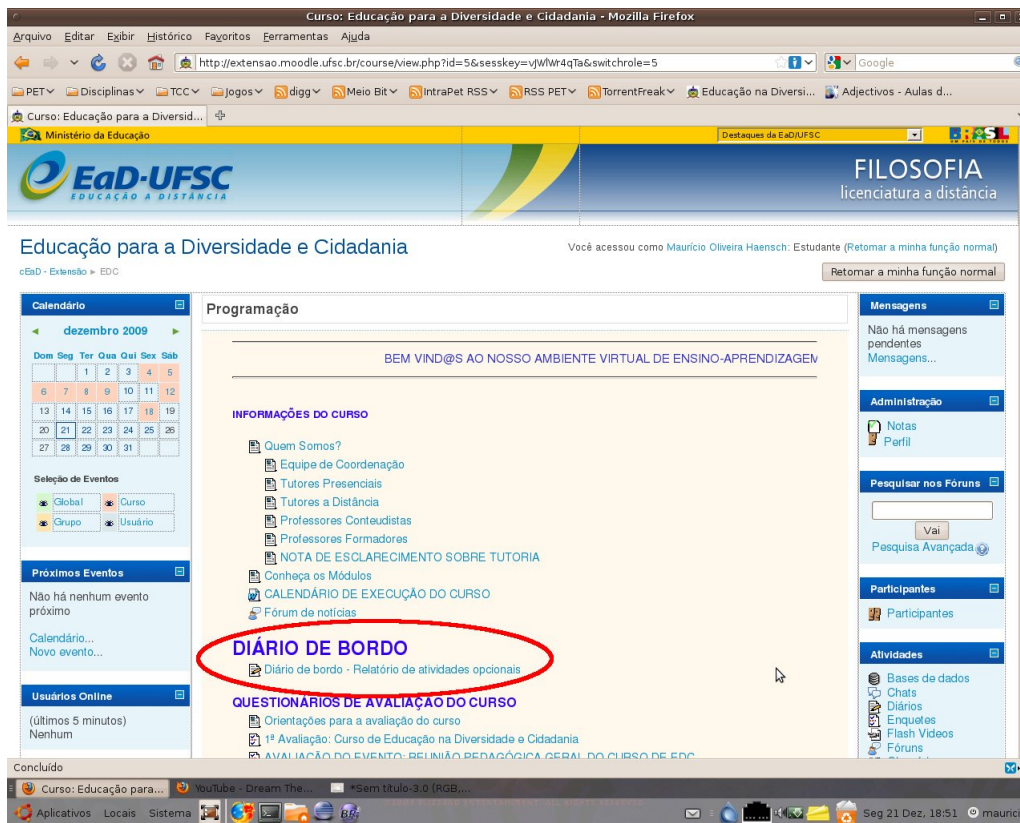


Figura 2.1: Localização do Diário de Bordo na plataforma

Primeiro, faça seu acesso normalmente à plataforma do curso, entrando com seu login (CPF) e senha como de costume. A imagem 2.1 mostra exatamente onde você pode encontrar o seu Diário de Bordo assim que acessar a plataforma. Clique em **Diário de bordo - Relatório de atividades opcionais** para acessar o Diário.

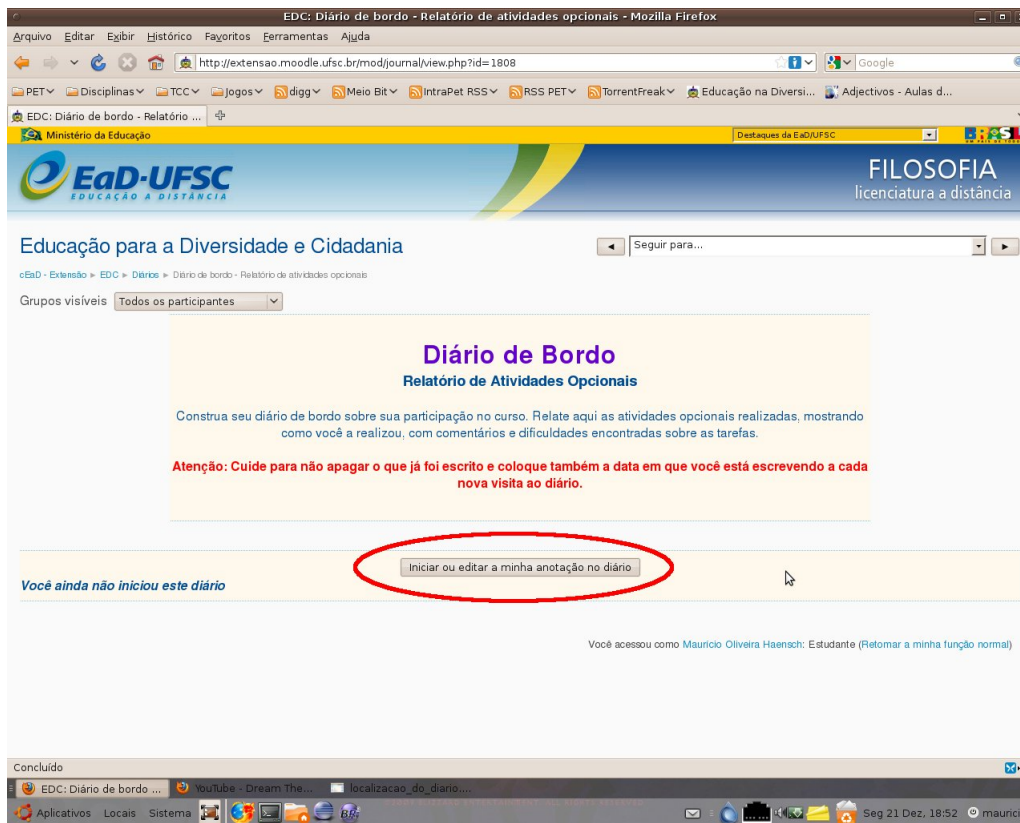


Figura 2.2: Primeiro acesso ao Diário

A imagem 2.2 mostra como estará o Diário de Bordo na primeira vez que você acessar essa ferramenta. Para começar a utilizá-lo, clique no botão destacado na imagem, **Iniciar ou editar a minha anotação no diário**.

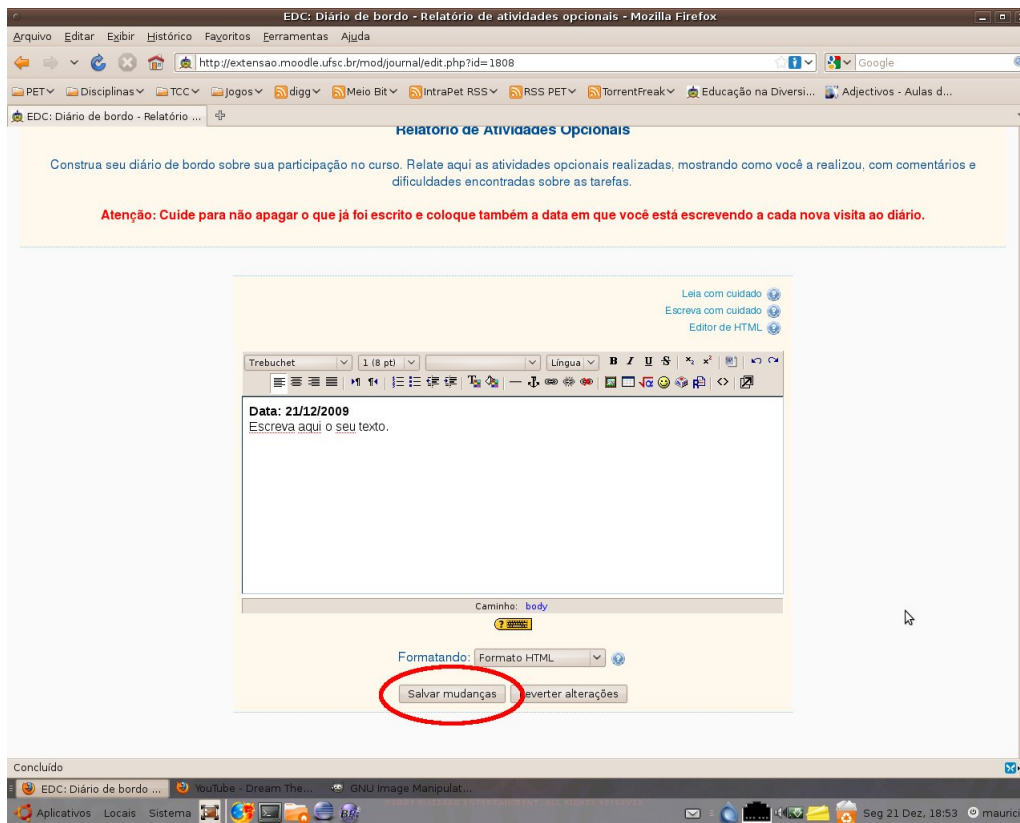


Figura 2.3: Começando a atividade com o Diário

Ao clicar no botão da tela anterior, aparecerá esta caixa de texto mostrada na figura 2.3. Insira, como demonstrado na figura, a data atual e preencha com o texto de acordo com a atividade pedida pelos tutores. Você pode utilizar diversas opções disponíveis para enriquecer seu texto, como **negrito**, mudar o **tamanho da fonte** e a **cor**. Após terminar suas modificações, clique no botão destacado **Salvar mudanças**.



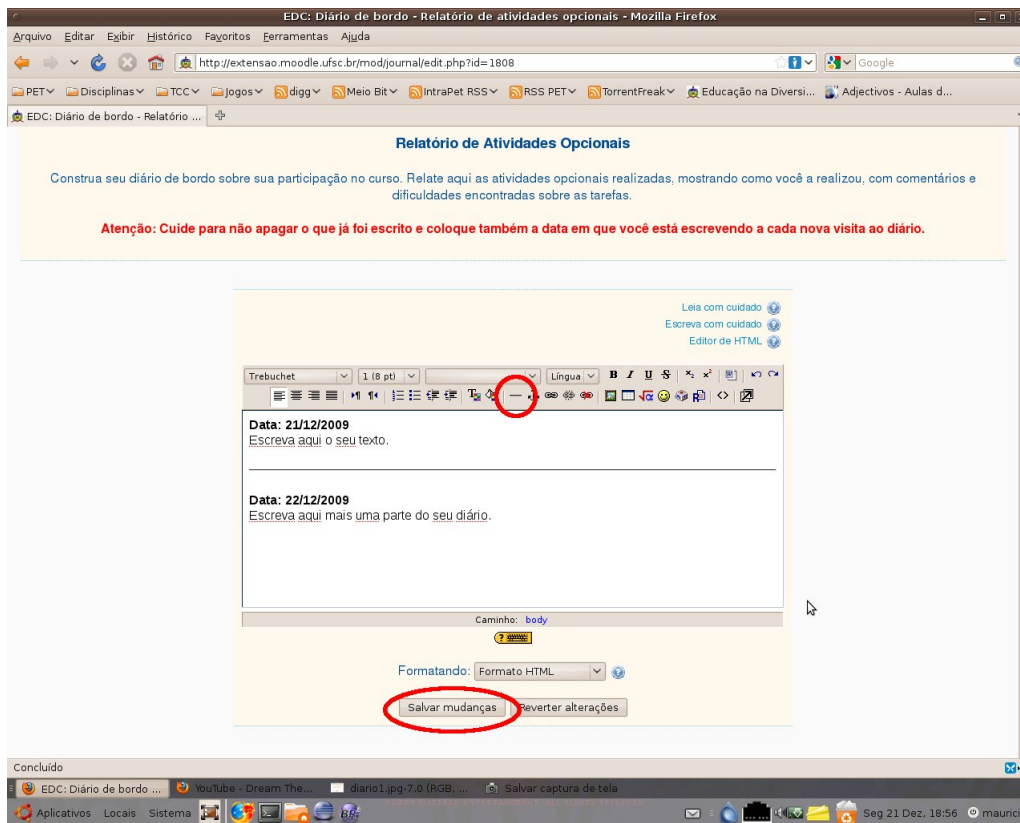


Figura 2.4: Continuando a atividade com o Diário

Ao utilizar seu Diário de Bordo na próxima vez, abra-o do mesmo modo demonstrado na figura 2.1. Todo o texto que você já escreveu no seu Diário estará lá do mesmo jeito. Agora, você pode continuar seu Diário da maneira que desejar, apenas tome cuidado para não apagar o que já havia escrito. Na imagem 2.4 está destacado um botão na caixa de texto, que insere uma barra que pode auxiliar a separar o seu Diário em dias, conforme aparece no texto presente na imagem 2.4, dentro da caixa de texto do Diário.

Utilize esse mesmo procedimento para utilizar o Diário cada vez que você for escrever mais um trecho. Sempre lembre-se de manter o texto anterior (não apague-o) e coloque a data em que você está escrevendo novamente, conforme demonstrado nas figuras presentes nesse tutorial.





Acácia	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-
Amarilis	-	-	-	x	-	-	-	x	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	14	-	09	05	01	08	02	01	-	-	03	-	-	01	-	01	03	-	05	-	-	04	01	-	09	01	04	06	01	-

<b>MÓDULOS, UNIDADES E TÍTULOS DAS ATIVIDADES</b>			
<b>MODULO 2</b> UNIDADE 1 e 2 Atividade 1 – A Diversidade presente na sala de aula Atividade 2 – As lutas e conquistas da comunidade em que vivemos Atividade 3 – Fora Preconceito!	UNIDADE 3 Atividade 1 – No tempo dos quilombos Atividade 2 – Estereótipos na escola Atividade 3 – Leitura e reflexão UNIDADE 4 Atividade 1 – Raio X Cultural Atividade 2 – Mosaico Cultural Atividade 3 – Lista de Adjetivos UNIDADE 5 Atividade 1 – Visitando a escola da aldeia Atividade 2 – Os índios em sala de aula Atividade 3 – O outro não muito diferente de mim	<b>MÓDULO 4</b> UNIDADE 1 Atividade 1 – Mentiras que parecem verdades Atividade 2 – Questionando os problemas ambientais Atividade 3 – Refletindo sobre a Educação Ambiental UNIDADE 2 Atividade 1 – Meninas fazem tarrafa, meninos fazem renda de bilro Atividade 2 – Papéis masculinos, papéis femininos Atividade 3 – Cruzadinha de gênero	UNIDADE 3 Atividade 1- Montando um quebra-cabeça Atividade 2 – Abrigo subterrâneo Atividade 3 – Vivenciando as diferenças <b>MÓDULO 5</b> UNIDADE 1 e 2 Atividade 1 – Tesouros da Multiculturalidade Atividade 2 – Tesouros da multiculturalidade: biblioteca interativa Atividade 3 – Tesouros da Multiculturalidade: uma webquest inclusiva

## ANEXO 4 - TABELAS DESCRITIVAS REFERENTES AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

**TABELA DESCRITIVA 1: Categorias que emergiram dos Diários de Bordo, frequências, porcentagens e exemplos**

<b>Categoria</b>	<b>Nº absoluto</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>	<b>Exemplos</b>
A)  Necessidade do diálogo	28	28	100%	Em forma de círculo, iniciou-se um diálogo. Mediando o diálogo, colocou-se a questão do texto, questionando que atitudes devem ser tomadas. [...] No diálogo com o grupo, aproveitou-se a oportunidade para questionar sobre o tema diversidade. [...] Em diálogo percebeu-se que eles costumam conversar entre eles sobre diversos temas, tendo como foco a troca de experiências e dúvidas que surgem sobre a vida [...]. (Gérbera – Palhoça)  [...] o diálogo é o que faz a diferença. Os acertos não acontecem por si só, é preciso muito diálogo e paciência, saber argumentar e fazer-se entender que as diferenças existem e devem ser respeitadas é indispensável. (Astromeia – Palmitos)
B)  Respeito e valorização da diversidade	28	28	100%	Todos somos diferentes, pensamos e agimos de maneiras diferentes, e possuímos uma singularidade, que nos diferencia um do outro, porém devemos respeitar as histórias de vida, seu processo de construção e suas dificuldades nesse. (Dama-da-Noite - Joinville)  Por isso, a educação deve pautar-se por uma perspectiva intercultural, onde todos sejam valorizados em suas singularidades e culturas. (Violeta – Fpolis)
B.1  Aceitação das diferenças	28	22	78,57%	[...] era meu intuito fomentar o debate sobre a aceitação de todos, ali no nosso espaço, pois percebia, desde o início do ano que um aluno em especial [Luiz] era mais discriminado pelos demais, e as razões, eu entendo que eram porque possui uma condição socioeconômica um pouco inferior a eles e, também por ser repetente e apresentar alguma dificuldade de expressão. Assim, nos trabalhos em grupo, não era totalmente aceito por alguns alunos que se consideravam “melhores”. Ao longo do ano, sempre fui negociando esta questão. [...] Tudo partiu deles, desde a organização na véspera até a organização do espaço. Pensaram em tudo. A diretora e a coordenadora também tomaram parte e ficaram, como eu, muito orgulhosas da atitude das crianças. O aluno aniversariante [Luiz] expressou com palavras que tinha adorado a festa! Ganhei este ano letivo com este acontecimento. Era uma turma bem complicada no início do ano e agora, ao final, perceber que o aprender a conviver avançou tem muito significado para mim. Além disso, é óbvio que o aprender a conhecer também. [...] Aprender a fazer também ficou evidenciado na organização da festa. É um pequeno gesto, simples, mas digno de ser apresentado e comemorado, e que, conforme meu relato, e no meu modo de ver, demonstra uma maior aceitação das diferenças. (Gloriosa – Itapema)  [...] sobre a conscientização das diferenças entre pessoas, mostrando que a diversidade não implica inferioridade. Ensinar o que é preconceito e discriminação. Promover a autoestima através do autoconhecimento e liberdade de expressão. A aplicação desta atividade implicou em mudanças de comportamentos, aceitação das diferenças étnicas e outras, auto-aceitação, auto-valorização, acolhimento e afeto. (Lótus – São José)
B.2  Acolhimento e afeto	28	24	85,71%	[...] entender e acolher as diversidades humanas com suas peculiaridades e com o respeito aos direitos inerentes a cada um não é tarefa que se possa viabilizar apenas com instrumentos legais (ainda que sejam necessários), mas com compreensão e coração aberto, com afeto pode a escola transformar-se no espaço que garanta educação de qualidade a todos. (Girassol – Itapema)  [...] e eu a abracei para acalmá-la para depois dizer que estava aprovada. Acredito que foi o abraço mais gostoso que recebi. A minha atuação como professora não se reduz ao trabalho de ensinar um conjunto de noções estabelecidas em programas ou manuais escolares. A educação consiste em um processo muito mais amplo e sistêmico do que ensinar a ler e

				escrever. [...] Uma educação básica de qualidade é um dos direitos humanos (...). Mesmo diante de obstáculos, as crianças abraçam a oportunidade de aprender sobre o mundo que as cerca e de desenvolver suas habilidades para serem bem-sucedidas com pensamento crítico, autoconfiança, capacidade para solucionar problemas e para trabalhar com outras crianças. [Cattleya – Joinville)
B.3	28	09	32,14%	[...] A gente aprende muito com essa interação. A situação por si só gerou o ponto mais significativo, a reflexão-em cima de situações cotidianas. O exercício da alteridade. De eu me colocar no lugar do outro. (Acácia – Joinville) Este trabalho propôs um encontro baseado no respeito mútuo onde foi necessária a prática de atitudes de escuta, diálogo e empatia, onde através das encenações os alunos foram capazes de se por no lugar de outras pessoas. (Violeta – Florianópolis)
C)	28	19	67,85	A partir da atividade, todos pudemos perceber que somos diferentes e que somos iguais apenas nas diferenças [...] . Somos diferentes e precisamos aceitar isso e procurar a conviver da melhor forma possível. Todos somos importantes, cada um com sua especificidade, e devemos respeitar e ser respeitados. (Hortênsia – Itapema) [...] é preciso deixar os clichês de lado. Nada de acreditar que todos somos iguais - e ponto. Antes de mais nada, é essencial reconhecer que existem as diferenças. O acesso a um ambiente que estimula o respeito à diversidade ajuda a formar jovens mais respeitadores, mais educados e mais preocupados com a coletividade. (Primavera – Palhoça)
D)	28	17	60,71%	[...] procurou-se desde o primeiro momento facilitar a intervenção, a valorização do que foi relatado pelos alunos, em suas singularidades e dentro do grupo, considerando que tal postura seria favorável no transcorrer da atividade e do próprio grupo. Às vezes o depoimento de um membro permitia a outro dar depoimento, e dava para perceber a importância dos alunos um com os outros no papel de mediador. (Begonia – Palhoça) Conseguimos evidenciar o respeito, amor, e espírito de grupo, quando todos se ajudam [...] temos uma aluna especial dançando e sendo ajudada pelos amigos. [...] O resultado foi grandioso. Os aspectos que busquei priorizar foram: integração, solidariedade, espírito de grupo e respeito. (Calla – Fpolis)
E)	28	11	39,28%	[...] a pesquisa inseriu também os familiares dos alunos, sendo que pais e irmãos auxiliaram colhendo materiais, interagindo-se no assunto e ajudando seus filhos. Diante da pesquisa elaborada, percebeu-se que este trabalho despertou interesse, não somente nos estudantes, mas também de seus familiares, em querer saber sobre esses povos e como vivem em nossa sociedade. [...] Informaremos através de reuniões com a 'APP' e reuniões Pedagógicas, a ideia de transformar aquele espaço em um espaço de aprendizagem multicultural, aos pais, professores e alunos. Através das aulas de artes será proposta a colaboração de professores e alunos com habilidades específicas em desenhar e recriar o espaço. A ideia consiste em elaborar e desenhar prateleiras com espaço para expor os quadros que contam e mostram a história da escola. [...] Com a união, manifestação e participação de todos da escola, pais e comunidade, faremos um novo espaço de aprendizagem multicultural na unidade. Esse espaço estará aberto para receber, sempre, novos materiais e ideia que contribuirão para o aperfeiçoamento desta biblioteca interativa. A biblioteca interativa será elaborada e criada com a participação de todos da região local e estará aberta para aceitar novos trabalhos, que possam contribuir com a diversidade cultural, desmistificando esta diversidade que há em nossa região local. (Dama-da-Noite – Joinville) [...] Nesta conversa falaremos sobre o lugar de onde veio cada um. A partir disto será proposto que as famílias participem do processo, trazendo para a turma receitas, brincadeiras e histórias que costumam fazer parte de seu cotidiano. [...] alguns dos pais de alunos disseram que acharam muito interessante a discussão proposta e que seus filhos chegaram em casa comentando sobre as desigualdades sociais e o preconceito em nossa sociedade. (Prímula – Fpolis)

TABELA DESCRITIVA 2: Categorias que emergiram dos Ensaio Pedagógicos, frequências, porcentagens e exemplos

Categoria	Nº absoluto	Frequência	Percentual	Exemplos
A Necessidade do diálogo	28	28	100%	<p>[...] Após o silêncio e a reflexão, formamos a assembleia para dialogar sobre o que cada um pensou e sentiu enquanto analisava a si mesmo. Todos puderam apresentar suas ideias. (Hortênsia – Itapema)</p> <p>O processo educativo deve pautar-se por uma postura dialógica, problematizadora, comprometida com transformações estruturais da sociedade e de cunho emancipatório. [...] num processo de ação e reflexão, de modo dialógico com os sujeitos envolvidos. (Begonia – Palhoça)</p>
B Respeito e valorização da diversidade	28	25	89,28%	<p>Não há como falar em solidariedade, respeito, amor ao próximo e, até mesmo, em diversidade sem reconhecer e entender o próximo, assim como sua cultura e suas origens. [...] Faz-se necessário saber respeitar essas diversidades sem dar ênfase maior a uma ou outra, pois ainda a escola na medida em que ignora a multiplicidade de culturas, sonhos e valores, sendo, também, um aparelho ideológico que visa a manutenção e a organização desta sociedade reforça o preconceito. Assim quando passamos a discutir, a reconhecer e a respeitar as culturas formadoras do nosso povo passamos a nos entender melhor, nos valorizar e lutar contra esse processo de homogeneização cultural que permeia nossa sociedade. (Miosótis – São Miguel D'Oeste)</p> <p>Evidenciamos, também, a relevância da diversidade para compor o mundo [...]. Todo o trabalho foi realizado para que as crianças percebessem a relevância do respeito às diferenças; a melhoria da vida social está, fundamentalmente, ligada à aceitação e respeito à diversidade e cidadania. (Hortênsia – Itapema)</p>
B.1 Aceitação das diferenças	28	24	85,71%	<p>Mesmo com atraso, a educação procura trabalhar as diferenças sociais, físicas, etc., e diminuir o preconceito que tem rotulado qualquer sinal de diversidade. [...] O resultado demonstrou que quanto mais cedo trabalharmos a noção de diferenças e respeito, maiores são as chances da verdadeira inclusão. [...] Aprender a conviver com as diferenças e respeitá-las é um importante princípio para o trabalho em grupo e para a vida em sociedade. A escola pode (e precisa) preparar seus alunos para isso, contribuindo, assim, para sua formação cidadã, consciente e crítica. (Lótus – São José)</p> <p>Lugar de encontros e desencontros, encantos e desencantos. Assim podemos definir a sala de aula, espaço este que tem atualmente as atenções voltadas no que se refere à acessibilidade e permanência de todos. Tem a responsabilidade de não trabalhar apenas com o aluno ideal, quieto, passivo, obediente, mas também com aqueles que não seguem os padrões ideais, vindos com diferenças, étnicas, sociais, físicas, sexuais e intelectuais. [...] Fica bem claro que enquanto seres humanos e cidadãos que somos, devemos compartilhar as nossas dificuldades, impossibilidades e diferenças. Depende de nós, vivermos em sociedade da melhor maneira possível, desprezando qualquer tipo de preconceito ou discriminação. [...] Na semana seguinte, já senti a turma mais solidária, mais participativa, mais tolerante uns com os outros. (Cattleya - Joinville)</p>
B.2 Acolhimento e afeto	28	26	92,85%	<p>É preciso delegar um olhar mais sensível para as ocorrências de dentro da sala de aula, pois estas são de extrema riqueza didática. [...] Devemos educar o olhar e o sentimento. [...] compreender capacidades expressivas que não tinham sido previstas e realizar ações humanistas de acolher o outro sem preconceitos. (Acácia – Joinville)</p> <p>É o sentimento que nos faz sensíveis ao que está à nossa volta, que nos faz gostar ou desgostar. É o sentimento que nos une às coisas e nos envolve às pessoas. É o sentimento que produz o encantamento face à grandeza dos céus, suscita veneração diante da complexidade da Mãe-Terra e alimenta enternecimento face à fragilidade de um recém-nascido. (Leonardo Boff, 1999) [...] o homem é um ser com habilidades e sentimentos. Wallon nos fala que a primeira linguagem do ser Humano é a afetiva. De acordo com este autor a emoção acompanha o indivíduo até a sua morte, porém ela se altera ao longo de sua vida porque as mediações estabelecidas com o seu contexto, sua aprendizagem e o seu desenvolvimento sócio-afetivo possibilitam outras formas de comunicação pela diversidade de linguagens. [...] necessidade do amor e do sonho fazerem parte da educação: tudo começa com um ato de amor. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores deveriam ser especialistas em amor; intérpretes</p>

				de sonhos. [...] Solidariedade, conviver em grupo, respeito e acolhida. [...] As crianças no espaço [...] são cheias de alegrias, conflitos, sorrisos, choros, encantamentos, desentendimentos. crianças em vários tempos... Que fazem bagunça, e são só alegria, alegria que contagia, encanta e que às vezes também cansa; crianças espontâneas e tímidas; crianças que falam, enquanto outras ainda falam pouco ou são caladas; crianças que criam, recriam e copiam; crianças solidárias, atentas e que respeitam as diferenças. Situações do universo infantil, que fazem parte do crescimento de cada criança. Nesta perspectiva entendemos as crianças como amigas que estão sempre dispostas a ajudar, a compartilhar e incluir em todos os momentos, assim respeitando as diferenças e convivendo com as mesmas. (Calla – Fpolis)
B.3 Importância da alteridade	28	09	32,14%	[...] aproveitando melhor estes conhecimentos dos alunos e que sem saber eram tão significativos para eles, pois os educandos teriam realizado-a observando melhor as situações e utilizando melhor da empatia, ou seja, o colocar-se no lugar do outro. [...] sobre o respeito às diferenças colocando-se no lugar de uma pessoa cega, vivenciando algumas situações do cotidiano. (Amarilis – Joinville) [...] conseguir se colocar no lugar do outro é o primeiro passo para defender uma sociedade que luta pela igualdade de direitos, com respeito às diferenças. (Gérbera – Palhoça)
C Entreajuda e interdependência de todos	28	26	92,85%	“[...] cada pessoa se constitui como indivíduo em reciprocidade com os outros”. (Fleuri, 2009) [...] Nessa perspectiva a construção do conhecimento se dá diretamente com as relações que estabelecemos, e, são frutos de um trabalho de criação, doação e aceitação de cada um. (Orquídea – Palmitos) É no ambiente escolar que o aluno continua a construir seus conhecimentos através da relação interpessoal [...] a socialização dos conhecimentos e o estímulo ao desenvolvimento das capacidades linguísticas, cognitivas, motoras e afetivas e os novos valores em relação a cidadania e o meio ambiente. (Begonia – Palhoça)
D Unidade na diferença	28	20	71,42%	[...] Devemos todos nos propor a encontrar a igualdade na diversidade, lembrando sempre que, acima de tudo, somos todos humanos e como tal temos grande capacidade para a solidariedade, a cooperação e o amor. [...] Por isso na intenção de preparar o aluno quanto à questão de que somos todos iguais e irmãos perante nosso pai celestial Deus, que se pensa compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no seu dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. [...] Essa função socializadora (da escola) remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimentos que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura. Os processos de diferenciação na construção de uma identidade pessoal e os processos de socialização que conduzem a padrões de identidade coletiva constituem, na verdade, as duas faces de um mesmo processo. [...] (Angélica – Palmitos) [...] o sujeito é diferente e se apropria do conhecimento a partir da interação com o outro e com o meio no qual está inserido. [...] pois somos todos diferentes. O conceito de igualdade para ser respeitoso deve conceber a diferença como elemento intrínseco ao ser humano. (Chuva de Prata – São José)
E Relação entre escola, família e comunidade	28	22	78,56%	O processo educativo requer o envolvimento da família também na escola para que ambos - escola e família - estejam em sintonia e não se contradigam como muitas vezes acontece. [...] a escola também deve buscar o envolvimento dos pais e responsáveis de seus alunos no processo para que haja diálogo entre as partes, e que passem a estabelecer objetivos comuns e buscarem atingi-los juntos. Estes objetivos deverão permitir a livre expressão e a participação de todos, não importando a origem, cor, ideologia etc. (Margarida – São Miguel D’Oeste) [...] o que salvou aquele trabalho foi a parceria com a família: “que mãe nota 10!”. Ela estava sempre presente complementando as atividades em casa. [...] novas estruturas precisam ser construídas juntamente com os/as professores/as, com a equipe gestora,



				com os pais e alunos/as, ou seja, com a comunidade escolar como um todo. (Girassol – Itapema)
F	28	20	71,42%	<p>Criar processos educacionais que instiguem a cada um, educando e educador, a explicitar, avaliar e reformular os modelos mentais inconscientes que orientam a própria forma de pensar, sentir e agir. [...] Uma das condições fundamentais para práticas educativas interculturais e para a promoção da emancipação humana é a necessidade de uma reestruturação cultural das formas de agir, sentir e pensar o mundo e conseqüentemente a educação. [...] (Violeta – Fpolis)</p> <p>Cabe à Escola e outras instituições provocar a discussão desta temática, valorizando e buscando através do conhecimento discutir novas formas de pensar, de agir, de se relacionar com o ambiente, construindo uma visão crítica de suas ações perante o meio em que vive para que interfira nas mudanças buscando ver não apenas os problemas, mas também para suas soluções. (Açucena – Palmitos)</p>

Fonte: Diário de Bordo do curso Educação para Diversidade e Cidadania (dez/2009 a jul/2010).



## ANEXO 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**Serviço Público Federal**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**Núcleo Mover “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”**  
Campus Universitário - Caixa Postal 476  
88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil  
Fone: (048) 3721- 8702 - Fax: (048) 3235-3000  
Home –page: [www.mover.ufsc.br](http://www.mover.ufsc.br) –  
e-mail: [mover@mover.ufsc.br](mailto:mover@mover.ufsc.br)

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa:

*Docência, uma obra de arte: contribuições da estética e da educação intercultural na formação continuada de professores*

### **A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:**

O motivo que nos leva a estudar a educação intercultural e a estética na formação continuada de professores se sustenta na importância de ambos para o exercício de uma docência comprometida com a formação humana. Remeter-se à estética, é referir-se à beleza, uma vez que a estética é um de seus atributos. É de se perguntar se a beleza é considerada nos processos de formação de professores/as? E se os/as professores/as reconhecem, compreendem e valorizam a existência da beleza em sua prática pedagógica? Em que medida este atributo contribui para qualificar a docência como uma obra de arte e o professor/a como um artífice de sua própria obra?

Essas perguntas constituem uma chave da porta de entrada desse projeto de pesquisa, uma vez que é basicamente sobre a beleza na docência que se busca investigar nesta pesquisa, cujo foco reside substancialmente em um de seus atributos – a estética. Pensar a beleza na/da docência: esta é

a razão que sustenta o presente projeto. Tentar encontrá-la nas práticas de professores é um desafio; identificar, analisar e comparar possibilidades para sua promoção mediante práticas educativas interculturais é um propósito; estabelecer relações entre ambas e identificar a potência que elas emanam é um problema profundo de pesquisa. Sendo assim, o objetivo geral de pesquisa consiste em identificar as concepções sobre educação intercultural e estética que aparecem nos relatos de experiência e nos ensaios pedagógicos elaborados por professores/as dos anos iniciais da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina durante a realização de um curso de aperfeiçoamento intitulado Educação para a Diversidade e Cidadania realizado no período de outubro de 2009 a abril de 2010, e a partir desses relatos analisar se a abordagem de educação intercultural adotada no curso em questão, pode contribuir para o reconhecimento e a promoção da estética no exercício da docência.

A pesquisa que será desenvolvida é de abordagem qualitativa, do tipo interpretativa. A população constituída na pesquisa compõe-se de professores dos anos iniciais da rede pública de oito cidades do Estado de Santa Catarina que participaram da primeira edição de um curso de formação continuada, em nível de extensão chamado de Educação para a Diversidade e Cidadania, cuja temática mediadora centrou-se na perspectiva de educação intercultural.

A amostra é constituída de 20% da população total compreendida dentro dos seguintes critérios: os participantes deverão ser professores/as formados em Pedagogia ou licenciados, em exercício e/ou com experiência na educação básica, preferencialmente nos anos iniciais do ensino fundamental; que tenham participado do referido curso e obtido a frequência mínima necessária. É essencial que tenham realizado as atividades optativas do curso, pois elas constituem a base para os relatos de experiência de sala de aula e os ensaios pedagógicos, uma vez que essas produções constituem os materiais de análise para a pesquisa.

O tratamento metodológico para coleta e análise dos dados segue os pressupostos da análise de conteúdo. O material a ser analisado será basicamente os relatos de experiências de sala de aula e os ensaios pedagógicos dos/as professores (sujeitos da pesquisa), elaborados no curso.

## **GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:**

Você será esclarecido/a sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado/a em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Núcleo de Pesquisas Mover – Educação e Movimentos Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e outra será fornecida a você.

## **CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:**

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

## **DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_ fui informada/o dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador Reinaldo Matias Fleuri e a doutoranda pesquisadora Maria Conceição Coppete certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a estudante Maria Conceição Coppete e o professor orientador Reinaldo Matias Fleuri no telefone (48) 33224490 e/ou no e-mail [coppetemaria@gmail.com](mailto:coppetemaria@gmail.com)

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

---

Nome Assinatura do Participante / /  
Data

---

Nome Assinatura do Participante / /  
Data

---

Nome Assinatura do Participante / /  
Data

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**Núcleo Mover “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”**

# ANEXO 6 - CERTIFICADO DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA EMITIDO PELO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão  
 Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

## CERTIFICADO Nº 862

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 334/CEPSH de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o comitê no Regimento Interno do CEPSH, CERTIFICA que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

### APROVADO

PROCESSO: 862 FR: 353134

TÍTULO: Doação, uma obra de arte: contribuições da educação intercultural e da estética na formação continuada de professores

AUTOR: Reinaldo Matias Fleuri, Maria Conceição Coppete

FLORIANÓPOLIS, 26 de Julho de 2010

*Magdalena Tokoush*

Coordenadora do CEPSH/UFSC  
 Prof.<sup>a</sup> Magda Santos Koenich  
 Sub-Coordenadora  
 CEUA/PRPE/UFSC





## ANEXO 7 - LISTAGEM DE TUTORES E TUTORAS QUE CONTRIBUÍRAM NA PESQUISA

### **Tutores e tutoras que contribuíram na fase inicial e no processo de coleta de dados**

Angelo Renato Biléssimo  
Bianca Quevedo Carvalho  
Cheila Cristiane Pereira  
Daiane Eccel  
Eloisa Barreto Klein  
Fabiana Grassin Mayca  
Gisely Córdova  
Ivanete Nardi Efe  
Josiane Cristina Couto  
Judith Elviana Lucca  
Maria Alejandra Paulucci  
Maria Cristina de Oliveira Athayde  
Maria Nazaré Silveira Costa  
Marli de Lourdes Basso  
Nadia Roberta S. Zacaron  
Patrícia Guerrero  
Rosane Fátima Costa  
Sandro Alves de Lima  
Sheila Fortes Kimura  
Sonia de Oliveira Mattos  
Suzana Almeida Araújo