



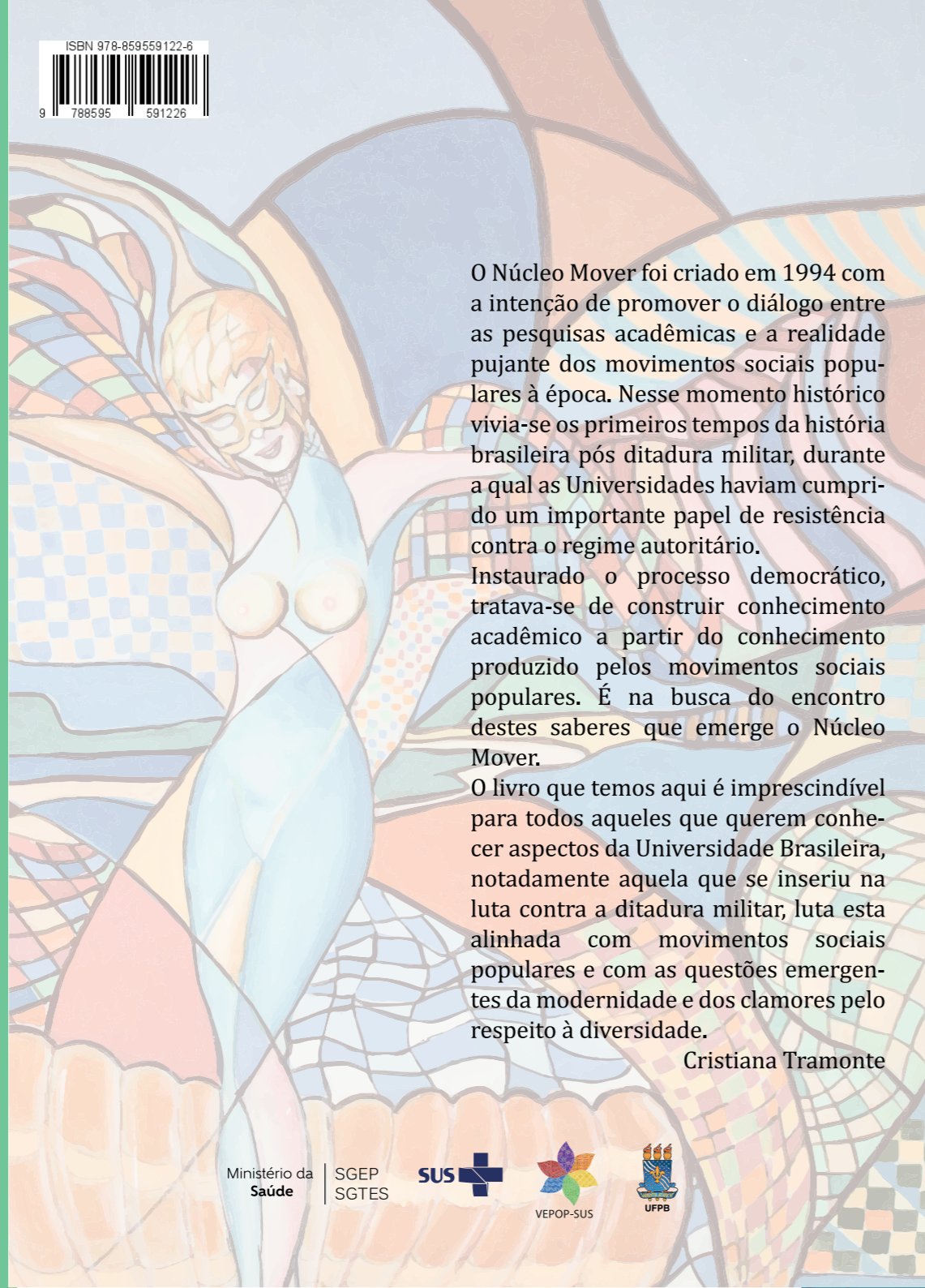
VEPOP-SUS

Este livro está sendo publicado com apoio do Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS – Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS.

Esse Projeto é uma iniciativa de apoio e fomento às experiências brasileiras de extensão universitária na linha da Educação Popular em Saúde, financiado pelo Ministério da Saúde a partir da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEPS-SUS).

Atua a partir de pesquisadores e consultores ancorados na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Uma de suas frentes de atuação é o apoio ao desenvolvimento e divulgação de publicações relevantes para o aperfeiçoamento da extensão universitária.



O Núcleo Mover foi criado em 1994 com a intenção de promover o diálogo entre as pesquisas acadêmicas e a realidade pujante dos movimentos sociais populares à época. Nesse momento histórico vivia-se os primeiros tempos da história brasileira pós ditadura militar, durante a qual as Universidades haviam cumprido um importante papel de resistência contra o regime autoritário.

Instaurado o processo democrático, tratava-se de construir conhecimento acadêmico a partir do conhecimento produzido pelos movimentos sociais populares. É na busca do encontro destes saberes que emerge o Núcleo Mover.

O livro que temos aqui é imprescindível para todos aqueles que querem conhecer aspectos da Universidade Brasileira, notadamente aquela que se inseriu na luta contra a ditadura militar, luta esta alinhada com movimentos sociais populares e com as questões emergentes da modernidade e dos clamores pelo respeito à diversidade.

Cristiana Tramonte

Ministério da
Saúde

SGEP
SGTES



EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Reinaldo Matias Fleuri

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Reinaldo Matias Fleuri



Os oito artigos compilados neste livro possibilitam acompanhar reflexivamente as contribuições das pesquisas e das propostas de formação de educadores desenvolvidas pelo Núcleo Mover no início deste milênio.

As pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores e pesquisadoras do Núcleo Mover começam por estudar as relações interétnicas à luz da teoria da complexidade. Priorizaram as conexões da educação intercultural com as lutas dos movimentos sociais. Enfatizam os estudos e as perspectivas relacionadas com os desafios emergentes nas relações e nos processos identitários de gênero, de gerações, de diferenças físicas e intelectuais. Estes estudos foram desenvolvidos com base em diferentes experiências de formação de educadores. O primeiro curso trabalhou com mestres e praticantes de capoeira, promovendo sua formação político-pedagógica para atuar com a educação popular de capoeira. O segundo focalizou a formação de educadores para a educação inclusiva. O terceiro foi um programa de educação à distância para formar professores da rede de ensino para trabalhar pedagogicamente com a diversidade e cidadania. O quarto projeto consistiu na formulação de material didático para professores e estudantes da Educação Fundamental, voltados para a promoção dos direitos humanos, relacionados com a compreensão, o respeito e a convivência democrática com a diversidade cultural e religiosa no contexto brasileiro.

Capa: *Releitura do Nascimento de Vênus*
Artista: *Claudio Casares*

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Editora do CCTA
2018

Reinaldo Matias Fleuri

**EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL
E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES**

Editora do CCTA
2018

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

F617e Fleuri, Reinaldo Matias.
Educação intercultural e formação de professores /
Reinaldo Matias Fleuri. - João Pessoa: Editora do CCTA,
2018.
303 p. : il.

ISBN: 978-85-9559-122-6

1. Educação Intercultura - Brasil. 2. Formação de
Professores. 3. Educação e Cultura. 4. Educação e
Movimentos Sociais. I. Título.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 37(81)



REITORA
MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA DINIZ

VICE-REITORA
BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



Diretor do CCTA
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

Vice-Diretor
ELI-ERI LUIZ DE MOURA



Conselho Editorial
CARLOS JOSÉ CARTAXO
GABRIEL BECHARA FILHO
HILDEBERTO BARBOSA DE ARAÚJO
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES
MARCÍLIO FAGNER ONOFRE

Editor
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

Secretário do Conselho Editorial
PAULO VIEIRA

Laboratório de Jornalismo e Editoração

Coordenador
PEDRO NUNES FILHO

Diagramação e Design da Capa
AMANDA PONTES

A publicação deste livro foi possível graças ao apoio do Projeto de Pesquisa e Extensão Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS (VEPOP-SUS), realizado no âmbito da Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEPS-SUS), que conta com apoio do Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde (SGTES) e colaboração da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP).

Os artigos publicados neste livro resultam de pesquisas que contaram com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Fundação de Ciência e Tecnologia do Estado de Santa Catarina (FUNCITEC), Ministério da Educação (MEC), Ministério do Esporte (ME), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), Serviço Social da Indústria de Santa Catarina (SESI/SC), entre outras instituições de fomento. A todas nosso reconhecimento pelo inestimável apoio.



O Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS² – Vivências de Extensão em Educação Popular e Saúde no SUS - é uma iniciativa de apoio e fomento às experiências de Extensão Universitária na linha da Educação Popular em Saúde, de maneira integrada com os espaços e sujeitos do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como com os grupos, movimentos e iniciativas de saúde do campo popular no Brasil.

Este projeto constitui ação apoiada pela Política Nacional de Educação Popular em Saúde no SUS (PNEPS-SUS) com apoio do Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde (SGTES) e colaboração da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP).

Em sua frente nacional vem atuando a partir de uma equipe operacional de pesquisadores e consultores ancorada na UFPB, com ações de articulação e integração entre as diversas iniciativas e experiências de extensão em Educação Popular e Saúde no país. Toda gestão se dá através de eventos, oficinas, encontros, difusão de informações, compartilhamento de publicações e materiais didáticos no campo da Educação Popular e do SUS. Pela promoção regular do Estágio Nacional de Extensão em Comunidades (ENEC) há uma oportunidade de vivências e experiências de estudantes de graduação de todo o país em práticas de Extensão orientadas pela Educação Popular nos espaços do SUS.

2 Para mais informações, acesse: www.ccm.ufpb.br/vepopsus

Uma de suas frentes de atuação é o apoio ao desenvolvimento de publicações em andamento e republicações de obras relevantes no âmbito da Extensão Popular, da Educação Popular e da Formação em Saúde, assim como a divulgação de produtos referentes a pesquisas realizadas neste campo e de reflexões sobre estas práticas, no sentido de incentivar e aprimorar o registro, a pesquisa e a sistematização de experiências nas diferentes iniciativas em nível nacional. Os livros editorados, publicados e/ou impressos pela Coleção VEPOP-SUS podem ser encontrados no Portal ISUU: <<https://issuu.com/vepopsus>>

Por meio do VEPOP-SUS, espera-se estimular em todo o país a Educação Popular como expressão da construção de caminhos e novas práticas de saúde na formação dos profissionais, protagonizando o campo popular e os serviços públicos de saúde.

SUMÁRIO

TABELA DE SIGLAS.....	11
SUMÁRIO DE FIGURAS E TABELAS.....	15
PREFÁCIO.....	17
PRÓLOGO.....	21

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	33
----------------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS.....	55
----------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO 3

A QUESTÃO DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO: PARA ALÉM DA DIVERSIDADE.....	71
-------------------------------------------------------------------	----

CAPÍTULO 4

COMPLEXIDADE E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS EMERGENTES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM PROCESSOS INCLUSIVOS.....	105
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

CAPÍTULO 5

CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA CURRICULAR INTERCULTURAL E INCLUSIVA.....	135
-------------------------------------------------------------------------	-----

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES DE CAPOEIRA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL.....	175
--------------------------------------------------------------------------------	-----

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA:
DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....231

CAPÍTULO 8

INTERCULTURALIDADE, EDUCAÇÃO E DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS: DIVERSIDADE RELIGIOSA,
DECOLONIALIDADE E CONSTRUÇÃO DA
CIDADANIA.....245

EPÍLOGO.....263

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....267

REINALDO MATIAS FLEURI.....295

TABELA DE SIGLAS

AIDS	Acquired Immunodeficiency Syndrome (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcionais
BRASIL	Governo do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CDS	Centro de Desportos (UFSC)
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEDEP	Centro de Evangelização e Educação Popular
CEDES	Centros de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer (ME)
CNE	Conselho Nacional de Educação (MEC)
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CPC	Centros Populares de Cultura
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEOC	Equal Employment Opportunities Commission

ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAED	Faculdade de Educação (UDESC)
FAPEU	Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (UFSC)
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos (MCTI)
FUNCITEC	Fundação de Ciência e Tecnologia do Estado de Santa Catarina
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GAPA	Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS
GECA	Grupo de Estudos da Capoeira
GT	Grupo de Trabalho (ANPEd)
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MCP	Movimento de Cultura Popular
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (BRASIL)
ME	Ministério do Esporte (BRASIL)
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação
Moodle	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (software livre que ajuda no processo de aprendizagem das pessoas)

MOVER (Núcleo)	Grupo de Pesquisa “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” (UFSC/CNPq)
MST	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEN	Núcleo de Estudos Negros
NEPEMOS	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Movimentos Sociais (FURB)
NIGS	Núcleo de Identidade, Gênero e Subjetividade (UFSC)
NPMS	Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais (UFSC)
ONU	Organização das Nações Unidas
PERI	Programa de Educação e Relações Interculturais (MOVER)
PERI- Capoeira	Curso de Formação de Educadores Populares de Capoeira na Perspectiva Intercultural
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (CNPq)
PIPE	Programa de Incentivo à Pesquisa (FURB)
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSC)
PPGICH	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC)
PPP	Plano Político-Pedagógico
PSPPG	Plano Sul de Pesquisa e Pós-Graduação (CNPq/FUNCITEC)

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC)
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SENECA	Seminário Nacional de Estudos sobre Capoeira
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI/SC	Serviço Social da Indústria de Santa Catarina
Triplo-C	Confraria Catarinense de Capoeira
UAB	Universidade Aberta do Brasil (MEC)
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UOS	Unidade de Operações Sociais (SESI/SC)
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO DE FIGURAS E TABELAS

Quadro 1- Esquema da Caracterização transversal dos objetivos das Unidades de Operações Sociais (UOS) do SESI/SC.....142

Quadro 2 - Sistematização da estrutura curricular segundo a metáfora da amarelinha.....156

Quadro 3 - Programação padrão para os encontros-oficinas do PERI-Capoeira.....194

PREFÁCIO

A obra aqui apresentada é fruto de uma intensa e dedicada atuação, durante duas décadas, do autor Reinaldo Matias Fleuri junto ao Núcleo MOVER – Educação Intercultural e Movimentos Sociais da UFSC/CNPq.

O Núcleo Mover foi criado em 1994 com a intenção de promover o diálogo entre as pesquisas acadêmicas e a realidade pujante dos movimentos sociais populares à época.

O momento histórico de sua fundação foi excepcionalmente relevante para sua configuração – vivia-se os primeiros tempos da história brasileira pós ditadura militar. No auge do período repressivo, as Universidades, em geral, haviam cumprido um importante papel de resistência, notadamente somando seu protesto às lutas reivindicatórias de outros setores sociais, no clamor coletivo contra o regime autoritário.

Instaurado o processo democrático, tratava-se de, na sequência, dar um passo além: construir conhecimento legitimado pelo âmbito acadêmico a partir da realidade de grupos e movimentos sociais populares, tecendo o diálogo com o conhecimento científico formal em um processo de dupla alimentação – conhecimento científico e conhecimento popular. É na busca do encontro destes saberes que emerge o Núcleo Mover.

O Mover reunia alguns professores comprometidos com a consolidação da jovem democracia – renascida no bojo das lutas contra a ditadura militar na década anterior à sua criação – e alunos de pós-graduação que cursavam Mestrado e Doutorado

no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que desejavam somar suas contribuições à perspectiva do fortalecimento dos movimentos sociais populares.

O autor foi peça-chave na criação e consolidação desta trajetória do Núcleo Mover, fazendo convergir sua ação como professor da pós-graduação com o papel de dinamizador do diálogo entre os sujeitos envolvidos – acadêmicos e militantes de movimentos sociais os quais, algumas vezes, estrategicamente coincidiam.

A iniciativa da criação de um Núcleo com esta configuração intensificou uma realidade bastante peculiar daqueles sujeitos que desejavam construir uma trajetória acadêmica sem abdicar de sua militância na sociedade civil e, além disto, fazer com que a atuação em um âmbito reforçasse o outro.

Nesta direção, o Núcleo Mover organizou vários eventos, de âmbito regional, nacional e internacional e ampliou sua voz e a dos sujeitos envolvidos.

Em um segundo momento, e com as mudanças sociais inerentes a toda história humana, o diálogo estendeu-se ainda mais, abarcando a diversidade das demandas da sociedade civil, tais como as lutas contra o racismo, pelo reconhecimento das diversidades étnica, de gênero, religiosa e de características físicas e mentais.

Enfim, o campo de atuação do Núcleo Mover é extenso e somente uma obra de tal fôlego poderá dar uma ideia da importância desta iniciativa no contexto acadêmico e social em seu sentido mais amplo em que se inseriu e atuou.

Bastante inovadora à época, consolidou uma forma de “fazer universidade” proativa, cidadã, atuante, dialógica, sem perder de vista a acuidade da pesquisa acadêmica e o

compromisso desta em contribuir para a construção do conhecimento científico em seu sentido mais amplo.

Sendo assim, o que temos aqui é uma obra imprescindível para todos aqueles que querem conhecer aspectos da Universidade Brasileira, notadamente aquela que se inseriu na luta contra a ditadura militar, luta esta alinhada com movimentos sociais populares e com as questões emergentes da modernidade e dos clamores pelo respeito à diversidade. Os sujeitos aqui citados como autores das inúmeras pesquisas desenvolvidas em parceria com o Núcleo Mover são, via de regra, personalidades ativas nos campos de investigação que abraçaram, militando com competência e paixão pelas causas políticas, sociais e culturais que abordam em seus textos.

Será uma “aula” fascinante de seu autor sobre a História do Brasil vista pelo ponto de vista de educadores atuantes na realidade – aquela história que não se vê nos livros e que tanto precisamos para reconhecer, compreender e respeitar a riqueza de nossa brasilidade!

Aproveitem a leitura e boa viagem por este Brasil complexo, diverso e plural que os trabalhos do Núcleo Mover nos apresentam!

Cristiana Tramonte²

2 Professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina na área de Educação, desenvolveu estudos principalmente no eixo Educação Intercultural e Diversidade, especificamente cultura afro-brasileira, religiosidade afro-brasileira e educação inclusiva. Titulação acadêmica: Licenciatura Plena e Português e Italiano pela Universidade de São Paulo (1980), Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1986), especialização em Educação Popular (UNISINOS), Educação e Movimentos Sociais e Educação – Metodologia de Ensino (UFSC); mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995) e doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Integra o GT História: Religiosidade e Cultura e participou do Núcleo Mover durante sua trajetória. Os integrantes desta rede manifestam seu reconhecimento ao CNPq e à CAPES pelo reiterado apoio recebido.

PRÓLOGO

Compilamos neste livro versões revisadas de textos representativos da trajetória de pesquisas desenvolvida pelo Núcleo Mover³ nas primeiras décadas deste milênio, com a intenção de facilitar o acesso a um conjunto de estudos relativos à educação intercultural no Brasil elaborados por este grupo de pesquisas.

A educação intercultural, no contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social inerentes à globalização econômica, propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo

3 O Núcleo “Mover” foi criado em 1994 por um grupo de professores e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para articular suas pesquisas relativas à relação entre Universidade e Movimentos Sociais. Em 1997 redefiniu seu enfoque, numa perspectiva de educação popular, para “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” e com este nome foi registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Desde 2011 articulou-se com o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGICH/UFSC) e por quatro anos (2012-2016) cooperou estreitamente com o Instituto Federal Catarinense (IFC). O Núcleo Mover desenvolveu pesquisas articuladas com intervenção educativa, nos projetos de Formação de Educadores Populares de Capoeira (UFSC, 2004, 2005 e 2007), de Curso de Formação de Professores para a Educação Inclusiva (SESISC, 2007 e 2008), de Curso de Formação de Professores para a Diversidade e Cidadania (MEC/UAB, 2009) e de produção de material didático para o trabalho com Diversidade Religiosa e Direitos Humanos em âmbito nacional (MEC, 2010-2013). Além da formação de pesquisadores (em nível de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado) e de ampla produção acadêmica, o Grupo de pesquisa promoveu significativo processo de cooperação científica interinstitucional e internacional. Liderou quatro congressos internacionais (1997, 2003, 2006, 2009) e organizou várias publicações conjuntas internacionais. Atualmente, lidera uma rede internacional e interinstitucional de pesquisadores, conhecida como “Rede Mover” (www.mover.ufsc.br).

tempo em que sustentem a interrelação crítica e solidária entre diferentes grupos socioculturais. Partindo da questão “culturas diferentes podem conversar entre si?”, o texto reproduzido no primeiro capítulo, intitulado “Educação intercultural no Brasil: desafios e perspectivas”⁴ apresenta uma conceituação operacional de educação intercultural, elaborada a partir dos estudos desenvolvidos na Europa. Verifica a necessidade de se recolocar a proposta de educação intercultural, considerando a especificidade da formação das identidades culturais e dos processos de integração interétnica no Brasil. E propõe uma perspectiva epistemológica da complexidade, com base nas premissas de Gregory Bateson, para compreender e para orientar o desenvolvimento de contextos educativos que promovam a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais.

Tal compreensão e contextualização da educação intercultural resultam dos estudos realizados a partir da cooperação e diálogo com o Movimento de Cooperação Educativa que alimentou a primeira fase da trajetória de pesquisas do Núcleo Mover (FLEURI, 2017).

Já no segundo capítulo apresentamos o texto intitulado “Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais”⁵, que discute o desenvolvimento no Brasil de processos sociais

4 O capítulo intitulado “Educação intercultural no Brasil: desafios e perspectivas” reedita o trabalho apresentado na Mesa-redonda: “Educação intercultural e formação de professores/as: gênero, etnia e gerações”, no III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul – Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação, realizado em Porto Alegre, no período de 29 de novembro a 01 de dezembro de 2000. Este ensaio foi publicado em FLEURI, 2001c. A reedição revisada deste artigo neste livro impresso se justifica por se tratar de um indício significativo da pesquisa desenvolvida pelo Núcleo Mover no ano 2000.

5 A versão inicial do texto intitulado “Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais” foi publicada em FLEURI, 2003c. A reedição revisada deste texto como capítulo deste livro foi motivada pelo fato de representar o trabalho articulado do Núcleo Mover com outros três grupos de pesquisa no período de 2001 a 2003.

de garantia de igualdade de direitos e de direito à diferença nas relações étnicas, de gênero, geracionais, assim como nos campos da ecologia e do associativismo.

A tensão entre igualdade e diferença, unidade e pluralidade se constituiu como problemática central em torno da qual se configurou o desenvolvimento das redes de cooperação científica e social potencializado pelo Projeto Rizoma. Este projeto, constituído âmbito do Plano Sul de Pesquisa e Pós-Graduação, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela Fundação de Ciência e Tecnologia do Estado de Santa Catarina, em 2001-2003 (PSPPG-CNPq/FUNCITEC). Foi mobilizado por quatro Núcleos de Pesquisa⁶ em torno do tema “Educação intercultural e movimentos sociais: cidadania e reconhecimento identitário no sul do Brasil”. Mediante suas atividades, que culminaram na organização do *II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais: Identidade,*

6 O processo de pesquisa envolveu durante três anos quatro núcleos de pesquisa, que contavam ao todo com 56 integrantes, cada um com seu objetivo específico, articulado a Projetos Integrados de Pesquisa de cada Núcleo envolvido. O Núcleo Mover da UFSC desenvolveu o projeto Integrado de Pesquisa Educação intercultural: Desafios E Perspectivas da Identidade e da Diferença Cultural em Práticas Educativas e Movimentos Sociais no Brasil (financiado pelo CNPq, 2002-2004). Coordenação de Reinaldo Matias Fleuri e Cristiana Tramonte. O Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais (NPMS) da UFSC desenvolveu o Projeto Integrado de Pesquisa: Associativismo Civil na Região da Grande Florianópolis (financiado pelo CNPq, 2002-2004). Estudou os processos de formação das ações coletivas, movimentos sociais, grupos associativistas e outros grupos, considerando suas orientações político-culturais, identidades/alteridades, projetos/mentalidades utópicos, bem como tipos de militância e estratégias sociais. Coordenação de Ilse Scherer-Warren. O Núcleo de Identidade, Gênero e Subjetividade (NIGS) da UFSC realizou pesquisas relacionadas aos Estudos de Gênero e Metodologia de Pesquisa, consolidados em torno de quatro grandes eixos: Parentesco, família e novas tecnologias de reprodução, gênero e história das ciências humanas, gênero e educação, feminismo e novos movimentos sociais. Coordenação de Miriam Pillar Grossi. O Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Movimentos Sociais (NEPEMOS) da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), desenvolveu os projetos Associativismo Civil em Blumenau e Economia Solidária do Médio Vale do Itajaí, financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e pelo Programa de Incentivo à Pesquisa (PIPE/FURB). Coordenação de Dalila Maria Pedrini e Iara Maria Chaves.

Diferença e Mediações (realizado em Florianópolis no período de 8 a 11 de abril de 2003), o Projeto Rizoma focalizou o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Buscou desenvolver concepções e propostas que favorecem o enfrentamento dos conflitos sociais, na direção de superação das estratégias socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição que vêm se manifestando no mundo globalizado, nas relações entre nações, entre etnias, entre classes sociais, entre gerações, entre religiões, entre movimentos sociais e, de modo particular, nas relações interculturais e de gênero. As pesquisas e os debates desenvolvidos evidenciam novas perspectivas epistemológicas que permitem o entendimento crítico do hibridismo e da ambivalência constituídas nas relações e nos processos interculturais.

No estudo “A Questão da Diferença na Educação: para Além da Diversidade”, reeditado no capítulo terceiro, discutimos a questão da diferença na educação, focalizando os campos das relações étnicas, geracionais, de gênero, assim como das diferenças físicas e mentais. Tendo como referência Bhabha, Pierucci, Scott, Skliar, entre outros, buscamos compreender as motivações construídas nos processos identitários relativos à diferença. Concluímos que as novas perspectivas emergentes de compreensão das diferenças indicam uma visão mais complexa do “diferente”, para além do paradigma da “diversidade”. Deste modo, surge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo promissor, da diferença, que se constitui nos entrelugares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais.

Este estudo foi elaborado, com a colaboração de Silvana Maria Bitencourt⁷ e Lia Vainer Schucman⁸, para subsidiar a discussão na sessão especial sobre “a questão da diferença na educação” na 25^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), realizada em Caxambu no ano de 2002. O texto (FLEURI, 2002b) constitui um esboço de subsídios teóricos, tomados de trabalhos que estavam sendo apresentados naquela mesma reunião da ANPEd, com o objetivo de discutir a relação entre o conceito de alteridade com o de interculturalidade. A partir deste texto e do debate realizado na sessão especial, elaboramos o artigo “Intercultura e educação” (FLEURI, 2003b) com o escopo de fundamentar a proposição do conceito de intercultura no campo da educação. Nesta mesma linha, o artigo “Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional” (FLEURI, 2006) retoma a análise de alguns elementos deste mesmo estudo inicial, com a intenção de discutir mais explicitamente a questão dos estereótipos e do racismo na educação.

Ao reeditar neste livro a versão inicial do estudo apresentado na Reunião da ANPEd de 2002, esperamos oferecer uma referência para avaliar as especificidades e conexões dos diferentes enfoques sobre a questão da diferença na educação, tal como estava sendo propostos por diferentes pesquisadores no início deste milênio no Brasil.

7 Silvana Maria Bitencourt era em 2002 bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina, bolsista de apoio técnico, do projeto integrado Desafios e Perspectivas da identidade e da diferença cultural em práticas educativas e movimentos sociais no Brasil, financiado pelo CNPq no período de 2002 a 2004, coordenado por Reinaldo Matias Fleuri.

8 Lia Vainer Schucman era em 2002 graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, bolsista de Iniciação Científica do projeto integrado Desafios e Perspectivas da identidade e da diferença cultural em práticas educativas e movimentos sociais no Brasil, financiado pelo CNPq no período de 2002 a 2004, coordenado por Reinaldo Matias Fleuri.

No quarto capítulo, reeditamos a versão revisada do texto “Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos”, que discute o recente processo no Brasil de implantação de políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiências no sistema educativo e nas empresas. Tal processo tem suscitado muitos impasses que põem em xeque tanto o sistema disciplinar da escola, quanto a organização do sistema empresarial. São muitas as questões operacionais, que revelam a perplexidade frente à dimensão política, econômica, ideológica, cultural, institucional, educacional, didática e, sobretudo, epistemológica do desafio de acolhimento institucional, social e educacional, de pessoas com deficiências. Neste artigo, discutimos algumas das questões focalizadas recentemente no grupo de trabalho sobre educação especial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e analisamos as implicações para a formação das educadoras e dos educadores sob a perspectiva da complexidade e da interculturalidade.

Este texto foi inicialmente elaborado como um trabalho encomendado para subsidiar o debate realizado no GT 15 – *Educação Especial*, por ocasião da 29ª Reunião da ANPEd, em Caxambu, dia 16 de outubro de 2006. Para isso, retomamos alguns dos trabalhos, apresentados no mesmo GT 15 na reunião anual precedente (2005), que focalizam a questão da formação de professores para a educação inclusiva, buscando refletir sobre problemas emergentes neste contexto, tendo como referência pesquisas que vínhamos desenvolvendo acerca da perspectiva da complexidade e interculturalidade. A reedição deste ensaio⁹ no contexto deste livro permite ampliar o estudo dos trabalhos

9 O texto original foi primeiramente publicado sob o título “Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos” em FLEURI, 2009a.

que vêm sendo discutidos no âmbito da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) na perspectiva de fundamentar a análise e as práticas de educação inclusiva no contexto escolar brasileiro.

Dando continuidade a este debate, apresentamos no quinto capítulo a reedição revisada do texto que discute uma experiência de “Construção de uma Perspectiva Curricular Intercultural e Inclusiva”¹⁰. Considera-se que a sociedade brasileira vem assumindo a necessidade de se promover o convívio social e a inserção profissional de pessoas diferenciadas, seja por identidades culturais, seja por limitações físicas e mentais. Isto pressupõe a implementação de processos educativos apropriados, assim como a formação dos educadores para trabalharem com a diversidade biocultural dos estudantes. Nesta direção, o Serviço Social da Indústria de Santa Catarina (SESI/SC) desenvolveu um projeto de formação de educadores que atuam em projetos de inclusão educacional de jovens e adultos com deficiências visuais, auditivas, motoras e mentais. Após um curso intensivo que permitiu o conhecimento das especificidades e as necessidades educacionais das pessoas com deficiências, realizou-se um processo de reflexão sobre a prática de algumas unidades de educação inclusiva de jovens e adultos do SESI em Santa Catarina. Partiu-se da caracterização preliminar dos objetivos, dos desafios principais, assim como das condições e necessidades educacionais dos estudantes e dos profissionais que constituem estas unidades operacionais. Realizou-se um encontro presencial em que foi se construindo dialogicamente a representação simbólica da prática educacional vivida. Construiu-se a partir das informações da prática, uma representação da organização curricular que serve como “mapa”,

10 O texto intitulado “Construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva” foi apresentado parcialmente em FLEURI, 2009b.

ou referência para cada unidade educacional orientar sua reflexão e suas decisões pedagógicas cotidianas. Tal construção delinea princípios metodológicos e epistemológicos pertinentes à investigação-ação-educativa dialógica e complexa.

Relatamos neste texto o desenvolvimento do Curso de Capacitação de Formadores para a Educação Inclusiva realizado em 2007 pelo Serviço Social da Indústria de Santa Catarina (SESI/SC), em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Preferimos manter, na presente edição, os detalhes metodológicos e circunstanciais da experiência pedagógica realizada para facilitar a compreensão do processo de construção teórica desenvolvido nesta ocasião.

Outra experiência de formação de educadores na perspectiva intercultural é focalizada no capítulo sexto¹¹, que analisa a experiência de pesquisa-ação desenvolvida a partir de duas edições do “Curso de Formação de Educadores Populares de Capoeira na Perspectiva Intercultural”. A primeira edição do curso foi realizada no ano de 2005 e a segunda em 2007, ambas na região da Grande Florianópolis, Santa Catarina.

A concepção desse curso advém do Programa de Educação e Relações Interculturais (PERI), desenvolvido pelo Núcleo Mover a partir de 2003. Por isso, estes cursos passaram a ser chamados PERI-Capoeira. Esses cursos constituíram-se em experiências que objetivaram a consolidação de um campo empírico de investigação para a formulação de referenciais

11 A construção deste texto – publicado em primeira edição como capítulo VI do livro FALCÃO; SARAIVA, 2009, p. 205-268 – contou com a colaboração de vários coautores participantes das experiências formativas realizadas durante o desenvolvimento dos cursos de formação: Reinaldo Matias Fleuri, José Luiz Cirqueira Falcão, Márcio Penna Corte Real, Bruno Emmanuel Santana da Silva, Valmir Ari Brito, Dráuzio Pezzoni Annunciato, Marcelo Backes Navarro Stotz, Ivanete Nardi, Leandro de Oliveira Acordi, Lourival Fernando Alves Leite, Marcos Duarte de Oliveira e Daniel Cristiano Savenhago. Ao reeditar o texto revisado no contexto deste livro, propomos evidenciar a correlação deste projeto com as propostas teóricas e pedagógicas desenvolvidas pelo Núcleo Mover.

teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para experiências educativas com capoeira na perspectiva intercultural. Essa ação de investigação e formação empreendida nessas duas experiências somente se tornou possível pela articulação entre o Grupo de Pesquisa *Educação Intercultural e Movimentos Sociais* (UFSC) e a Confraria Catarinense de Capoeira

No sétimo capítulo, publicamos o texto “Educação para a diversidade e cidadania: desafios para a formação docente”, escrito em coautoria com Maria Conceição Coppete, Cátia Weber e Ivanete Nardi Efe, apresentado no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Belo Horizonte no ano de 2010. O artigo (COPPETE; WEBER; NARDI EFE, 2010) discute as possibilidades de formar professores na temática da diversidade e cidadania numa abordagem intercultural de educação, na modalidade de ensino semipresencial. Focaliza a experiência de curso de extensão que estava sendo desenvolvida pelo Núcleo Mover no contexto do programa de formação lançado em 2009 pelo governo federal, por meio da Universidade Aberta do Brasil, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, pela Rede para a Diversidade do Ministério da Educação. O curso foi aberto para a participação de quatrocentos professores da rede pública de ensino que atuavam na Educação Básica do Estado de Santa Catarina. Para verificar a eficácia e o alcance dos objetivos propostos no referido curso, propôs-se um projeto de pesquisa em uma combinação de abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório. Os principais instrumentos de coleta de dados foram os relatos sistematizados pelos professores tutores, elaborados durante a realização do curso, e o questionário aplicado na fase de entrada e de saída junto ao público envolvido. Por se tratar de um curso em andamento e, por conseguinte, de um projeto de pesquisa que acontecia paralelamente à realização do curso, neste ensaio

foram apresentados os resultados preliminares decorrentes dos relatos dos professores tutores principalmente em relação aos encontros presenciais. Os resultados finais do curso foram estudados em profundidade na tese de Coppete (2012c).

O oitavo capítulo reedita o texto “Interculturalidade, Educação e Desafios Contemporâneos: Diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania”, que apresenta parte da elaboração teórica incorporada no desenvolvimento da obra “Diversidade Religiosa e Direitos Humanos; conhecer, respeitar e conviver” (FLEURI; OLIVEIRA; HARDT; CECCHETTI; KOCH, 2013), publicada em parceria com o Ministério da Educação brasileiro. Esta obra coletiva representa um ensaio pioneiro para subsidiar as professoras e os professores da educação básica na compreensão crítica da diversidade religiosa e sua relação com a promoção dos direitos humanos no contexto social, político, educacional e religioso. Favorece o reconhecimento das alteridades e o respeito às histórias, identidades, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes grupos religiosos, bem como das pessoas sem religião, ateus e agnósticos, buscando desta forma contribuir para a eliminação de preconceitos que legitimam processos de exclusões e desigualdades.

Os estudos reunidos naquele livro pressupõem que a diversidade cultural seja um dos patrimônios da humanidade, uma vez que serve de referência para a construção das identidades pessoais e coletivas. Diversidade esta que se expressa de maneira muito intensa em nosso país, especialmente no campo religioso, onde convivem inúmeras crenças e tradições religiosas, assim como pessoas sem religião, ateus e agnósticos.

Entretanto, a presença da diversidade cultural religiosa, em face do complexo processo histórico de formação do povo brasileiro, exige atenção e esforços conjuntos no sentido de erradicar conflitos e relações de poder que buscam homogeneizar

os diferentes anulando suas diferenças. Tal processo, muitas vezes, ocorre no próprio contexto escolar, por meio de práticas e tentativas de invisibilização, silenciamentos e discriminações relacionados às diferentes identidades e valores de caráter religioso e não religioso.

Esta situação conflitante se agravou no contexto dramático e trágico do Golpe Parlamentar ocorrido no Brasil em 2016, que impôs significativos retrocessos políticos, entre outros, no que diz respeito a relações de gênero, família, direitos da infância e adolescentes, sistema penal, papel da religião no Estado. Daí a importância de reeditar este capítulo de livro, como um meio de ampliar a divulgação de referências que fundamentem e promovam a construção do respeito, do conhecimento e da convivência não colonial com a diversidade cultural e religiosa no mundo contemporâneo.

Em suma, a leitora e o leitor encontrarão neste livro a possibilidade de acompanhar reflexivamente as recentes contribuições das pesquisas e das propostas de formação de educadores desenvolvidas pelo Núcleo Mover.

Começando por estudar as relações interétnicas à luz da teoria da complexidade, nossas pesquisas priorizaram as conexões da educação intercultural com as lutas dos movimentos sociais, enfatizando os estudos e as perspectivas relacionadas com os desafios emergentes nas relações e nos processos identitários de gênero, de gerações, de diferenças físicas e intelectuais. Estes estudos foram desenvolvidos com base em experiências de formação de educadores para a educação inclusiva, para a educação popular e cultural de capoeira, para a diversidade e cidadania, assim como para a promoção dos direitos humanos relacionados com a compreensão, o respeito e a convivência democrática com a diversidade cultural e religiosa no contexto brasileiro.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A globalização representa uma palavra-chave de retóricas estratégicas, que constituem um meticuloso jogo político em que os discursos vão instituindo proposições quase unanimemente inquestionáveis. Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos, etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade. Assim, “neste final de milênio, parece que não se trata mais apenas de lutar pela sobrevivência física, material, dos grupos marginalizados, trata-se agora de lutar pela própria possibilidade de sua existência no campo do simbólico” (COSTA, 1998b, p. 9), compreendendo suas culturas como sistemas originais de viver e pensar.

A cultura representa justamente este conjunto de “práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido” (CANCLINI, 1983, p. 29). Entendemos “sentido” como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator. Nesta perspectiva, podemos entender “as escolas e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política da identidade. Quem tem força nessa política impõe

ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular” (COSTA, 1998a, p. 38).

Neste contexto coloca-se a questão:

Se as culturas são singulares e constituem os seus significados em uma semântica e léxico próprios, parece impossível falar de uma cultura, a partir de outra, sem praticar alguma forma de violência, sem imposição de sentidos. *Seria então concebível e exequível um projeto que aspire ao diálogo entre culturas diferentes? Culturas diferentes podem conversar entre si? É possível conceber projetos coletivos que preservem as diferenças?* (COSTA, 1998a, p. 65-66, *grifo nosso*).

A relevância e a necessidade do estudo desta temática evidenciam-se mais amplamente, no nosso país, quando os *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental no Brasil* elegem a *Pluralidade Cultural* (BRASIL, 1997), como um dos “temas curriculares transversais”. Algumas iniciativas já trataram da temática em projetos específicos e pontuais. Encontram-se alguns estudos acerca de escolas indígenas e de algumas experiências inovadoras vinculadas a movimentos de caráter étnico. Pouquíssimo se discutiu, porém, sobre uma proposta educativa que considere efetivamente a complexidade cultural do Brasil. São raros os estudos que tratam da elaboração das identidades e das relações culturais entre crianças, em seu sentido amplo. Por isso, a elaboração de propostas de trabalho pedagógico sobre este tema encontra dificuldades.

Entretanto, a preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural emerge de modo original na América Latina. E é muito anterior ao atual movimento de

valorização desta perspectiva. São várias as experiências educativas realizadas em diferentes países latino-americanos, orientadas a atender de modo mais adequado a diferentes grupos sociais e culturais marginalizados. Especialmente a partir dos anos cinquenta, os movimentos de “cultura popular” – e que posteriormente vieram a ser denominados de “educação popular” – contribuíram significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares.

No Brasil, no início da década de 1960, na onda de grandes mobilizações urbanas e camponesas, floresceram inúmeros trabalhos educativos que valorizavam a cultura popular. Iniciativas como os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), a campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, liderados por intelectuais, estudantes, movimentos eclesiais, mobilizaram a sociedade civil naquele contexto. A própria proposta elaborada por Paulo Freire visava promover a educação de adultos com base na sua cultura. Com o Golpe militar de 1964, os movimentos sociais e culturais foram submetidos a rígidos processos de controle e censura, favorecendo a homogeneização e alienação cultural. O silêncio, o isolamento, a descrença, elementos fundamentais da cultura do medo, começaram, entretanto, a serem quebrados no final dos anos 70. Emergiram os movimentos de base, assentados sobretudo nas associações de moradores, nas comunidades eclesiais de base (CEBs) e nos novos movimentos sindicais. Irromperam novamente no cenário nacional os movimentos populares, caracterizados pela imensa variedade de interesses, tanto econômico-políticos (movimentos de trabalhadores do campo industrial e agrário, ou que lutam pelo acesso ao consumo, ao uso de bens coletivos) quanto socioculturais e aos

direitos humanos, ligados a questões étnicas, intergeracionais, de gênero e sexualidade, de diferenças físicas e mentais.

É nesta perspectiva da diversidade e das relações culturais emergentes nos movimentos sociais que se encontra possivelmente o enfoque mais fecundo da educação intercultural na América Latina e, particularmente, no Brasil. É a partir deste ponto de vista que pensamos em estabelecer o diálogo com os estudos que vêm se fazendo hoje no campo da educação intercultural.

O desafio da Educação Intercultural

A complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação (FLEURI; COSTA, 2005). É o que se verifica no debate entre o monoculturalismo e o multiculturalismo.

De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjugue as minorias culturais.

De outro lado, o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Entretanto, também pode

justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.

Para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo surge a perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Contudo, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. No entanto, ainda assim, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

Nas sociedades complexas – que se caracterizam pela relação entre ambientes culturais plurais e fluidos – os indivíduos interiorizam na vida cotidiana formas e conteúdos culturais muito diferentes, ou mesmo antagônicos entre si. De acordo com sua posição social, as pessoas entram em relação com uma grande variedade de canais de comunicação e de experiências. E elaboram no decurso da própria vida sínteses de modelos, frequentemente contraditórios. Assim, na prática pedagógica, aparece como principal desafio a necessidade de elaborar a multiplicidade e a contraditoriedade de modelos culturais que balizam a formação da visão de mundo dos educandos. Trata-se também de compreender as relações que tal visão estabelece com os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola (FALTERI, 1998). O foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura

homogênea e coesa. A preocupação fundamental da educação passa a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos. Tal deslocamento de perspectiva legitima as culturas de origem de cada indivíduo e coloca em cheque a coesão da cultura hegemônica. Este fato traz consequências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial.

Na realidade brasileira, a dimensão intercultural se reveste de significados específicos. Colonialismos e migrações, dominações e convivências têm induzido profundos processos de aculturação: fusões sincréticas e violentas, perdas de identidade cultural encontram-se na própria formação da sociedade brasileira. Numerosos pesquisadores, particularmente da área de História e Antropologia, procuraram reconstruir os desdobramentos e os multiformes resultados dos contatos – espontâneos ou forçados – que se verificaram entre os diversos grupos. Verifica-se que o encontro/confronto entre culturas diferentes configura as próprias raízes da formação social brasileira e que os processos de integração historicamente aconteceram com profundidade. Por isso o enfoque intercultural sobre esta realidade precisa ser colocado em um quadro de referência mais geral. A orientação das formas de relação entre grupos étnicos diferentes e as propostas de enfrentamento dos conflitos nelas emergentes vai muito além da atenção ao acolhimento dos estrangeiros, tal como a educação intercultural havia inicialmente priorizado na Europa.

Também no Brasil verificam-se graves fenômenos de racismo, de discriminação étnica e social, de fechamento ao diferente. Todavia, coloca-se em primeiro plano a importância de conhecer – com a finalidade de orientar a prática pedagógica – os complexos itinerários de formação e produção cultural que percorrem contextos já fortemente miscigenados. De

modo particular, os contextos que se caracterizam por graves problemas sociais. Trata-se de problematizar a imagem de “democracia racial” no Brasil ou de “melting pot” (caldeirão étnico). Tais interpretações a respeito da formação do povo brasileiro acobertam grande parte da conflitualidade das relações interculturais em nosso contexto. E sobretudo enfraquecem o enorme potencial que pode advir do confronto e da interação crítica entre diferentes grupos culturais. Esta perspectiva problematizadora da dimensão intercultural pode oferecer aos agentes – institucionais ou populares – instrumentos indispensáveis à sua prática educativa. De modo particular, proporcionar meios para promover a formação da autoconsciência – e, portanto, de “presença” e ação – em sujeitos que vivem em ambientes marginalizados (rurais e urbanos). A perspectiva intercultural da educação pode, ainda, estimular os movimentos sociais a focalizar, na própria reflexão e na própria prática, a dialética identidade/alteridade. Ou seja, estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam. Assim, os movimentos sociais – que exprimem a vitalidade com que as classes populares (assim como os grupos que as apoiam) enfrentam os profundos problemas estruturais na América Latina – encontram na perspectiva intercultural estímulos para desenvolver a coesão interna e a solidariedade, a capacidade de distinção e de luta, ao lado da possibilidade de integração emancipatória com outros grupos sociais.

Educação intercultural: uma conceituação operacional

Um documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, a “Declaração sobre

raça e sobre preconceitos raciais” (UNESCO, 1978), foi um dos primeiros textos a propor os conceitos fundantes da educação intercultural. A Declaração afirma que “todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade”; enfatiza que “o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado”; reconhece, enfim, “o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional” (UNESCO, 1978).

O reconhecimento da diversidade cultural admite diferentes enfoques. Assim, os termos multi ou pluricultural indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si.

O termo “transcultural” faz referência a elementos culturais comuns, aos chamados “traços universais”, aos “valores permanentes” nas diferentes culturas. Ou seja, a perspectiva transcultural identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em culturas diferentes, sem que estas culturas interajam entre si.

Já a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural (CANDAUI, 2000, p. 55 ss). O que pressupõe

opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação.

Na realidade tudo o que faz referência à multi-tnicidade e à multiculturalidade não requer um projeto educativo, porque ela é intrínseca nas fenomenologias históricas, nos processos de imigração irreversíveis que vivemos hoje e que temos sempre vivido. Todavia, no momento em que pensamos na interculturalidade na escola, nas praças, nos bairros e nas cidades, emerge a dimensão projetual. Se a nossa atitude é apenas multicultural, de tolerância em relação aos outros nichos, é pouco demais. Trata-se de ir além da tolerância como valor. Trata-se de caminhar em direção a uma perspectiva de interculturalidade viva e inevitavelmente projetual (DEMETRIO, 1995, p. 42).

Neste sentido, podemos distinguir, no campo da educação, a perspectiva multicultural da perspectiva intercultural de educação. Tanto o multiculturalismo quanto o interculturalismo referem-se, ambos, aos processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem. A diferença entre o multiculturalismo e o interculturalismo, porém, encontra-se no modo de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa.

A primeira distinção entre a proposta de educação multicultural e a de educação intercultural refere-se à “intencionalidade” que motiva a relação entre grupos culturais diferentes. A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto. O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato, do

qual se toma consciência, procurando adaptar-lhe uma proposta educativa. Adaptar-se, neste sentido, significa limitar os danos sobre si e sobre os outros. Deste modo, o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes.

Uma perspectiva multicultural limita-se a considerar a coabitação das diferenças culturais como um processo histórico natural, espontâneo, do qual se pode tomar consciência para se adaptar a ele. Pode-se, ao invés, falar de interculturalidade quando consideramos não apenas o processo histórico de coexistência entre as diferentes culturas, mas também a proposta de mudança e de projetualidade (NANNI, 1998, p. 30).

A segunda distinção entre educação multicultural e educação intercultural se refere aos diferentes modos de se entender a relação entre culturas na prática educativa. Na perspectiva multicultural, entende-se, de modo geral, as culturas diferentes como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida. Ao contrário, na perspectiva intercultural, educadores e educandos não reduzem outra cultura a um objeto de estudo, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundo diferentes. A interação 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 ou

assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social.

Uma terceira característica da educação intercultural refere-se à ênfase nos sujeitos da relação. Neste sentido, a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes. Não simplesmente entre “culturas” entendidas de modo abstrato. Valoriza-se prioritariamente os sujeitos que são os criadores e sustentadores das culturas. As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados e são as pessoas que fazem cultura. Neste sentido, 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.

A educação intercultural apresenta-se, para Nanni (1998, p. 51-55), como um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se da interação entre sujeitos. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas, com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes.

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma

ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a “transitividade cognitiva”, ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que 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.

Ainda conforme Nanni (1998, p. 51-55), “a realização destes objetivos exige ao menos três mudanças no sistema escolar”:

(1.) “a realização do princípio da igualdade de oportunidades”: A educação intercultural requer que se trate nas instituições educativas os grupos populares não como cidadãos de segunda categoria¹², mas que se reconheça seu papel ativo na elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas. Além disso, é preciso repensar as funções, os conteúdos e os métodos da escola, de modo a se superar o seu caráter monocultural.

12 No Brasil, as classes populares têm sido consideradas, cultural e politicamente, tal como os estrangeiros nos países europeus. De fato, no processo de colonização, os conquistadores se viam como os cidadãos do mundo, no sentido de ter o direito natural de dominar a Terra e subjugar os povos que porventura os precederam na ocupação de quaisquer territórios. Viam-se, também, como vencedores com o direito de matar ou escravizar os vencidos. Neste sentido, para os colonizadores, estrangeiros e sem quaisquer direitos civis eram os povos aborígenes dos territórios conquistados. Tal foi o caso dos “índios” nos processos de conquista das Américas. Duplamente “estrangeiros” eram os escravos, seja por que exilados de sua nação e de sua cultura, seja porque privados de quaisquer direitos humanos e civis, particularmente da propriedade de sua força de trabalho. Já com a imigração de trabalhadores “livres” a partir de meados do século XIX, as relações interculturais se complexificaram. Ao mesmo tempo que os imigrantes (colonos e trabalhadores) discriminavam os nativos (índios, caboclos, bugres, brasileiros), eles são discriminados e explorados pelos grupos dominantes (proprietários de terras e de indústrias).

(2.) “a reelaboração dos livros didáticos, a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais”. A educação intercultural requer profundas transformações no modo de educar. A prática educativa é estimulada a se tornar sempre mais interdisciplinar e multimedial. De modo particular, deve-se-á utilizar as técnicas e as metodologias ativas, do jogo à dramatização. Os livros didáticos, principalmente, deverão sofrer profundas mudanças. Estes são escritos geralmente na perspectiva da cultura oficial e hegemônica, e não para alunos pertencentes a “muitas culturas”, diferentes entre si, justamente no modo de interpretar fatos, eventos, modelos de comportamento, ideias, valores. E talvez sejam usados justamente por aqueles alunos cujas culturas são representadas e julgadas, a partir da cultura hegemônica, de modo preconceituoso e discriminatório.

(3.) “A formação e a requalificação dos educadores” são, talvez, o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de atuar nas situações concretas.

Em suma, a educação intercultural pode ser definida operacionalmente, como

[...] um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexa de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convi-

vência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: 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 de instrumentos multimediais (NANNI, 1998, p. 50).

Esta concepção indica que a “educação intercultural” ultrapassa a perspectiva multicultural. Esta reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários. Além disso, educação intercultural propõe construir a relação recíproca entre eles. 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. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados e, até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica em mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola. Pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação dos educadores.

Intercultura e complexidade

A perspectiva intercultural reconhece e assume a multiplicidade de práticas culturais, que se encontram e se confrontam na interação entre diferentes sujeitos. E isto coloca um problema de conhecimento: como entender logicamente esta relação de unidade e pluralidade? Cada sujeito constrói sua identidade a partir de histórias e de contextos culturais diferentes. A relação entre diferentes sujeitos constitui um novo contexto intercultural. Neste novo contexto, articulam-se não só os indivíduos, mas também os seus respectivos contextos culturais. Como, então, compreender a unidade deste novo conjunto (de sujeitos pertencentes a diferentes contextos) sem anular a diversidade de elementos (subjetivos e culturais) que o constituem? Como entender, ao mesmo tempo, a unidade que se constitui, na relação intercultural, entre a pluralidade dos sujeitos e de suas respectivas culturas?

Trata-se de se explicitar a lógica que permite compreender a articulação entre a unidade do conjunto e a diversidade de elementos que o constituem.

Este é um problema de carácter epistemológico. “Epistemologia”, em sentido amplo, significa um conjunto de premissas que sustentam nossos modos de fazer distinções, de segmentar os eventos, de dar sentido ao mundo (BATESON, 1976, 1986). Os tipos de distinção normalmente assumidos são baseados na oposição: ou/ou. Esta forma de pensar nos leva fatalmente a escolher um polo, excluindo ou submetendo todos os outros. Entretanto, numa outra perspectiva epistemológica, a “complexa” (chamada também de “sistêmica”, “global”, “ecológica”), são propostas

(...) premissas diferentes para nossos sistemas de distinção: uma epistemologia da conexão: e/e. As oposições não devem ser (ingenuamente) eliminadas, contudo, é indispensável descobrir a estrutura que possa conectá-las, o contexto comunicativo que possa coligá-las. (...) As conexões, dentro de um novo contexto, permitem superar as oposições; e isto não tanto porque as contradições desaparecem, mas porque se produzem mudanças, evoluções, que envolvem todos os membros em oposição (SEVERI; ZANELLI, 1990, p. 31-32).

Neste sentido, é preciso “considerar como correlacionados (pensar contemporaneamente) tanto a diferenciação das identidades quanto as estruturas de conexão (os contextos comunicativos)” (idem, p. 39). A complexidade implica, pois, a relação entre contextos que se tecem juntos, desafiando-nos a trabalhar com a incerteza e com um pensamento multidimensional. Trata-se de um pensamento baseado, segundo Edgar Morin (1985, p. 57), na “dialógica”, que

(...) significa que duas lógicas, duas “naturezas”, dois princípios são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade (...) assim o ser humano “unidual”, ao mesmo tempo completamente biológico e completamente cultural.

Como, então, pensar a unidade entre elementos ou entre lógicas irreduzivelmente diferentes?

A Geometria pode nos ajudar com uma metáfora. Na representação das figuras geométricas, distinguimos o ponto como elemento lógico mais simples. A relação entre dois pontos

constitui uma linha. A relação entre linhas, a superfície. A articulação entre superfícies, o volume. A relação entre volumes, o movimento. A relação entre movimentos, o tempo... Entre uma dimensão e outra, há saltos lógicos: um nível lógico (como o do volume, que implica a tridimensionalidade) é constituído pelo nível precedente (o da superfície plana, bidimensional). No entanto, o nível lógico superior (tridimensional) não se reduz ao anterior (bidimensional). A tridimensionalidade pressupõe a bidimensionalidade; contudo, não é possível entender a tridimensionalidade estando ao nível da bidimensionalidade. Só é possível entender a lógica bidimensional se nos colocarmos no nível superior, o da lógica tridimensional.

Tentemos, ainda, entender este raciocínio a partir de uma metáfora. O matemático E. A. Abbott (1990) narra – em *Flatlandia* (apud MELE, 1994, p. 219) – uma historieta ainda hoje pouco conhecida. Descreve um país imaginário em que não se conhece a terceira dimensão. Onde a vida se desenvolve em um único grande plano. E habitar em um espaço significa por definição não poder conhecê-lo. A narração começa quando o protagonista, A. Square (literalmente, Um Quadrado), sonhou com a Linealândia. Neste país, tudo acontece em uma única dimensão, a da linha. Observando a partir do exterior, A. Square pode perceber muito bem a “linearidade” da vida naquele país. Percepção, esta, impossível para seus habitantes (os segmentos e os pontos). Do diálogo que mantém com estes, A. Square começa a questionar os limites do ponto de vista deles, que não admite a possibilidade da existência de uma segunda dimensão. E com isso, A. Square passa a questionar os limites também do próprio ponto de vista, a partir do qual era impossível conceber uma terceira dimensão. E, assim, este sonho o prepara para o encontro desconcertante com uma outra dimensão. Sentiu uma grande resistência a aceitar a existência de uma terceira

dimensão. Contudo, tendo entendido que a construção daquilo que chamamos de realidade é conduzida pela relação entre o espaço, a percepção e a linguagem, A. Square sente-se livre para aceitar a existência de uma quarta, uma quinta, e talvez infinitas dimensões. Mesmo se não está ainda materialmente em condições de representá-las, pode, no entanto, intuir sua presença e isto prepara seus sentidos para possivelmente percebê-las e conhecê-las. E a crise de A. Square começou quando seu sobrinho lhe fez notar pela primeira vez que 3^2 significa 9 e quer dizer também a superfície de um quadrado com 3cm de lado. Então, talvez 3^3 signifique não apenas 27, mas deveria ter também algum significado geométrico. A. Square, irritado, responde ao sobrinho que isto seria impossível, porque a “geometria tem apenas duas dimensões”. E manda o menino ir dormir. A reação abrupta do velho não resultava da falta de informações científicas (pois era um reconhecido sábio). O fato é que a observação aguda de seu sobrinho introduz, no mundo com o qual A. Square se identifica, a ameaça de um paradoxo.

Paradoxo é uma contradição lógica que, se não resolvida, coloca em cheque toda a estrutura lógica da argumentação que a gerou.

Ortensia Mele (1994) lembra que, segundo a teoria dos tipos lógicos (enunciada por Bertrand Russel e Alfred North Whitehead, em *Princípios matemáticos*, 1910), “quando uma sucessão de proposições gera um paradoxo, a estrutura dos axiomas, teoremas, ... em seu conjunto, empregada para gerar aquele paradoxo é por isto mesmo negada e anulada”. A autora nota, entretanto, que

há importantes diferenças entre o mundo da lógica formal e o mundo dos fenômenos. Principalmente quando os fenômenos referem-se

a relações entre seres vivos (reais ou imaginários). Tal distinção é determinada pelo fato de que, diferentemente do mundo dos fenômenos, o mundo da lógica não contempla o tempo e os contextos. Assim, cancelar ou anular uma estrutura lógica não é o mesmo que cancelar ou anular uma experiência ou uma visão de mundo. Mas, justamente porque visão/experiência do mundo e estrutura lógica sustentam-se reciprocamente, é impossível realizar uma verdadeira mudança seja na experiência, seja na lógica, sem aquela flexibilidade que permite observar ambas, por assim dizer, a partir do alto, abarcando com o olhar o sistema de sua interdependência mútua. Este colocar-se em um plano diferente daquele em que ocorre o problema, chama-se salto lógico (MELE, 1994, p. 223-224).

A educação intercultural assume, justamente, o desafio de construir as condições de um “salto lógico”, que nos coloque em uma perspectiva teórica que torne possível compreender as relações entre diferentes dimensões das práticas humanas e entre diferentes pontos de vista. Nesta perspectiva,

o método da complexidade nos orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos, a quebrar as esferas fechadas, a restabelecer as articulações entre o que se encontra dividido, a nos esforçar para compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as totalidades integradoras. (...) a complexidade reside justamente nisto: na conjunção de conceitos que se combatem reciprocamente (MORIN, 1985, p. 59-60).

Implicações pedagógicas da complexidade

A educação intercultural, na perspectiva epistemológica da complexidade, pode ser entendida como o desenvolvimento de contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais.

Nesta direção, Gregory Bateson ofereceu uma importante contribuição para a reformulação da concepção de pesquisa antropológica. Bateson contribui para se entender a pesquisa antropológica não mais como um processo de conhecimento objetivo de outras culturas, mas como o estabelecimento de um contexto relacional novo entre sujeitos de contextos socioculturais diferentes. Esta perspectiva, hoje reconhecida no campo da pesquisa antropológica, pode ser muito fecunda para se redimensionar criticamente a relação educativa. Particularmente quando se estabelecem conexões interativas com outros sujeitos, inseridos em contextos sociais e culturais diferentes.

A educação deixa de ser entendida apenas como transmissão de informações de um indivíduo para outro. A educação passa a ser concebida como construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si. As ações e reações entre sujeitos criam, sustentam e modificam contextos relacionais. Estes contextos, por um lado, configuram referências culturais, a partir das quais os atos individuais adquirem significados. Por outro lado, através das relações entre pessoas pertencentes a contextos diferentes, estes mesmos contextos interagem, influenciando-se e transformando-se mutuamente. Mais ainda, criam-se relações entre contextos, configurando, por assim dizer, metacontextos.

Assim, no processo educativo, verificam-se simultaneamente vários níveis lógicos de relação. Num primeiro nível, individual, as relações que cada pessoa estabelece entre as informações que elabora no contato com os outros. Num segundo nível, as relações entre os contextos culturais, a partir dos quais os indivíduos interpretam e atribuem significados às informações elaboradas. Num terceiro nível, as relações interculturais, que se configuram em um nível lógico “superior”, pois que articulam as diferentes lógicas inerentes às distintas culturas em relação.

Compreende-se, portanto, que a educação não se reduz simplesmente à transmissão e à assimilação disciplinar de informações especializadas. Pois, o processo educativo consiste basicamente na criação e no desenvolvimento de contextos educativos. Contextos em que as pessoas em relação ativam a interações entre seus respectivos contextos culturais.

A perspectiva intercultural de educação coloca também a necessidade de se repensar e ressignificar a concepção de “educador”. Ao educador compete, no contexto educativo, a tarefa de propor situações que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...). A confrontação de diferenças desencadeia a elaboração e a circulação de informações. Informações que se articulam em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes). Educador, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere no processo educativo de um grupo e interage com os outros sujeitos. A especificidade de sua intervenção educativa, porém, consiste em dedicar particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem.

Nestes contextos, a tarefa do currículo e da programação didática, não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações. A função do currículo e da programação didática será a de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, a partir de seus respectivos contextos socioculturais, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS

O debate sobre as relações multiculturais e interculturais na educação e nos movimentos sociais é bastante recente no Brasil, assimilando inicialmente elementos dos estudos que vêm se elaborando na Europa e na América do Norte. Trata-se de um debate complexo, em que interagem diferentes vertentes teóricas e políticas e em que é preciso manter o foco sobre a especificidade das relações culturais em nosso contexto brasileiro¹³.

A constituição interétnica do povo brasileiro decorre de grandes fluxos migratórios ligados principalmente a dois ciclos econômicos anteriores. Primeiro, no processo de colonização, em que a implantação do modo de produção capitalista na América Latina engendrou-se com base na exploração da mão-de-obra escrava. As populações indígenas, dada sua resistência à submissão escravista, foram dizimadas ou expulsas para o interior do território e, em seu lugar, foram trazidos à força grandes contingentes de população de origem africana. Os preconceitos racistas que discriminam os negros e excluem os índios no Brasil têm suas raízes neste contexto histórico-social da sociedade colonial escravocrata. O segundo fluxo migratório

13 Este artigo foi publicado em FLEURI, 2003c. A reedição revisada deste texto como capítulo deste livro foi motivada pelo fato de representar o trabalho articulado do Núcleo Mover com outros três grupos de pesquisa no período de 2001 a 2003. No texto, mantivemos o tempo verbal relativo a este período.

foi produzido, em nível internacional, a partir do século XVIII, pelas mudanças das relações de produção ocorridas com a revolução industrial, que tornaram obsoletas e antieconômicas as formas escravistas de exploração do trabalho. As forças econômicas e políticas dominantes das ex-colônias passaram a promover a migração de trabalhadores “livres”, que viviam em condições desfavoráveis nos países industrializados, para sustentarem, como mão-de-obra mais qualificada, o novo surto de desenvolvimento econômico capitalista nos países “periféricos”. O Brasil, assim como outros países das Américas, acolheu, entre meados do século XIX e meados do século XX, um enorme contingente de imigrantes provenientes da Europa, Ásia e Médio Oriente. Os diferentes grupos de novos imigrantes passaram a viver processos de conflito, assimilação e integração, tanto entre si quanto em relação aos grupos étnicos descendentes de indígenas, portugueses e africanos. Tais relações interétnicas deixaram marcas profundas nas relações socioculturais que se dão hoje em nosso território.

As relações interculturais e interétnicas no Brasil constituíram-se, pois, a partir de conflitos inerentes aos ciclos econômicos da expansão colonialista, iniciada no século XVI, assim como a partir das revoluções industriais do século XVIII-XIX, que determinaram o fluxo migratório na direção Norte-Sul. Por outro lado, na Europa, hoje, os conflitos multiculturais emergem principalmente a partir dos fluxos migratórios produzidos na direção Sul-Norte, pelo rearranjo econômico internacional que vem se desenvolvendo no período posterior à Segunda Guerra Mundial e que vem se acelerando e complexificando com o recente processo de globalização econômica. Assim, é nos países mais industrializados do hemisfério Norte que emerge nas últimas décadas o debate e a formulação de políticas relativas às relações multiculturais, pois que nestes países os recentes

fluxos de imigrantes provenientes de países do Sul têm colocado problemas de relação entre os estrangeiros e as populações autóctones. Já no Brasil e na América Latina, os conflitos de natureza étnica e cultural são hoje menos explícitos, porque sedimentados em momentos históricos anteriores.

No contexto europeu, portanto, os estudos e propostas de educação multicultural e intercultural têm sido elaborados em estreita relação com a presença de imigrantes que, em quantidade cada vez mais maciça, desde os últimos cinquenta anos, buscam inserir-se no mercado de trabalho e na vida social de vários países. Pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural tem como finalidade promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola.

Estimulado, entretanto, por diferentes movimentos sociais, o debate europeu sobre a “Educação Intercultural” envolveu campos de reflexão e de intervenção que ultrapassaram progressivamente o caráter emergencial do problema de inserção dos imigrantes. Entrou no coração das temáticas ligadas à formação da identidade, à valorização das diferenças, à configuração e à função que assume hoje o sentido de coletividade em sociedades complexas.

Diferentemente do debate intercultural recente realizado na Europa – que enfatiza as questões levantadas pela imigração recentes de grupos provenientes de países que sofreram as consequências predatórias dos processos coloniais – os desafios interculturais no contexto brasileiro emergem dos sucessivos processos históricos de exploração e dominação que sofreu no decorrer de seus quinhentos anos de história colonial.

Fusões socioculturais sincréticas e subalternizantes encontram-se nas raízes da formação nacional brasileira.

Neste contexto, os graves fenômenos de aculturação colonial vivenciados no Brasil – assim como na América Latina – reforçam a necessidade de aprofundar a formação e produção cultural no sentido de orientar a prática pedagógica buscando a interação crítica e a formação da autoconsciência. Neste sentido, os movimentos sociais manifestam a vitalidade das classes populares na busca de coesão interna e solidariedade, ao mesmo tempo que busca a integração emancipatória na luta pela superação dos processos de sujeição (FLEURI, 1998a).

A relação entre diversidade cultural e democracia compreende um conjunto amplo de problemas que vêm se colocando na relação entre cultura e política em contextos regionais da sociedade globalizada. Trata-se das múltiplas frentes e arenas nas quais se desenvolvem as lutas por inclusão e reconhecimento das diferenças de grupos socioculturais determinados. O que se quer dizer é que as questões colocadas, seja pelas disputas étnicas, geracionais, de classe, de gênero, seja pelo multiculturalismo e mesmo por grupos que buscam a validação pública de novos padrões de comportamento, apresentam um cerne comum: todos eles colocam em questão os limites da cidadania moderna fundada na garantia formal de igualdade entre diferentes indivíduos.

Não apenas a base individual da igualdade até então buscada é colocada em xeque, mas o próprio desiderato igualitarista parece inadequado quando se trata da luta pelo reconhecimento de necessidades culturais e sociais específicas a determinados grupos. Assim, a questão central colocada em debate já não pode mais ser formulada nos termos da pergunta se as demandas pelo reconhecimento das diferenças devem ser aceitas: trata-se de discutir como estas devem ser atendidas. Interessa saber até onde o reconhecimento das diferenças é justo, legítimo e possível no âmbito do estado constitucional de

direito e no atual estágio de desenvolvimento socioeconômico do país.

Este debate tem um significado especial para a Região Sul do Brasil, constituída por imigrantes europeus, populações negras, indígenas entre outras, que em suas trajetórias históricas enfrentaram problemas de afirmação de suas particularidades culturais face à ideologia nacionalista de homogeneização cultural, e que criam várias formas de resistências através de seus movimentos.

Os processos migratórios internos produzem também impactos na questão da ocupação do território, gerando conflitos entre diferentes grupos sociais, étnicos e culturais, tais como: o conflito entre colonos e indígenas no Oeste de Santa Catarina e Sudoeste do Rio Grande do Sul, que estão na origem do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e de reconhecimento político da questão indígena.

No caso da questão de gênero, observa-se igualmente a emergência, a partir dos anos 80, de um número considerável de grupos e organizações feministas que também reivindicam a implementação de políticas educacionais que favoreçam a afirmação de novos padrões de relações entre mulheres e homens.

Igualmente na década de 1980, emergem os movimentos ecologistas que, através do questionamento da relação entre homem e a natureza, disseminam novos valores na sociedade, demandando políticas de proteção ambiental e a inclusão da problemática ambiental nos currículos escolares.

A questão geracional toma vulto na Região Sul do Brasil, a partir da década de 1990, com o crescimento de organizações de defesa dos direitos das crianças e adolescentes e da terceira idade.

Constata-se também nos últimos anos que valores e ideais antes presentes na história dos setores populares e que, por motivos vários, ficaram adormecidos, como a solidariedade, hoje ressurgem com vigor nas inúmeras e criativas formas de associativismo civil e econômico.

A economia solidária tem se tornado um foco crescente das atenções, além de um significativo campo de estudos, tanto pelo seu crescimento quanto pelo papel que vem desempenhando nos processos econômicos e sociais de vários países nas últimas décadas.

Esta proposta propicia diferentes modos de se organizar e resulta também em formas jurídicas diversas. Apresenta-se sob a forma de cooperativas, associações de trabalhadores proprietárias de empreendimentos econômicos, sociedade laborais, co-gestão, autogestão, que, independentemente do seu estatuto jurídico ou do seu regimento interno, ou mesmo por força dos mesmos, são portadoras de elementos de economia solidária.

A economia solidária tem recebido nomes diversos, tanto nos vários países em que ocorre quanto pelos seus estudiosos. Ela tem sido chamada de economia social, popular, alternativa, solidária. Optamos aqui por identificá-la com este último adjetivo, por entender que a solidariedade, embora não esteja construída, é a referência norteadora do processo, a utopia que os grupos já se colocam, e que buscam atingir intuitivamente, além da sobrevivência.

Importa compreender em que medida o associativismo civil e a economia solidária, desenvolvidos no Sul do Brasil durante as décadas passadas até hoje, por um lado, contribuíram e contribuem para a implementação de políticas públicas de interesse dos setores populares e excluídos da sociedade; e, por outro, entender se têm buscado representatividade nas diversas

instâncias de definição de políticas públicas (órgãos gestores e conselhos), na perspectiva de somar esforços e fortalecer as relações para a continuidade e a ampliação destas experiências.

Tem sido apontado, na literatura das Ciências Sociais, a relativa diminuição da influência, nas décadas recentes, das organizações tradicionais (especialmente as sindicais), em comparação a um aumento na formação de associações e movimentos baseados seja em identidades democráticas, em formas de solidariedade ou em identidades plurais. Todavia, ainda há pouca investigação sobre a abrangência destas formas associativistas em termos espaciais e temáticos; sua forma de relação com o Estado em termos de integração e autonomia; seu impacto no sistema político e na constituição de uma esfera pública. Torna-se necessário aprofundar o debate acerca do papel do associativismo na renovação das ações coletivas e da cultura política no país.

A Rede Rizoma

No bojo do processo recente de democratização e de consolidação de um espaço público no Brasil, diferentes grupos e movimentos sociais reivindicam a correção de injustiças, propondo a implementação de políticas públicas, sobretudo políticas educacionais, que permitam a construção de um contexto político para a afirmação de identidades culturais historicamente combatidas.

Trata-se, portanto, de se buscar entender como vêm se construindo no Brasil processos sociais de garantia de igualdade de direitos e de direito à diferença nas relações étnicas, de gênero, geracionais, assim como nos campos da ecologia e do associativismo. Esta tensão entre igualdade e diferença, unidade e pluralidade constitui-se na problemática central em torno da

qual se configura o desenvolvimento da rede de pesquisa, que chamamos de Rizoma.

O Projeto Rizoma ganhou uma institucionalidade no âmbito do Plano Sul de Pesquisa e Pós-Graduação – financiado pelo CNPq em parceria com a Fundação de Ciência e Tecnologia do Estado de Santa Catarina (FUNCITEC) no período 2001-2003 – e foi sustentado polissemicamente por quatro Núcleos de Pesquisa, cada um com sua história e com sua identidade. A perspectiva intercultural, que expressa polifonicamente os sentidos traçados por esta rede, reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação de sujeição e resistências entre sujeitos de identidades culturais diferentes, que vêm se manifestando no mundo globalizado, nas relações entre nações, entre etnias, entre classes sociais, entre gerações, entre religiões, entre movimentos sociais e, de modo particular, nas relações de gênero.

Os estudos mais recentes estão abrindo uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência que constituem as identidades e relações interculturais. Assim, nossa atenção volta-se mais precisamente para a busca de entendimento dos contextos de “fronteira” em que se constituem processos ambivalentes e híbridos de relação e identificação intercultural. Nesta perspectiva, as relações entre povos e entre culturas vêm se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade e a ambivalência dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários. O objeto de nosso debate, assim, constitui-se transversalmente às temáticas da “cultura”, do “gênero”, da “educação” e dos “movimentos sociais”.

A articulação da Rede Rizoma iniciou-se, de fato, com a elaboração do Projeto em outubro de 1999, logo após a aprovação da carta-consulta, e iniciou suas atividades em março de 2000, logo depois que foi comunicada a aprovação do Projeto. O Projeto articulou-se em torno dos seguintes objetivos: a) investigar as relações interculturais entre diferentes grupos sociais na região Sul do Brasil; b) estudar os processos de construção de cidadania e de reconhecimento social, focalizando as tensões entre igualdade e diferença, unidade e pluralidade que se configuram nos movimentos sociais; c) formular possibilidades de enfrentamento destas tensões na perspectiva de educação intercultural.

Neste sentido, a constituição da Rede Rizoma potencializou os projetos e subprojetos de Pesquisa desenvolvidos pelos núcleos integrantes da Rede (Mover, NIGS, NPMS, NEPEMOS) na medida em que facilitou sua articulação em torno dos objetivos do Rizoma, realizando sete seminários presenciais da equipe, assim como as várias atividades acadêmicas para a discussão de questões relativas aos referenciais teórico-metodológicos e ao andamento das pesquisas, criando bases informatizadas de comunicação e de banco de referências (<http://notes.ufsc.br/aplic/cfh.nsf/>), realizando um seminário internacional em abril de 2003 com o objetivo de consolidar e ampliar parcerias interinstitucionais e internacionais.

O principal objetivo deste Projeto de Rede tem sido o de construir as mediações entre os trabalhos e @s pesquisador@s¹⁴ integrantes dos núcleos do Rizoma. Os sete Seminários Rizoma realizados, assim como os seminários de pós-graduação e os encontros de formação d@s bolsist@s proporcionaram um avanço significativo em termos do conhecimento recíproco entre

14 O "@" está sendo aqui utilizado na terminação de algumas palavras para indicar simultaneamente o gênero masculino e feminino.

@s pesquisador@s dos diferentes núcleos, o estudo e a discussão das temáticas e dos referenciais teóricos desenvolvidos, e o desenvolvimento de metodologias pedagógicas facilitadoras da interação entre sujeitos e culturas diferenciadas.

De modo particular, os Seminários Rizoma favoreceram a explicitação e a discussão das diferenças epistemológicas entre as áreas da Sociologia, Antropologia, do Serviço Social e da Educação. De certo modo, cada núcleo pode aprender com os outros, tanto os diferentes enfoques teórico-metodológicos desenvolvidos em cada área de conhecimento, quanto interpenetrar os diferentes problemas de pesquisa.

De certa forma, @s pesquisador@s dos quatro núcleos foram incorporando o cuidado com as questões de gênero, trazidas principalmente pelo NIGS, os estudos relativos à construção das identidades promovidas pelos movimentos sociais, desenvolvidos pelo NPMS, o enfoque da economia solidária e dos movimentos sociais locais, realizados pelo NEPEMOS, e a preocupação com a dimensão epistemológica da produção do conhecimento nos processos educativos, assumida pelo Mover. Se estes desafios e enfoques de pesquisa já estavam presentes anteriormente nos quatro núcleos, agora, com o desenvolvimento das suas inter-relações em rede, tais questões e perspectivas adquiriram consistência e visibilidade na medida em que circulam intensamente entre as pesquisas e os grupos. Tal inter-relação torna-se explícita nos próprios subprojetos de pesquisa que vem incorporando a multirreferencialidade e a complexidade dos enfoques teórico-metodológicos.

Já os temas de movimentos sociais, gênero, educação, associativismo civil não são exclusividades de um ou de outro núcleo, mas perpassam os objetos de pesquisa dos vários grupos. Da mesma forma, metodologias de pesquisa e pedagógicas de diferentes perspectivas estão sendo incorporadas nos

diversos processos de pesquisas. O processo desenvolvido até este momento pelo Rizoma parece estar enfrentando agora os desafios mais profundos colocados pela própria interdisciplinaridade e pela própria interculturalidade que caracterizam o trabalho em rede. Estas são as questões que estão sendo tematizadas e enfrentadas como objeto de estudo e de debate pelo Rizoma.

No decorrer dos anos 2001-2003, foram realizados, no âmbito dos núcleos que compõem a rede “Rizoma”, estudos teórico-empíricos sobre as relações interculturais entre diferentes grupos sociais na região da grande Florianópolis, focalizando o estudo sobre as representações sociais entre “estabelecidos” e “outsiders” e os conflitos vividos por migrantes vindos da região do oeste catarinense e de outros estados, bem como as tensões enfrentadas pelas populações indígenas e afrodescendentes.

De modo particular, o NPMS e o NEPEMOS vêm desenvolvendo estudos sobre os processos de formação das ações coletivas, movimentos sociais e grupos associativistas. Tais estudos têm focado as orientações político-culturais, a construção de identidades/alteridades e de projetos/mentalidades utópicos, assim como os tipos de militância e estratégias sociais desses atores. Nesse sentido, foram realizados o levantamento e o cadastramento de associações civis em Florianópolis e Blumenau registradas desde o ano de 1930 até 2000, além da pesquisa de caráter quantitativo (questionários) e qualitativo (entrevistas e observação participante). A partir da codificação das informações e do material empírico, foram classificados 20 tipos de associações civis, que estão sendo analisados com o objetivo de (a) traçar a evolução e transformação comparativa do fenômeno associativista; e (b) estabelecer o perfil associativista em ambas regiões.

A constituição das relações de gênero e as lutas de grupos identitários formam uma outra linha das pesquisas desenvolvidas principalmente pelo NIGS no âmbito do projeto Rizoma. Neste período, deu-se continuidade aos trabalhos de pesquisa consolidados em torno de quatro grandes eixos: a) parentesco, família e novas tecnologias de reprodução; b) gênero e história das ciências humanas; c) gênero e educação; d) feminismo e novos movimentos sociais. No campo da Educação e extensão universitária foram desenvolvidas oficinas junto a movimentos populares, sindicatos e escolas de ensino médio e fundamental, ministrando oficinas e minicursos de gênero. No campo da relação com os movimentos sociais, foram organizados ainda importantes eventos sobre Ecologia do Parto e Nascimento, Parto e Cidadania, Famílias gays, Antropologia e Cidadania, bem como um encontro das Publicações Feministas, com o objetivo de oferecer uma oportunidade de aprofundamento da temática por profissionais, estudantes e demais interessados.

A análise das tensões e conflitos dos grupos identitários e associações civis a partir da perspectiva do multiculturalismo e da educação intercultural têm se constituído como um novo desafio para os núcleos que compõem a rede Rizoma. Neste sentido, o processo de pesquisa, promovido principalmente pelo Mover, evidencia a busca de conceituar epistemologicamente a perspectiva intercultural da educação, focalizando – inicialmente sob a óptica da teoria da complexidade – as relações interétnicas e intergeracionais nas práticas educativas escolares e nos movimentos sociais, tendo em vista a elaboração de subsídios teórico-metodológicos para a formação de educadores. A educação intercultural focaliza os problemas de relação, integração e conflito entre diferentes culturas a partir de enfoques de gênero, etnia, classe, gerações, religiões e outros no processo de globalização contemporâneo.

Entre os resultados deste processo de pesquisa em rede, além da significativa produção bibliográfica dos núcleos integrantes, destaca-se a promoção do *II Seminário Internacional de Educação Intercultural, Gênero e Movimentos sociais*, sobre o tema “Identidade, Diferença e Mediações”, realizado no período de 08 a 11 de abril de 2003, na cidade de Florianópolis.

A promoção de um seminário internacional foi a estratégia criada pelo Rizoma para dar organicidade às diferentes ações que vem desenvolvendo, ao mesmo tempo em que se estabelecem relações de cooperação com outros grupos, instituições e movimentos sociais.

A estrutura deste evento foi idealizada com o objetivo de oportunizar um debate com base em três momentos.

Em primeiro lugar, as mesas-redondas, com a participação de 25 pesquisador@s e líderes sociais, focalizaram alguns dos temas que vêm interpelando nossa prática social e desafiando nossa inteligência e criatividade.

Segundo, as oficinas temáticas, que constituíram o núcleo vital deste evento. Os 336 trabalhos propostos por 504 autor@s e coautor@s oriund@s de movimentos sociais e de instituições acadêmicas, foram discutidos de modo interativo e criativo, com a colaboração de 155 coordenador@s, debatedor@s e relator@s. As produções destes grupos de trabalho criaram informações, reflexões e propostas que contribuíram para dar visibilidade aos novos modos de mobilização emergentes no mundo de hoje.

Em terceiro lugar – por último, mas não menos importante – realizaram-se encontros de redes, com o objetivo de elaborar sínteses sobre os trabalhos desenvolvidos durante o seminário e de apontar caminhos emergentes no âmbito das relações/tensões socioculturais e econômicas no atual contexto.

Este evento configurou-se como um encontro de elaboração de conhecimentos e não apenas de divulgação. Diante da surpreendente resposta à chamada de trabalhos, em que foram oferecidas cerca de 650 propostas por aproximadamente 1000 autores, envidaram-se esforços para criar uma dinâmica intensa de diálogo de autores de pesquisas e protagonistas de experiências. E procurou-se também assegurar – juntamente com a excelência e a viabilidade do evento – o compromisso para com tod@s @s outr@s autor@s, assim como para com tod@s @s interessad@s que não foi possível acolher presencialmente no seminário. Desta forma, disponibilizaram-se na homepage do Rizoma todos os trabalhos discutidos neste evento, que foram sistematizados e publicados assim como todos os resultados do seminário.

Deste modo o evento permitiu aglutinar e discutir as pesquisas e práticas mais avançadas neste campo temático, de modo que se possa constituir um “estado da arte” atualizado.

Considerações finais

O processo de articulações entre pesquisadores e agentes de movimentos sociais, potencializado pelo projeto Rizoma, permitiu tematizar um dos focos essenciais das práticas educativas e dos movimentos sociais: as tensões e mediações entre identidade e diferença, unidade e pluralidade, equidade e relações de poder, que se configuram nas relações de gênero, de etnias, de gerações, de grupos, em suas dimensões social, política, econômica, cultural, ecológica. Evidenciam-se novas perspectivas epistemológicas que permitem o entendimento do hibridismo e da ambivalência interculturais que constituem os campos identitários, tanto subjetivos e quanto coletivos.

O surpreendente interesse manifestado pela ampla e intensa participação de pesquisadores, na sua grande maioria vinculados a movimentos sociais, no Seminário Internacional proposto pelo Projeto Rizoma, evidencia a pertinência e a atualidade da problemática enunciada: “identidade, diferença e mediações” no campo dos movimentos sociais, das relações interculturais e de gênero.

Entre os múltiplos resultados constituídos pelo projeto Rizoma, dois se destacam pela sua amplitude e relevância: de um lado, o significativo acervo de produção teórica construído e sistematizado, que serve de referência para a continuidade de diferentes estudos, assim como de amostragem para a análise do estado da arte da atual produção teórica no Brasil sobre a temática focalizada; de outro lado, a múltipla trama de relações de cooperação científica em rede, que foi alimentada e potencializada pelos eventos promovidos pelo Projeto de Rede Rizoma. De modo particular, o Seminário Internacional configurou-se como uma preciosa ocasião para consolidar e ampliar as redes de cooperação científica e social que vêm se tecendo a partir de percursos de vários grupos, cujos projetos entrelaçam-se microfisicamente, cotidianamente. É como uma trama de caminhos sulcados pelos passos dos viandantes, que vêm de vários lugares e vão em diferentes direções, marcando pontos de encontro e traçando diversos roteiros, descortinando novos horizontes, alimentando utopias que fazem acontecer. Como canta Raul Seixas (1974):

Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só,
Mas sonho que se sonha junto é realidade!

CAPÍTULO 3

A QUESTÃO DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO: PARA ALÉM DA DIVERSIDADE

O tema da diferença e da identidade cultural aparece com muita força no campo da educação (FLEURI, 2001b; 2002a). Um dos indicadores da atualidade do tema é sua presença nos trabalhos discutidos durante esta 25ª reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), em 2002. Dos 491 trabalhos inscritos para esta reunião, identificamos cerca de setenta que discutem questões relacionadas ao tema das diferenças na educação, no campo das relações étnicas, geracionais, de gênero, assim como das diferenças físicas e mentais.

No campo das relações interétnicas, uma quantidade significativa de trabalhos apresentados em vários Grupos de Trabalho (GT) focaliza os indígenas, sobretudo na Amazônia. No GT21 *Relações Raciais/ Étnicas e Educação* se concentram trabalhos que estudam a problemática relacionada aos afrodescendentes. A candente e atual questão da inclusão/exclusão social e escolar de sujeitos estigmatizados por suas diferenças mentais e físicas motivou a apresentação de muitos trabalhos com enfoque crítico, particularmente no GT15 *Educação Especial*. Poucos trabalhos focalizam relações de gênero. Sobre diferenças entre gerações, alguns textos discutem a questão da infância (principalmente no GT07 *Educação da Criança de 0 a 6 anos*) e vários sobre a juventude, mas não

encontramos nenhum que focalize a terceira idade. Verificamos, também, uma riqueza de trabalhos teóricos relacionados à questão da interculturalidade, exclusão/inclusão, diferenças culturais, construção de identidade e discussões sobre a pluralidade cultural no currículo escolar.

Logo ao primeiro exame dos textos, torna-se evidente a clara preocupação com o entendimento e enfrentamento dos estereótipos, preconceitos, discriminações e racismo, assim como dos processos de inclusão e exclusão social e institucional dos sujeitos diferentes.

Racismo e discriminação

A “discriminação racial”, ou “racismo”,

consiste em sustentar 1) que existem raças distintas; 2) que certas raças são inferiores (normalmente, intelectualmente, tecnicamente) às outras; 3) que esta inferioridade não é social ou cultural (quer dizer adquirida), mas inata e biologicamente determinada (TORLA, 1997, p. 31).

A discriminação racial traduz toda a forma de tratamento desfavorável destinada a uma pessoa ou ao grupo étnico que esta representa. Traduz determinados juízos intencionais construídos pelos grupos para especificar uma etnia. A explicitação do racismo em forma de juízo ajuda na sustentação das ações discriminatórias que tenham como base as características étnicas. Portanto, discriminação racial significa todo ato destinado a inferiorizar um indivíduo ou um grupo, por ter uma determinada proveniência étnica.

O racismo se legitima com base em estereótipos e preconceitos.

Conforme Ancelmo Pereira de Oliveira (2002), “estereótipo” indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade. O estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais. Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro. Constitui imagens que cumprem o papel de criar ou acentuar a diversidade. O estereótipo resulta, pois, como um instrumento dos grupos, construído para simplificar o processo das relações entre eles e, nessa simplificação, justificar determinadas atitudes e comportamentos pessoais e coletivos.

Para Henry Tajfel (1982), qualquer classificação pautada por estereótipos traz em si uma identidade social que se produz no interior de uma dada realidade cultural. Tais classificações convertem-se nas imagens afirmativas ou não, transmitidas pelos grupos em interação dentro de determinadas tradições culturais. Tajfel entende que os estereótipos envolvem um processo cognitivo. Ou seja, os indivíduos que pertencem a um determinado grupo apreendem a simbologia que envolve a estereotipia e reproduzem-na ao longo da história. Com isso, se mantêm as diferenças identitárias entre os grupos.

Deste modo, “um estereótipo não é um estereótipo social até e a não ser que seja amplamente partilhado dentro duma entidade social” (TAJFEL, 1982, p. 176). Isso significa dizer que a consolidação de uma imagem estereotipada depende fundamentalmente de um consenso de opinião dos indivíduos que constituem um grupo.

Nesta direção, o “preconceito” traduz a falta de flexibilidade entre os grupos, ajudando a definir o posicionamento de um sujeito social frente ao outro. Tende a absolutizar determinados valores que se transformam em fonte de negação da alteridade.

Tal situação induz ao dogmatismo, responsável pela construção das imagens sectarizadas e reducionistas que permeiam as relações intergrupais.

Igualdade, diversidade e diferença

A luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificadas para legitimar processos de sujeição e exclusão.

Em seu livro, *Ciladas da diferença*, Antônio Flávio Pierucci (2000) discute esta questão, lembrando dois casos em que ocorre este efeito de “retorsão”¹⁵. O primeiro, um processo criminal movido no início dos anos 1980 pela *Equal Employment Opportunities Commission (EEOC)* do governo dos Estados Unidos contra a maior empresa varejista e maior empregador de mulheres naquela época, a *Sears, Roebuck and Company*, acusada de discriminação sexual em sua política de contratação de mão-de-obra para as seções mais bem remuneradas. O discurso feminista do direito à diferença foi habilmente utilizado pela defesa da empresa para provar que o fato de homens ocuparem postos hierárquicos superiores decorria da escolha das próprias mulheres e não de procedimentos discriminatórios por parte da empresa. O outro caso, citado por Pierucci, refere-se à

15 O “efeito de retorsão” constitui-se quando “um contendor se coloca no terreno discursivo e ideológico do adversário e o combate com as armas deste, as quais, pelo fato de serem usadas com sucesso contra ele, deixam de pertencer-lhe pois que agora jogam pelo adversário. A retorsão opera assim, de uma só vez, uma retomada, uma revirada e uma apropriação-desposseção de argumentos: ela tem por objetivo impedir ao adversário o uso de seus argumentos mais eficazes, pelo fato de utiliza-los contra ele” (PIERUCCI, 2000, p. 52).

expansão da “direita identitária” na França a partir da década de 1980: grande parte dos argumentos utilizados pelas políticas neorracistas, usados contra a esquerda, provém da própria esquerda. O “direito à diferença” é retorcido no “direito de um povo de permanecer como é, em sua terra natal e sem misturas” (PIERUCCI, 2000, p. 52).

Assim, a luta pelos “direitos à diferença” desenvolvida por alguns dos “novos movimentos sociais”, ONGs e círculos acadêmicos pode ser revertida contra os interesses dos próprios grupos sociais já explorados e excluídos, dependendo dos contextos relacionais em que tal embate se constitui. Joan Scott (1988) chama a atenção, no caso Sears, para o contexto institucional em que aquela disputa se deu. O Tribunal, que exige respostas “sim” ou “não” das testemunhas, é um ambiente pouco favorável às sutilezas e complexidades da discussão sobre a diferença. Da mesma forma, a luta político-partidária, clivada pela oposição entre “direita versus esquerda”, tende a sectarizar e simplificar binariamente o debate sobre questões complexas. Joan Scott (1988) preconiza que se desconstrua a oposição binária igualdade/diferença como única via possível, chamando atenção para o constante trabalho da “diferença dentro da diferença”.

A oposição binária, por exemplo, das categorias macho/fêmea obscurece “as diferenças entre as mulheres”, no comportamento, no caráter, no desejo, na subjetividade, na sexualidade, na identificação de gênero e na experiência histórica. A “mesmidade” construída em cada lado da oposição binária oculta o múltiplo jogo das diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade (SCOTT, 1988, p. 45).

Tal perspectiva se aproxima do que Homi Bhabha designa sob o conceito de “diversidade”. A diversidade cultural, para Bhabha (1998, p. 63 e ss), refere-se à cultura como um

objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais predados. A diversidade representa uma retórica radical da separação de culturas totalizadas, que se fundamentam na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única.

Em contraposição a esta perspectiva essencialista, a “diferença cultural” se constitui, para Bhabha, como o processo de “enunciação da cultura”. Trata-se de “um processo de significação através do qual afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 1998, p. 63). A diferença se constitui na tensão entre os enunciados (atos, palavras...) e o processo de enunciação (contexto) por eles sustentado e a partir do qual cada ato e cada palavra adquirem significados. Assim, retomando o exemplo do tribunal, os argumentos da acusação e da defesa (enunciados) sustentam com suas afirmações o processo jurídico (enunciação) que constitui os significados de cada enunciado e do seu conjunto.

Assim entendido, o conceito de diferença indica uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais. Nossa atenção volta-se, pois, mais precisamente para a busca de entendimento dos “entrelugares” (BHABHA, 1998), ou seja, dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais. Nesta perspectiva, a intercultura vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados nas

relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnia, de gerações e de ação social. O objeto de nosso estudo, assim, constitui-se transversalmente às temáticas de cultura, de etnia, de gerações, de gênero e de movimento social. Mesmo cuidando de compreender com rigor a especificidade destas temáticas e a diversidade dos enfoques teórico-metodológicos da produção científica nestas áreas, nosso esforço consiste na busca de desenvolver investigações, numa perspectiva interdisciplinar e complexa, sobre a dimensão híbrida e “deslizante” do “inter-” (-cultural, -étnico, -geracional, -sexual, -grupai ...) constitutiva de possibilidades de transformação e de criação cultural.

O afastamento das singularidades de ‘classe’ ou ‘gênero’ como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses ‘entrelugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 19-20).

É sob este enfoque que vamos dialogar com alguns dos trabalhos apresentados nesta 25ª Reunião da ANPED (2002).

A questão das diferenças étnicas

Vários trabalhos abordaram as relações interétnicas, focalizando as diferenças culturais principalmente nas populações indígenas e afrodescendentes. Muitos dos trabalhos salientaram questões relativas a preconceitos, desigualdades, processos de exclusão na escola e a diversas representações negativas sobre essas populações historicamente discriminadas. Os trabalhos sobre as populações indígenas discutem também problemas relativos à imposição da cultura nacional hegemônica, que coloca dilemas para a vida destes povos e para o futuro de suas próximas gerações.

No campo das relações interétnicas, uma quantidade significativa de trabalhos focaliza os indígenas, sobretudo na Amazônia, e são apresentados principalmente no GT03 *Movimentos Sociais e Educação*, GT02 *História da Educação*, GT07 *Educação de Crianças de 0 a 6 Anos*, GT08 *Formação de Professores*, GT13 *Educação Fundamental* e, ainda, no GT21 *Relações Raciais/Étnicas e Educação*. Neste último Grupo de Trabalho se concentram trabalhos que focalizam principalmente a problemática relacionada aos afrodescendentes, discutindo questões como políticas de ação afirmativa, representação social do negro, desigualdades sociais, preconceitos, exclusão social. Entre os trabalhos que focalizam as populações indígenas, destacamos o de Antônio Jacó Brand (2002), *Formação de professores indígenas – Um estudo de caso* (GT21); Maria Helena Rodrigues Paes (2002), *A Questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT* (GT03); Valeria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel (2002),

Os Baniwa e a Escola (GT03); Lucíola Inês Pessoa Cavalcante (2002), *Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia* (GT08).

Dos textos apresentados no GT21, que discutem questões relativas às populações afrodescendentes destacamos os trabalhos de André Augusto Pereira Brandão (2002), *Da escolaridade à ocupação: raça e desigualdades sociais em áreas urbanas pobres*; Dolores Schussler (2002), *Professora negra numa comunidade branca superando barreiras na conquista de um espaço*; Francis Musa Boakari, (2002) *Algumas Comunidades negras rurais do Piauí e a Escola: O que há para entender*; Maria Cristina Cortez Wissenbach (2002), *Cultura escrita e escravidão: reflexões em torno das práticas e usos da escrita entre escravos no Brasil*; Nilma Lino Gomes (2002), *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural?*.

A reflexão sobre as relações interétnicas nestes trabalhos assume uma orientação textual que dá prioridade ao discurso “do outro”, ou seja, “do diferente”. Alguns deles vão além da constatação objetiva dos problemas ou de explicações sectárias.

Nesta direção, Bhabha (1998) nos convida a ultrapassar o âmbito das bem-intencionadas polêmicas moralistas contra o preconceito e o estereótipo, que se circunscrevem ao efeito e não focalizam a estrutura do problema. “Pensar o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença cultural”, significa ir além do reconhecimento e do acolhimento das diversidades, da crítica aos racismos e às discriminações, assim como dos processos de exclusão e inclusão, individuais e grupais. A cultura deve ser teorizada justamente onde ela se torna um problema, ou seja, “no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças e nações” (BHABHA, 1998, p. 63).

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel (2002) em seu texto intitulado *Os Baniwa e a Escola: Sentidos e Repercussões*, apresentado no GT03 *Movimentos Sociais*, questiona por que um povo indígena se mobiliza e empreende lutas pela escola. A autora procura entender quais os sentidos e repercussões que a educação escolar tem tido para o povo Baniwa. Valéria Medeiros Weigel (2000) busca mostrar como este povo, em sua história de relações com os outros atores sociais existentes na região, vivencia a implantação da escola em sua comunidade. Focaliza, de modo particular, os projetos missionários salesianos e protestantes desenvolvidos durante o século XX no Alto do Rio Negro. A análise destas relações revela a existência de diferentes projetos educacionais, tecidos de diferentes interesses e visões de mundo e engendrando diferentes sentidos e repercussões para o povo Baniwa.

Os salesianos buscavam, através do grande aparato das Missões, formar “o bom cristão e o bom cidadão”, apostando na formação das crianças e jovens, por acreditar que adultos e idosos “já estavam viciados” e resistiriam aos seus ensinamentos civilizatórios. Já para os missionários da *New Tribes Mission*, a escola não fazia parte do seu projeto evangélico. Seu objetivo precípua era o de que os indígenas pudessem ler a Bíblia, traduzida para o idioma nativo, de modo a “salvarem suas almas”. Privilegiavam a formação dos mais velhos que, como autoridades na comunidade, podiam disseminar a crença e manter os rituais evangélicos.

Os Baniwa, por sua vez, viam na aprendizagem da língua brasileira, da leitura e da escrita, um meio indispensável para conhecer a vida dos brancos e comunicar-se com eles sem se deixar enganar. O domínio da linguagem dos brancos, dos mesmos campos simbólicos e dos mesmos códigos, significa para os Baniwa um instrumento de defesa e, ao mesmo tempo,

um fator de autoconfiança e de autoestima, na medida em que podem se colocar em pé de igualdade com os brancos.

Deste modo, a escola e correlatos os processos de aprendizagem produzem efeitos resultantes de um complexo processo de negociações entre as forças sociais envolvidas. Para os Baniwa, a escola ao mesmo tempo em que se constitui num instrumento de sujeição à cultura dos brancos, pode paradoxalmente representar uma estratégia de luta pela sobrevivência, contribuindo para a construção de uma nova identidade e de uma organização social modificada, para melhor interagirem com as novas condições históricas.

Entre outros textos que abordaram as populações indígenas, destacamos ainda o de Maria Helena Rodrigues Paes (2002), também apresentado no GT03 *Movimentos Sociais*, sob o título *A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT*. Os Paresi, ciosos de sua cultura tradicional, vivem um processo de intensas relações com a sociedade envolvente. A escolarização, para eles, constitui um instrumento essencial para a aquisição dos códigos simbólicos da cultura ocidentalizada, assim como de ressignificação de seus hábitos tradicionais. Na perspectiva de desenvolvimento de um modelo de escola que atenda às especificidades da realidade local, o estudo de Maria Paes (2002) objetiva uma reflexão, tendo como base os Estudos Culturais, sobre o discurso da valorização da língua portuguesa na rotina escolar. Entende esta opção não como sobreposição aos valores da cultura tradicional, num processo de homogeneização, mas como uma ferramenta e instrumento de poder, que visa a marcar o lugar do Paresi na sociedade envolvente.

Tal como Valéria Weigel, (2002) o estudo de Maria Paes (2002) reitera a concepção de que a escola, além de inculcar nestas comunidades indígenas conceitos e valores da sociedade

ocidentalizada, possibilita configuração de novos sujeitos e novas identidades, assim como de novos processos de organização grupal e de relação intercultural. Desta forma, o domínio dos códigos ocidentais de comunicação foi se tornando necessário à sobrevivência dos Paresi. Ao mesmo tempo em que estes foram sendo capturados pelo discurso da “escola necessária”, ou seja, acreditando na escola como único instrumento para se adentrar neste mundo novo, os Paresi vêm se reestruturando e ressignificando suas práticas, com instrumentos próprios e adquiridos, e negociando cotidianamente sua posição nas relações sociais.

Estes, entre outros estudos sobre a educação junto a populações indígenas, apontam para a compreensão da escola como espaço híbrido de negociações e de traduções. Mesmo sendo um poderoso instrumento de sujeição cultural, a escola indígena constitui-se como espaço da ambivalência, do hibridismo, onde ocorre um vaivém de processos simbólicos de negociação ou tradução dentro de uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios, processos que abrem lugares e objetivos de luta e destroem as polaridades de negação entre os saberes e as práticas sociais (BHABHA, 1998).

Outro tema que mereceu grande atenção dos pesquisadores nesta Reunião da ANPEd é o que se refere aos processos de construção de identidades e diferenças étnicas que vêm sendo desenvolvido no Brasil pelos afrodescendentes. Estes foram descritos com suas marcas, suas motivações, seus aspectos que, por serem visíveis, os tornam diferentes.

Tal discussão é assumida de modo original no trabalho de Nilma Lino Gomes (2002), intitulado *Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural* – um dentre os numerosos trabalhos

apresentados no GT 21, focalizando a temática do Negro e a Educação. O estudo aponta a escola como um espaço tanto de reprodução, como de ressignificação de símbolos culturais historicamente marcados. Discute o significado social do cabelo e do corpo, buscando compreender os sentidos a eles atribuídos pela escola e pelos sujeitos negros entrevistados.

Nilma Gomes (2000) constata que os padrões de estética corporal desenvolvidos historicamente pelos negros no Brasil têm sido objetos de estereótipos e representações negativas, reforçados em grande parte pela escola. Argumenta que a dimensão simbólica construída historicamente sobre os aspectos visíveis do corpo negro, como o cabelo e a pele, serviu para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas, constituindo um padrão de beleza e de fealdade que até hoje estigmatiza os negros.

Entretanto, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, o fazem na tentativa de romper com os estereótipos do “negro descabelado e sujo”. A variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos explicita a existência de um estilo negro de se pentear e se adornar, constitutivo da identidade negra. Para Nilma Gomes (2000), embora existam aspectos comuns que remetem à construção da identidade negra no Brasil, é preciso considerar os modos como os sujeitos a constroem não somente no nível coletivo, como também individual. A relação do negro com o cabelo os aproxima dessa esfera mais íntima.

Cortar o cabelo, alisar o cabelo, raspar o cabelo, mudar o cabelo pode significar não só uma mudança de estado dentro de um grupo, mas também a maneira como as pessoas se veem e são vistas pelo outro, um estilo político, de moda e de vida. Em suma, o cabelo é um veículo

capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações (...) Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro. Podemos também aprender a superá-las (GOMES, 2002, p. 14).

Desta maneira, a pesquisa de Nilma Gomes (2000) indica que o significado e os símbolos da cultura não têm fixidez primordial e que os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo. O cuidado com o corpo pode constituir a estratégia de trabalhar a “diferença dentro da diferença”, como propõe Joan Scott (1990). Pelo cuidado com o próprio corpo, a pessoa expressa intencionalidades e modalidades estéticas que, interpelando os outros, vai constituindo diferenças simbólicas de sua identidade pessoal e cultural. Identidade que se constitui dinamicamente, de modo fluido, polissêmico e relacional.

Neste sentido, constata Nilma Lino Gomes (2000), cada pessoa negra reage de uma maneira particular diante do preconceito, de acordo com seu processo pessoal de subjetivação e socialização podendo alimentar relações que acirram ou diluem os preconceitos.

Tal enfoque aponta para perspectivas de mediação para se trabalhar com a especificidade das relações étnicas que atravessam, de modo distinto, as relações de natureza econômico-política. André Augusto Pereira Brandão (2002) – em seu trabalho *Da Escolaridade à ocupação: Raça e desigualdades sociais em áreas urbanas pobres*, apresentado no mesmo GT21 – constata que a diferença visivelmente presente entre brancos e afrodescendentes num contexto específico de pobreza urbana ainda são significativas: mesmo em situações extremas de

pobreza coletiva não se tornam “iguais” socialmente por estarem vivendo sob a mesma situação e condição social.

Conforme Brandão (2002), “mesmo as mais severas condições de pobreza, não promovem uma completa homogeneização socioeconômica entre brancos e afrodescendentes, e isto nos mostra, portanto, a impossibilidade de reduzir a ‘questão racial’ no Brasil a uma ‘questão de classe social’” .

Ao enfatizar a diferença étnica no contexto da diferença de classe, estaria o autor pleiteando a necessidade de se trabalhar o que Joan Scott (1990) denomina “diferença dentro da diferença”? Nesta perspectiva, os estudos das diferenças étnicas se articulam os estudos sobre as diferenças de gênero.

A questão das relações de gênero

Nesta reunião da ANPEd, como nas anteriores, a temática das relações de gênero foi focalizada em pouquíssimos trabalhos. No entanto, a problematização sobre esta temática deve ser considerada e reconhecida nas questões que atualmente “desafiam” a perspectiva de um diálogo intercultural nas ações educativas. Assumindo esta perspectiva o uso da categoria gênero pode ser visto como um olhar entre vários olhares, para se explicar a sociedade em que vivemos. Joan Scott (1990, p.15) “explica que gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. O gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Propor uma educação intercultural sem considerar o gênero¹⁶ como uma categoria primordial para se explicar as

16 A identidade de gênero é construída socialmente, através das relações sociais que marcam a vida dos indivíduos em diferentes tempos históricos e sociais. O gênero é construído através do contraste/da alteridade, ou seja, do confronto com “o outro”. Um dos mais sérios problemas na definição do conceito de gênero, está na visão ocidental

relações sociais que mantemos e estabelecemos, é esquecer que a primeira distinção social é feita através do sexo dos indivíduos. O sexo é construído socialmente através das relações motivadas por contextos manifestos e expostos à diferença sexual. No entanto, o gênero não é necessariamente o que visivelmente percebemos como masculino e feminino, mas o que construímos, sentimos e conquistamos durante as relações sociais. Então, é na problematização do sexo que começam os problemas relativos a esta temática, pois o gênero se constrói na relação com a diferença; e esta não necessariamente deverá ser biológica. Por isso, compreendemos o conceito de “gênero” como plural, dinâmico e constitutivo das relações sociais significadas por jogos de poder. Conforme Margaret Mead (1949), a cultura sexual traça um estereótipo que separa, desde quando crianças, indivíduos que devem agir masculinamente ou femininamente, conforme a cultura em que estão inseridos.

Esta “naturalização”, ou melhor, “normalização” das relações de gênero é problematizada por Nilton Poletto Pimentel (2002), em seu trabalho intitulado *Jovens Gueis, Aids e Educação: da fabricação política de vulnerabilidade na escola*, apresentado no GT13 *Educação Fundamental*.

No século XIX – afirma o autor – desenvolveu-se um esforço por se definir, a partir de critérios biológicos, “as características básicas da masculinidade e da feminilidade normais, assim como por classificar diferentes práticas sexuais,

de colar o sexo biológico ao gênero social. Miriam Pillar Grossi (1998, p. 15), “de forma simplificada, diria que sexo é uma categoria que ilustra a diferença biológica entre os homens e mulheres, que gênero é um conceito que remete à construção cultural de atributos de masculinidade e feminilidade (nomeamos de papéis sexuais), que identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma cultura”.

produzindo uma hierarquia que permite distinguir o anormal e o normal”. Desta classificação emergiu a divisão rígida entre homo e heterossexual. Tal classificação e dicotomia precisam ser problematizadas, pois tal como argumentou Britzmann (1996, p.74, *apud* PIMENTEL, 2002), “nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção”, pois “toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada”. O trabalho educativo com as questões de gênero precisa alimentar-se nos fatos mesmos vivenciados por todos os integrantes da escola, problematizando, sem individualizar, as

relações sexuais entre professoras (es) e alunos (as), passando por professoras ‘lésbicas’, merendeiras sedutoras, guardas ‘bissexuais’, pais gueis, etc., até as muitas relações que os alunos estipulam em suas comunidades com parentes, vizinhos ou amigos com práticas homoeróticas, sem falar na televisão, é claro, uma infinidade de temas ligados ao campo da sexualidade (PIMENTEL, 2002).

Trabalhando com uma estratégia aberta ao inesperado, é possível ir desconstruindo os discursos dominantes da heterossexualidade sobre a homossexualidade. E os próprios educadores podem renovar seu olhar sobre sua própria sexualidade e sobre como imagina a sexualidade do outro, podendo navegar entre as fronteiras existentes entre nós e dentro de nós.

Ao assumir o conceito de “gênero”, os movimentos feministas passaram a enfrentar simultaneamente questões relativas à pobreza, saúde, educação, democracia, etc. “Gênero”, deixou, assim, de ser assunto de mulheres para ser assunto de

toda sociedade. Da mesma forma – considera Pimentel (2002) – o tema do homoerotismo (como estratégia de decentramento desse “sujeito” sexual chamado “homossexual”), “mais do que associar as práticas dos jovens gueis ao problema do preconceito e seus desdobramentos históricos, ele busca apontar para outras possíveis produções que podem estar se movimentando”.

Outro estudo, intitulado *Mulher e escolarização: uma relação de sentidos* e apresentado no GT06 *Educação Popular* por Débora Alves Feitosa (2002), estuda as construções imaginárias de mulheres (trabalhadoras em reciclagem de lixo) a respeito de sua escolarização. Focaliza tanto a apropriação dos sentidos instituídos quanto à complexidade de processos de resignificação e discute a mediação das tensões educativas desenvolvida pela educadora. Demonstra que os adultos, ao se alfabetizarem, assimilam os sentidos já instituídos (ligados à funcionalidade instrumental da escola, de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo com vistas à inserção social do educando) e, ao mesmo tempo, produzem, a partir de suas histórias de vida e de suas culturas, outros sentidos que se expandem nos campos da afetividade, da autoestima, dos relacionamentos interpessoais e da construção da identidade pessoal e coletiva.

Ao entender a imaginação como possibilidade criadora, que resulta da complexidade de múltiplos processos e campos semânticos, lança nova luz sobre os processos de resistência, de construção da identidade, de mudanças socioculturais no processo de alfabetização de adultos. Neste sentido, o estudo de Débora Feitosa (2002), ao desenvolver uma investigação junto a um grupo de mulheres, revaloriza a sensibilidade, a intuição, o afeto e o devaneio como dimensões inerentes ao processo de elaboração científica. Tais estratégias de conhecimento – tradicionalmente excluídas da ciência e estereotipicamente

atribuídas ao gênero feminino – contribuem para ultrapassar, incorporando, a perspectiva racionalista na produção do conhecimento e, com isso, ensejam um modo de enfrentar cientificamente as dimensões do complexo, do imprevisível, do ambíguo, do processual, inerentes às práticas sociais e, particularmente, à prática educativa. Neste sentido, o estudo explícita, nos depoimentos das trabalhadoras alfabetizadas, a ambivalência entre trabalho e escola, entre a negação e a valorização do próprio trabalho de reciclagem, entre o sentido social-econômico e o sentido simbólico-afetivo do trabalho precoce obrigatório. É justamente nos interstícios destas ambivalências que, ao nosso ver, pode surgir o novo.

A questão das Diferenças¹⁷ Físicas e Mentais

Os trabalhos apresentados no GT15 *Educação Especial*¹⁸ refletem o imenso debate nacional que vem se desenvolvendo

17 Estamos utilizando o termo “diferenças” e não “deficiências” físicas e mentais para enfatizar a necessidade de superar a concepção normalizadora a partir da qual se identificam como defeituosas todas as pessoas portadoras de algum limite psicofisiológico. Com o termo “diferenças físicas e psicológicas” queremos enfatizar que os significados identitários atribuídos às características corporais e comportamentais das pessoas são socialmente construídos mediante complexos processos relacionais, e não meramente inerentes à sua conformação biológica ou natural.

18 Os estudos referentes às diferenças físicas e mentais concentram-se no GT Educação Especial, entre os quais destacamos os seguintes: Ana Dorziat (2002), *Concepções de Ensino de Professores Surdos*; Dulcéria Tartuci (2002), *O Aluno Surdo na Escola Inclusiva: Ocorrências Interativas e Construção de Conhecimentos*; Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar (2002), *O Direito de Comunicar, Por Que Não? Comunicação Alternativa Aplicada a Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Contexto de Sala de Aula*; Márcia Imaculada de Souza (2002), *O Impacto da Psicologia na Construção Histórica do Conceito de Deficiência Mental*; Márcia Lise Lunardi (2002): *Medicalização, Reabilitação, Normalização: Uma política de Educação Especial*; Paulo Ricardo Ross (2002), *Estado e Educação: Implicações do Liberalismo sobre a Constituição da Educação Especial e Inclusiva*; Rita de Cassia Pereira Lima e coautor Victor Evangelista de Faria Ferraz (2002), *“Saúde-Doença”, “Normalidade-Desvio”, “Inclusão-Exclusão”*: Representações Sociais da Síndrome de Down em um Centro de Educação Especial e Ensino Fundamental; Vera Lucia Messias Fialho Capelini e coautora Enicéia Gonçalves Mendes (2002), *Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classes Comuns: Avaliação do Rendimento Acadêmico*.

em torno da questão da inclusão na escola regular de pessoas diferentes, tradicionalmente identificadas como deficientes, excepcionais, anormais, e hoje chamadas de portadoras de necessidades educacionais especiais.

Dulcéria Tartuci (2002), em seu trabalho *O Aluno Surdo na Escola Inclusiva: Ocorrências interativas e construção de conhecimentos*, realizado com um grupo de nove alunos surdos no contexto de classe comum e em diferentes disciplinas, problematiza os processos de educação inclusiva.

Um dos pontos mais problemáticos dos processos de inclusão de surdos na escola regular é a falta de domínio de uma língua comum entre surdos e ouvintes. Este é um dos fatores que dificulta ou mesmo impede a interação, a comunicação e a própria construção de conhecimentos no processo educativo destes alunos.

A interação do aluno surdo com professores e colegas ouvintes acaba por se dar através de formas híbridas de comunicação que, por não serem promovidas de modo crítico e sistemático, são impregnadas de mal-entendidos, restringindo a possibilidade de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Nas escolas pesquisadas, Dulcéria Tartuci (2000) constata a inexistência de estratégias organizadas de comunicação entre surdos e ouvintes na sala de aula. Em algumas situações, alguns dos alunos surdos buscam se comunicar através de gestos, expressão facial, escrita e de outros meios. Da parte dos ouvintes, verifica-se um certo esforço por criar estratégias de comunicação com o sujeito surdo, cuja presença, no entanto, por vezes é desconsiderada ou ignorada. Em quase todas as aulas observadas, a professora passa atividades no quadro, vai falando e explicando, de costas para os alunos.

Como, na escola, as interações se estabelecem principalmente pela modalidade oral, os sujeitos surdos permanecem, na maior parte do tempo, excluídos das situações de ensino-aprendizagem. [...] Na realização das tarefas, os professores explicam, falam durante algum tempo, estabelecendo poucas oportunidades para um diálogo com os alunos em geral, menos ainda com o aluno surdo. O foco está na produção de exercícios escritos. A dinâmica dialógica que se alterna com a escrita é empobrecida. Por isso, o aluno surdo pode simular a participação nos rituais, sem estar realmente construindo conhecimentos (o que talvez seja verdade também para os ouvintes) (TARTUCI, 2002).

Ao explicitar as dificuldades de comunicação que a escola enfrenta com a presença de alunos surdos nas salas de aula, assim como as estratégias desenvolvidas por estes alunos para se adequar aos rituais escolares, o estudo de Dulcéria Tartuci (2000), aponta para diferentes desafios emergentes no processo da inclusão de crianças diferentes no sistema regular de ensino. Torna-se necessário desenvolver novas estratégias de comunicação, múltiplas linguagens e técnicas didáticas – como indica o trabalho de Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar (2002), *O direito de comunicar, por que não? Comunicação Alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula*. É fundamental, ainda, compreender e implementar criticamente a formação dos professores – como estuda Ana Dorziat (2002), em seu trabalho *Concepções de ensino de professores de surdos*. Mas, sobretudo, coloca-se em questão as próprias relações de poder e os próprios dispositivos de elaboração de saber vigentes na escola que

negam as narrativas e as formações culturais que nomeiam e constroem as subjetividades, as expressões e as interações dos estudantes.

Neste sentido, Márcia Lise Lunardi (2002), em seu trabalho *Medicalização, Reabilitação, Normalização: Uma política de Educação Especial*, analisa a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), particularmente no que se refere à educação de surdos, entendendo-a como um dispositivo de normalidade. Para a autora, “a educação especial como um dispositivo de normalização, ao diagnosticar a surdez como uma anormalidade, lança mão de suas estratégias terapêuticas e corretivas, a fim de docilizar, disciplinar, ‘ouvintizar’¹⁹ os sujeitos surdos em indivíduos produtivos e governáveis”.

Com isso, a Educação Especial produz novos conceitos e técnicas, de reeducação e reabilitação, ao mesmo tempo em que constitui outras formas de sujeitos. Ao construir os discursos sobre a surdez, que por muito tempo foram tidos como “verdadeiros”, constitui o sujeito surdo mediante as práticas sociais do controle e da vigilância. Mas – ressalta a autora – a constituição desses “verdadeiros” discursos da Educação Especial, da Medicina, são construções históricas de múltiplos significados, e a fabricação desses saberes se dá através pelas relações de poder que, segundo Foucault, “se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (1988, p. 89-90). Por isso, Márcia Lunardi (2000) questiona os binarismos que constituem a educação de surdos – ouvinte/surdo, língua oral/língua de sinais, inteligência/deficiência, inclusão/exclusão, educação/reeducação. Assim, é possível

19 Ouvintizar, ouvintismo, ouvintização constituem neologismos para descrever práticas colonialistas dos ouvintes que fazem com que os surdos sejam obrigados a narrar-se, julgar-se e pensar-se como se fossem ouvintes. É nessa prática, justamente, em que muitos surdos se veem a si mesmos como deficientes, incompletos, pseudo-ouvintes, etc. (SKLIAR, 1998 p.15).

compreender que a educação dos surdos não é definida unilateralmente pelos sujeitos ouvintes, nem a comunidade surda encontra-se subordinada inexoravelmente às práticas “ouvintistas”. Pois não há no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e dominados (FOUCAULT, 1988). Os movimentos de resistência da comunidade surda aparecem não como uma oposição binária a um poder externo a eles, mas sim como resistências, no plural, com múltiplas, imprevisíveis possibilidades de construir novos significados. E tal dinâmica, ao nosso ver, constitui o campo fértil do trabalho educativo com as diferenças.

A questão das diferenças de gerações

As diferenças geracionais foram discutidas em vários textos, que focalizaram a “infância” (principalmente no GT07 *Educação da criança de 0 a 6 anos*) e a “juventude” (no GT03 *Movimentos Sociais e Educação*, no GT06 *Educação Popular*, no GT18 *Educação de Jovens e Adultos* e no GT20 *Psicologia da Educação*). Não encontramos nenhum trabalho que focalizasse a temática referente à terceira idade.

No trabalho intitulado *O Jovem Como Sujeito Social*, apresentado no GT03 *Movimentos Sociais e Educação*, Juarez Tarcisio Dayrell (2002) discute “o que é ser jovem”? O autor focaliza, mediante pesquisa etnográfica, a vida de jovens que participam de grupos de rap e funk, buscando compreendê-los em sua totalidade como sujeitos sociais, que, como tais, constroem um determinado modo de ser jovem. A compreensão da subjetividade construída por estes jovens problematiza as imagens de juventude hoje predominantes.

As trajetórias de vida de João e Flavinho, dois sujeitos principais da investigação, bem como as histórias de outros jovens pesquisados, questionam as imagens de juventude hoje predominantes em nossa cultura. A primeira é pressuposição a de que juventude seja vivida como fase transitória, de preparação para o futuro. Para esses jovens, o tempo da juventude localiza-se no aqui e agora, imersos em um presente vivido no que este pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência que se resolve a cada dia. Outra imagem que esses jovens colocam em questão é a da juventude vista como um momento de distanciamento da família. Os conflitos familiares, por eles vivenciados, não colocaram em questão a família como o espaço central de relações de experiências estruturantes. As relações familiares constituem um filtro por meio do qual compreendem e se inserem no mundo social. A terceira imagem questionada é a da juventude como um momento de crise. Não se constata uma crise na entrada da juventude, nem sinais de conflitos atribuídos tipicamente aos adolescentes. A crise aparece na passagem para a vida adulta. Ser adulto é ser obrigado a trabalhar para sustentar a família, ganhar pouco, na lógica do trabalho subalterno. É diminuir os espaços e tempos de encontro, da alegria e das emoções que vivenciam no estilo de juventude. Por fim, a trajetória desses jovens questiona a visão romântica da juventude. Para os rappers e funkeiros, a juventude é um momento de dificuldades concretas de sobrevivência, de tensões com as instituições, como no trabalho e na escola. A realidade do trabalho assalariado aparece na sua precariedade e a escola não consegue entender os interesses nem responder as necessidades destes jovens.

João, um rapper, negro de 22 anos, excluído da escola na 5ª série do ensino fundamental, lembra a escola como

um espaço que não o envolvia. Sente a falta do diploma para concorrer no mercado de trabalho. Assim, lembra com mágoa das três reprovações e da imagem de mau aluno que tinha, pelos envolvimento em brigas e discussões com as professoras. Flavinho, funkeiro, branco, de 19 anos, cursa o primeiro ano do ensino médio em uma escola estadual. No entanto, a escola não consegue envolvê-lo e não se mostra sensível à realidade vivenciada pelos alunos fora de seus muros. Flavinho diz que “a escola tem muito funkeiro, mas os professores nem sabem que todos os alunos lá gostam do funk... eu mesmo, nenhum professor sabe que eu escrevo letras, nem a de português..”

Tal dificuldade que a escola manifesta de acolhimento e de entendimento das diferentes vivências culturais dos estudantes é analisada, sob o ponto de vista étnico e cultural, por Gilberto Ferreira da Silva (2002) em seu trabalho *Interculturalidade e Educação de Jovens: Processos Identitários no Espaço Urbano Popular*, apresentado no GT06 *Educação Popular*. Em sua pesquisa na rede pública de Ensino de Porto Alegre, Gilberto Silva (2002) verifica que a escola é apontada pelos estudantes como um território de vivência de situações discriminatórias em maior grau que o espaço da rua, do trabalho e da própria comunidade. A escola constitui-se um território de enfrentamentos invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis, como a deficiência física, o vestuário (indicador de pertencimento a uma classe social), as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele. Alunos e professores vivenciam tais conflitos e encaminham soluções, na maioria das vezes sem a busca por uma compreensão de âmbito maior. Nesse sentido, o autor propõe a perspectiva da educação intercultural, como estratégia para potencializar a própria ação desencadeada pelo conflito, mediante o diálogo e o encontro, de modo a constituir espaços alternativos produtores

de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente.

A necessidade de reconhecer e tratar as crianças como sujeitos em sua alteridade é focalizada por Alessandra Mara Rotta de Oliveira (2002) em seu trabalho *Entender o outro (...)* exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil, apresentado no GT07 *Educação infantil*. A autora defende que os adultos, para se constituírem como educadores, precisam ver e ouvir as crianças a partir de si próprias, na sua alteridade e positividade, como sujeitos reprodutores e produtores de cultura. Ver as crianças enquanto *Outros*, implica em considerá-las como pertencentes à categoria do gênero humano, ou seja, à mesma categoria à qual pertencem os adultos. Trata-se de desconstruir conceitos que isolam as crianças do mundo material, físico, afetivo, histórico, cultural e social dos adultos.

A percepção das crianças enquanto Outros é o reconhecimento destas enquanto sujeitos singulares que são; completos em si mesmos; pertencentes a um tempo/espço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica, onde meninos e meninas de pouca idade são simultaneamente detentores e criadores de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto. Sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de ser e de expressar-se pela emancipação de sua condição de silêncio. Condição que lhes foi imposta segundo uma visão adultocêntrica (OLIVEIRA, 2002).

Para Alessandra Oliveira (2002), reconhecer a alteridade da infância implica em acolher sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. Isto implica em compreendê-la a partir do que sempre nos escapa, que inquieta e suspende o que sabemos, que coloca em questão os lugares que construímos para ela (LARROSA; LARA, 1998). Implica em apreender sua imagem “não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e nos interpela”, desvelando as múltiplas linguagens e realidades sociais que só sob o ponto de vista das crianças e de seus universos específicos podem ser descortinadas, compreendidas e analisadas (PINTO, 1997). Reconhecer a diferença no “Outro”, criança, implica nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente e, ao mesmo tempo, requer a construção de um novo modo de organização institucional capaz de acolher e elaborar o inesperado. Para isso, é preciso aprender as múltiplas linguagens através das quais as crianças se expressam, é preciso aprender a escutar, registrar e representar as vozes, os movimentos das crianças, é preciso instaurar tempos e espaços para a diversidade de diálogos verbais, gestuais e afetivos nos processos de educação e cuidado das crianças.

Considerações finais

Carlos Skliar (2002), em seu texto *É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?* Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação – apresentado nesta Sessão Especial *A questão da diferença na educação* – questiona a política da diversidade que produz um novo sujeito da mesmidade. A diversidade multiplica suas identidades a partir de unidades já conhecidas e aceitando apenas fragmentos ordenados do outro.

Já a diferença se constitui pela autoafirmação do outro, que resiste contra a violência física e simbólica dos processos de colonização. Embora os outros, os diferentes, frequentemente tenham sido domesticados pelo discurso e pelo poder colonial, “a irrupção (inesperada) do outro, do ser-outro-que-é-irredutível-em-sua-alteridade”, cria um distanciamento, uma diferença entre perspectivas, um entrelugar, um terceiro espaço, que ativa o deslocamento entre múltiplas alternativas de interpretações e ao mesmo tempo constitui os posicionamentos singulares no contexto desta luta de interpretações possíveis. A irrupção do outro produz um interstício entre o anúncio e a denúncia, configurando o espaço de enunciação de novos, múltiplos, fluidos, ambivalentes significados. Entre a identidade (o eu, o mesmo) e a alteridade (o outro, o diferente) se produz processos de tradução e de negociação cujos enunciados não são redutíveis ao mesmo ou ao diferente. “A irrupção do outro é o que possibilita sua volta ... e sua volta nos devolve nossa alteridade, nosso próprio ser outro... A irrupção do outro é uma diferença que difere, que nos difere e que se difere sempre de si mesma” (SKLIAR, 2002).

Tal enfoque nos incita a buscar compreender e enfrentar a questão da diferença na educação em sua dimensão estrutural e não apenas em suas manifestações. Assim, antes de procurar individualizar autores e culpados pelas políticas discriminatórias, antes mesmo de demarcar os preconceitos e estereótipos que as legitimam, é preciso compreender a estrutura do campo relacional e discursivo que torna possível as hierarquias discriminatórias e as classificações rígidas dos estereótipos. E buscar nos entrelugares, entre os enunciados e os processos de enunciação, nos interstícios entre os sujeitos e os jogos de poder por eles sustentados, as potencialidades de constituição de novas identidades e de novas políticas.

Nesta perspectiva, o campo da luta contra o racismo não se trava apenas mediante a circunscrição de atos ou de palavras que expressam preconceitos e estereótipos. O racismo e a discriminação se combate através de processos que tencionam, levando ao paroxismo, a diferença entre as práticas discursivas e as relações de poder que as constituem. Um ato ou palavra se constitui como discriminatória ao ser exercido ou pronunciada num contexto relacional assimétrico, de uma instituição hierárquica ou de uma sociedade de classes. O fato de mulheres ou negros ocuparem determinados cargos mais do que outros em uma empresa se constitui como prática discriminatória porque a empresa se organiza de maneira hierárquica com base em estratégias de sujeição disciplinar e de exploração. Não se combate a discriminação apenas pleiteando acesso destes sujeitos também aos cargos superiores, mas promovendo a superação das estratégias de hierarquização e de sujeição. Entretanto, a irrupção das mulheres, que lutam por igualdade de condições trabalhistas, cria campos de diferença, de resistência e de resiliência²⁰, que potencializam transformações das próprias estruturas de relação em que se sujeitam e, ambivalentemente, se tornam sujeitos.

O estudo de Valéria Weigel (2002) – no GT03 *Movimentos Sociais e Educação* – sobre os sentidos da escola para o povo Baniwa revela, nesta perspectiva, um complexo processo de *negociações* entre diferentes sujeitos e entre diferentes projetos educacionais. Em tal processo, no campo tenso que se configura entre a sujeição e a sobrevivência, este povo tece novos significados, a partir dos quais reelabora sua identidade e sua organização social. Na mesma direção, o trabalho de Maria Paes (2002) – no GT03 – demonstra que os Paresi, vivendo os dilemas da escola indígena, assumem a aprendizagem da

20 “Resiliência” se refere à capacidade que uma pessoa ou grupo desenvolve, ao recuar diante de situações de opressão, no sentido de capitalizar as forças para enfrentar e superar os percalços (VANISTENDAEL, 1995).

língua portuguesa como apropriação de uma ferramenta e um instrumento de poder, que lhes possibilite marcar o seu lugar na sociedade envolvente, ao mesmo tempo em que este processo implica na ressignificação de seus hábitos tradicionais.

Também nos estudos sobre os negros e a educação no Brasil, a escola aparece como um espaço tanto de reprodução como de ressignificação de símbolos culturais historicamente estereotipados. Neste contexto, o trabalho de Nilma Gomes (2002) – no GT21 *Relações Étnicas/Raciais e Educação* – evidencia que os aspectos visíveis do corpo negro, como o cabelo e a pele, historicamente estigmatizados como sinais de subalternidade, vão se configurando como símbolos estéticos de uma identidade afirmativa dos afrodescendentes a partir das suas práticas de cuidado com o corpo. Neste sentido, o cabelo se torna um veículo, entre outros, capaz de transmitir diferentes mensagens, possibilitando variadas interpretações, em relação às quais os negros vão construindo suas identidades pessoais e culturais.

Já Nilton Pimentel (2002) – no GT13 *Educação Fundamental* – sugere que o trabalho educativo com as questões de gênero pode favorecer a desconstrução dos critérios de “normalidade”, que servem para classificar e hierarquizar as diferentes práticas e identidades sexuais. De modo particular, à medida que vai se questionando os discursos dominantes da heterossexualidade sobre a homossexualidade, os estudantes e os próprios educadores podem renovar seu olhar sobre sexualidade própria e alheia, descortinando possibilidades de navegar entre as fronteiras existentes na relação entre as pessoas e na intimidade de cada uma. Por outro lado, o olhar que Débora Feitosa (2002) – no GT06 *Educação Popular* – desenvolveu em seu estudo, sobre as construções imaginárias de mulheres trabalhadoras a respeito de sua escolarização,

revaloriza estratégias de conhecimento culturalmente atribuídas ao gênero feminino, como a sensibilidade, a intuição, o afeto e o devaneio, propondo um modo de enfrentar cientificamente as dimensões do complexo, do imprevisível, do ambíguo, do processual, inerentes às práticas sociais e, particularmente, à prática educativa.

O dispositivo de normalidade é também problematizado no campo da educação especial. Dulcéria Tartuci (2002) – no GT15 *Educação Especial* – constata que os sujeitos surdos inseridos na escola regular permanecem excluídos das situações de ensino-aprendizagem justamente porque as interações se estabelecem predominantemente pela modalidade oral. E Márcia Lise Lunardi (2002) – no GT15 – nota que a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), no que se refere à educação de surdos, ao diagnosticar a surdez como uma anormalidade, propõe estratégias terapêuticas e corretivas a fim disciplinar os sujeitos surdos, transformando-os em indivíduos produtivos e governáveis. Desta maneira, a “inclusão” de pessoas surdas na escola, mantendo-se a linguagem oral como principal forma de comunicação, assim como os rituais pedagógicos disciplinares, configura processos de “inclusão excludente” destes sujeitos. Da mesma forma, a prática escolar disciplinar inclui-exclui os diferentes sujeitos cujas características físicas ou comportamentais divergem dos padrões de normalidade vigentes.

A dificuldade entendimento das diferenças físicas e culturais que se vivencia na escola é analisada, sob o ponto de vista étnico e geracional, por Gilberto Ferreira da Silva (2002) – no GT06. Em sua pesquisa, verifica que a escola é apontada pelos jovens como um dos principais territórios de vivência de situações discriminatórias, de enfrentamentos invisíveis, mediados pelas significações atribuídas a aspectos visíveis, como a deficiência física, o vestuário, as práticas religiosas, o

sexo e a cor da pele. O encaminhamento de soluções depende de uma compreensão mais ampla e profunda seja das relações interculturais, seja da constituição das subjetividades dos atores da prática educativa. Neste sentido, Juarez Dayrell (2002) – no GT03 – busca compreender como jovens participantes de grupos de rap e funk constroem suas subjetividades no contexto amplo de suas múltiplas relações identitárias. Assim compreendida, a subjetividade construída por estes jovens problematiza os significados, hoje predominantes, que se configuram tanto na visão romântica da juventude, quanto no seu entendimento como “fase transitória”, de “crise”, de “distanciamento da família”.

O reconhecimento do jovem a partir dos complexos processos que constituem sua subjetividade permite compreendê-lo em sua alteridade, tal como propõe Alessandra de Oliveira (2002) – no GT07 *Educação de Criança de 0 a 6 anos* – em relação à infância. A autora defende que é preciso ver e ouvir as crianças a partir de si próprias, na sua alteridade e positividade, como sujeitos produtores de cultura. Reconhecer a alteridade da infância implica em acolher sua diferença em relação ao mundo dos adultos. O olhar da criança interpela e questiona o olhar dos adultos, desvelando múltiplas linguagens e revelando realidades sociais só perceptíveis sob o ponto de vista das crianças. Reconhecer a diferença no “Outro”, criança, requer, por isso, a construção de um novo modo de organização das práticas de educação infantil capaz de, para além do instituído, acolher e elaborar o inesperado, através das múltiplas linguagens e de múltiplas estratégias que se configuram nas relações que as crianças estabelecem entre elas mesmas e com os adultos.

Estes trabalhos, entre muitos outros que estão sendo discutidos nesta 25ª Reunião da ANPEd, descortinam novas perspectivas de compreensão das diferenças no campo das práticas educativas. Para além de uma compreensão rígida,

hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença que se constitui nos entrelugares, e nos entrelhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais.

CAPITULO 4

COMPLEXIDADE E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS EMERGENTES PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES EM PROCESSOS INCLUSIVOS

Assistimos hoje, no Brasil, um amplo movimento político para a inclusão de pessoas com deficiências na vida de diferentes instituições, particularmente nas escolas de ensino regular e em empresas. A obrigatoriedade legal (BRASIL, 1999b) de acolhimento e inserção de pessoas com deficiência em instituições educacionais e empresariais resulta de lutas históricas de movimentos sociais por garantia de direitos de cidadania e de igualdade de oportunidades para todos. Trata-se de uma estratégia política emergencial com o objetivo de apoiar determinados setores e grupos socioculturais a desenvolver capacidades pessoais e coletivas para desempenhar papéis de cidadania dos quais foram tradicionalmente marginalizados.

Este movimento enfrenta e promove múltiplas contradições, que se tornam focos de intensos debates. Os trabalhos apresentados em 2005 no GT Educação Especial da ANPEd configuram um indício do amplo debate que vem se articulando em nível nacional e internacional, destacando algumas das questões e propostas relevantes.

Evidencia-se que a inserção ativa de pessoas com deficiências nos processos institucionais escolares e empresariais requer, muito além de adaptações circunstanciais, transformações

paradigmáticas e profundas no sistema organizacional, assim como o desenvolvimento de concepções, estruturas relacionais e referenciais culturais capazes de agenciar a complexidade e a conflitualidade inerente à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses, culturas. O desafio de fundo consiste em desenvolver processos institucionais capazes de “respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003b). Esta é a questão chave da interculturalidade, que se coloca, de fato, no discurso das diferenças físicas e mentais, étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola, na empresa e na sociedade, quanto na relação entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários.

Tal repto traz implicações para a formação de educadores, que são interpelados a compreender criticamente os problemas emergentes e a desenvolver estratégias educacionais pertinentes e eficazes. É a partir deste enfoque particular, da formação de educadores para a educação inclusiva, que vamos discutir algumas das questões colocadas por estudos apresentados, durante a 28ª. Reunião da ANPEd, em 2005, no GT Educação Especial: Que tensões emergem nas relações de saber e de poder em processos de educação inclusiva e quais suas implicações para a formação de educadores?

Direito à diferença: propostas-respostas políticas

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, desenvolveu-se um lento processo de reconhecimento dos direitos de pessoas com deficiência. Os direitos humanos,

enumerados na Declaração Universal, podem ser classificados em três grandes categorias. Uma primeira categoria compreende os direitos civis relativos à proteção da integridade física, psicológica e moral dos indivíduos, visando a preservá-los de abusos, da tortura ou da ditadura. Em uma segunda categoria, encontram-se os direitos econômicos, sociais e culturais, que permitem às pessoas participarem ativamente da sociedade, como o direito à educação, o direito ao trabalho, o direito ao lazer e o direito a uma remuneração decente. Finalmente, os direitos políticos constituem a terceira categoria de direitos, que se referem ao exercício de poder nas atividades públicas da nação, em uma sociedade democrática. A história da inclusão social das pessoas com deficiência corresponde ao reconhecimento progressivo e ao exercício crescente destas três categorias de direitos (TREMBLAY, 2006).

Recentemente esses direitos foram reforçados pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtiem, na Tailândia. Esta conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, com o propósito de gerar um compromisso mundial de buscar uma solução conjunta dos países para a crise na área educacional. Também a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), inspirada nos princípios de integração e de “escolas para todos”, contribuiu para construir um consenso mundial em torno do combate à exclusão escolar e da luta por reduzir a taxa de analfabetismo. A Declaração de Salamanca, ao mesmo tempo em que advoga uma escola para todos, menciona a importância de se educar algumas crianças em escolas especiais e/ou salas especiais em escolas regulares. Esse documento é considerado um marco referencial

para as novas tendências educacionais e principalmente para a Educação Especial.

A propostas formuladas mediante tais acordos e documentos constituem, no entanto, respostas²¹ a múltiplas lutas sociais pelo reconhecimento dos direitos humanos, que vêm sendo historicamente travadas em diferentes dimensões e vertentes. Junto às lutas sociais no plano eminentemente econômico-político (como os movimentos operários e sindicais, os movimentos partidários, assim como os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária), configuraram-se novos movimentos sociais. São movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos afro-brasileiros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade), de diferenças físicas

21 Rosalba Garcia (2005) nota que “as fontes documentais representativas da política educacional expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, da disputa e consenso de ideias travadas por diferentes forças sociais. Tais documentos representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjunto de pensamentos, políticas, ações vividas pelas distintas populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos, desqualificam, obscurecem e desprezam outros. Assim, as fontes documentais (...) possibilitam a compreensão da realidade naquilo que está sendo divulgado como um conjunto de conceitos, concepções, princípios que passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros” (GARCIA, 2005, p. 1). Entretanto, Victor Valla (1986, p. 27) constata que “muitos programas propostos pelas autoridades não são, na realidade, propostas, mas respostas às ações dos populares”. Com isso, o autor ressalta a “atividade” de grupos sociais, tradicionalmente identificados como “passivos” e “inertes”. As normas legais constituem-se, ao nosso ver, como dispositivos de normalização, resultantes das relações de força entre os diferentes sujeitos e processos sociais (inerentemente contraditórios, paradoxais, em mutação) e, ao mesmo tempo, úteis como balizas referenciais para mediar conflitos e governar as interações sociais. Entretanto, a vitalidade das relações sociais deriva das fricções entre as múltiplas iniciativas das pessoas e dos grupos em interação, geradoras de tensões e contradições, com o potencial ambivalentemente destruidor e criativo, contido (ao mesmo tempo, sustentado, limitado, potencializado) pelos dispositivos reguladores e religadores tanto da interação entre os elementos, quanto entre os contextos (constituídos, cada um, por cadeias retroalimentadas de sequências de ações).

e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos, de pessoas com deficiências físicas e mentais, etc.).

A emergência destes movimentos sociais constitui o que Stoer (2008) denomina “rebelião das diferenças”. Com efeito, grupos e indivíduos – cujas identidades têm sido historicamente definidas, descritas e produzidas com base na cidadania constituída pelo Estado-Nação – vêm pouco a pouco assumindo suas respectivas singularidades, manifestando-as mediante suas próprias linguagens e defendendo-as mediante suas próprias estratégias. As ações de tais movimentos sociais ultrapassam o âmbito dos direitos de cidadania ditados pela modernidade, assim como as suas respectivas moral e política de tolerância que, muitas vezes, se configuram como indiferença e estigmatização do diferente. São movimentos que irrompem no interior das próprias sociedades ocidentais, articulando-se em torno de variadas especificidades humanas e socioculturais como, entre outras, as diferenças identitárias de caráter étnico, de orientações sexuais ou opções de estilos de vida, de preferências religiosas, de pertenças geracionais ou de limitações físicas de comunicação e locomoção. Estes novos movimentos sociais propõem novas dimensões de soberania, na medida em que reclamam o direito de conduzir a própria vida pessoal e coletiva segundo padrões próprios de conduta, o direito de educar os filhos de acordo com suas convicções, o direito de cuidar de sua saúde segundo suas tradições de cura, etc.

As rebeliões das diferenças se voltam contra o jugo da modernidade ocidental, não apenas do ponto de vista político e cultural, como também epistemológico. Ao lutar por seu reconhecimento como sujeitos socioculturais e políticos, tais grupos sociais recusam-se a ser considerados como “objetos”

passivos de conhecimento (tal como os “primitivos” que a Antropologia tomava como objetos de suas investigações). Ao mesmo tempo, questionam os ideais normativos a partir dos quais são definidos como “subalternos”, “carentes”, “deficientes”, “menores” e, com isso, induzidos a se sujeitarem aos padrões de normalidade. Neste sentido, tais sujeitos socioculturais apresentam-se como sujeitos coletivos que buscam interagir e dialogar com outros sujeitos, lutando por construir condições de equidade de oportunidades e de direitos, para se reconhecerem em suas diferenças.

Deficiências e necessidades especiais: definição legal

As lutas por conceituação e definição legal das diferentes categorias de cidadãos, e de seus respectivos direitos, constituem um importante campo de luta ideológica e de constituição de identidades socioculturais.

De modo particular, a educação inclusiva, formulada originalmente como “full inclusion” (STAINBACK; STAINBACK, 1992), prescreve que todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e de seu bairro. Este movimento, iniciado nos países escandinavos, solidificou-se nos Estados Unidos e no Canadá, e em particular no Québec, tendo se tornado presente na maioria dos países da Europa. No Brasil, o princípio da integração vem sendo defendido desde 1970 por um movimento que visava a acabar com a segregação, favorecendo a interação entre alunos com deficiência e alunos considerados “normais”.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), a integração se justifica como princípio na medida em que se refere aos valores democráticos de igualdade,

participação ativa, respeito, direitos e deveres socialmente estabelecidos. Entretanto, Sônia Sousa e Rossana Silva (2005, p. 10) argumentam que o “princípio da integração”, ao pressupor que todos somos iguais e por isso podemos estar juntos, desconsidera que somos todos diferentes, únicos, singulares. Mesmo defendendo a inserção da pessoa com deficiência no âmbito escolar e social, ignora sua história cultural e pode ainda reforçar uma ideia de deficiência vinculada à doença, à anormalidade. A realidade mostra que esses mesmos estudantes com deficiência, por não conseguirem se adaptar na escola regular, são encaminhados de volta à escola especial, que acaba por segregá-los novamente.

Já a proposição do conceito de necessidades educacionais especiais²² representa uma das tentativas de se reconfigurar as possibilidades de interação e reconhecimento civil das pessoas com deficiência, retirando-se o foco dos diagnósticos de deficiência e colocando-o sobre as necessidades de aprendizagem.

No caso da inclusão destes sujeitos na vida escolar, ao invés de focalizar a deficiência da pessoa, busca-se enfatizar o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem. Ao invés de se atribuir ao estudante, a origem de um problema, define-se seu tipo de inserção no contexto escolar pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar. Ao invés de se esperar que o estudante se ajuste unilateralmente a padrões de “normalidade” para aprender, interpela-se à própria organização escolar a se reestruturar

22 O conceito de necessidades educacionais especiais foi utilizado no Relatório Warnock sobre a educação especial inglesa, publicado em 1978 (CARVALHO, 2000). No Brasil popularizou-se a partir da divulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e foi incorporada em legislação recente (BRASIL, 2001a; 2001b).

para atender à diversidade de seus educandos (BRASIL, 2001b, p. 14).

Nesta direção, o *Parecer 17/2001* do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001b) afirma o conceito de necessidades educacionais especiais como “nova abordagem”. Propõe ampliar o atendimento escolar, com sistemas de apoio específicos, a todos os estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais ao longo de seus processos de aprendizagem. Desta forma, o *Parecer* enfatiza três grupos de pessoas com necessidades especiais, reunindo: (1.) aquelas que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, tanto as não vinculadas a uma causa orgânica específica, quanto aquelas necessidades relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; (2.) aquelas pessoas que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, particularmente os que apresentam surdez, cegueira, surdocegueira ou distúrbios acentuados de linguagem; (3.) aquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação e, que recebendo apoio específico, podem concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001b, p. 19).

A Declaração de Salamanca, além de considerar as crianças com deficiência e as superdotadas, já ampliava a concepção de necessidades especiais para englobar também as crianças que vivem nas ruas e que trabalham, as crianças de populações distantes ou nômades, as crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e as crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994). Verifica-se, portanto, nesta conceituação, uma preocupação com outras categorias para além da deficiência, altas habilidades e condutas típicas, tais como etnia, classe, enfim, um conjunto representativo daquilo que vem sendo tratado como “minorias” ou como “excluídos”.

A definição de deficiências e de necessidades especiais amplia a concepção de diferenças e de trabalho educativo com a diversidade, referenciando-se a categorias e dimensões lógicas de variados domínios de conhecimento – fisiológicas, psicológicas, sociológicas (classe), antropológicas (étnicas, culturais). Tal complexificação conceitual (certamente motivada pelas lutas dos diferentes movimentos socioculturais que requerem o reconhecimento de suas respectivas construções identitárias no contexto social e educacional) enseja compreensões e condutas mais flexíveis e polissêmicas, facilitando o trabalho educativo com as singularidades e com as diferentes histórias e trajetórias de construção identitária dos sujeitos e dos movimentos sociais pertinentes. Buscam-se instrumentos linguísticos e conceituais que permitam a expressão, a comunicação, a interação e o reconhecimento das diferentes subjetividades e identidades que se constroem e se transformam continuamente, em processos de interação recíproca.

Educação inclusiva: impasses ideológicos

As formulações discursivas e políticas sobre a educação inclusiva são produzidas por processos extremamente tensos e contraditórios, tanto em nível das formulações legais, quanto em nível das representações sociais (ALVES; NAUJORKS, 2005) que incidem nos contextos e nas relações educacionais.

Na opinião de Rosalba Garcia, a legislação brasileira recente (BRASIL, 2001b), ao fundamentar o atendimento educacional para as pessoas com deficiência nos modelos médico (que tem como objeto a etiologia da deficiência) e psicológico (preocupado em descrever e medir a “in-capacidade” dos sujeitos), tende a “tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo – o

sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive” (GARCIA, 2005, p. 3).

Decorre desta compreensão a proposição de políticas de educação inclusiva que preveem, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um atendimento educacional inferior, fornecendo-lhes apenas aprendizagens de conteúdos básicos em seus “significados práticos e instrumentais” ligados aos autocuidados (higiene, vestuário, alimentação, deslocamento etc.) e desvinculados do saber crítico e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Por exemplo, a noção de ‘flexibilização curricular’, enunciada em contraposição à rigidez e ao caráter massificador da escola seriada, pode ser interpretada como incentivo à redução da aprendizagem dos saberes escolares a ser proporcionada aos estudantes com necessidades educacionais especiais (GARCIA, 2005, p. 8).

Tal leitura reducionista pode ser motivada por uma perspectiva ideológica e político-econômico liberal. “A filiação da política educacional às bases liberais e economicistas remetem para a lógica do custo-benefício, segundo a qual a educação é permeada pela valorização do menor gasto com maior eficiência” (GARCIA, 2005, p. 12). A busca deste tipo de racionalização administrativa dos serviços sociais e educativos pode induzir à redução de investimentos nesta área, comprometendo a qualidade da organização e do desenvolvimento das práticas inovadoras. Os discursos da educação inclusiva são, assim, aligeirados e simplificados de modo a se justificar a diminuição de investimentos, mesmo em prejuízo da qualidade e da eficácia dos serviços educacionais.

A partir deste entendimento, o poder público – conforme constata Ronice Quadros (2005, p. 3) – cria algumas estratégias para burlar e reduzir o custo da contratação de professores da

língua de sinais, mantendo a ideia de que a educação de surdos deva ser disponibilizada no ensino regular. Ao invés de oferecer o ensino regular da Língua Brasileira de Sinais, assim como as oportunidades para que todos (re-)conheçam a cultura surda, apenas oferece-se o intérprete de língua de sinais nas escolas onde houver surdos matriculados. Tal distância entre o prescrito e o executado, em alguns estados brasileiros, tem sido motivo de mobilização dos próprios surdos ou seus familiares, que têm acionado judicialmente o estado.

Estudos indicam também que tal perspectiva economicista e liberal, que atravessa a formulação dos documentos legais, se consolida na medida em que o modelo epistemológico médico-psicológico se configura como a base de organização dos cursos de formação de professores. As disciplinas, e suas respectivas ementas, de cursos de Pedagogia, particularmente na área de formação de professores para a educação de pessoas com deficiência, revelam, segundo Maria Helena Michels (2005, p. 16-17), uma compreensão do fenômeno educacional sob o enfoque preponderante da Biologia e da Psicologia, que encobre a compreensão segundo a qual os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais, explicando o sujeito pelas suas marcas de deficiência e atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar e social.

Verifica-se, pois, nos processos inclusivos uma profunda contradição entre o proposto e requerido pelos diferentes sujeitos socioculturais – identificados como pessoas com deficiência ou com necessidades especiais – e o formulado e viabilizado institucionalmente. Isto fica muito evidente no caso dos movimentos socioculturais mais organizados, como é o caso do movimento dos surdos, que denuncia a proposta de inclusão de surdos na rede escolar, onde o ensino é ministrado

exclusivamente na língua portuguesa para ouvintes (QUADROS, 2005, p. 16).

Deficiências: diferença e/ou discriminação pedagógica?

No cotidiano escolar, as dificuldades de inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola resultam em grande parte da estrutura padronizada do conhecimento escolar. “Se os alunos chegam de maneira diferente e são tratados de forma igual, as diferenças de rendimento escolar são constituídas nesse processo” (LUNARDI, 2005, p. 6). Desta maneira – enfatiza a mesma autora – “a forma como uma diferença tem sido considerada na escola pode conduzir à desigualdade e até mesmo à exclusão escolar. Desigualdade e exclusão muitas vezes, já anteriores e exteriores à escola, e que a mesma ajuda a ratificar” (idem, p. 5).

As situações de desvantagem, dificuldade, deficiência, desvio, são vistas como dizendo respeito exclusivamente ao sujeito. Entretanto, uma deficiência ou dificuldade de aprendizagem dos estudantes só pode ser entendida na relação ensino-aprendizagem. Geovana Lunardi (2005), em sua pesquisa junto a turmas de Séries Iniciais, verificou que as diferenciações de aprendizagem se configuravam principalmente em relação a dificuldades de leitura e escrita, dada a ênfase curricular das Séries Iniciais, no domínio do código linguístico²³. As diferenças

23 Lunardi (2005, p. 9) categoriza em três grupos as diferenças dos estudantes constituídas em seu processo de aprendizagem, tal como identificadas pelos professores em uma escola específica: (1.) Algumas crianças são identificadas como portadoras de “dificuldades de aprendizagem” em relação ao seu processo de alfabetização, de aprendizagem da matemática, da leitura e a interpretação de texto, assim como também em suas capacidades de autonomia; (2.) Outras são identificadas pelas suas dificuldades de adaptação ao tempo e ao espaço da sala de aula e da escola, ou seja, de compreender o que se espera delas e, conseqüentemente, de assumirem o comportamento considerado

de ritmo e de eficácia na aprendizagem vivenciadas pelos estudantes na escola, têm relação direta com aquilo que a escola prima por ensinar: a leitura e a escrita. As dificuldades de aprendizagem nesta área criam mais situações de desvantagens para os estudantes em todas as outras dimensões e relações escolares.

Desta forma, se o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é desenvolvido com base na linguagem oral, torna-se evidente que as crianças surdas – por não ter acesso à linguagem oral, mas principal ou exclusivamente à língua de sinais – estarão em posição de desvantagem aos colegas ouvintes. O mesmo acontece em relação aos cegos, num contexto em que a comunicação visual é predominante, ou aos estrangeiros e pertencentes a culturas diferentes da hegemônica, ou às pessoas com deficiências físicas e motoras, em ambientes ou atividades não adaptadas.

Os processos de sujeição e de exclusão dos sujeitos diferentes se constitui pela própria dinâmica da prática curricular, que prevê aprendizagem de conhecimentos e habilidades predefinidas a priori, mediante exercitação e fixação. Neste contexto, a diferença é identificada pelo grau de “incômodo” produzido pelo desempenho não esperado pelo professor. A diferença que mais incomoda a prática docente – conforme observou Geovana Lunardi (2005, p. 12) – é a do estudante que não domina e não acompanha a forma de funcionamento escolar. O estudante que não vê sentido na atividade escolar logo acaba se desinteressando por segui-la, porque não compreende, e depois porque já não se importa mais em acompanhar. A escola, ao centrar-se no ensino de

adequado ao espaço escolar; (3.) Outras, ainda, são diferenciadas por deficiências legitimadas, ou seja, por deficiências evidentes e visivelmente identificadas ou diagnosticadas como tal.

“conteúdos” e no treinamento de habilidades sem significado para os educandos, estabelecendo, para isso, uma relação coercitiva entre professor e aluno, demarca que o sucesso é restrito àqueles que sujeitarem ativamente a esta estrutura.

A mesma autora (LUNARDI, 2005, p. 13) notou que o grupo de crianças identificado por um diagnóstico de deficiência mental leve aparentemente apresentavam as mesmas dificuldades de alfabetização e de operar com a lógica matemática apresentadas pelas outras crianças. Entretanto, o fato de terem tal diagnóstico de “aluno especial” parecia justificar um tratamento diferente. Estes estudantes eram tratados pelos professores com algum tipo de comiseração, sem serem interpelados para a interação e para a aprendizagem. Desta maneira, os professores deixavam de criar processos para favorecer a interação dessas crianças consigo e com as colegas, de modo que elas acabavam por ser alijadas do processo educativo. Esses estudantes “não incomodavam”, na medida em que, no contexto da sala de aula, se tornavam completamente invisíveis para os professores. Em função do seu diagnóstico de deficiência, os professores se viam autorizados a não investir esforços para possibilitar-lhes aprendizagens, reservando sua dedicação apenas aos que apresentavam, do ponto de vista do docente, condições de superar suas dificuldades.

Tal constatação referenda, sob o enfoque de um caso, a conclusão de Rosalba Garcia (2005), segundo a qual as políticas de educação inclusiva podem ser interpretadas e assumidas como uma justificativa para se adotar um atendimento educacional inferior para os alunos identificados como portadores de necessidades educacionais especiais. A desqualificação da pessoa com deficiência no processo educativo, interpretada por Garcia (2005) pela desistência de se garantir “a aprendizagem do patrimônio universal de conhecimento”, é explicada por

Lunardi (2005) como decorrente da renúncia do docente a estabelecer uma interação dialógica, crítica e criativa com pessoas com deficiência, uma vez estigmatizada como incapaz. Assim, muitos educadores – constatam Márcia Muller, Madalena Klein e Kamila Lockman (2005, p. 6) – “não conseguem, ainda, rever-se e pensar neste ‘outro’, diferente de si, nos espaços educacionais, para além de uma visão centrada na deficiência e na falta”.

No trabalho escolar cotidiano, o acompanhamento dos estudantes é feito de forma muito intuitiva pelos professores, sem critérios precisos nem instrumentos avaliativos adequados. As informações sobre os estudantes compartilhadas de maneira difusa e desconexa, acabam orientando a percepção que o professor forja sobre a sua turma e seus alunos (LUNARDI, 2005, p. 9). Deste modo, explicam as dificuldades de aprendizagem dos estudantes pelos problemas familiares, pelas condições ou deficiências das próprias crianças. Considera-se que a causa dos problemas, que encontram os estudantes marcadamente diferentes, esteja em seu “processo de aprendizagem”, não na “estrutura de ensino” (LUNARDI, 2005, p. 1).

Sistema educacional: unidade e diversidade

Os estudos aqui analisados indicam diferentes impasses, emergentes no sistema escolar, para o acolhimento e tratamento educacional de pessoas com deficiência. Uma das questões levantadas se refere à fragmentação entre o sistema educacional regular e o especial, que funcionam com base nos respectivos locais de atendimento: de um lado, na escola regular, que contempla a classe comum, a classe especial e a sala de recursos; de outro lado, na escola especial, com seus diferentes níveis de atendimento e, de outro lado ainda, em ambiente não

escolar, como a classe hospitalar e o atendimento domiciliar (GARCIA, 2005, p. 7). Entretanto, a articulação das diferentes instâncias de atendimento às pessoas com deficiências é dificultada pela própria estrutura organizacional das secretarias de educação, subdivididas em superintendências, cada uma com estrutura própria para o desenvolvimento dos seus programas. Por exemplo, Dulce Almeida (2005, p. 6) afirma que “o desenvolvimento do modelo educacional do Estado de Goiás colocou a Educação Regular e a Educação Especial mais como linhas paralelas do que convergentes de educação”. A autora questiona a prática de transposição dos serviços oferecidos pelo ensino especial para o ensino regular (os profissionais, os recursos, os métodos e as técnicas da educação especial), uma vez que induz ao entendimento equivocado de que o estudante só pode ser adaptado ao ensino regular por meio do ensino especial. E considera que a busca de construção de uma modalidade única de ensino, para acolher todos os alunos, configure uma possibilidade de se desafiar a educação escolar a rever seus saberes e fazeres atuais.

A proposta de uma modalidade única de ensino pode, todavia, ser facilmente assimilada a uma concepção homogeneizadora da prática curricular. Segundo este entendimento, o processo de aprendizagem é igual para todos os sujeitos e deve ocorrer de acordo com um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de sequências didáticas. Frente a um modelo fixo de aluno, de ensino e de aprendizagem, tudo o que aparece como “diferente” passa a ser visto como inadequado, sinônimo de dificuldade ou até mesmo de incapacidade (LUNARDI, 2005, p. 7-8).

A confusão entre unidade e a homogeneidade coloca a necessidade de se compreender a tensão entre unidade

e diversidade do sistema educacional numa perspectiva epistemológica complexa.

Inclusão e o desafio epistemológico da complexidade

A educação inclusiva, na opinião de David Rodrigues (2003; 2005), deve se constituir como um processo educacional, simultaneamente “para todos e para cada um”. Superando o modelo de escola da modernidade – que parte de único ponto, desenvolve um único processo didático e chega a um padrão homogêneo de resultados – a educação inclusiva busca partir de múltiplos contextos (culturais, subjetivos, sociais, ambientais), promover com as pessoas e grupos, simultânea e articuladamente, diferentes percursos, de modo a produzir múltiplos e complexos impactos sócio educacionais. Este nos parece, justamente, o desafio intercultural que se coloca nas práticas de educação inclusiva: articular a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreça a construção de processos singulares e contextos sócio educacionais críticos e criativos.

A complexificação do processo educativo implica a desconstrução dos dispositivos disciplinares constitutivos das práticas escolares, geradores de sujeição. Nesta direção, ao me perguntar “por que, nas organizações disciplinares, as relações tendem a se configurar de modo classificatório e hierárquico e, com isso, a reforçar processos de dominação e sujeição?” (FLEURI, 1998b; 1999), constatei que a estratégia de relação disciplinar tem uma estreita relação com a estrutura do “olhar”. A ideia de que o modo disciplinar de olhar os outros, na opinião de Foucault, “assegura a garra do poder que se exerce

sobre eles” (FOUCAULT, 1977, p. 167), estimulou-me a indagar sobre a estrutura do olhar disciplinar, que garante a sujeição dos indivíduos.

A estrutura da “visão” estabelece um campo de “perspectiva” onde a disposição e o enfoque dos objetos é determinada pelo ponto de vista do sujeito, considerado como único e fixo. Na cultura ocidental, o “eu” se edifica como princípio unitário e originário de todos os atos da consciência. A visão perspectivista do sujeito observador, erigindo-se como sistema interpretativo da realidade, se torna o modelo do conhecimento (SPERA, 1995, p.13). Ao se tomar este tipo de olhar como modelo de conhecimento único e verdadeiro, desconsideram-se outras possibilidades de elaboração do saber e de relação com o real calcadas em outras formas de percepção visual ou não-visual. De modo particular, quando o sujeito se relaciona com outros sujeitos exclusivamente a partir de como aparecem em seu campo de visão, necessariamente os transforma em seus objetos e, em contrapartida, se sente ameaçado de ser transformado em objeto pelo olhar do outro. Estabelece-se um jogo de forças, uma luta de vida ou morte entre os sujeitos, um conflito existencial que está na origem da relação senhor-escravo (HEGEL, 1966, p. 117-121) e que se manifesta nos processos de submissão e exclusão social ou institucional.

A centralidade do sujeito e da visão perspectivista aparece, nas instituições disciplinares, como fator constitutivo da vigilância hierárquica que, articulada com a sanção normalizadora, configuram a prática do exame, recurso estratégico para o bom adestramento, isto é, para formar indivíduos produtivos, mas dóceis (FOUCAULT, 1977, p. 125-214).

Nesta estratégia formativa privilegia-se exclusivamente o sentido único do olhar, pois se exerce a observação sobre o

outro sem admitir a reciprocidade, como no Panopticon, de Jeremy Bentham. Prioriza-se a linguagem verbal (sendo que a linguagem oral é especialmente usada como meio de emitir comandos, enquanto a escrita é principalmente usada como meio de registrar observações e juízos oficiais, tal como nas organizações burocráticas). São relegadas a um plano secundário, ou instrumental, outras dimensões da comunicação corporal, que constituem a maior parte do potencial comunicativo humano. Estabelece-se uma estrutura preponderantemente racional e formal de organização: as regras e o gerenciamento do trabalho coletivo são desvinculados dos contextos relacionais e ambientais. Sentimentos, diferenças de pontos-de-vista e de escolhas, condições objetivas de vida, valores culturais são desconsiderados como fatores essenciais do processo educativo.

O salto de dimensão, para além das relações disciplinares na educação, consistiria justamente no construir, entre sujeitos, relações de reciprocidade (superando a unidirecionalidade da relação disciplinar), que se estabelecem (como interação afetiva e institucional) através de simultâneos canais e linguagens corporais de percepção (não só visual, como também, auditiva, táctil, palatal, olfativa e mesmo “metassensoriais”) que tecem a trama viva e densa (geralmente invisível ao olhar hierárquico) das interrelações construídas pelos seres humanos ao enfrentar os problemas da realidade.

Implicações da complexidade e da interculturalidade para a formação de educadores

O entendimento da educação como um processo interativo, polissêmico, multidimensional, crítico, criativo, remete-nos à perspectiva complexa formulada por Gregory Bateson, com sua teoria da “mente”. Tal concepção, qual

metáfora, pode nos oferecer pistas para entender sob novo enfoque o processo educativo.

Os eventos e as relações no mundo dos seres vivos são caracterizados pelo que Bateson define por “mind” (que pode ser traduzido, em português, por “mente” ou “espírito”). Mente é uma “estrutura que coliga”, “um padrão que conecta” diferentes seres e processos.

Qualquer agregado de fenômenos ou qualquer sistema pode, para Bateson, ser considerado mente se se verificar simultaneamente seis critérios básicos. Primeiro, mente é um agregado de componentes ou partes interagentes. Segundo, a interação entre os elementos é acionada pela diferença. Terceiro, o processo mental requer energia colateral. Quarto, o processo mental requer cadeias de determinação circulares (ou mais complexos). Quinto, no processo mental, os efeitos da diferença devem ser encarados como transformações (isto é, versões codificadas) da diferença que os precederam. Sexto, a descrição e a classificação desses processos de transformação (codificação) revelam uma hierarquia de tipos lógicos inerentes aos fenômenos (BATESON, 1986, p. 99-137).

A perspectiva da complexidade desenvolvida por Bateson permite-nos entender (1.) que o processo educativo é constituído por pessoas que interagem, (2.) que a interação é acionada pela diferença, (3.) sendo esta produzida pela iniciativa concomitante de múltiplos sujeitos, e (4.) que a diferença codificada produz novas diferenças, (5.) em cadeias recursivas de informações, (6.) segundo padrões de conjunto que constituem os significados singulares das ações de cada sujeito em relação. A cultura, trama sistêmica de padrões de significados (GEERTZ, 1989) – produzida, sustentada, constantemente modificada pelas próprias pessoas em interação – configura os sentidos para cada ato, palavra ou informação elaborada pelas pessoas em relação.

Sob esta ótica, nos processos educacionais que pretendem incluir a interação com pessoas que apresentam deficiências, verifica-se que, sem a “co-presença” destas pessoas no ambiente educacional, não se realiza a possibilidade de cada um aprender com as diferenças de capacidades e de limitações uns dos outros. Não é possível compreender a cultura surda sem interagir efetivamente com as pessoas surdas. Só é possível compreender uma cultura diferente, e aprender com ela, se frequentamos pessoas e grupos que a cultivam. Entretanto, mesmo sendo necessária, a simples convivência de sujeitos diferentes, ou com deficiências, é insuficiente para que se configure um processo educativo. A interação de aprendizagens depende da constituição das diferenças, que só são produzidas pela confluência de esforços de cada um e de todos os sujeitos em relação. Todavia, a boa vontade individual, sendo indispensável, também por si só, não basta. O processo educativo só se cria e se mantém mediante a construção e o exercício de práticas (linguagens e metalinguagens) dialógicas, críticas, criativas, que viabilizem a sustentação fluida não só da conflitualidade entre os diferentes sujeitos, mas sobretudo da paradoxalidade entre a dimensão de suas singularidades e a dimensão da coesão do contexto que as constitui.

A partir deste ponto de vista, destacamos – sem pretender ser exaustivos – algumas questões emergentes em estudos apresentados, em 2005, no Grupo de Trabalho de Educação Especial, a respeito principalmente da formação de professores(a)s para a educação inclusiva.

“Conteúdo” e diálogo educativo

Geovana Lunardi (2005, p. 6) questiona “a prática curricular que privilegia o ensino com conteúdos sem significado

para os alunos”, uma vez que revela uma concepção de currículo que prioriza a prescrição de “conteúdos” de aprendizagem, definidos a priori, de modo desvinculado das interações efetivas entre as pessoas que convivem efetivamente no processo educativo.

Os “conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade”, geralmente entendidos como “conteúdos” de ensino escolar, podem – ao nosso ver – se referir ao conjunto de informações e produções culturais codificadas e registradas nas mais diferentes mídias que constituem os imensos acervos de bibliotecas, museus, eventos culturais, monumentos, instituições científicas, culturais, educacionais, dos diferentes povos e nações. Ampliar a acessibilidade a este patrimônio cultural da humanidade, implica, desde a eliminação de barreiras físicas, psicológicas, sociais, ambientais e culturais, até o desenvolvimento de processos de formação do interesse e da capacitação para o entendimento e recriação das produções culturais. Entretanto, o conhecimento não se restringe ao acervo de mídias em que os registros culturais se configuram objetivamente. O conhecimento se constitui e se reconstitui como processo vivo criado, alimentado ou ressignificado, ou mesmo descontinuado, pela relação entre diferentes sujeitos pessoais e coletivos. O conhecimento se configura como relação viva entre sujeitos em diálogo, conflito e negociação contínua. O patrimônio cultural desenvolvido pela humanidade oferece instrumentos importantes e fundamentais para conferir e elevar a qualidade das relações e ações humanas e sociais. A apropriação crítica e criativa destas “ferramentas” culturais, contudo, só se faz pela interação intencional e contextualmente sustentada das pessoas entre si. O acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, assim como às possibilidades de sua recriação e ressignificação, decorre da efetivação de

possibilidades de articulação ativa e orgânica em contextos relacionais interpessoais e socioculturais.

A concepção estereotípica de “conteúdo”, ou dos objetivos básicos de ensino (como se estes tivessem significado fora dos contextos relacionais efetivos entre as pessoas e sociedades), enseja a interpretação quantitativista de acrescentar ou retirar itens de um elenco definido de conceitos, atitudes e habilidades a serem aprendidas. Já o entendimento complexo do conhecimento como “relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo”, sugere que a tematização e a definição dos objetivos a serem desenvolvidos por um grupo em seu processo educativo, devem ser deliberados, avaliados e replanejados constantemente pela interação entre todos e cada um dos educandos-educadores. Assim, aos educadores-educandos compete propor e alimentar as mediações de comunicação entre os sujeitos participantes, mantendo instrumentos democráticos de controle coletivo, para garantir que as propostas de cada um sejam entendidas, negociadas e articuladas com o conjunto das outras propostas, assim como facilitar o desenvolvimento de acesso institucional, e de reelaboração crítica e criativa, das informações necessárias para o trabalho educacional.

Subjetividade e intersubjetividade na perspectiva complexa

A perspectiva complexa e intercultural evidencia a necessidade e possibilidade de se trabalhar educacionalmente com as experiências subjetivas e intersubjetivas de professores e estudantes, de modo a potencializar as diferenças emergentes entre as pessoas que interagem e, ao mesmo tempo, construir a necessária coesão sociocultural de grupos que se articulam em torno de projetos comuns. O fundamental, neste processo, é

manter um dinamismo em que a unidade do coletivo não anule ou sufoque as singularidades das pessoas, nem a individualidade se configure com fator de ruptura da coesão coletiva.

Para isso, é necessário entender que o processo de identificação coletiva é construído como uma cadeia de interações, recíprocas e retroalimentadas, entre sujeitos. Numa primeira instância, o sujeito se auto-identifica pelo que sente, pensa, deseja, decide e age. No entanto, tal iniciativa subjetiva se configura, em uma segunda instância, como heteroidentificação, pelo modo como o outro interpreta (sente, pensa, deseja, decide e age em relação a) a manifestação do primeiro. E, em terceira instância, de identificação reflexiva, consolida-se pela reação do sujeito à interpretação do outro. Tal reação, interpretada pelo outro, realimenta a reação do sujeito, constituindo um processo interativo dinâmico de constituição do sujeito e de sua identificação.

Visto do ponto de vista do outro, protagonista da atividade, desenvolve-se um processo de subjetivação com estrutura semelhante (ação do primeiro, interpretação do segundo e reação do primeiro sujeito; ação do segundo, interpretação do primeiro e reação do segundo sujeito), mas constituindo significados singulares e paralelos de subjetivação, conectados entre si. A intersecção entre dois ou mais processos de subjetivação e identificação, assim como o encadeamento recursivo destes encontros pode dar origem a práticas, contextos interativos estruturados que conferem significados a cada ato ou expressão dos sujeitos em relação.

Assim, de um lado, verifica-se que as próprias pessoas com deficiência, no espaço escolar, enfrentam – tal como observam Sousa e Silva (2005, p. 15) – muitas dificuldades relacionadas à aceitação pelos colegas, ao entrosamento e relacionamento no grupo, ao preconceito, à rejeição e à discriminação. As pessoas

com deficiência sentem medo de se expor, de errar, de participar, sentem timidez, vergonha, ansiedade. De outro lado, a presença de um estudante com deficiência na sala de aula pode ser vista, pelos colegas e educadores, como um desafio à comunicação e à interação, ou com tolerância, indiferença ou rejeição. A diferença do outro pode ser percebida como incapacidade, doença, anormalidade ou simplesmente diferença, de acordo com as atitudes assumidas frente ao novo e desconhecido (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 9).

O enfrentamento e a elaboração desta tensão pressupõem o desenvolvimento de um contexto institucional e educacional capaz de sustentar a elaboração dialógica desta conflitualidade, no sentido de potencializar a iniciativa, as capacidades de cada pessoa em relação, respeitando as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de aprendizagem. Isto requer o estabelecimento de mediações complexas e interculturais, com dispositivos pertinentes às necessidades específicas de cada pessoa, de modo a garantir, no processo educacional, a equidade de direitos e de oportunidades para todos, assim como o protagonismo de cada um na sustentação do diálogo e da reciprocidade entre educandos-educadores.

A formação, preparação e conscientização profissional é fundamental para ajudar o professor e a professora a enfrentarem o próprio medo, a própria insegurança e desestabilização, que a presença do novo instaura. Aprender ameaça a identidade. O novo ameaça a experiência adquirida e supõe esforço do professor e da professora para conduzir a prática educativa (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 11). Prática esta que, por ser interativa, cada um dos sujeitos nela envolvido, educando e educador, é constantemente interpelado a desenvolver, de

modo singular e interativo, sua capacidade de autoria e de cooperação.

Destarte, no processo educativo, é preciso questionar o conceito de aluno “padrão”, tomando-se a constituição da diferença como parâmetro da reorganização das escolas (ALMEIDA, 2005, p. 12). As crianças com deficiência trazem para a prática pedagógica a necessidade de explicações sobre seu processo “diferente” de aprender (LUNARDI, 2005, p. 1). Não basta inserir um estudante com deficiência na classe para que o professor aprenda como trabalhar com ele: “depende da sua postura, das suas representações, de acreditar no potencial do aluno e no seu de aprender, de aceitar desafios, de criar o novo” (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 15). Com efeito, as pessoas (e não apenas aquelas identificadas por suas deficiências) são sujeitos que não têm uma identidade fixa, permanente, essencial, outrossim, constituem, singularmente, “um conjunto diversificado de identidades, diante de um eu que não é sempre o mesmo, seguro e coerente, mas um eu cambiante, com cada um dos quais podemos nos confrontar e nos identificar temporariamente” (MANTOAN, 2002, p. 87). É no contato, na interação entre diferentes sujeitos que estes constroem seus processos de identificação. Por ser relacional, a identidade se constitui de modo fluido, ambivalente, múltiplo.

Gládis Perlin enfatiza que a presença de professores surdos – como facilitadores da mediação de manifestações culturais dos surdos e de aprendizagem da língua de sinais – é determinante na constituição das identidades dos estudantes surdos, uma vez que lhes possibilita “auto-identificar-se como diferente e como surdo, ou seja, com determinada identidade cultural” (PERLIN, 2000, p. 24, citada por MULLER; KLEIN; LOCKMAN, 2005, p. 10). Já no contexto do acolhimento de pessoas com deficiência nas empresas, Adriane Silva e Eleanor

Palhano (2005, p. 3) enfatizam a necessidade de considerar suas capacidades, mas não ignorar suas especificidades, isto é, as limitações e possibilidades que lhes são próprias. A inclusão no mercado de trabalho será excludente, na medida em que se mantiver critérios de aceitabilidade ou de rejeição independentes de características pessoais, que priorizem apenas fatores como ausência de anomalias físicas e mentais, competência profissional, eficiência e marketing pessoal.

Diferença, sujeição e subjetivação

Dulce Almeida (2005), entre outro(a)s autore(a)s, aponta uma contradição em práticas institucionais de inclusão de pessoas com deficiência na escola. De um lado, prioriza-se a aceitação de estudantes, mesmo o(a)s com deficiência, que sejam capazes de acompanhar a prática escolar tradicional. “O esforço basicamente é do aluno, para ser integrado e aceito na escola. Tudo depende dele, que se torna, assim, o único responsável por seu destino educacional” (ALMEIDA, 2005, p. 6). Por outro lado, ao classificar o(a)s estudantes com necessidades educativas especiais, outorgando-lhes identidade a priori, coloca-o(a)s na posição de “objeto” (p. 9). E, na medida em que tal representação, enfatiza o déficit e o não saber desses estudantes, despreza “as suas singularidades e o modo como esses sujeitos se apresentam no mundo” (ALVES; NAUJORKS, 2005, p. 10).

Prevalece – como nota Geovana Lunardi (2005) – uma atitude de condescendência e comiseração para com os sujeitos cujas diferenças são identificadas como deficiências. Tal atitude manifesta-se como indiferença e desconsideração para com a singularidade e a subjetividade da pessoa “com deficiência”, para com sua capacidade de iniciativa. O que, de fato, ao nosso ver, ativa os dispositivos de normalização e sujeição, tornando-

as governáveis. O ato de comiseração, tal como o de punição, “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, normaliza” (FOUCAULT, 1977, p. 163), inviabilizando a constituição de uma relação de diálogo crítico e de reciprocidade criativa com tais sujeitos.

Márcia Alves e Maria Inês Naujorks, relatam que professores reconhecem os estudantes com deficiência como “sujeitos de conhecimento e de desejo”, ao afirmarem que é preciso estar “muito atento ao que eles sentem em cada momento”. “Essa atitude demonstra uma aposta no sujeito que, a partir daí, poderá aparecer na sua singularidade” (ALVES; NAUJORKS, 2005, p. 12).

Mediação e mediador educacional

A relação educativa se constitui como tal na medida em que se desenvolvem mediações (ações, linguagens, dispositivos, representações) que potencializem a capacidade de iniciativa e de interação das pessoas. Por exemplo, nas brincadeiras, ao representar um objeto por outro, a criança se rerepresenta e se reconhece. Ela aprende, assim, a simbolizar, dar sentido, significar. Ao mesmo tempo em que a criança descobre a si e ao mundo, ela também descobre e recria esse mundo (ALVES; NAUJORKS, 2005, p. 3).

Para saber como potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, o(a) educador(a) precisa, por sua vez, constituir-se como um produtor(a) de seu próprio saber. Muitos professores e professoras acreditam que devem receber a preparação para trabalhar com estudantes com deficiência, a partir de uma formação profissional que, vinda de fora (orientações, direção, estado), lhes dê autonomia para atuar. Contudo, também se verifica que tais processos de

formação adquirem sentido na medida em que se articulam com os saberes que os educadores e as educadoras desenvolvem a partir de suas histórias de vida individual, de suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos e lugares de formação. Uma parte importante da formação profissional das professoras e dos professores enraíza-se em suas histórias de vida, pois – como afirmam Josiane Dal-Forno e Valeska Oliveira (2005, p. 6) – a competência individual se confunde com a sedimentação temporal e progressiva de crenças, de representações, de hábitos práticos e de rotinas de ação”.

Neste processo de formação, o “querer aprender” é o que configura um processo autoformativo dotado de sentido. E a iniciativa e autonomia de cada pessoa – educadora-educanda – só se potencializa na medida em que se articula em contextos relacionais que lhe configuram significados.

Não são as experiências que determinam a consistência da aprendizagem, mas sim o sentido que lhe atribuímos (...) Só se torna formativo e educativo o processo em que as cadeias de ações pessoais se conectam, a cada elo, com as cadeias de ações de todos os outros parceiros. Dispositivos e estratégias de constante avaliação e planejamento coletivo e pessoais são essenciais para alimentar a conectividade e a interação evolutiva do processo educativo (DAL-FORNO; OLIVEIRA, 2005, p. 12).

Talvez o desafio fundamental que emerge nas propostas de educação inclusiva para a formação de educadores seja, justamente, o de se repensar e ressignificar a própria concepção de educador. Pois, se o processo educativo consiste na criação

e desenvolvimento de contextos educativos que potencializem a constituição de diferenças e a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares – e não simplesmente na transmissão e assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotípicos – ao educador compete a tarefa de interpelar os sujeitos a assumirem iniciativas que, em fricção, ativem as interações entre si e entre seus contextos, promovendo a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) em níveis de organização que confirmem os significados das ações e interações de educadores-educandos.

Educador-educando, neste sentido, é propriamente um sujeito que atua em um processo educativo, e interage com outros sujeitos, educandos-educadores, dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos que os sujeitos em relação vão tecendo. A inclusão, assim, de pessoas com possibilidades e limites marcadamente diferenciados nos processos educativos, para além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais bio-psicológicas, implica o desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais que potencializem manifestação polifônica e o reconhecimento polissêmico, crítico e criativo, entre todos os integrantes do processo educativo. Nestes contextos, o educador terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se reconheçam e se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente sociocultural (FLEURI, 2008; GAUTHIER; FLEURI; GRANDO, 2001).

CAPITULO 5

CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA CURRICULAR INTERCULTURAL E INCLUSIVA

O sistema escolar e curricular brasileiro se defronta hoje com o desafio de se trabalhar pedagogicamente com a diversidade cultural dos estudantes, particularmente com o desenvolvimento de processos de educação inclusiva, seja de sujeitos com identidades étnicas, de gênero, de gerações, seja de pessoas com “deficiências” – ou diferenças – visuais, auditivas, motoras e mentais. A escola precisa se (re)organizar para trabalhar com as diferentes formas de se comunicar, de aprender e de elaborar os saberes. Torna-se importante trazer para a educação escolar as culturas locais, o estudo de problemas cotidianos, a aplicação do conhecimento aos problemas que os estudantes e as estudantes precisam enfrentar em seu dia-a-dia, a partir das especificidades de seu contexto e de seu modo de ser.

Conforme Snyders, os estudantes “pedem que a escola lhes fale deles mesmos e de seu tempo, do seu mundo e das suas lutas – o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola; deste modo se vai muito longe na exigência de transformação” (SNYDERS, 1976, p. 361).

Neste sentido, a formação dos educadores se coloca como uma condição para libertar a prática escolar da concepção curricular atrelada ao cumprimento de uma lista de “conteúdos” previamente estipulados. As professoras e os

professores precisam aprender a conduzir processos didáticos que preparem crítica e criativamente os estudantes para a vida social e a formação profissional, precisam construir métodos de acompanhamento das aprendizagens que atendam ao contexto sociocultural em que cada estudante se constitui como sujeito.

Neste artigo, vamos apresentar uma experiência de formação de educadores, em que se delineiam perspectivas metodológicas e epistemológicas de construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva.

Construção e desenvolvimento do curso

O Curso de Capacitação de formadores para a educação inclusiva realizado em 2007 pelo Serviço Social da Indústria do Estado de Santa Catarina (SESI/SC), em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), promoveu a formação de 51 profissionais envolvidos com processo de educação de pessoas com deficiências e de preparação para sua inserção no mundo do trabalho. A partir deste curso foram produzidos cinco cadernos de formação (SESISC, 2008a-e).

O desenvolvimento do curso, de caráter introdutório, resultou em intensa formação de atitudes e de fundamentos teóricos para a promoção da educação inclusiva. Promoveu uma iniciação aos procedimentos metodológicos da prática de educação, que necessita ser aprofundada e aprimorada com base na reflexão crítica da prática profissional em desenvolvimento e na apropriação dos recursos didático-pedagógicos pertinentes aos processos inclusivos.

O grande desafio que emerge no desenvolvimento dos projetos de educação inclusiva do SESI/SC refere-se à necessidade de construção de processos curriculares capazes de

articular pedagogicamente os diferentes sujeitos, com diferentes limitações físicas e mentais, de modo a desenvolverem crítica e criativamente os conhecimentos, as atitudes e as habilidades necessárias ao exercício profissional.

Tal processo de aprendizagem necessita, em primeiro lugar, “fazer sentido” para os estudantes, de modo que os conhecimentos desenvolvidos no processo pedagógico se articulem com os projetos, as condições e os contextos socioculturais destes sujeitos. Pois nenhuma ação ou palavra tem sentido fora do contexto cultural em que se constituem. A aprendizagem torna-se significativa para uma pessoa, na medida em que o processo educacional enseja a possibilidade de apreender novas informações, relacionando-as criticamente com os significados e as estruturas de significação que já vem desenvolvendo em sua vida pessoal e sociocultural.

A interação entre as pessoas se torna educativa, crítica e criativa, na medida em que enuncia e problematiza as informações mediante a interação entre os diferentes contextos socioculturais, a partir dos quais constituem significados. Por isso, o processo educacional é intrinsecamente intercultural, uma vez que se constitui como relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo e pelos seus respectivos contextos socioculturais.

Em segundo lugar, os processos de educação que pretende incluir criativamente as pessoas que têm limitações comunicacionais, intelectuais ou de mobilidade, requerem adaptações ambientais e relacionais que lhes possibilitem a igualdade de oportunidades de relação com os seus parceiros educandos e profissionais. Daí a dimensão inclusiva da prática educativa, que exige o desenvolvimento de atitudes, estratégias, instrumentos, linguagens, adaptações ambientais e relacionais que sejam assumidas e desenvolvidas coletiva e

institucionalmente. Nisto consiste a dimensão “inclusiva” do processo educacional.

Nesta perspectiva, propôs-se, como continuidade do processo de formação desenvolvido pelo SESI/SC em 2007, a realização de um “curso complementar de construção curricular na perspectiva intercultural e inclusiva” intercultural, porque enfatiza a dimensão sociocultural a partir da qual a interação entre os educandos constitui processos de aprendizagem significativa, crítica e criativa. Inclusiva, porque visa ao desenvolvimento de estratégias relacionais e pedagógicas que atendam às necessidades das pessoas com condições de deficiência, a serem incluídas no trabalho educativo.

A proposta deste curso se estruturou com base nos princípios metodológicos da investigação-ação-educativa (KEMMIS; MCTAGGART, 1988) A ação educativa se constitui a partir do (1.) planejamento, que orienta a (2.) ação. A (3) reflexão crítica sobre a ação constitui a dimensão predominantemente investigativa, que possibilita elaborar uma compreensão crítica da prática realizada e, de modo mais fundamentado e criativo, (4.) replanejar e reorientar a prática educativa.

Deste modo, o primeiro passo se constituiu pelo planejamento do curso, tomando como base uma revisão atenta da prática que os cursistas desenvolvem em seus respectivos trabalhos de educação inclusiva.

O segundo passo, realizado pelo curso presencial intensivo, se constitui num processo recursivo de representação da prática, reflexão e debate dos desafios emergentes, reinterpretação e reorientação dos processos desenvolvidos. Nisto consiste a construção curricular, que será objeto de estudo e análise crítica, mediante a própria experimentação de construção coletiva de um percurso educativo, ou melhor, de planos político-pedagógicos.

O terceiro passo se constituiu pela sistematização e avaliação do processo formativo vivenciado, mediante a análise das mudanças atitudinais, conceituais e metodológicas percebidas pelos cursistas em relação à sua orientação na prática profissional, mas sobretudo pela formulação que se conseguiu fazer de uma perspectiva curricular inclusiva intercultural que pode servir como referência para a prática da Educação Inclusiva de Jovens e Adultos do SESI/SC.

Planejamento do Curso de Formação

O curso complementar de formação Construção Curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA-SESI/SC) na perspectiva intercultural inclusiva se realizou em 2008, sendo sua fase presencial em 16 a 20 de junho desse ano.

A proposta de curso se estruturou segundo os princípios metodológicos da investigação-ação-educativa, tanto em nível amplo do processo formativo, quanto em nível de cada etapa ou momento de seu desenvolvimento. Em nível macro, o curso se constituiu a partir da primeira fase preparatória de planejamento, da segunda fase, em que se realizou o encontro presencial e a terceira, de sistematização e avaliação do percurso realizado.

A primeira fase, de planejamento, foi feita pela equipe docente, mediante a definição do roteiro detalhado de atividades propostas, assim como do material e dos equipamentos a serem utilizados. Entretanto, o ponto chave desta preparação consistia em identificar os principais desafios emergentes nas práticas e nas instituições educacionais onde atuam os profissionais que participariam do curso de formação. Solicitou-se aos participantes do curso a dedicação de dez horas, para

elaborarem uma caracterização das Unidades de EJA-SESI/SC - Educação Inclusiva, de que provieram.

Caracterização preliminar dos projetos

A “Casa da Inclusão” ou “SESI - Escola Educação de Jovens e Adultos com Deficiência”, de Joinville, é a unidade maior e mais completa de educação inclusiva de trabalhadores com deficiências. Conta em 2008 com 14 profissionais e atende a 172 estudantes com deficiência mental, auditiva, motora e visual. A Unidade de Educação Inclusiva de Jovens e Adultos do SESI/SC de Jaraguá do Sul conta com 06 profissionais e oferece 20 vagas para estudantes com deficiências. A Unidade SESI/ESCOLA de Brusque atende a 36 estudantes e conta com 03 profissionais. A Unidade SESI Escola Educação de Jovens e Adultos para pessoa com Deficiência, de Videira, atende a 27 estudantes e conta com 06 profissionais. A Unidade de São José funciona regularmente no período matutino e vespertino, com três profissionais. Encontra-se em fase de elaboração do projeto de educação inclusiva de pessoas com deficiências, que ainda não está implementado. A Unidade de Operações Sociais (UOS) de Blumenau não apresentou os dados para a caracterização de seu projeto de Educação Inclusiva, porque ainda se encontrava em fase de elaboração.

Caracterização transversal dos objetivos da UOS-SESI/SC

A descrição das unidades permitiu compreender que quatro unidades já estavam em plena atividade atendendo a estudantes (Joinville, 106; Jaraguá do Sul, 18; Brusque, 20

e Videira, 27). As outras unidades (Blumenau²⁴ e São José) encontravam-se em fase de formulação de seus projetos de educação inclusiva, mas ainda não contavam com estudantes matriculados.

Os objetivos (gerais e específicos) enunciados pelas Unidades de Operações Sociais (UOS) do SESI/SC em foco, a partir de uma análise transversal, indicariam o objetivo geral de promover a “formação integral e permanente” dos trabalhadores estudantes, mediante a “ação-reflexão” sobre a prática social e profissional. Neste sentido, identificam-se, nos projetos das diferentes unidades, cinco objetivos fundamentais: 1) (Formar para) a “inserção produtiva” no mercado de trabalho; 2) (Oferecer) Educação com “qualidade social”; 3) (promover a) “igualdade de oportunidades”; 4) Desenvolvimento de “competências” e a 5) Qualidade de “vida e saúde”. Estes objetivos se articulam, numa perspectiva curricular inclusiva e intercultural, mediante a promoção da “acessibilidade”, da “interação”, da “comunicação dialógica” e do desenvolvimento dos diferentes “tipos de linguagem”. E se concretizam e ações pedagógicas que promovam, de um lado, “a diversidade de situações socioafetivas”, a “inclusão social e digital”, a construção da “cidadania” e a “socialização” dos diferentes sujeitos educandos. De outro lado, as ações educativas desenvolvem o “conhecimento técnico”, ao mesmo tempo que a “convivência” (com a deficiência), o uso de “diferentes aprendizagens” e os “processos inter e intrapessoais” (cf. Quadro 01).

24 A Unidade de Operações Sociais de Blumenau não apresentou os dados para a caracterização de seu projeto de Educação Inclusiva, porque ainda se encontrava em fase de elaboração.



Quadro 1- Esquema da Caracterização transversal dos objetivos das Unidades de Operações Sociais (UOS) do SESI/SC.

Caracterização dos estudantes do Programa SESISC de Educação Inclusiva

O levantamento informal feito em junho de 2008 indicou que 248 pessoas frequentavam os projetos de educação inclusiva do SESISC. Estes atendem exclusiva ou prioritariamente pessoas com deficiências. Somente a Casa da Inclusão de Joinville mescla estudantes com e sem deficiências. Em algumas predominam a participação de pessoas com deficiência mental (Joinville e Brusque), motora (Videira) ou auditiva (Jaraguá do Sul, onde não apresenta estudantes com deficiência mental ou motora). Além da presença de pessoas com deficiência mental significativa

em três unidades, nas quatro unidades em atividade, é muito elevada, em média e proporcionalmente, a participação de pessoas com deficiência auditiva e motora. É relativamente pequena a participação de pessoas com deficiência visual. Portanto, a educação de pessoas com deficiência mental e auditiva tem se constituído como uma demanda enfática às unidades de educação inclusiva.

A grande maioria encontra-se em processo de formação continuada, de educação fundamental e média. Um quinto dos estudantes são analfabetos.

A participação de homens e mulheres tem sido proporcionalmente variada. Em algumas unidades predomina a demanda de mulheres (Joinville e Videira), em outras, de homens (Jaraguá do Sul e Brusque). Entretanto, no total, a diferença proporcional é pequena (119 homens e 129 mulheres). Não há estudantes que se identificam como afrobrasileiros (somente dois) ou indígena (nenhum).

As atividades profissionais que estudantes de Joinville e Jaraguá do Sul declararam vinculam-se à indústria. Já em Brusque os participantes dos cursos dedicam-se exclusivamente aos estudos e, em Videira, a serviços e pecuária.

Caracterização dos Profissionais das Equipes docentes SESISC

De modo geral, as unidades do SESI/SC contam com equipes que incluem diferentes profissionais, tais como Supervisor educacional, Gestor Educacional, Professor, Intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Auxiliar Pedagógico, Auxiliar de Serviços Gerais.

Os profissionais consultados manifestam a necessidade, na sua prática educativa, de construir uma proposta curricular

para a Alfabetização e primeiro segmento capaz de incluir as pessoas com deficiências, particularmente as deficiências mental e auditiva. Manifestam a necessidade de formação, de uma estrutura curricular adequada e de referências para atender a estudantes com deficiências. Defrontam-se, de um lado, com um ambiente eivado de preconceitos em relação às deficiências, de resistência cultural em relação à aceitação da Língua Brasileira de Sinais e, de outro lado, a baixa autoestima e os traumas das pessoas com deficiências. Daí o desafio de se desenvolver a metodologia de educação das pessoas com deficiências e de convencê-las a voltarem a estudar.

O encontro presencial de formação dos educadores

O encontro presencial foi programado tendo como objetivo: “realizar um percurso de formação continuada mediante a experimentação e a análise crítica, na perspectiva intercultural inclusiva, de um processo de construção curricular de educação de jovens e adultos, a partir e em função da prática desenvolvida no *Programa Educação do Trabalhador no Ensino Fundamental e Médio - SESI/SC*”.

O processo de formação foi construído com base em seis objetivos pedagógicos:

1. Formular e analisar representações de desafios e de propostas didáticas emergentes nos processos de educação inclusiva vivenciadas pelos cursistas.
2. Formular, em caráter indiciário, planos político-pedagógicos (PPP) pertinentes às práticas desenvolvidas pelos cursistas e analisá-las criticamente sob a perspectiva intercultural inclusiva.

3. Construir pedagogicamente representações metafóricas de PPP.
4. Formular teoricamente propostas de PPP.
5. Analisar criticamente as propostas de PPP, à luz de concepções teórico-metodológicas pertinentes.
6. Articular diferentes questões e diferentes enfoques de análise emergentes em um referencial de diretrizes para a construção de programas curriculares na perspectiva intercultural inclusiva.

O encontro presencial, com carga horária de 40 horas-aula, realizou-se em Joinville, nos dias 16, 17, 18, 19 e 20 de junho de 2008, no horário da 8h às 18h.

Equipe de formação foi constituída por Reinaldo Matias Fleuri (Professor e coordenador), Maria Conceição Coppete (Apoio didático para subsídios e acompanhamento de grupos), Lia Vainer Schucman (Apoio didático para contatos e acompanhamento de grupos) e Ivanete Nardi Efe (Apoio gerencial do Ambiente Virtual de Aprendizagem e infraestrutura).

Participaram 23 cursistas de (Joinville, 7; Jaraguá do Sul, 3; Videira, 4; Brusque, 4; Blumenau, 2; São José, 2 e Florianópolis, 1).

Desenvolvimento do curso presencial

O acolhimento

O primeiro dia foi dedicado ao acolhimento e, sobretudo, à construção do processo de investigação temática (FREIRE, 1979).

O acolhimento foi feito principalmente pela apresentação dos cursistas e por uma conferência de abertura sobre Educação Intercultural Inclusiva.

Ainda como parte do acolhimento, apresentaram-se as orientações para a avaliação processual. Indicaram-se os pontos de observação do processo formativo (aprendizagem individual, aprendizagem do grupo, coordenação/condução dos grupos e da turma) e selecionaram-se quatro cursistas para realizar as observações do primeiro dia de trabalho. Orientou-se também o grupo para o preenchimento da ficha de planejamento e avaliação do encontro presencial.

A construção temática

O desenvolvimento do processo de investigação temática se realizou em três momentos: 1. Construção da identidade subjetiva, pela representação dos desafios e projetos assumidos pessoalmente por cada profissional; 2. Interação dialógica, em duplas, pela construção e representação da relação intersubjetiva dos projetos pessoais; 3. Articulação simbólica coletiva, pela composição de grupos mediante e representação da articulação entre os desafios e projetos pessoais.

O primeiro momento, subjetivo, é fundamental porque o processo de trabalho coletivo constitui-se como uma dança em que cada um mantém seu ponto de equilíbrio. O ponto de equilíbrio subjetivo se configura em seu projeto, pois o sujeito só consegue interagir crítica, criativa e dialogicamente com os outros quando consciente de seus objetivos. Sua ação se torna significativa ao simbolizar suas finalidades (CASTELLS, 2000). A simbolização em múltiplas linguagens se constitui de modo mais denso e interativo. Duas versões são melhores do que uma (BATESON, 1986).

Inspirada nestas concepções este primeiro momento de ação pedagógica é realizado individualmente, consistindo em

1. focalizar um problema importante na própria prática social e educativa;
2. formular uma proposta de ação (objetivo, meios, parceiros, ambiente);
3. codificar o problema e a proposta numa própria palavra-chave (folha 1);
4. simbolizar sua proposta na figura de um personagem do folclore brasileiro;
5. desenhar o próprio personagem (folha 2);
6. escrever o que ele significa, explicitando seus saberes, seus potenciais e seus limites (folha 3).

Cada pessoa do grupo de participantes elaborou, portanto, a representação de seu “desafio-projeto” na prática de educação profissional no programa de educação inclusiva simbolizado em uma palavra, um desenho e uma pequena redação explicativa.

Uma vez criada a representação pessoal da identidade subjetiva, mediante diferentes representações de seu desafio-projeto, os formandos são convidados a realizar uma atividade de mediação para o diálogo. Usa-se o baile de apresentação como dinâmica de animação/integração: Cada um prende no peito o papel com a palavra-chave e com o próprio nome. Contextualiza-se a animação com a narrativa de Aristófanes sobre o “amor” em *O Banquete* (PLATÃO,1991). Música. Baile. Cada um procura um companheiro com tema semelhante, mas com crachá de cor diferente (pertencente a uma Unidade de Operações Sociais diferente da sua). Conforme se formam as duplas, o baile de “pares” vai se desenvolvendo. Quando todos os pares estiverem formados, a música pára. Cada par se senta junto para trabalho. Um em frente do outro. (As fotos são tomadas durante o baile e o trabalho em duplas).

O segundo momento, dialógico, inicia-se com uma atividade hermenêutica, ainda individual, de interpretação da representação (desenho) do parceiro. A constituição do significado de uma representação se faz pela articulação entre

a mensagem que o autor quis representar e o entendimento que o leitor criou ao observar a obra. O significado da escritura se constitui na leitura. Por isso, o leitor, frente ao desenho feito pelo seu parceiro, é convidado a criar uma interpretação. Em Duplas: um observa o desenho do personagem do parceiro (em silêncio) e escreve sua interpretação (folha 4).

Explica-se o significado de diálogo: “diá” (através) e “logos” (conhecimento) significa o conhecimento que se constrói em relação. A relação se estabelece pela configuração simultânea da identidade e da diferença entre dois elementos. Dois elementos que apenas se identificam, criam fusão, não relação. Ou que só se diferenciam, criam separação, não relação. Assim estabelecer relação implica em explicitar as identidades e as diferenças entre dois ou mais elementos.

Os parceiros são convidados a estabelecer a relação entre seus projetos, a partir de suas representações. E isto em três passos metodológicos, dialéticos (tese, antítese e síntese). O primeiro passo implica em o primeiro ler a própria interpretação que fez sobre o desenho do parceiro; em seguida, o autor do desenho lê sua explicação do próprio personagem; e ambos discutem e registram a relação (identidade e diferença) entre os pontos de vista do autor do personagem e do intérprete. O segundo passo consiste em repetir o procedimento sobre o segundo desenho: o observador lê sua interpretação sobre o desenho do parceiro, o autor lê sua redação explicativa e ambos comparam as duas versões, identificando os significados semelhantes e divergentes do segundo personagem. O terceiro passo focaliza, para além das representações, os sentidos dos desafios e projetos de cada parceiro, buscando discutir a relação (identidade e diferença) possível entre os dois pontos de vista. Compreendendo a interação entre as duas propostas, a dupla constrói, integrando elementos das duas representações, um

brasão; e elabora, a partir do brasão, um haikai²⁵. Cada um desenha no próprio crachá o brasão da dupla. Por fim, cada dupla pendura num varal seus respectivos brasões e os haikais.

Uma vez representadas em símbolos as construções intersubjetivas, passa-se a um processo de comunicação e interpretação pelo grupo. Após um intervalo e uma dinâmica de animação, o grupo cursistas se dispõem em semicírculo frente ao varal. Cada dupla apresenta (30ss) seu brasão e haikai. Buscam-se as associações para formar três grupos por interesses.

As duplas, agora articuladas em grupos por afinidades, se reúnem (máximo 8 pessoas) em torno de três painéis de papel pardo (de 1,50m x 2 m). Cada dupla, tendo em vista seu brasão e seu haikai, discute as condições necessárias para a implementação de seu projeto. Metaforicamente, simboliza tais condições num “ambiente” adequado à convivência dos seus dois personagens. Sobre cada painel, cada dupla escolhe um espaço para localizar os próprios personagens e respectivos ambientes. Negocia com os outros participantes a articulação entre os ambientes. Todos desenharam seus ambientes. Colam, ou redesenham, as figuras dos personagens (e as próprias fotos). Resultam três painéis ou murais.

Após novo intervalo e animação, procede-se à dinâmica de interpretação dos painéis: cada grupo situa-se atrás do próprio painel. Um primeiro grupo interpreta o painel de um outro grupo. Este comenta a interpretação e define um título para seu painel um nome para o grupo. E assim procedem o segundo e o terceiro grupos. Resultam as identidades coletivas dos três grupos. Estes se constituíram em grupos de trabalho, que se autodenominaram, respectivamente de “Caminhos do

25 Haikai é uma forma poética de origem japonesa, que valoriza a concisão e a objetividade. Os poemas têm três linhas, contendo na primeira e na última cinco sílabas, e sete letras na segunda linha.

Aprender”, “Crê-ação” e “Vida”. Cada Grupo de Trabalho escolhe uma forma (quadrado, círculo, hexágono) para identificar seu grupo. Os integrantes de cada grupo recortam seus respectivos crachás segundo a forma de identificação de seu grupo.

Este processo, que se iniciou por uma atividade pessoal, passando para atividades em duplas e depois de comunicação, construção simbólica e interpretações coletivas, encerra-se agora com um trabalho de sistematização novamente subjetivo, mediante uma Oficina de redação.

A partir da leitura da *Pedagogia da Esperança*, de Paulo Freire²⁶, propõe-se que cada cursista elabore uma pequena dissertação focalizando a análise da sua prática pedagógica. Ou seja, cada cursista é convidado a retomar o relato da Unidade de Operações Sociais (UOS) em que esteja envolvido assim como sua página de perfil e, com base nesta leitura, identificar as dimensões constitutivas da prática educacional (sujeito, objetivo, método, temática e processo de controle) e analisar os desafios emergentes, assim como as estratégias utilizadas para enfrenta-los.

Sugere-se a seguinte orientação para redigir uma minidissertação. Descrever sinopticamente as dimensões constitutivas da prática educacional (sujeito, objetivo, método, temática e processo de controle) e focalizar um problema relevante na prática educativa focalizada. Analisar os elementos envolvidos no problema e identificar a contradição principal. Verificar as causas geradoras do conflito. Projetar possíveis estratégias para promover a superação do conflito. Redigir uma dissertação de 30 linhas, segundo formato gráfico pré-estabelecido. (Esta atividade não foi realizada, porque

26 “...escrever é re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é re-criar, re-dizer o antes, dizendo-se no tempo de nossa ação...” (FREIRE, 1992. p.54)

não estavam disponíveis neste momento as descrições de todas as Unidades de Operações Sociais, nem todos os perfis dos participantes, que deveriam ter sido preparados antes do início do encontro presencial).

Pelo adiantado da hora, o primeiro dia de trabalho encerrou-se com uma rápida avaliação, por comentários, das atividades realizadas.

Aprofundamento analítico dos temas gerados

No segundo dia, as atividades concentraram-se na busca de analisar conjuntamente os desafios tematizados. A partir de uma conferência sobre referenciais para a análise pedagógica, os grupos avaliaram os desafios emergentes em sua prática pedagógica, comparando as metáforas construídas no primeiro dia de encontro com as informações das práticas de suas respectivas Unidades de Operações Sociais (UOS). Formulam quadros sinópticos e apresentam ao plenário.

Construção do plano curricular para educação inclusiva do SESI/SC

A apresentação dos desafios e das estratégias emergentes na prática das unidades de educação inclusiva do SESI/SC, necessitava de uma organização que permitisse esboçar um quadro referencial para ação educativa conjunta.

Tomando como referência inicial as questões focalizadas em *Educar, para quê?* (FLEURI, 2001a), buscou-se construir um quadro de questões, em torno das quais se poderiam sistematizar as diversas enunciações do grupo. Para analisar os desafios formulados pelos grupos, criou-

se, a partir da metáfora da “amarelinha”²⁷, um quadro de análise composto pelas questões estruturantes de uma prática pedagógica. Além deste quadro analítico, utilizado pedagogicamente durante o curso de formação, a equipe docente construiu uma tabela de informações com a finalidade específica de elaborar diferentes composições analíticas e cruzamentos das informações.

A elaboração do quadro de referência para a análise e sistematização das diferentes dimensões e ações do processo de educação inclusiva explicitou alguns fatores estruturais.

A primeira constatação foi que o fator fundamental do desenvolvimento de toda ação educativa são os “sujeitos”, as pessoas que promovem e sustentam as interações. Entretanto, em uma instituição, articulam-se diferentes papéis ou funções. O mais evidente são os agentes que têm a responsabilidade de organizar o trabalho coletivo, são os “educadores”. São identificados pela pergunta “quem educa?”. Os sujeitos “educandos” são os destinatários ou interlocutores principais do processo educativo. Correspondem à pergunta “para quem se dirige a proposta educacional?”.

Esta identificação, tradicional, dos sujeitos do processo educativo se reconfigura, entretanto, com base em duas considerações. A primeira é que a relação educador-educando se constitui pela reciprocidade, não pela unidirecionalidade. “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1975, p. 79). Neste

27 O jogo da “amarelinha” consiste em pular sobre um desenho riscado com giz no chão, que também pode ter inúmeras variações. Em uma delas, o desenho apresenta quadrados ou retângulos numerados de 1 a 10 e no topo o céu, em formato oval. Em outros países, o jogo assume formas diferentes. No México, por exemplo, a brincadeira é conhecida por “avión” e as casas, mesmo em número de 10, se estruturam de modo ligeiramente diferente.

sentido, o educador, ao educar, se educa. Por isso, Paulo Freire prefere identificar os sujeitos da educação como educador-educando na relação como o educando-educador.

A segunda consideração que emergiu no processo de análise dos desafios educacionais decorre da constatação de que o estudante, particularmente o dos projetos de educação inclusiva, é fortemente influenciado pelo seu contexto familiar, comunitário, social. Seu desenvolvimento educativo e mesmo a manutenção de sua participação nos processos educacionais dependem do tipo de apoio ou reforço que lhe proporcionam as pessoas com que convivem. Por isso, é fundamental considerar a intervenção que os processos educativos realizam nas redes de relações interpessoais, comunitárias, sociais, culturais a que pertencem os estudantes. Por isso, a interação, intervenção e parceria com estas redes e contextos dos estudantes devem fazer parte integrante do projeto educativo. Estes parceiros se identificam pela questão “com quem se compartilha o processo educacional?”.

Estas três dimensões de sujeitos da educação – propositores, interlocutores e redes relacionais – constituem o eixo estruturante do contexto educativo, a “espinha dorsal” da organização curricular de uma instituição educativa. Por isso, são representadas nos quadros centrais da “amarelinha”.

A articulação entre os sujeitos da educação constitui os interesses e as intencionalidades mobilizadoras do trabalho educacional. Os “objetivos”, produzidos, sustentados de modo fluido e interativo pelos sujeitos, representam as finalidades que dão sentido e formulam o significado do trabalho coletivo. “Significado”, para Manuel Castells (2000), é constituído pela representação simbólica que um ator social faz das finalidades de sua ação. As finalidades, ou objetivos, respondem à questão “para quê se educa?”. E são identificadas

como o fim do processo, no topo da “amarelinha”. Entretanto, as finalidades são constituídas, constantemente sustentadas e transformadas, pela interação viva entre as pessoas, em todas as suas ações e dimensões.

Foram identificadas pelo grupo outras seis dimensões estruturantes do processo educativo. Ao lado e entre as três dimensões dos sujeitos (quem, para quem e com quem) e a dimensão do objetivo (para quê), a quinta dimensão se refere às “motivações e intenções” pelas quais cada pessoa se compromete com as outras em um processo de interação educativa. Responde à questão “por que os diferentes sujeitos se envolvem em tal processo educativo?”. A estas intencionalidades correspondem os “temas”, os assuntos (desafios e concepções) que se tornam objeto de estudo, de problematização e compreensão crítica. Esta dimensão responde à questão sobre “o que se discute?”. Estes temas de estudo passam a fazer sentido para as pessoas na medida em que interagem com as suas necessidades e intencionalidades. Estas duas dimensões (interesses e temas) do processo de “Tematização” constituem mediações importantes na interlocução entre educadores-educandos e educandos-educadores. Por isso, encontram-se representados, na primeira casa dupla da “amarelinha”.

A sétima e oitava dimensões do processo educacional se referem à “organização” pedagógica, que articula as condições do ambiente (natural, social, cultural, institucional) com processos históricos (temporalidades) de ação integrada de grupos e de comunidades, na instituição e na sociedade. Nestas dimensões torna-se fundamental considerar as estratégias para sustentar a interação direta entre educadores-educandos, tanto quanto com as suas respectivas redes relacionais e de pertença familiar, comunitária, social, ambiental e cultural.

Por isso, estas duas dimensões, que respondem às questões “onde e quando se educa?” foram representadas entre os quadros dos educandos e dos parceiros.

Por fim, a nona e a décima dimensões do processo educativo se referem à “Condução” pedagógica, que mobiliza os “meios” de organização e as “mediações” do “processo educacional”. Respondem às questões “como se educa?” e “que critérios de controle são usados para sustentar o processo educativo?”. Estas dimensões são representadas entre as dimensões precedentes, particularmente os sujeitos, e os objetivos, justamente porque se referem ao método, caminho tecido pelos sujeitos ao procurarem realizar seus objetivos.

Em suma, entendemos que os processos educacionais representam fatores que mobilizam (e são mobilizados de maneira recíproca, complementar, contraditória, transversal, progressiva) a interação entre os sujeitos educacionais e com seus respectivos contextos bio-psico-sócio-histórico-ambientais. Identificamos três dimensões processuais: Tematização, Organização e Condução pedagógicas. Cada uma destas dimensões processuais configura-se em dois campos, objetivo e relacional, que são complementares e transversais. O campo objetivo é constituído por conhecimentos, ambiente e instrumentos pedagógicos. O campo relacional e processual é constituído pelas motivações pessoais e coletivas, assim como pelas temporalidades e pelas mediações pedagógicas.

Quadro 2 - Sistematização da estrutura curricular
(cf. metáfora da amarelinha)

Condução		04. Para que? Objetivo	
	09. Com que? Instrumentos Pedagógicos		10. Como? Mediações Educacionais
Organização		03. Com quem? Redes sociais	
	07. Onde? (lugares) ambiente		08. Quando? (tempos) processo histórico
Tematização		02. Para quem? Estudante	
	05. O que ensinar? Temas de conhecimento		06. Por que aprender? Motivações
		01. Quem? Professor/a	
	Processos	Sujeitos	Processos

Com este quadro de questões orientadoras da análise e sistematização da prática, o grupo foi distribuindo seus enunciados de desafios e propostas para a educação inclusiva. Surgiu um quadro sinóptico curricular das atividades de educação inclusiva desenvolvidas nas unidades do Sesi, representadas no grupo de formandos.

A construção curricular dos processos de educação inclusiva no SESI/SC

Com base no processo realizado durante este curso de formação, esboçamos uma sistematização da perspectiva curricular que se pode identificar na prática atual de educação intercultural inclusiva do SESI/SC. Esta representação é relativa à situação das unidades operacionais do SESI/SC em junho de 2008, limitando-se a representar o momento particular deste processo institucional a partir da visão daqueles profissionais participantes desse curso de formação.

A primeira dimensão curricular se refere aos “sujeitos” do processo educacional, articulada com os “objetivos”, a “tematização” (motivações e desafios), a “organização” (espaço e tempo) e a “condução pedagógica” (meios e mediações).

Sujeitos do processo educacional

O Sujeitos que constroem o processo educacional são constituídos pela “equipe pedagógica”, pelos próprios “estudantes” e pela rede de “parceiros” a que educadores e educandos se encontram ligados.

Equipe pedagógica

As Unidades de Operações Sociais (UOS) do SESI/SC vêm implementando projetos específicos de Educação Inclusiva de Jovens e Adultos no âmbito do Programa de *Educação do Trabalhador no Ensino Fundamental e Médio*. Os projetos de educação inclusiva são realizados por equipes de profissionais, que incluem Coordenadores, Equipe técnica, Gestores, Consultores e Professores. Os professores atuam na formação para séries iniciais, Ensino fundamental e médio, Educação Continuada. Atuam em diferentes áreas pedagógicas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Filosofia, Sociologia, Geografia, Artes, Ciências, Biologia, Física, Química, Inglês, assim como no ensino de Braile, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Tecnologias em Informação e Comunicação (TIC), Arte-terapia e Alfabetização. Contam também com a atuação de Intérprete de LIBRAS e professor Pedagogo.

Os participantes do curso de formação consideraram importante promover a formação (didática e tecnológica) das equipes docentes, no sentido de habilitá-las a buscar o conhecimento para compreender o novo, a utilizar ferramentas que possibilitem o aprendizado e a desenvolverem a sensibilidade para perceber a dificuldade dos estudantes, adequando o currículo.

Estudantes

Nos projetos de educação inclusivas do SESISC se inscrevem, como estudantes, jovens e adultos, particularmente pessoas com deficiências auditivas, visuais, motoras e intelectuais.

Durante o encontro de formação, considerou-se importante integrar os estudantes com deficiências com demais, no sentido de promover, ao mesmo tempo, seu processo pessoal de aprendizagem e sua interação com os outros. Neste sentido, será preciso diferenciar as atividades, reconhecendo a individualidade do aluno, proporcionando-lhes vivenciar diferentes experiências. Isto implica em realizar trabalhos em equipe, estudos integrados, trabalhos extraclasse.

Parceiros

A participação de familiares, vizinhos, amigos e colegas dos estudantes é fator determinante para a sua inclusão e para o seu desenvolvimento no processo educacional. Esta consideração emergiu a partir da constatação de preconceito, por parte de familiares de pessoas surdas, em relação à aprendizagem de LIBRAS por parte delas. Verificou-se a necessidade de trabalhar pedagogicamente com os familiares, de modo que passem a aceitar as diferenças das pessoas com deficiências e suas formas específicas de comunicação.

Em nível de equipe docente, verificou-se, também a necessidade de se trocar informações com outras Unidades de Operações Sociais (UOS) para readaptar as propostas vigentes.

Objetivos

Os objetivos do processo educacional constituem os significados compartilhados, na medida em que representam simbolicamente as finalidades tecidas pela interação entre os diferentes sujeitos do processo pedagógico.

Durante o encontro presencial, os profissionais participantes não fizeram indicações explícitas dos objetivos da sua prática educacional. Provavelmente consideram-nos pressupostos e implícitos de sua atividade institucional. Os objetivos transversais aos projetos de educação inclusiva do SESI/SC aparecem com clareza nas descrições feitas preliminarmente por cinco Unidades de Operações Sociais. Tais descrições indicaram que, de modo geral, o SESI/SC pretende “promover a formação integral e permanente dos trabalhadores estudantes, mediante a ação-reflexão sobre a prática social e profissional” (cf. acima, Quadro 01. Esquema da Caracterização transversal dos objetivos das Unidades de Operações Sociais do SESI/SC). Este objetivo geral, assim como os objetivos institucionais específicos, pode se concentrar em dois enunciados:

1. Desenvolver processos que oportunizem a construção da cidadania e da igualdade de direitos e oportunidades para todos (mediante a formação para a inserção produtiva, em igualdade de condições, no mercado de trabalho).

2. Promover processos de aprendizagem e de comunicação que favoreçam a inclusão e a interação crítica, criativa e saudável entre sujeitos com diferentes potencialidades e limites. (Nisto consistiria a educação com qualidade social, de vida e saúde, assim como o desenvolvimento de competências).

Estes objetivos, tal como já mencionado acima no *Esquema da Caracterização transversal dos objetivos das Unidades de Operações Sociais do SESI/SC* (Quadro 01), articulam-se numa perspectiva curricular inclusiva e intercultural, mediante a promoção da Acessibilidade, da Interação, da comunicação dialógica e do desenvolvimento dos diferentes tipos de linguagem. E se concretizam e ações pedagógicas que promovam, de um lado, a diversidade de situações socioafetivas, a inclusão

social e digital, a construção da cidadania e a socialização dos diferentes sujeitos educandos. De outro lado, as ações educativas desenvolvem o conhecimento técnico, ao mesmo tempo que a convivência (com a deficiência), o uso de diferentes aprendizagens e os processos inter e intrapessoais.

Estas estratégias se reconfiguram na sistematização das diferentes dimensões contextuais da organização curricular enunciadas abaixo.

Tematização

A “Tematização” pedagógica articula temáticas historicamente constituídas (e são tradicionalmente organizadas e estudadas nas diferentes áreas de conhecimento científico) com motivações pessoais e coletivas (interesses que mobilizam as pessoas a articularem suas ações com as de outros sujeitos em processos educacionais). Ou seja, no processo educacional, a construção de temas de interesse e de estudo, é gerada pela articulação entre necessidades singulares (da pessoa) com necessidades conjuntas (do grupo, comunidade, sociedade).

Intencionalidade

As pessoas que se inscrevem nos programas de educação inclusiva do SESI/SC buscam, geralmente, superar condições de marginalização decorrentes de diferentes deficiências e desenvolver aprendizagem de novos conhecimentos.

Temas

Em termos gerais, verificou-se a necessidade de focalizar conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a vida em sociedade. Do ponto de vista pedagógico, os professores sentem a necessidade de buscar o conhecimento para compreender os novos desafios que se colocam na prática de se promover processos educativos e aprendizagens diferenciadas.

Mais especificamente, alguns professores, que trabalham diretamente com os surdos, assumem a necessidade de ensinar-lhes Língua Portuguesa e Libras. Desenvolvem metodologias próprias como: uso de recortes de palavras, uso de figuras, comparação de palavras com sinais, uso das cartas de configuração de mão, jogos de memória, entre outras técnicas. Provavelmente, nas unidades em que predominam estudantes com outros tipos de deficiências, como deficiência intelectual e visual, sentiram necessidade de focalizar temas de aprendizagem semelhantes.

Organização

A organização pedagógica refere-se aos “ambientes” constituídos pela organização do “espaço” e do “tempo” de encontro e interação entre os sujeitos educacionais.

Organização do Espaço

Verificou-se que a educação inclusiva implica em adequar o currículo em ambientes diferenciados, respeitando as diferenças. Para isso, se faz necessária a adequação do espaço físico e das ferramentas didáticas, de modo a propiciar a acessibilidade, assim como a realização de processos individualizados e

interativos de trabalho pedagógico (mesas individuais, armários nas salas de aula para ter material pedagógico, etc.).

Organização do Tempo

Considerou-se que o processo de aprendizagem é contínuo e progressivo. Os ritmos de aprendizagem devem ser considerados e promovidos em suas singularidades. Os processos de aprendizagem se dão na interação potencializando as diferenças e conexões entre as pessoas. Neste sentido, a organização curricular deve respeitar os diferentes tempos e promover os processos de aprendizagem diferenciados.

Condução pedagógica

A condução pedagógica promove mediações entre os sujeitos educacionais, utilizando instrumentos e recursos educacionais (metodologia) pertinentes.

Metodologia

A dimensão metodológica depende essencialmente da conduta dos educadores. Por isso, considerou-se importante promover a constante formação, mediante a interação e a troca de experiências entre educadores, justamente para se sustentar o desenvolvimento de processos integrados e interativos de trabalho pedagógico. Isto implica procedimentos dialógicos, pela promoção do trabalho em Equipe (tanto em nível de equipe técnica, quanto entre estudantes), a articulação com o contexto social, particularmente com os familiares dos estudantes. Por outro lado, para apoiar os estudantes a

desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a vida em sociedade, os professores sentiram a necessidade de construir novas metodologias e ferramentas didáticas, pertinentes às diferentes necessidades, condições de deficiências, experiências, ritmos e processos de aprendizagem. Isto implica em realizar vivências em diferentes áreas para desenvolver novas capacidades de aprendizagem e de comunicação, em prover de materiais e espaço físico adaptados, tecnologias assistiva e jogos pedagógicos.

Mediações

As mediações são ativadas pelos diferentes dispositivos relacionais que mobilizam e sustentam as interações entre os diferentes sujeitos educacionais, tendo em vista os interesses e os objetivos compartilhados. Neste sentido, a avaliação contínua do processo pedagógico é fundamental para garantir-lhe sustentação, coerência e consistência. Para realizar processos de avaliação que ensejem a aprendizagem diferenciada pelos estudantes, os professores sentiram a necessidade formação em ação que lhe possibilite, mediante a reflexão sobre sua prática, uma estruturação teórica que agregue a prática docente existente e à que está sendo construída.

De modo particular, é preciso realizar processos contínuos de diálogo e troca de experiências, de modo a desenvolver a sensibilidade para perceber as dificuldades dos estudantes e adequar o processo pedagógico às suas necessidades de formação de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a vida em sociedade.

Avaliação do processo de formação

Avaliar significa comparar o que se propõe no início com o que foi realizado durante um processo de trabalho. Isto é importante para se tomar novas decisões. Nesta direção, refletimos sobre o que fez sentido neste processo de formação.

As vivências individuais e coletivas foram muito intensas. Houve muita troca de experiências, nas dinâmicas, nos trabalhos em grupo, nos bastidores, durante toda a semana. “Sentimos a liberdade de colocar as angústias; houve um avanço em relação aos encontros anteriores. Cada um com seu ritmo teve oportunidade de se perceber no processo”. Foi emocionante explicitar nossos objetivos e desafios, nos vemos como grupo em processo de construção. Perceber realidades distintas, avaliando, reavaliando, reorientando nossa prática.

O grupo evoluiu, como uma corrente que deve continuar! A estratégia do jogo da Amarelinha para dinamizar a construção da perspectiva curricular foi considerada excelente. Nesta construção, participaram os professores, dando continuidade ao trabalho realizado no ano anterior com os supervisores. Foi importante compreender o currículo, não como grade ou corredor, mas como balizas, recursos, direções de nossas ações, que podem ser vistas simultaneamente de diferentes maneiras, pelas pessoas em relação. Compreendeu-se a importância da contextualização do trabalho e da criação de redes de comunicação e entre no interior de cada unidade e entre todas. Em cada equipe se assumem papéis diferentes, mas cada um faz parte do mesmo grupo. Com as contribuições de todos torna-se mais fácil a organização em uma grande rede.

Experimentou-se realizar o planejamento a partir das necessidades do grupo. Compreendeu-se a importância de o

professor saber para onde conduz o grupo porque há mudanças na sala de inclusão, a partir do que as pessoas trazem.

Destacou-se para a importância das leituras e das discussões para alimentar a prática e o fortalecimento do grupo. Pensou-se que a continuidade de encontros de formação pode se dar por grupos a partir das necessidades (diferentes professores, diferentes áreas, diferentes deficiências, diferentes linguagens).

Uma das atividades pedagógicas realizadas inicialmente no curso de formação consistia em cada pessoa focalizar e representar, em uma palavra, seus principais desafios na prática educativa, assim como suas propostas para enfrentá-los. As palavras escolhidas pelos participantes no início do curso para representar seus projetos indicam diferentes expectativas, que podem se concentrar em quatro focos. (1.) Expectativas de realizar processos de aprendizagem (Aprender [2x], Aprendizado, Compreender, Dúvidas, Sabedoria), (2.) Expectativas de interação e de superação das dificuldades de comunicação (Compatibilidade, Comunicação [4x], Dividir, Integração, Relações, Trauma), (3.) Expectativas de se elaborar a relação com a diversidade (Diferenças, Diversidade, Diversidade de repertório, Preconceito) e de (4.) promover a igualdade de direitos (Práxis, Cidadania, Direitos, Igualdade).

Ao final do curso, realizou-se uma atividade de avaliação do processo de formação, solicitando-se a cada pessoa para lembrar a palavra indicativa de sua expectativa inicial e formular outra palavra para representar as aprendizagens mais significativas experimentadas no encontro presencial. Estas últimas verbalizações indicam três focos principais de aprendizagem: (1.) o primeiro foco diz respeito à aquisição de conhecimentos e mudanças atitudinais que indicam à formação da autonomia pessoal no exercício profissional (Conhecimento, Compromisso/ comprometimento, Busca, Centramento e busca

pelo equilíbrio, Construção [maior segurança no caminho], Intencionalidade, Acreditar). (2.) o segundo foco aponta para o desenvolvimento da interação e comunicação, que corresponde à expectativa inicial predominante (Comunicação/troca, Integração, Socialização, Troca, Unidade). Já o terceiro foco aponta para o descobrimento de caminhos e para o sentimento de estar experimentando um processo efetivo de transformação da realidade (Ação-reflexão-ação, Caminho, Caminhos, Conhecimento/caminhos, Cre-ação, Multiplicar, Relações [no sentido de relações constituintes], Superação [2x], Transformação, Vida).

Estes focos são indicativos de que o processo de formação experimentado pelos profissionais neste curso de construção curricular promoveu maior segurança e autonomia, construiu relações de integração das equipes de educadores e promoveu transformação e a abertura de novos caminhos para a prática da educação numa perspectiva intercultural e inclusiva desenvolvida no programa de educação de jovens e adultos do SESISC.

Considerações teóricas

O curso realizado produziu efeitos pedagógicos evidenciados pela avaliação: a elaboração da compreensão dos sentidos que se entrelaçam nas práticas educacionais desenvolvidas ensejou maior autoconfiança dos profissionais no enfrentamento dos desafios pedagógicos cotidianos emergentes na educação inclusiva, assim como a formulação de estratégias para desenvolver a coesão entre as práticas dos educadores e das educadoras. Tal processo permitiu também explicitar e experimentar os princípios metodológicos e epistemológicos que configuram a estruturação deste processo formativo.

A organização do curso baseou-se nos princípios da investigação-ação-educativa, buscando planejar as atividades didáticas com base em um levantamento inicial das informações relativas às práticas profissionais e institucionais desenvolvidas pelos profissionais formandos em suas unidades de trabalho de origem. A formulação de um instrumento para a solicitação de informações seguiu a necessidade de caracterizar o ambiente de trabalho, tendo como identificadores a descrição física da instituição (nome, local, horário, número de profissionais e de usuários), a indicação do projeto político pedagógico (objetivos gerais, assim como objetivos específicos e respectivas ações propostas e resultados esperados), a identificação dos problemas e estratégias emergentes na Unidade, a caracterização dos estudantes (número de matriculados, faixa etária, sexo, escolaridade, deficiência, características étnicas predominantes, atividade profissionais e necessidades educacionais dos estudantes) e caracterização dos profissionais atuantes (quantidade, funções, tarefas, instrumentos utilizados, assim como suas dificuldades e necessidades de formação).

As informações obtidas antes do início do curso não foram suficientes para subsidiar o planejamento temático preliminar, pois apenas metade das instituições de origem dos participantes respondeu em tempo. Além disso, consideramos ainda inacabada a avaliação da validade das categorias adotadas para solicitar e organizar as informações. Entretanto, com a complementação das informações, no período posterior à realização do curso presencial, foi possível identificar uma diversidade significativa entre as instituições de origem dos formandos, principalmente quanto aos objetivos institucionais, às identidades socioculturais dos seus estudantes e à caracterização profissional dos seus educadores.

Não obstante a diversidade de constituição, de práticas e de integrantes das Unidades de Operações Sociais (UOS) do SESI/SC, foi possível construir um quadro integrado de referência dos objetivos enunciados, verificar as características socioculturais predominantes dos estudantes e dos profissionais, assim como suas necessidades de formação. Esta referência permite avaliar a representação da prática curricular construída pedagogicamente durante o curso de formação dos profissionais. Desta forma as informações da prática educativa servem como critério para a avaliação do processo de formação dos educadores nela empenhados.

Além desta importante fase de preparação e planejamento do curso, destacamos, no desenvolvimento das atividades presenciais, quatro dispositivos metodológicos que se revelaram particularmente significativos e pedagogicamente eficazes: o “acolhimento”, a “construção temática” do grupo de formandos, a “construção curricular” de sua prática educacional e a “avaliação” do percurso de formação dos educadores.

O acolhimento dos participantes constituiu-se, na primeira atividade do curso, mediante a apresentação da proposta do curso, a explicitação de seu referencial teórico-metodológico, assim como a integração dos cursistas como agentes do processo de avaliação participante do encontro.

A investigação temática apresenta-se como o primeiro passo para que os participantes do curso se constituam efetivamente como autores e protagonistas do seu processo de formação, tanto individual, quanto coletivo. Trata-se de realizar um percurso metodológico que impulse cada pessoa a explicitar os desafios que vem assumindo em sua atividade profissional, que os discuta com os parceiros, de modo a formular as conexões e diferenças entre as ações de cada um traça no contexto da ação coletiva. Na experiência realizada neste

curso, verificou-se que foi pedagogicamente eficaz o processo de codificação e decodificação temática (FREIRE, 1979) dos desafios e das propostas assumidos pelas pessoas. Utilizaram-se diferentes linguagens (gráfica, pictórica, plástica, verbal, corporal ...) para simbolizar as intencionalidades dos sujeitos. Desenvolveu-se um processo progressivo de representação dos principais problemas assumidos, assim como as diferentes propostas pedagógicas adotadas, primeiramente na instância pessoal, em seguida na interação interpessoal e, por fim, na composição coletiva de representações. Nos painéis gráficos desenhados em pequenos grupos, o cenário e as figuras ilustrados serviram como base para a decodificação e discussão dos desafios e das propostas que indicam a construção de um projeto político pedagógico por aquele grupo de profissionais em formação. Tal metodologia permite realizar um processo de reflexão a partir e em função da prática, ao mesmo tempo que o entrelaçamento dos processos de identificação e diferenciação pessoais na enunciação de um projeto político pedagógico coletivo.

A formulação de categorias que permitam estruturar tal projeto curricular foi a principal criação epistemológica produzida pelo grupo neste curso. A partir do diagnóstico preliminar, assim como do processo de codificação temática vivenciado no primeiro dia do curso, constituíram-se três subgrupos de participantes, que formularam os termos representativos dos desafios e das propostas mais significativos. Entretanto, o desenvolvimento pedagógico encontrou-se num impasse: como organizar tais indicações em um projeto político-pedagógico coerente e consistente. Verificou-se a necessidade de adotar categorias analíticas e procedimentos didáticos para conduzir o grupo neste processo de construção curricular. As categorias analíticas da prática educacional enunciadas no

livro *Educar para quê?* (FLEURI, 2001a) indicavam o “sujeito”, “o objetivo”, “o método”, “o tema” e “a avaliação” como fatores estruturantes da prática pedagógica. Vários enunciados do grupo, porém, não quadravam pertinentemente com estes conceitos.

Impelidos pela necessidade de criar novas chaves de interpretação e de organização das informações sobre a prática educacional, utilizamos uma estratégia didática baseada na brincadeira popular da “amarelinha”. Esta brincadeira apresenta um percurso com dez casas a serem percorridas pelo jogador. Tomando este jogo como metáfora para organizar as diferentes informações formuladas sobre sua prática, o grupo foi instigado a imaginar dez categorias de organização da atividade pedagógica, portanto cinco conceitos a mais do que se havia pensado até então. Ao tentar formular questões sobre o processo educativo, aquele grupo constatou que o fator estruturante da prática educacional são as pessoas. E que os agentes construtores do processo educacional configuram papéis diferentes, que respondem a questões diferentes. Assim, os sujeitos da educação não são apenas os educadores (quem educa), mas também os educandos (a quem se educa), assim como os que constituem seu contexto familiar e comunitário (com quem se educa). Complexificou-se a concepção de agente da educação, ao se considerar que as pessoas assumem diferentes protagonismos na qualidade de professor, estudante ou parceiro. Embora com papéis diferenciados, são sempre construtores ativos da interação educativa.

Da mesma forma, a concepção da temática (o que se ensina) se reconfigurou ao se considerar as diversas intenções que mobilizam os estudantes a aprender (por que se aprende). Tal formulação permite identificar a articulação entre ensino-aprendizagem. A proposição de temáticas de estudo só se torna

significativa e pedagogicamente eficaz na medida em que se articula organicamente com os contextos, com as necessidades e com as intenções que induzem as pessoas a aprenderem.

Também a concepção de metodologia didática se ampliou para além dos métodos (como se educa) e da avaliação (critérios de condução). Ao se considerar a organização dos espaços (onde) e da temporalidade (quando) como estruturante do processo educacional, amplia-se a concepção de “método” para a de “mediação” pedagógica. Trata-se de organizar estratégica, política e culturalmente contextos espaço-temporais que instiguem e sustentem a interação crítica, participante e criativa de todas as pessoas incluídas no processo educativo. De tal forma que as pessoas se eduquem, em interação, mediatizadas pelo mundo.

A própria representação gráfica do mapa curricular, seguindo a metáfora da “amarelinha”, sugere que a estruturação do processo pedagógica tem como ponto de partida os educadores que interagem com os educandos e com as pessoas que compõem seus respectivos contextos comunitários. A interação educativa é promovida e sustentada por mediações que articulem as intenções dos estudantes com os temas de estudo e que promovam a organização dinâmica dos espaços e dos tempos pessoais e coletivos, assim como o desenvolvimento de estratégias didáticas e de instrumentos para a condução participante do processo pedagógico. Enfim os objetivos, enunciados preliminarmente como metas se consolidam nos resultados do processo de construção pedagógica.

Neste sentido é que se realizou a avaliação deste percurso de formação dos educadores. As pessoas se constituem como sujeitos, autores, da avaliação de seu processo educativo, pessoal e coletivo. As pessoas não podem ser reduzidas a objeto de avaliação. O objeto de avaliação é a sua prática, tecida pelo

conjunto de interações entre múltiplas intenções, opções, ações, produções das pessoas.

A avaliação realizada neste curso, por um lado, se configurou na comparação que cada participante estabeleceu entre seu ponto de partida (representado por uma palavra indicativa de sua compreensão inicial a respeito de seus desafios e propostas no seu campo de trabalho) e a formulação elaborada, durante o processo formativo vivenciado (simbolizada por uma segunda palavra). Por outro lado, a enunciação das trajetórias singulares de aprendizagem permitiu verificar que cada cursista realizou um processo educativo diferenciado, não redutível a um padrão comum, nem idêntico ao de outros parceiros. E a singularidade de cada processo pessoal de formação se constitui e se conecta com a dos outros parceiros não pela similaridade, mas pelas estratégias de diferenciação e mediação construídas dinamicamente por sujeitos autônomos e decididos a interagir e cooperar para a enunciação e solução de seus desafios.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES DE CAPOEIRA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Nesse capítulo abordaremos a experiência de pesquisa desenvolvida a partir de duas edições do *Curso de Formação de Educadores Populares de Capoeira na Perspectiva Intercultural*, conhecido como PERI-Capoeira, por ser um dos projetos educacionais desenvolvidos pelo Núcleo Mover a partir de 2003, no contexto do seu Programa de Estudos e Relações Interculturais (PERI).

O I PERI-Capoeira foi realizado na região da Grande Florianópolis, entre fevereiro e dezembro de 2005, com carga horária de 120 horas. Foram promovidos onze encontros (oficinas) onde se articularam processos de investigação e intervenção educativa. Constituiu-se no primeiro curso de formação de educadores populares de capoeira no Estado de Santa Catarina. Participaram dessa primeira edição do PERI-Capoeira, sujeitos capoeiristas predominantemente do sexo masculino – apenas cerca de um décimo do conjunto de participantes era constituído pelo sexo feminino – de diferentes instituições ou grupos de capoeira, distintos estilos ou linhagens, níveis hierárquicos, acadêmicos e capoeirísticos, com idades compreendidas entre 17 e 55 anos. Por meio de uma metodologia baseada em Freire (1975), os participantes “tematizaram” os desafios emergentes em suas práticas e contextos educativos,

“re-conheceram”, sob múltiplos olhares, as “situações-limite” enfrentadas e fomentaram a constituição de uma rede de educadores de capoeira para a continuidade do intercâmbio de informações.

O II curso PERI-Capoeira foi desenvolvido no segundo semestre de 2007, estruturado em 4 (quatro) encontros presenciais, de 10 horas-aula cada, nas dependências do Centro de Desportos (CDS) da UFSC. A carga horária do curso foi complementada com mais 60 horas de atividades não presenciais. Tal como no I PERI-Capoeira, foram convidados a participar dessa atividade investigativa educadores populares de capoeira que representam vários grupos e estilos de capoeira do Estado de Santa Catarina.

A edição do II PERI-Capoeira envolveu 53 pessoas vinculadas à universidade e ao mundo da capoeira, entre organizadores e participantes, constituindo-se numa rica experiência pedagógica e de pesquisa educacional, que ampliou a produção de referências teórico-metodológicas e didático-pedagógicas significativas para a formação de educadores populares no campo da capoeira.

Nesse texto apresentaremos a análise do processo de emergência temática desenvolvida nas duas edições do PERI-Capoeira, das dificuldades enfrentadas e as resoluções empreendidas, os avanços e desdobramentos, bem como algumas perspectivas emergentes na formulação de referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para práticas educativas e para a formação de educadores populares no âmbito da interculturalidade. Foi produzido um vídeo-documentário com cerca de 120 minutos que contempla as principais ações do II PERI-Capoeira.

Histórico da constituição do PERI-Capoeira

As décadas finais do século XX assistiram à expansão das escolas ou “grupos de capoeira” e a inserção de docentes capoeiristas, mestres ou professores, no ensino formal e não-formal. Projetos socioeducativos em todo o país tiveram a prática da capoeira como uma de suas principais atividades. Consolidaram-se os diversos fazeres dos produtores de capoeira, nas suas mais variadas vertentes e nas mais diferentes localidades, como atividades terapêuticas e, especialmente, educativas.

A realização das duas edições do PERI-Capoeira consolida o processo de articulação de diversos segmentos, incluindo a universidade, grupos de capoeira, lideranças comunitárias e grupos de pesquisa.

Um breve histórico sobre a composição dessa frutífera parceria entre capoeiristas de diversos grupos e linhagens, organizados por intermédio da Confraria Catarinense de Capoeira, e pesquisadores da UFSC, será apresentado a seguir.

O Núcleo Mover/CED/UFSC

No início da década de 1990, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC) passou a fomentar a realização de projetos de pesquisa vinculados a movimentos sociais. O apoio a pesquisadores que têm como tema de investigação seus próprios movimentos sociais de origem se consolidou como política do programa ao longo de toda a década. A articulação entre diversas representações de organizações não-governamentais locais, pesquisadores e professores da UFSC culminou com a criação do Núcleo Mover em 1994, sob a coordenação do professor Reinaldo Matias Fleuri. Denominado inicialmente

de Universidade e Movimentos Sociais, seu principal objetivo foi o de promover uma mediação entre os movimentos sociais e a universidade (cf FLEURI, 2017). Dentre outras atividades, foi desenvolvido o primeiro Curso de Formação de Educadores Populares.

O Núcleo Mover, que já havia produzido pesquisas relacionadas à cultura afro-brasileira (TRAMONTE, 1996; 2001), admitiria então pesquisadores cujos temas se relacionavam especificamente à capoeira. Em 2002, com a integração do projeto de tese de Márcio Penna Corte Real, sobre práticas de resistência cultural, a capoeira passa a figurar como destacado objeto/tema de pesquisa. A produção posterior das dissertações de mestrado de Valmir Ari Brito (2005), de Drauzio Pezzoni Annunciato (2006), de Bruno Emmanuel Santana da Silva (2006), de Benedito Carlos Libório Caires Araújo (2008) e Leandro de Oliveira Acordi (2009) ampliam e aprofundam os estudos sobre a capoeira. Com os trabalhos do José Luiz Cirqueira Falcão (2004), Muleka Mwewa (2005), Adriana D'Agostini (2004), Joanna de Paula Filgueiras (2007), Marcelo Backs Navarro Stotz (2010), a Universidade Federal de Santa Catarina se apresenta atualmente como uma das principais referências na produção acadêmica sobre capoeira no país.

A Confraria Catarinense de Capoeira

Em 2003, o Ministério dos Esportes convocou lideranças da Capoeira, em todos os estados brasileiros, para a organização do I Congresso Nacional de Capoeira, realizado em São Paulo durante os dias 15, 16 e 17 de agosto de 2003. A representação catarinense apresentou proposta de organização prévia de congressos regionais para a mobilização de um número maior de representantes locais, discussão dos temas que seriam

levados ao âmbito nacional e eleição de delegados. Surgiu assim, o I Congresso Catarinense de Capoeira, realizado em Florianópolis em 19 de julho de 2003, com a participação de diversos segmentos da capoeiragem catarinense, especialmente da capital Florianópolis e região.

Os êxitos provenientes das ações conjuntas de capoeiristas catarinenses de diversas vertentes, como a organização compartilhada do I Congresso Catarinense de Capoeira e a participação destacada da comissão de delegados no I Congresso Nacional de Capoeira, fomentaram em tais lideranças a continuidade da organização conjunta, visando à sustentabilidade da prática da capoeira em Santa Catarina e a manutenção de intercâmbios. Estavam dadas, então, as condições para a criação de uma instituição que congregasse diversos capoeiristas, de diferentes grupos e linhagens, uma organização pioneira na história da Capoeira do Estado: a Confraria Catarinense de Capoeira.

A Confraria Catarinense de Capoeira congrega líderes de grupos de capoeira (Beribazu, Camará, Cordão de Ouro, Gunganagô, Irmãos Capoeira, Palmares, dentre outros), pesquisadores e praticantes de diversos segmentos da capoeira do Estado de Santa Catarina. Começou suas atividades de auto-organização em 2003 e foi registrada oficialmente no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ), sob o número 08.265.344/0001-34, em 07 de junho de 2006. Os integrantes desta Confraria procuram ampliar o entendimento sobre a capoeira objetivando o seu pleno e democrático desenvolvimento. Sua metodologia de trabalho utiliza o conceito de rede multifacetada e opera com uma dinâmica de muitos pontos e os seus integrantes estão interligados e conectados por meio de vários mecanismos, como internet, telefones, endereços, visitas etc.

A rivalidade vigente entre os diferentes grupos, que em muitas ocasiões derivava explícitas relações de confronto, começou a ser substituída por um clima de respeito, cordialidade e cooperação. Um novo contexto surgiu a partir da articulação entre os capoeiristas de Santa Catarina, contudo, sem a anulação das diferenças existentes. Em conjunto, os capoeiristas desse Estado participaram de outros eventos importantes para a capoeiragem como um todo, destacando-se o II Seminário Nacional de Estudos sobre Capoeira²⁸ e o II Congresso Nacional de Capoeira²⁹, além de rodas e batismos em diversas localidades.

Do PERI ao PERI-Capoeira

Durante o segundo semestre de 2004, pesquisadores e capoeiristas ligados à Confraria Catarinense de Capoeira participaram do primeiro Curso Experimental de Formação de Educadores na Perspectiva Intercultural, promovido pelo Núcleo Mover como parte do Programa de Estudos e Relações Interculturais (PERI). Foram realizados quatro encontros de fins de semana, totalizando 90 horas-aula, com a participação de diferentes agentes sociais³⁰.

28 O II Seminário Nacional de Estudos sobre Capoeira (SENECA) foi um evento científico, realizado entre 12 e 14 de maio de 2006, no Centro de Cultura e Eventos da Universidade Federal de Santa Catarina, que congregou pesquisadores e pesquisadoras brasileiros que investigam a temática capoeira. Sua função principal foi difundir e construir conhecimentos acerca da capoeira em suas diferentes interfaces com as diversas áreas do conhecimento. Os organizadores do evento são integrantes do Grupo de Estudos da Capoeira – GECA, grupo este fundado no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE, de 2001, em Caxambu/MG, promovido pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE.

29 Realizado na cidade do Rio de Janeiro, entre 27 e 30 de novembro de 2004.

30 Iniciaram o curso 31 pessoas convidadas de 11 grupos diferentes: (1.) dez pessoas do Entrelaços do Saber, projeto de extensão universitária e estágio de estudantes, promovido pela Faculdade de Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) junto à comunidade Nova Esperança, na periferia de Florianópolis; (2.) uma pessoa do Projeto Oficina do Saber, promovido pelo Centro de Evangelização e Educação Popular (CEDEP), que atua na comunidade Chico Mendes; (3.) três pessoas

As oficinas pedagógicas para a formação de educadores provenientes de múltiplos contextos culturais serviram de campo para o citado projeto de pesquisa, assim como a articulação de uma rede de parcerias, a partir da qual se desencadearam processos de formação de educadores em território nacional.

A proeminência da participação dos capoeiristas durante o primeiro curso PERI, desenvolvido com educadores de múltiplos contextos – movimentos sociais, organizações não-governamentais etc. – foi um dos motivadores à edição de um curso de 120 horas, durante o ano de 2005. Dois anos depois, entre outubro e dezembro de 2007, já com apoio institucional de agência de fomento, no caso, o Ministério do Esporte, por intermédio da FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), aconteceu o II PERI-Capoeira, que se materializou por meio de encontros oficinas interculturais com diferentes grupos, em contextos diversificados. Esses cursos, materializados na forma de pesquisa-ação, possibilitaram a experimentação, problematização, teorização e reconstrução de estratégias e metodologias complexas e interculturais, capazes de ensinar trabalhos de formação inseridos crítica e criativamente em realidades e práticas multiculturais. A investigação dos saberes e fazeres dos docentes capoeiristas permitiu a reflexão sobre a constituição de políticas públicas e a potencialização de referenciais teórico-práticos para a atuação/formação de educadores populares de capoeira.

do Núcleo de Estudos Negros (NEN); (4.) uma pessoa do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); (5.) uma pessoa indicada pelo Grupo de Educação à Distância da Universidade do Vale do Itajaí (EaD/UNIVALI); (6.) duas pessoas da Associação de Pais e Amigos do Excepcionais (APAE) de Florianópolis; (7.) duas pessoas do Projeto RONDON, seção de Florianópolis; (8.) duas pessoas da Universidade Estadual de Londrina (UEL); (9.) duas pessoas do Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS (GAPA); (10.) duas pessoas do grupo popular ARREDA-BOI; (11) cinco pessoas entre mestres e pesquisadores de capoeira, ligados ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC e a grupos de capoeira de Florianópolis.

Concepções educacionais e metodologias

Concepções teóricas

A organização dos encontros pedagógicos e as ações de pesquisa no I e II PERI-Capoeira estiveram referenciadas nas seguintes concepções teórico-metodológicas: 1) “abordagem temática”, baseada no levantamento de situações-limite e na investigação de temas geradores; 2) “investigação-ação educacional”, que aborda os desafios educativos por meio de ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão; 3) “pedagogia da alternância”, que alterna espaços pedagógicos, problematiza as hierarquias de saberes de naturezas diferentes e promove a circulação dos papéis de educadores e educandos entre os sujeitos em relação educativa; e 4) a “interculturalidade”, como concepção pedagógico-política que privilegia a produção de conhecimento por intermédio de múltiplas perspectivas e promove a integração de contextos culturais distintos através de relações entre seus sujeitos, prescindindo de exclusão ou sujeição estrita para a manutenção de tais relações.

No processo de pesquisa e formulação de referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para a formação de educadores na perspectiva intercultural, priorizou-se a investigação das situações-limite presentes nas práticas educativas dos(as) educadores(as) populares de capoeira. Entende-se por situações-limites as “(...) dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras [para os seres humanos], que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto (1969) chama de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (FREIRE, 1975, p. 106).

As situações-limites requerem atos-limites que permitem vislumbrar “inédito-viáveis”, ações direcionadas à superação e à compreensão dos problemas (FREIRE, 1975). A concepção de pesquisa, inerente à dinâmica da investigação temática, entende a educação como relação entre os seres humanos mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1975; 1996). Isso significa que, no processo educativo, a construção do conhecimento deve privilegiar o universo de problemas, além de se propor à superação de imposições hierárquicas presentes nas relações entre educadores(as) e educandos(as).

Assim, procurou-se apreender o universo temático presente nas práticas de educadores de capoeira do estado de Santa Catarina, entendido como o conjunto de temas em interação em uma época e espaço (FREIRE, 1975). Em face desse universo, foi possível eleger temas geradores, os quais propiciaram uma visão do conjunto dos desafios desses educadores. Tais temas se chamam geradores porque a ação por eles provocada possibilita o desdobramento em novos temas e ações que configuram uma construção curricular ativa sobre os desafios dos educadores.

A dinâmica da investigação temática exige de educadores e educandos um processo de ação-reflexão-ação, que envolve o diálogo, a participação ativa e a tomada de decisões coletivas, aproximando-se da concepção da investigação-ação. Esta concepção explora dimensões como os hábitos, os usos costumeiros, os precedentes, as tradições, as estruturas de controle e as rotinas burocráticas, enfim, os problemas e desafios, a fim de identificar e superar aqueles aspectos da educação e da escolaridade que são contraditórios e irracionais (CARR; KEMMIS, 1988, p. 233).

A elaboração de programas de investigação-ação, suportados pela educação dialógica problematizadora –

especialmente, no tocante à investigação temática –, encontra referências, no Brasil, em De Bastos (1995), Grabauska (1999), De Bastos; Grabauska (2001), Corte Real (2001) e, no cenário internacional, em Carr; Kemmis (1988), entre outros.

A investigação-ação educacional, principalmente através de seus 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, como é o caso do universo cultural da capoeira.

Na perspectiva da investigação-ação educativa, foram trabalhadas duas diretrizes metodológicas: 1) a dinâmica espiral reflexiva, formada por momentos de planejamento, ação, observação e reflexão, a qual foi inerente à preparação e realização dos encontros pedagógicos; e 2) descrição dos desafios educacionais pelos sujeitos envolvidos através de suas próprias linguagens, em direção ao aprofundamento na compreensão (ELLIOT, 1978). Assim, os educadores de capoeira foram desafiados a apresentar e analisar as temáticas levantadas por meio do uso de linguagens subjacentes ao seu próprio universo cultural, o que levou à produção de uma série de artefatos culturais pelos educadores capoeiristas, tais como, textos, audiovisuais, danças, dramatizações, músicas típicas da capoeira, poesias, cartazes, narrativas etc., representando os resultados do processo de investigação-ação e tematização dos desafios emergentes.

Para a composição das duas edições do PERI-Capoeira, buscou-se também o aporte da Pedagogia da Alternância (BEGNAMI, 2003), uma concepção educacional que visa à formação integral do ser humano e tem, na plena cidadania e no desenvolvimento sustentável, seus principais desafios. Tal concepção, ao se dinamizar em torno do “tempo-escola” e do

“tempo-comunidade”, emprega a alternância como estratégia capaz de ampliar o espaço educacional presencial, trazendo para o diálogo problemas vividos pelos educandos no seu cotidiano.

A escola e/ou a educação são vividas em dois momentos integrados, distintos e complementares: (1) “tempo-escola”, com os educandos tendo aulas teóricas e práticas em que a análise das experiências e a aquisição de saberes possibilitam o seu processo formativo, e (2) “o tempo da comunidade”, em que são realizadas atividades de pesquisa da realidade, de práticas que permitem a troca de conhecimentos e vivências de situações concretas do meio familiar e socioprofissional (BARBOSA, 2005).

As concepções apresentadas foram admitidas para a construção das duas edições do PERI-Capoeira por dinamizarem sua dimensão intercultural, entendida como “(...) possibilidade de mediação dialógica na relação educativa e de construção polifônica de um conhecimento e de uma cidadania plurais” (AZIBEIRO, 2006a, p. 12). Conforme Fleuri, “intercultural” se refere a

um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais (FLEURI, 2003b, p. 20).

A Educação Intercultural é então concebida como uma relação “tensa e intensa” entre diferentes sujeitos e que conecta dinamicamente diferentes contextos culturais, criando um

ambiente criativo e formativo que intenta o rompimento com procedimentos lineares e hierarquizantes para a constituição de conceitos, valores e atitudes sob perspectivas unidirecionais, unidimensionais e unifocais (FLEURI, 2003b). Assim, busca a produção de concepções e estratégias educativas que favorecem o enfrentamento de conflitos, na direção da superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre indivíduos ou grupos sociais.

A interculturalidade dá especial atenção às diferentes visões dos educandos(as) e educadoras(es), identificando jogos de saber e poder nos contextos educativos. Dessa maneira, assume o desafio de, ao invés de anular, como poderia ser típico nas perspectivas tradicionais ou monoculturais, lidar com os possíveis pontos de conflito e de tensão nas relações entre os sujeitos nos contextos educativos (FLEURI, 2000; 2003a). Justifica-se então a consideração de diferentes linhagens, estilos e perspectivas de capoeira presentes no Estado de Santa Catarina para a composição de um curso com ênfase na interculturalidade.

Nas últimas décadas houve significativos avanços das políticas públicas educacionais no Brasil no sentido de contemplar reconhecimento da multiculturalidade e da perspectiva intercultural em nosso contexto. São representativos de mudanças de cunho social, político e educacional no Brasil o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, o avanço das políticas afirmativas das minorias étnicas, as Diretrizes Curriculares para a educação multirracial e interétnica e a Lei 10.639/2003 (que introduz conteúdos da história e cultura da África e dos afrodescendentes na educação nacional), a obrigatoriedade da inclusão de portadores de necessidades especiais na escola regular, a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas

de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais, assim como com as diferentes propostas de educação ambiental e para a sustentabilidade (TASSINARI, 2001; GRANDO, 2004; BARBOSA, 2005; FREITAS, 2004).

O núcleo Mover, por intermédio de diferentes pesquisas, vem contemplando as discussões sobre interculturalidade, especialmente a partir da tematização das relações de saber e poder estabelecidas em contextos educacionais. Os resultados estão dispostos, de maneira explícita ou implícita, em teses de doutorado, dissertações de mestrado e projetos institucionalizados produzidos nos últimos anos³¹, como se demonstra brevemente abaixo.

Etapas e sua correspondência teórico-metodológica

Para o desenvolvimento das duas edições do PERI-Capoeira, as concepções teórico-metodológicas anteriormente apresentadas foram diferentemente contempladas, encontrando-se relacionadas a ações específicas inseridas no projeto geral. O processo de “investigação temática”, baseado nos trabalhos de Freire (1975), deu estrutura ao curso, cindindo-o em quatro demarcadas etapas de trabalho, apresentadas a seguir. Ações

31 Fleuri abordou as relações de saber e poder, presentes no contexto das práticas de educação popular, em projetos de extensão universitária. O autor problematiza: “Sendo a universidade uma instituição historicamente comprometida com os interesses da burguesia, como pode, agora [a partir do intuito de colaborar com a sua hegemonia] aliar-se às classes populares?” (Fleuri, 2001d, p.16). Este trabalho foi o precursor de diferentes pesquisas no Núcleo Mover: Azibeiro (2002), como o próprio título de sua obra indica, analisou as “Relações de saber, poder e prazer: educação popular e formação de educador@s”; Porto de Souza (2002) e Tomazzetti (2004), no contexto da análise das práticas educativas na perspectiva intercultural junto às culturas infantis; Grando (2004), Barbosa (2005) e Tramonte (1996; 2001), no âmbito das relações interétnicas e identitárias; Vieira (2004), no contexto das culturas geracionais; Annunziato (2006), no que respeita às relações saber e poder entre mestres e discípulos nos espaços de capoeira, e Corte Real (2006), no tocante às musicalidades das rodas de capoeira.

relacionadas à “investigação-ação educativa” e à “pedagogia da alternância” estiveram presentes desde a composição do curso e serão também apontadas. A “educação intercultural”, como horizonte teórico-epistemológico, concebe o Programa de Educação e Relações Interculturais (PERI), fornecendo a diretriz político-pedagógica para o planejamento do curso, para a eleição de procedimentos e seus encadeamentos.

A “investigação temática”, centrada na análise das “situações-limites” e na promoção de “inéditos-viáveis”, constituiu o pilar fundamental para o desenvolvimento do curso. Forneceu o embasamento teórico-metodológico para o planejamento de um percurso investigativo em quatro diferentes etapas, constituídas por certo número de encontros pedagógicos ou oficinas, a saber:

(1) Emergência temática; codificação das situações-limites e formação de redes de investigação. Correspondentes às reuniões preparatórias e às demais atividades “pré-curso”, além dos dois primeiros encontros. Compuseram os objetivos dessa etapa a formulação dos desafios pessoais dos educadores de capoeira em diversas linguagens (verbal, musical, cênica, pictórica etc.), a explicitação de identidades e a formação de grupos afins para o empreendimento de uma investigação conjunta.

(2) Delimitação temática, descodificação das situações-limites e fortalecimento das redes de investigação. Os temas geradores são analisados coletivamente, delimitando-se a pesquisa e promovendo seu planejamento. Dessa etapa, surgiram os primeiros resultados de pesquisa e os primeiros subsídios didático-pedagógicos que serviram posteriormente à análise das temáticas produzidas, como dramatizações de situações-limites, textos, cantigas de capoeira, painéis etc.

(3) Descodificação temática e recomposição das redes de investigação. Essas ações corresponderam ao segundo e terceiro encontros.

(4) Sistematização de informações, explicitação de inéditos-viáveis e dos subsídios didático-pedagógicos. Essas ações corresponderam ao último encontro. Com a recomposição dos temas e dos respectivos grupos de investigação nos encontros anteriores, o enfoque das atividades passou ao aprofundamento das pesquisas quanto à compreensão dos desafios dispostos nos contextos educativos de capoeira, à busca de soluções ou inéditos-viáveis, à sistematização de informações e à composição de materiais didático-pedagógicos para posterior apresentação. Os grupos utilizaram diferentes linguagens, apresentaram de diferentes formas os resultados de suas investigações, com a composição de cantigas, de cartilhas, dinâmicas pedagógicas, textos etc.

A “investigação-ação educativa” constitui uma “espiral reflexiva” pelo constante encadeamento de momentos de “planejamento, ação, observação e reflexão”. Durante o curso, foi representada pelas seguintes ações:

1) Planejamento. Especialmente representado pelos momentos de reunião para a elaboração da programação do curso, contando com a participação de cursistas, coordenadores capoeiristas e coordenadores membros do Núcleo Mover/NEPEF. Eram realizados nos intervalos entre as oficinas, em encontros realizados no meio da semana. Nessa ação também podem ser consideradas as atividades de planificação das investigações empreendidas pelos grupos temáticos.

2) Ação. Prática pedagógica “propriamente dita”. Representada pela realização de cada um dos encontros, pelas atividades desenvolvidas pelos sujeitos participantes, incluindo-se a coordenação de muitas atividades.

3) Observação. Contemplada principalmente pela implementação, durante as oficinas, de estratégias de avaliação. A observação é parte constituinte da avaliação e esteve direcionada às atividades empreendidas, à participação dos cursistas, à coordenação das atividades de oficina e ao encontro como um todo. A observação estava também compreendida nas reuniões semanais de avaliação e planejamento;

4) Reflexão. Realizada especialmente ao final dos encontros e nas reuniões de avaliação e planejamento subsequentes a cada encontro. Ocorrência destacada ao final da primeira e da segunda unidade do curso, nos momentos de avaliação do percurso investigativo realizado, os quais implicaram tomadas de decisão conjuntas. Esses momentos de caráter deliberativo sinalizaram desdobramentos e determinaram a continuidade do curso e da rede de educadores de capoeira formada a partir do mesmo, conforme se demonstra ao final deste relatório.

A concepção pedagógica da “alternância” se fez presente no curso por meio de um conjunto de ações fundamentais que promoveram diálogos entre sujeitos de saberes distintos e contribuíram para a formação de contextos interculturais. Destacam-se:

1) a articulação de diferentes contextos pedagógicos – Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC e demais espaços de capoeira, nos quais os cursistas desenvolvem suas atividades de ensino e prática de capoeira;

2) o intercâmbio entre diferentes concepções, visões, perspectivas, estilos ou “culturas” de capoeira – entre os educadores de capoeira, nas atividades do curso, mas especialmente num conjunto de visitas pedagógicas a rodas de

capoeira diversas, nas quais se verificou a possibilidade concreta dos capoeiristas conviverem diante de eminentes diferenças;

3) o intercâmbio de papéis – promovido durante todo o curso, tanto pela participação de cursistas na coordenação de diversas atividades pedagógicas e do curso em geral, como pela participação de membros da coordenação do Núcleo Mover na condição de educandos, que por sua vez alternavam participações nas atividades programadas nas oficinas ministradas pelos cursistas e nas rodas de capoeira;

4) a interdisciplinaridade; interpolação de saberes. Saberes de proveniências distintas que se coadunaram durante o PERI-Capoeira. Podem ser representadas pela inserção de acadêmicos no universo cultural da capoeira, como praticantes, e pela participação de mestres de capoeira em bancas de trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e conclusões de curso). Nesse último caso, evidencia-se a postura político-pedagógica assumida pelo Núcleo Mover, que problematiza a hierarquização de sujeitos e saberes distintos, contemplando a livre circulação de saberes socialmente constituídos e optando pela produção de novos saberes sob múltiplas perspectivas.

A concepção intercultural da educação esteve subjacente à composição e ao desenvolvimento do curso como um todo, como sustentáculo político-pedagógico e horizonte epistemológico. Mediante a investigação das relações de saber e poder inerentes ao universo cultural e às práticas educativas de capoeira, possibilitou a elaboração e a consolidação de referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para futuras intervenções educativas em contextos que abarcam a presença de sujeitos de proveniências culturais distintas, de gêneros, etnias e gerações distintas.

A Estrutura do Curso

Fase Preparatória do Curso

A proposta do PERI-Capoeira foi construída por intermédio de várias ações articuladas e encadeadas. Foram realizadas inúmeras reuniões de lideranças da Confraria e pesquisadores do Mover. Essas reuniões tinham por objetivo discutir as ações que seriam desencadeadas durante o PERI-Capoeira, e buscar uma sintonia com os pressupostos teórico-metodológicos defendidos pelo Núcleo Mover para a formação de educadores populares.

Nas duas etapas do curso foram encaminhadas correspondências com questionário diagnóstico, com o objetivo de fazer um levantamento pormenorizado das experiências com capoeira no Estado de Santa Catarina. Esse questionário foi encaminhado para os professores de capoeira do Estado que a equipe conseguiu catalogar. A partir das respostas encaminhadas, foi possível sistematizar um conjunto de dados que permitiram à equipe coordenadora, com integrantes da Confraria Catarinense de Capoeira e do Mover, a selecionar os participantes e a promover a constituição definitiva da equipe de formadores e coordenadores.

Duração e frequência

O I e o II PERI-Capoeira foram organizados na forma de encontros-oficinas, com duração total aproximada de dez horas, cada uma, divididas em dois períodos de trabalho durante um mesmo dia. O espaçamento mínimo entre os encontros pedagógicos foi de quinze dias aproximadamente, embora

permeado por reuniões de avaliação e planejamento, para as quais todos os cursistas eram convidados, participando conforme a disponibilidade.

Em média, eram realizadas, no Núcleo Mover/UFSC, duas reuniões para planejamento e avaliação dos encontros-oficinas, com cerca de duas horas de duração cada uma.

A carga horária presencial, estipulada e cumprida, somada às horas não presenciais constituídas de atividades individuais e coletivas de observação, participação, intercâmbio, visitas aos grupos e sistematização de informações, fez um total de 120 horas-aula na primeira edição do curso e 120 horas-aula na segunda edição.

De maneira geral, os encontros-oficinas mantiveram a mesma estrutura durante todo o curso. Durante as reuniões de coordenação, antecedentes a cada oficina, uma série de atividades era previamente discutida para a posterior composição da programação. Nas reuniões de planejamento, o coletivo escolhia os coordenadores que seriam responsáveis por cada encontro-oficina. Alguns cursistas participavam livremente das reuniões de planejamento dos encontros-oficinas, engajando-se também na coordenação de muitas atividades. A programação esteve constituída segundo o padrão apresentado a seguir, admitindo alterações conforme a natureza das atividades empreendidas e seu andamento durante o encontro:

Horário	Atividade
8h	Recepção e atividade de acolhimento
8h30min	Apresentação das atividades do dia; distribuição das tarefas de observação do encontro e avaliação
9h	Atividades educativas

10h30min	Pausa para café
10h45min	Atividades educativas
12h	Pausa para almoço
13h30min	Retorno às atividades – recepção e acolhimento
14h	Atividades educativas
15h30min	Pausa para café
15h45min	Atividades educativas
17h15min	Avaliações do dia e planejamentos
18h	Atividade de encerramento

Quadro 3 - Programação padrão para os encontros-oficinas do PERI-Capoeira.

O dia de encontro-oficina era sempre iniciado com alguma atividade de acolhimento e preparação para os trabalhos do dia. Dinâmicas de grupo e atividades de capoeira, como cantorias conjuntas, aconteciam antes da concentração dos participantes e apresentação da programação do dia. Tinham sequência, então, as atividades educativas propriamente ditas, como explanações e jogos educativos, permeadas sempre com uma pausa para lanche. O intervalo para almoço encerrava as atividades da manhã e, conforme o andamento dos trabalhos, iniciava-se após as 12 horas. O horário de retorno variava entre 13h30min e 14h. Em muitas ocasiões, dada a necessidade, houve flexibilidade de horário, não comprometendo o andamento das atividades, nem tampouco a carga horária estabelecida. Conforme as circunstâncias, abdicava-se do intervalo para lanche no período da tarde e/ou se estendia a duração do encontro.

Ao final de todos os encontros havia um momento para avaliações das atividades empreendidas – os resultados, a coordenação dos trabalhos, a participação dos cursistas, eventuais fatos ocorridos etc. – e planejamento de futuras ações conjuntas. Tal atividade de avaliação e planejamento era conduzida por algum membro da equipe de coordenação do encontro e, em especial, desenvolvida pelos “observadores” designados no início do dia. O encerramento dos trabalhos se dava com outra atividade interativa, em geral, canções próprias para encerramento de rodas de capoeira eram entoadas conjuntamente.

Equipe coordenadora

A coordenação foi constituída por membros dos Núcleos Mover e da Confraria Catarinense de Capoeira. O Núcleo Mover disponibilizou toda sua estrutura, recursos humanos e físicos, para a implementação do curso, participando diretamente o coordenador geral do núcleo, uma bolsista de apoio técnico, três bolsistas de iniciação científica, dois bolsistas de pesquisa/CNPq (mestrado e doutorado), incluindo-se também outros membros colaboradores que tiveram participações eventuais. Da Confraria participaram ativamente três mestres de capoeira, um educador de capoeira e mestrando (CDS/UFSC), dois capoeiristas alunos de graduação, além de eventuais participações de capoeiristas cursistas.

Participantes

Diante do grande interesse dos educadores de capoeira na participação, muitas participações foram acolhidas após os

primeiros encontros. Também foram admitidas participações eventuais, como no caso de alguns capoeiristas que estavam de passagem por Florianópolis e foram convidados por outros cursistas a conhecer a experiência. O I PERI-Capoeira contou com 51 participantes. Já na segunda edição participaram 53 pessoas.

Espaço Físico e Equipamentos

Os encontros-oficinas foram desenvolvidos no Campus Universitário da UFSC, no Ginásio de Capoeira e Ginástica Olímpica do Centro de Desportos, no Centro de Cultura e Eventos da UFSC e em outros espaços educativos da Grande Florianópolis, como foi o caso do apoio oferecido pelo Serviço Social do Comércio e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SESC/SENAT), que acomodou um dos encontros por ocasião da greve dos professores da UFSC.

Foram utilizados materiais de áudio visual, como aparelho de televisão, Datashow, aparelho de som, instrumentos de capoeira (berimbau, atabaques, pandeiros), colchonetes, quadro negro, papel metro, papel cartão, pincel, tinta, tesouras, barbante, filmadoras e gravador.

Todos os encontros-oficinas foram filmados e o material bruto foi editado e encontra-se no núcleo Mover, para consulta. Já as atividades do II PERI-Capoeira foram filmadas, editadas e transformadas em vídeo-documentário com 400 cópias, que foram distribuídas, juntamente com o certificado de participação, para todos os integrantes do Curso e para os outros núcleos de pesquisa que compõem a Rede dos Centros de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer (CEDES), do Ministério do Esporte.

Exposição, Análise e Avaliação dos Encontros-Oficinas

Neste capítulo, serão apresentadas as principais informações pertinentes ao conjunto dos encontros-oficinas, como a explicitação do seu planejamento, das atividades desenvolvidas, dos objetivos gerais e específicos, resultados obtidos e da avaliação geral. Os resultados e avaliações condensam informações provenientes da observação, dos registros audiovisuais, das avaliações empreendidas, tanto durante os encontros-oficinas quanto nas reuniões subsequentes, além de produtos ou resultados obtidos e sua análise comparada ao planejado.

Foi identificada a presença de importantes elementos educativos da capoeira que emergiram no contexto do curso, destacando: a presença orgânica do coletivo; reciprocidade e reconhecimento; intercâmbio e diálogo; a facilidade de expressão; a rapidez da criatividade e a capacidade de improvisação; a capacidade de escuta; a capacidade de organização, observação e iniciativa. Alguns conflitos tiveram destaques manifestos através de expressões de descontentamento em alguns participantes com a presença de grupos ou capoeiristas rivais.

Por outro lado, as atividades de características acadêmicas eminentes, como a explanação introdutória sobre pesquisa e conhecimento, bem como a linguagem utilizada, foram alvo de algumas críticas, embora houvesse, entre os participantes dos cursos, muitas afirmações quanto à importância na aprendizagem de novos “conceitos”, “palavras” e “ideias”. Uma contradição foi manifesta: embora muitos participantes tenham requerido um curso aos moldes tradicionais, nos momentos em que as oficinas um caráter mais diretivo, algumas críticas emergiram. A partir desse momento, passaram a ficar mais

explícitas as relações de poder entre sujeitos de proveniências distintas, entre “acadêmicos” e “capoeiristas”, aspectos que foram tematizados ao longo dos encontros.

As atividades de representação dos desafios individuais e posterior correlação com os desafios alheios para a formação de grupos de pesquisa entre os participantes sofreram vários percalços. Logo ao início, alguns participantes admitiram uma postura contestadora e irônica sobre as tarefas que seriam realizadas, já que se tratava de uma iniciativa que aconteceria num ambiente até hoje considerado elitizado, como é o caso da universidade. Muitos educadores populares de capoeira do Estado de Santa Catarina nunca haviam colocado seus pés na universidade.

Resultados gerais e análise

Neste tópico, são apresentados os principais resultados gerais alcançados no processo de elaboração e desenvolvimento das duas edições do PERI-Capoeira, além de análises de fundo, realizadas a partir da apresentação desses resultados, as quais estão conectadas com a questão de pesquisa que sustentou as ações desenvolvidas, qual seja a formulação de referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para as práticas educativas escolares e populares, bem como para a formação de educadores na perspectiva intercultural, partindo da tematização dos desafios presentes nas práticas de educadores de capoeira.

Para realizar a avaliação geral a seguir apresentada, partiu-se dos registros escritos e audiovisuais do conjunto de avaliações realizadas durante as reuniões de planejamento e das efetivadas nos encontros-oficinas. As análises apresentadas são sustentadas por questões de caráter pedagógico, evidenciadas no processo de tematização dos desafios emergentes nas

práticas educativas dos educadores de capoeira, no estado de Santa Catarina. Sendo assim, o principal eixo da análise é a dimensão intercultural da educação, que atravessou as duas etapas do curso de formação de educadores de capoeira, configurando relações de encontros e confrontos, bem como dimensões conflitivas, presentes nas relações entre sujeitos de identidades e de saberes diferentes.

Nessa perspectiva, o processo de investigação temática efetivado, somado às estratégias metodológicas propostas pela coordenação para organização das atividades de curso ao longo dos encontros-oficinas, bem como às dinâmicas educativas inerentes ao universo da capoeira e ao conjunto de entrevistas realizadas com os educadores de capoeira permitem evidenciar algumas perspectivas teórico-metodológicas e didático-pedagógicas emergentes nesse processo.

Outro aspecto evidenciado foi que o curso fortaleceu a aproximação de capoeiristas de vertentes, linhagens e estilos diferentes de capoeira, tendo contribuído para o advento de um clima propício para a realização de uma série de eventos de capoeira, que já vinham sendo experimentados desde 2005, com a participação de capoeiristas de diferentes grupos de capoeira de Santa Catarina.

Em síntese, o eixo analítico e avaliativo levado a efeito apresenta e discute as principais situações-limite, em termos de dificuldades, desafios e impasses, mas, também, os inédito-viáveis, no que diz respeito aos avanços alcançados, em relação a:

1) avaliação geral do processo de pesquisa de curso, no tocante às relações de saber e poder, às situações-limite e aos inéditos-viáveis, nas duas edições do PERI-Capoeira;

2) perspectivas emergentes na elaboração dos referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para as práticas educativas na perspectiva intercultural;

3) ações que contribuíram para a consolidação da rede de educadores de capoeira, no estado de Santa Catarina e os desdobramentos e as novas ações possibilitadas a partir da realização do curso;

4) síntese das produções didático-pedagógicas realizadas nas duas edições do curso.

Relações de saber e poder no curso PERI-Capoeira

Nas duas etapas do curso PERI-Capoeira desenvolveu-se uma trama complexa e dinâmica de relações de poder e de interações de saberes, que constituiu o processo educativo entre os participantes, cursistas e coordenadores. Em momentos de conflito vividos entre os participantes do curso emergem discursos indicativos de “situações-limites”, da mesma forma que em ações empreendidas para a rearticulação das relações e dos saberes emergentes, é possível identificar “inéditos-viáveis” compostos a partir de tais “situações-limites”. A análise deste processo formativo de educadores populares no campo da capoeira permite explicitar subsídios teórico-metodológicos e didático-pedagógicos para as pesquisas sobre a educação intercultural.

A composição para o curso

Diferentemente do curso PERI, realizado com sujeitos de proveniências culturais distintas, que se desconheciam entre si, os cursos PERI-Capoeira I e II foram constituídos com sujeitos provenientes de um mesmo campo cultural, o da capoeira, sendo que alguns já se conheciam. De maneira geral, são pessoas que pertenciam aos mesmos contextos culturais e institucionais, exerciam conjuntos semelhantes de práticas

sociais e compartilhavam universos próprios de significados. Assim, havia relações de força, estabelecidas entre os educadores de capoeira participantes do curso, constituídas a partir do mundo cultural da capoeira. Nesta experiência comum de formação educacional, tais relações se tornaram ainda mais evidentes por ser a capoeira um “jogo”, a partir do qual se constituem linhagens, estilos e escolas³², compondo-se uma verdadeira “trama política” entre seus praticantes.

A capoeira pode ser concebida como um campo de relações marcado por intrincadas disputas e articulações. A noção de campo, conforme Bourdieu (2003, p.134), é entendida na medida em que as propriedades presentes na constituição deste espaço são propriedades atuantes, isto é, a mesma faz referência a um campo de forças ou de poder, quer dizer um campo conjunto de relações objetivas (regras, interesses comuns, disputas), impostas ou compartilhadas por todos os que entram nesse campo e que vão além das intenções dos

32 A capoeira, em seu desenvolvimento no Brasil, consolidou duas vertentes distintas, mas inter-relacionadas, a Capoeira Angola e a Capoeira Regional. No final da década de 1920, Mestre Bimba levou a capoeira para recintos fechados. No então chamado Clube União em Apuros, em Salvador – Bahia, ele metodizou um sistema de sequências de movimentos de capoeira e criou uma série de procedimentos didáticos, cerimônias de batismo e graduação, sistema de hierarquia com graduações, formaturas, que caracterizaram o que se tornou mundialmente conhecido como Capoeira Regional. A Capoeira Angola, tal como a Regional, também foi construída a partir de um movimento de ruptura entre praticantes de capoeira, na cidade de Salvador. Embora eles não formassem um grupo coeso e homogêneo, ela teve, na figura do Mestre Pastinha, um respeitável agregador de “angoleiros” de várias tendências que, de uma forma ou de outra, “atacaram” a Capoeira Regional acusando-a de ser “descaracterizada” e elegeram os rituais religiosos dos caboclos e do candomblé como a “fonte” em que deveriam beber os angoleiros. Ela foi “escolhida” pela intelectualidade baiana, como foi o caso de Jorge Amado e Edson Carneiro, como a capoeira verdadeira, a pura, a de raiz, embora boa parte de seus “fundamentos” práticos tenha sido criada por mestres contemporâneos de Pastinha, como Mestre Waldemar e Mestre Canjiquinha. Em Santa Catarina, essas duas vertentes são exercitadas pelos diferentes grupos predominando entre eles, a chamada Capoeira Contemporânea, que por sua vez, mistura fundamentos de uma e de outra vertente.

agentes individuais e provocam interações diretas entre os mesmos agentes (BOURDIEU, 2003, p.134).

A análise da capoeira a partir da noção de campo é concebida por Corte Real (2006) ao propor o estudo das musicalidades da capoeira como partes da caracterização de um campo de poder. Este é dinamizado a partir de regras que organizam suas práticas e rituais, bem como por meio de categorias de percepção (isto é, as diferentes visões e entendimentos que os agentes da capoeira empregam em relação às musicalidades). Sobretudo os jogos de força contribuem para o estabelecimento de posições e papéis, exercidos por tais agentes nesse espaço cultural, os quais permitem ao autor empregar a expressão campo da capoeira.

Nessa perspectiva, entre os denominados “grupos de capoeira”³³ – associações de capoeiristas a partir das quais se desenvolvem “estilos e linhagens”³⁴ – desenvolvem-se processos de disputa que, não raramente, derivam em manifestações explícitas de confronto físico nas rodas de capoeira. Internamente às escolas ou grupos, também se realiza uma trama densa de cooperação, especialmente relacionada às relações educativas.

33 Em geral, os capoeiristas se organizam em grupos que podem ser encontrados em todo o Brasil, sendo que alguns possuem representações (filiais) em vários estados brasileiros e em alguns países do exterior. É visão corrente no contexto da capoeira atual que quanto mais estados e países representados, mais prestígio terá o grupo e, conseqüentemente, os seus integrantes. O capoeira que não faz parte de um grupo é frequentemente cobrado pelos seus pares ou pelos seus próprios alunos e termina entrando em ou formando um grupo. Muitos chegam a comprar a “corda de mestre” para poder desenvolver seus trabalhos com mais autoridade. Sabe-se, entretanto, que essa forma de organização dos capoeiras na forma de grupos institucionalizados é recente e decorre dos novos ordenamentos econômicos, políticos e sociais da sociedade brasileira. Esse processo de organização dos capoeiras se corporificou no final dos anos 1960, quando a capoeira passou a se difundir por todo o Brasil.

34 As linhagens de capoeira estão relacionadas com os vínculos que os coordenadores de grupos mantêm com determinadas lideranças da capoeira brasileira, sendo que Salvador (BA) é reconhecida e valorizada como a região de onde emanam as mais “puras” linhagens de capoeira.

As dimensões de “jogo” e “dança” contém ritualisticamente a dimensão da “luta”, mantendo sempre sob um controle liminar a possibilidade iminente do confronto. A cooperação não aniquila o confronto, nem vice-versa. A trama relacional de conflito-cooperação é sustentada por um conjunto de saberes, ao mesmo tempo em que enseja a recriação e produção destes saberes da capoeira. Estes são mobilizados por relações educacionais, claramente hierarquizadas, que discriminam e articulam quem ensina e quem aprende. Assim, a “luta”, em seus diversos mecanismos, constitui-se como um dos principais dispositivos de agenciamento de saberes dos capoeiras, correlacionando-se a produção de conhecimento e a formação de novos capoeiristas, além da tessitura de um campo político entre os pares.

Diferenças explícitas e interpolações hierárquicas

A trama de saber-poder constituída no campo da capoeira interagiu, no tempo-espço de realização das duas edições do PERI-Capoeira, com a trama equivalente, mas diferente, de relações de saber-poder inerente à universidade.

As primeiras diferenças objetivadas entre os participantes durante as duas edições do PERI-Capoeira correspondem às designações de “capoeiristas” e “acadêmicos”. Por esta última se tratavam aqueles organizadores do curso, de formação superior completa ou incompleta vinculados à universidade (desde professores doutores até estudantes de graduação, pesquisadores seniores ou bolsistas de iniciação científica), ou vinculados ao mundo da capoeira (desde mestres muito reconhecidos até aprendizes pertencentes a diversos grupos de capoeira). Alguns dos participantes do curso mantinham duplo vínculo, com a universidade e com a rede de capoeiristas, uma vez que praticavam capoeira, com graduação e vínculo a

grupos ativos, e ao mesmo tempo atuavam no meio acadêmico, como professores ou estudantes.

O contexto educativo peculiar deste curso se constituiu a partir da “interpolação” dos dois contextos culturais, a universidade e a “capoeira”, evidenciando suas mútuas distinções e imbricações.

Estes dois campos desenvolvem práticas distintas de produção de conhecimento e de comunicação, que promovem efeitos distintos sobre a constituição dos seus sujeitos participantes. A “capoeira” constitui-se como um conjunto de práticas culturais e educativas caracterizadas pela ênfase ao movimento corporal, enquanto a universidade enfatiza a produção discursiva de saberes de caráter predominantemente teórico.

Também se verificam, nos dois campos, mecanismos distintos de ascensão institucional. Tanto na capoeira, quanto na universidade se estabelecem relações hierárquicas de poder. De um lado, se identifica, na capoeira, a hierarquia entre os mestres e os diferentes graus de formação e atuação, assim como a respectiva hierarquia de competências que lhe são atribuídas mediante rituais e práticas específicas³⁵. De outro lado, na universidade, a hierarquia entre os estudantes (cujo

35 Nas experiências dos grupos de capoeira acontecem diferentes rituais de passagem que permitem a construção e consolidação de fortes vínculos e sentidos de pertencimento entre os seus integrantes. A cerimônia de batismo, por exemplo, que foi uma estratégia que se consolidou a partir dos trabalhos de Mestre Bimba, na Capoeira Regional, é hoje utilizado por muitos grupos de capoeira e consiste numa cerimônia em que o discípulo iniciante, após cumprir um período de atividades sistematizadas, recebe a primeira graduação (geralmente representada por uma corda amarrada à cintura). O período de atividades sistematizadas para o discípulo ser batizado pode variar de grupo para grupo. Em geral, é praxe que, para o discípulo ser batizado, ele deve jogar com um mestre ou um professor convidado. Na ocasião, ele deve mostrar ao público presente os seus avanços na capoeira. Este ritual, já consagrado na Capoeira Regional é também utilizado por alguns grupos que se intitulam praticantes da Capoeira Angola. Após ser batizado, o capoeirista passa por uma série de rituais hierárquicos em que recebem as chamadas graduações até conquistar o grau de mestre por meio de uma formatura.

processo de formação progride por fases no curso de graduação, e pode ser continuado mediante estudos de pós-graduação, no mestrado e doutorado) se configura mediante o exercício de exames específicos e progressivos para cada disciplina, fase ou curso. Da mesma forma, a hierarquia entre os professores se constitui com base na classificação, como docentes ou pesquisadores, conforme seu nível de formação, campo de atuação, experiência profissional e produção científica.

Estes dois campos de saber e poder, a universidade e a capoeira, podem ser caracterizados por seus dispositivos disciplinares. A “disciplina” constitui-se como um conjunto de mecanismos que esquadrinham o espaço, decompõem e recompõem as atividades para adequar os gestos com as atitudes e objetos, estabelecem a seriação dos atos e a acumulação de forças, compõem as forças individuais sob comando centralizado. O sucesso e o funcionamento do poder disciplinar se devem ao uso de instrumentos simples como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 1977).

A fricção entre estes dois campos de saber e poder, universitário e popular, ambos constitutivos de estratégias semelhantes de formação e de interação disciplinares, progressivas e hierarquizantes, foi se desenvolvendo à medida que interagiam num contexto educacional formulado segundo estratégias propostas na perspectiva da educação dialógica e intercultural.

Na perspectiva intercultural de educação, busca-se, mediante a interação dialógica e problematizadora, promover contextos criativos e formativos polissêmicos (que constituem diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e polifônicos (que se expressam através de múltiplos termos e concepções, por vezes

ambivalentes e paradoxais) para elaborar e enfrentar os desafios que surgem nas relações entre sujeitos de diferentes contextos socioculturais (FLEURI, 2003b).

Neste sentido, o processo dialógico e intercultural constitui estratégias pedagógicas que contrastam com as estratégias disciplinares de formação, caracterizadas por procedimentos lineares e hierarquizantes para a constituição de conceitos, valores e atitudes sob perspectivas unidirecionais, unidimensionais e unifocais (FLEURI, 2003d). Nessa perspectiva, já é possível compreender – com Paulo Freire (1975) – 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, 2003b).

Uma das estratégias interculturais de poder desenvolvida no PERI-Capoeira foi a organização da equipe coordenadora do processo educativo com a participação ativa de pessoas vinculadas aos diferentes níveis de graduação tanto no campo da capoeira (mestres, contramestres), quanto no da universidade (doutores, mestres, graduandos). Os vários papéis e as diversas tarefas de planejamento e execução das atividades pedagógicas eram desenvolvidas alternativamente pelos diferentes integrantes da equipe, independentemente de suas posições institucionais, de acordo com as suas disponibilidades e competências, manifestadas ou em formação. As reuniões da coordenação eram abertas também aos cursistas. Assim, nas decisões que dirigiam a condução do processo pedagógico interferiam contribuições de diferentes pessoas, independentemente se seus respectivos estatutos no mundo acadêmico e no da capoeira.

Tal estratégia de coordenação favoreceu a maior variedade e abrangência de contribuições, ensejando a formulação de

práticas criativas, assim como a participação ativa dos cursistas na condução de seu próprio processo de formação.

Ao mesmo tempo, esta estratégia gerou diferentes impasses. Uma das dificuldades encontradas foi relativa à organicidade e à continuidade da equipe de formadores. Embora alguns coordenadores e formadores atuassem de modo contínuo na equipe, pela a alternância de responsabilidades e pela troca de papéis entre diferentes pessoas, muitas tarefas não acabavam sendo executadas a contento ou sofriam solução de continuidade.

Assim aconteceu, por exemplo, com a formulação escrita dos planos pedagógicos da segunda metade dos encontros da primeira edição do curso, quando alguns coordenadores estiveram menos atuantes, foram formulados de modo muito mais precário. Nem todos estavam convencidos de que a elaboração precisa do plano de trabalho fosse um instrumento importante para garantir a organicidade do trabalho em equipe.

Também a elaboração de textos de apoio apresentou qualidades diferenciadas. Alguns textos didáticos foram bem formulados e se demonstraram muito pertinentes e úteis ao processo pedagógico. Já os textos explicativos dos conceitos de referência, após muitos ensaios e rascunhos, não chegaram a ser elaborados de modo preciso e útil. Assim aconteceu, ainda, com os registros do desenvolvimento das atividades e das avaliações. Alguns encontros ficaram com registros precários ou incompletos, dificultando a avaliação posterior. Foram feitos muitos registros audiovisuais, mas poucos foram transcritos e analisados.

Tais limitações reduziram significativamente o potencial de sistematização do processo pedagógico, assim como da pesquisa sobre ele. Entretanto, permitiu o empoderamento de muitos processos de formação pessoal e grupal da equipe de

formadores, na medida em que possibilitou experimentação, por parte de várias pessoas, de atividades de coordenação e de ensino, assim como a corresponsabilidade e a articulação participante de grupos.

Tal busca de promover o protagonismo de “educandos-educadores” em seu próprio processo de formação, orientou a construção e a execução de todas as atividades pedagógicas e didáticas. Cada encontro, organizado sistematicamente como oficina, articulava diferentes atividades segundo os objetivos propostos. Para cada momento do processo pedagógico, programava-se uma rearticulação tática do espaço físico, dos equipamentos, das metodologias e dinâmicas, dos recursos didáticos, das linguagens e processos discursivos, das funções e dos papéis a serem desempenhados. As diferentes tarefas, desde as de coordenação e animação, até as de participação, apoio, observação e avaliação, eram programadas e assumidas de comum acordo de modo randômico pelos diferentes integrantes do curso.

A composição de contextos pedagógicos e didáticos, em que os sujeitos se revezavam entre as diferentes funções e papéis pertinentes às condições de “educadores” e de “educandos”, que flexibilizava as hierarquias típicas dos processos disciplinares inerentes aos mundos da universidade e da capoeira, foi marcado, ao início do curso, por considerável tensão. Alguns mestres de capoeira, ou mesmo professores universitários, por exemplo, podiam sentir certo desconforto ao participar de atividades didáticas conduzidas por pessoas que, em seus ambientes de origem, encontravam-se em condição de meros “aprendizes” ou “subordinados”.

O estudo das relações educativas na capoeira evidencia um forte caráter diretivo em suas práticas, “bancário” (FREIRE, 1975), com a demarcação de papéis fixos e a assunção de plena

responsabilidade por parte do educador sobre o processo educativo. O termo “mestre”, neste contexto, é fortemente carregado de significados. A assimetria de poder, construída ao longo de anos de prática de capoeira, viu-se flexibilizada, ou desconstituída, nesta experiência pedagógica. Com efeito, no contexto educativo do curso PERI-Capoeira, as estratégias educativas flexibilizaram a demarcação rígida de papéis e a centralização do controle do processo pedagógico. A assimetria das relações de poder marcada pelas figuras de “mestre”, no contexto da capoeira, e de “doutor”, no da universidade, viu-se problematizada, abrindo-se espaço para se buscar compreender a complexidade das interações humanas, particularmente das relações de força no campo educacional.

Um dos focos de tensão emergentes foi a definição de quem assumiria a coordenação de atividades. Inicialmente, algumas dinâmicas educativas programadas prescindiram da coordenação de mestres ou graduados de capoeira, sendo designados sujeitos segundo critérios acadêmicos. Alguns capoeiristas sentiram, então, algum incômodo em participar de atividades educativas coordenadas por outros capoeiristas de grau hierarquicamente inferior ou equivalente.

É importante considerar que a hierarquia entre sujeitos fica evidente nos contextos distintos, da capoeira ou da escola. De modo que, em um contexto híbrido, como foi o caso do Curso PERI-Capoeira, as competências se tornam ambivalentes e as hierarquias não são evidentes, ensejando diferentes formas subliminares de disputas de poder.

Outros confrontos e novas rearticulações

Dada a relação de disputa entre capoeiras, o contexto do curso também constituiu um “espaço-tempo” propício para

embates discursivos entre sujeitos distantes hierarquicamente, uma “insurgência” somente possível diante da flexibilização promovida pelo PERI. Muitas contestações sobre as “imposições” advindas da hierarquia da capoeira surgiram. Pode-se afirmar que a adoção de uma ação político-pedagógica não tradicional possibilitou o surgimento – ou a evidência! – de conflitos como os referidos. Entretanto, dirimiram-se os mesmos focos de conflitos pela manutenção de ações baseadas nos próprios referenciais teórico-metodológicos adotados. Por exemplo, a circulação da condição de coordenador para as diversas atividades entre os cursistas – reafirmando-se a política da “alternância” e a consideração de que todos os participantes, no contexto do curso, eram “educadores-educandos” – promoveu uma articulação crescente, e necessária, para o adequado andamento do programa.

Determinados discursos advindos de alguns capoeiristas também evidenciaram os conflitos presentes. O surgimento dos termos “acadêmicos” e “capoeiristas” anunciou uma dada contraposição de sujeitos. Surgiram logo críticas à linguagem “conceitual” utilizada pelos acadêmicos, algo apontado como “incompreensível” para a maioria – apesar dos cuidados adotados previamente pela equipe coordenadora. Momentos expositivos foram criticados em avaliações de cursistas com frases como: “Que saco, não estou entendendo nada...”. Cada palavra desconhecida que surgisse era imediata e efusivamente destacada, interrompendo-se o expositor: “O que é isso?!...”, “O que quer dizer isso aí?!...” – exclamavam imediatamente alguns. Em contrapartida, também foi referido que vários termos do mundo da capoeira eram completamente desconhecidos para muitos cursistas e coordenadores, o que promoveu reflexão entre os participantes. Outra afirmativa também recompôs a situação: um mestre de capoeira salientou que cada palavra

para ele desconhecida era uma oportunidade de aprendizagem e que as anotava para posterior pesquisa.

A resolução ao foco de conflito veio de diversas ações, como a instrução para que se seguisse o exemplo referido acima, tanto por parte de capoeiristas quanto de acadêmicos, e a adoção de uma “caixa de dúvidas”. Quando os capoeiristas compreenderam que o saber acadêmico não é “universal” e não promove a “plena sapiência”, e que os universitários também ignoram outros conhecimentos, esse específico foco de conflito foi se amainando. A “caixa de dúvidas” também colaborou, no sentido de omitir a condição de “ignorante” de quem desconhecia certos conceitos, ao passo que promovia o conhecimento, saneando dúvidas eventuais.

A respeito das relações entre capoeiristas, pode-se dizer que o contexto das duas etapas do curso PERI-Capoeira também se constituiu como uma extensão de tais relações. O processo de emergência temática evidenciou muito a respeito das relações entre os capoeiristas, pertinentes ou não aos seus contextos educativos. Assim, o uso da violência no processo pedagógico da capoeira e as relações de confronto entre capoeiristas de grupos e linhagens distintas foram tematizados e dramatizados em alguns encontros. Contudo, as primeiras evidências da tensão que atravessaria o desenvolvimento do curso se deram já nas primeiras reuniões preparatórias, com a declinação à participação de integrantes de um determinado grupo de capoeira de Florianópolis, os quais inicialmente participaram das primeiras reuniões de composição do curso, reivindicaram a originalidade do curso de formação de educadores de capoeira e posteriormente não compareceram, participando apenas isoladamente alguns membros do grupo.

A polêmica quanto ao convite a determinados capoeiristas, a participação de grupos que possuíam o estigma

de violentos e a postergação da realização de uma ampla roda de capoeira no âmbito do curso também constituíram o elenco de evidências sobre o jogo de forças instituído entre os capoeiristas e que atravessou o desenvolvimento das duas edições do PERI-Capoeira.

Na primeira edição do PERI-Capoeira a não realização de uma ampla roda de capoeira logo ao início do curso foi considerada uma excelente estratégia pelos participantes. Amplamente discutida durante as oficinas e os encontros de avaliação e de planejamento, a realização de uma grande roda era temerária na opinião de grande parte dos capoeiristas – episódios de violência poderiam comprometer o desenvolvimento do curso. Por não haver consenso entre os participantes, foi decidido que não haveria rodas, fato que possibilitou a participação de muitos capoeiristas durante o curso e os “diálogos” procedentes. Somente no décimo primeiro encontro do I PERI-Capoeira foi realizada uma roda aberta que contou até com a participação de capoeiristas alheios ao curso. O final do curso foi considerado pelos capoeiras o momento mais apropriado à realização da roda, em função dos vínculos já fortemente estabelecidos entre os participantes, uma condição fundamental para o bom transcorrer da roda.

Já na segunda edição do PERI-Capoeira, as rodas se tornaram importantes atividades utilizadas pelos participantes, elas aconteciam com mais frequência e eram utilizadas como campo empírico de emergência temática.

Outro aspecto evidenciado foi que, embora as relações de gênero venham sendo tratadas em pesquisas realizadas no âmbito do Núcleo Mover – por exemplo, os trabalhos de Silvana Bitencourt (2002a; 2002b; 2003a) e de Cátia Weber (2007) – tal temática apresentou-se, no I PERI-Capoeira, como uma situação-limite e como uma questão em aberto, no que diz

respeito especificamente à situação da mulher no universo da capoeira. Na segunda edição do curso essa questão recebeu um tratamento específico e mais aprofundado, posto que conhecer a participação da mulher ao longo da história na capoeira é, ainda, um desafio e pode servir como base para se problematizar e enfrentar eventuais preconceitos e relações de sujeição, no que diz respeito às identidades culturais ligadas ao gênero.

Ao final, são notáveis alguns produtos desse encontro entre diferentes sujeitos. São representativos dos resultados advindos da “relação intercultural” promovida pelo programa PERI, tanto o depoimento de um capoeirista que manifesta sua imensa satisfação por ter conseguido, ao longo do curso, realizar “a leitura de um livro inteiro, pela primeira vez” em sua vida, quanto a “adoção do exercício da capoeira” por parte de acadêmicos. A complexa composição de um contexto com saberes de proveniências distintas implicou ainda produções acadêmicas catarinenses, advindo trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses que tiveram como tema a “capoeira” e que conjugaram métodos de pesquisa acadêmicos a experiências produzidas em contextos de capoeira³⁶.

Processo de investigação temática

A estrutura organizativa empregada nas duas edições do curso PERI-capoeira, no que diz respeito ao privilégio das abordagens teórico-metodológicas expressas na investigação temática, na investigação-ação educacional, na pedagogia da alternância e na concepção intercultural, como horizonte epistemológico e postura político-pedagógica de convivência com as diferenças inerentes ao mundo da capoeira, apresentou-

36 Ver as dissertações de Brito (2005), Silva (2006) e Annunziato (2006), bem como a tese de Corte Real (2006) e as monografias de Zini (2007) e Pereira (2007).

se, simultaneamente, como inédito viável – avanço e salto de qualidade – e como situação-limite – dificuldade e desafio – para formulação dos referenciais para as práticas educativas dos educadores de capoeira.

Por um lado, foi possível apreender um construto metodológico, o qual foi fundamental para a dinamização da programação dos cursos, por meio da perspectiva da investigação temática que se apresenta como uma concepção de pesquisa capaz de contribuir, decisivamente, para elaboração de uma construção curricular, numa perspectiva intercultural, visando à formação e ao fortalecimento da atuação de educadores de capoeira.

Por outro lado, ao longo do processo de investigação temática vivido nas duas etapas do curso e em função das questões investigadas, foi sendo constituída uma organização didática, a qual permitiu que os participantes fossem elaborando uma série de produções e artefatos culturais, como dramatizações, debates, elaboração de textos e cantigas de capoeira, utilizados para a análise e discussão dos seus temas de investigação. Esses materiais foram registrados por escrito e por meio de audiovisuais. Essas duas dimensões, constituídas pelo processo de investigação temática e pela organização e produção didática, são a seguir apresentadas.

O processo de investigação temática englobou três etapas interligadas:

1) a primeira etapa de investigação temática, ao longo do primeiro encontro-oficina, no nível pessoal e subjetivo, envolveu a explicitação dos interesses e desafios vividos por cada educador de capoeira nas suas práticas de ensino de capoeira e constituiu uma preparação para os trabalhos em grupos desenvolvidos nas etapas seguintes;

2) uma segunda etapa, ao longo dos dois encontros seguintes (2º e 3º encontros-oficinas), na qual os desafios pessoais foram alocados em grupos de investigação temática;

3) finalmente, o redimensionamento desse conjunto temático em grupos, correspondentes às temáticas consideradas mais relevantes, por serem representativas do conjunto das problemáticas e desafios educativos vividos por educadores de capoeira, no estado de Santa Catarina.

No início de cada encontro pedagógico, era escolhida uma dupla de educadores de capoeira para avaliar a coordenação e outra para avaliar os participantes, em termos de uma observação, exposta ao final do encontro na forma de comentários. A dupla que observava a coordenação deveria se concentrar, durante o encontro pedagógico, em analisar as estratégias, as atividades e metodologias propostas pela coordenação, destacando se as mesmas contribuíram ou se apresentaram dificuldades durante a realização das atividades pedagógicas. Já a dupla responsável pela avaliação dos educadores de capoeira tinha como objetivo analisar aspectos como a participação, o envolvimento e as aprendizagens ou mesmo dificuldades verificadas durante o encontro pedagógico.

Além disso, eram disponibilizados espaços e estratégias para que o conjunto dos educadores, participantes do curso, pudesse observar e avaliar os pontos acima referidos, tais como plenárias ao final de cada encontro, para avaliação oral, por meio de comentários e cartazes disponibilizados durante os encontros, bem como solicitação de comentários escritos, pela coordenação, ao final de cada unidade do curso.

Em relação às avaliações realizadas nas reuniões de planejamento e avaliação, as mesmas aconteciam de forma oral por todos os membros da equipe da coordenação e por

educadores de capoeira que, eventualmente, participavam dessas reuniões.

A partir de uma síntese do conjunto das avaliações efetivadas no curso PERI-Capoeira II, alguns avanços e dificuldades do processo podem ser verificados. Nesse sentido, já no primeiro encontro pedagógico do curso perceberam-se algumas características da participação dos educadores de capoeira nas atividades pedagógicas. Constatou-se a presença de uma auto-organização coletiva entre os educadores de capoeira, a qual contribuía para formação de um rico espaço de intercâmbio e diálogo entre educadores que ainda não se conheciam. Da mesma forma, percebeu-se entre estes educadores populares uma facilidade de expressão, além da capacidade de criação, de improvisação e de escuta mútua, possivelmente ligadas à presença de saberes musicais e de outras características e situações do universo da capoeira.

Em relação ao trabalho da coordenação, na fase inicial do curso, foi destacada, pelos educadores de capoeira, a necessidade de se problematizar e até mesmo de se rever a utilização de uma linguagem muito rebuscada, chamada por eles de “acadêmica”, que ocasionou estranhamentos e dificuldades de comunicação entre alguns membros da coordenação, habituados com conceitos e termos acadêmicos, e muitos dos participantes do curso, habituados com linguajares pertinentes aos cenários de capoeira. Esta diferença de linguagens gerou relações tensas entre os saberes acadêmico e popular da capoeira.

À medida que os encontros pedagógicos se desenrolavam, também foi possível perceber que a atividade chamada de acolhimento – que tinha espaço no início de cada encontro pedagógico, geralmente entre 8h e 9h – recebeu avaliações positivas, pois, em geral, possibilitava um momento de relaxamento, descontração e integração entre os presentes,

propiciando, também, um clima que contribuía para as atividades pedagógicas do encontro. Apesar disso, foram avaliados alguns pontos conflituosos e contraditórios nessas atividades. Ao mesmo tempo em que os educadores de capoeira se disponibilizavam a contribuir com o processo, se caracterizava aí uma relação de disputa e marcação de território (na condução das atividades), por parte da coordenação e dos participantes. Isto ocorria, por exemplo, na disputa pela execução de instrumentos musicais e condução dessas atividades de acolhimento, já que as mesmas representavam um momento de visibilidade nos encontros pedagógicos.

Em geral, algumas avaliações, por parte dos educadores de capoeira, com a sucessão dos encontros pedagógicos, indicaram um avanço relacionado principalmente à linguagem utilizada e às dinâmicas propostas. Isso, apesar de terem destacado, em alguns momentos, certa dissonância entre o que era planejado e proposto pela coordenação e a condução efetivamente dada às atividades. Considerou-se que tal dificuldade de condução, em alguns momentos, decorreu da pouca participação dos educadores de capoeira, ou ensejou certa desmotivação ou dispersão dos participantes do curso. Também foi constatada a dificuldade de se promover a integração mais ampla dos educadores de capoeira nas reuniões de planejamento do curso, nas quais eram definidos papéis de coordenação para os encontros pedagógicos, devido a compromissos com trabalho, à distância e a outros fatores impeditivos para participação desses educadores. Esse limite da promoção de uma maior participação dos educadores de capoeira na coordenação do curso configurou um desafio, face à concepção da alternância proposta para o curso que prevê a circulação dos papéis assumidos por educadores e educandos nas práticas educativas. Essa dificuldade foi sendo enfrentada, à medida que os educadores de capoeira

apreendiam a proposta do curso de uma construção coletiva de conhecimentos, materializada na relação educativa entre os saberes e os sujeitos da universidade e da capoeira.

Houve, ainda, avaliações dirigidas às questões de ordem estrutural e organizacional dos encontros pedagógicos, como, por exemplo, ao que foi considerado como excesso de atividades ou como falta de rigor na execução das mesmas em relação a alguns atrasos e cumprimentos dos horários. Isto acontecia, também, em função dos atrasos dos próprios educadores de capoeiras, principalmente, daqueles que residiam em cidades distantes da sede do curso, Florianópolis.

Apesar de algumas situações-limite, vistas como desafios e dificuldades expressos por essas avaliações, o conjunto do processo de investigação temática empreendido nas duas edições do curso PERI-Capoeira, possibilitou uma produção coletiva de conhecimentos a seguir demonstrados na forma de produções didáticas realizadas no mesmo processo.

Processo de organização e produção didática

O processo de investigação temática, acima descrito, apontou para uma perspectiva de organização e produção didática, evidenciada na medida em que o desenvolvimento da programação do curso e a definição dos conteúdos pedagógicos foram paulatinamente sendo definidos, em função das questões de pesquisa ligadas à compreensão dessas temáticas investigativas.

Cada uma das temáticas investigadas necessitou de um conjunto de reflexões e de teorizações para as suas análises. Essas reflexões foram sustentadas pelos conteúdos programáticos, que iam sendo definidos para cada um dos encontros pedagógicos, a partir das avaliações feitas ao final de cada encontro e nas

reuniões de planejamento que antecederiam os mesmos. Nesse sentido, foi trabalhada uma série de textos com finalidades didáticas, os quais visavam contribuir, durante o curso, para o estudo de questões ligadas à definição de conceituações como: “cultura”, “educação popular”, “problema de pesquisa” (FLEURI, 2005); definição de metodologias trabalhadas no curso, como “investigação-ação” e “investigação temática” (CORTE REAL; FLEURI, 2005); além de textos que procuraram precisar a definição de práticas culturais comuns aos cenários de capoeira, como, por exemplo, “a puxada de rede” e o “samba de roda” (FALCÃO; STOTZ, 2005). Esses textos foram produzidos por ocasião da realização do I PERI-Capoeira.

Além dessas produções, no plano teórico-acadêmico, teses e dissertações produzidas pelos próprios cursistas sobre a temática capoeira serviram de subsídio para problematizações de questões controvertidas do contexto da capoeira. (CORTE REAL, 2006; ANNUNCIATO, 2006; SILVA, 2006; ARAUJO, 2008).

A formação da rede de educadores e perspectiva de ações futuras

Considerando-se o fato de que, até a década de 1990, havia uma rivalidade evidente entre os capoeiristas do estado de Santa Catarina, em função de diferentes interesses em jogo em relação à conquista de espaços para o ensino e expansão dos grupos de capoeira nesse estado, o advento da Confraria Catarinense e Capoeira, a partir no ano de 2003, conforme demonstrado, juntamente com o processo de formulação dos referenciais para as práticas educativas interculturais, no âmbito do Programa de Educação e Relações Interculturais, realizado pelo Núcleo Mover/CED/UFSC, vislumbrou um inédito-viável, em termos da consolidação de condições institucionais, por

meio da aproximação e estabelecimento de uma parceria entre essas duas instituições que permitiu a realização do I e do II Curso de Formação de PERI-Capoeira.

A proposta político-pedagógica e a orientação epistemológica inerente à interculturalidade exigiu, no PERI-Capoeira, a criação de um contexto dialógico e relacional, que permitisse enfrentar, de maneira crítica e coletiva, os conflitos subjacentes ao mundo da capoeira. A partir do surgimento da Confraria Catarinense de Capoeira, como entidade que congrega capoeiristas e suas entidades de origens, chamadas grupos de capoeira, os próprios agentes educadores de capoeira vinham demonstrando a necessidade se superar ou minimizar possíveis rivalidades, em prol de ações e projetos coletivos de capoeira. Diante desse entendimento, de caráter pedagógico-epistemológico intercultural, previamente proposto pelo Núcleo Mover como característica fundamental do PERI, e vista a necessidade prática, que vinha sendo apontada pela Confraria Catarinense de organização de espaços coletivos para os capoeiristas do estado, um desafio assumido como objetivo do curso foi a consolidação de uma rede de interação de educadores de capoeira.

Nesse sentido, a participação e o comprometimento dos educadores de capoeira em fortalecerem a rede de interações – iniciada com o surgimento da Confraria Catarinense de Capoeira, em 2003, e fortalecida com a ação sócio-educativa-intercultural construída pelas duas versões do PERI-Capoeira – representou um dos resultados mais evidentes desses cursos. Esse resultado, na forma de inédito-viável, só foi possível pelos esforços coletivos empreendidos. Principalmente, porque se assumiu, também coletivamente, a postura político-pedagógica de abertura e diálogo com as diferenças, inerentes ao universo da capoeira. Tal dinâmica permitiu a realização de uma série de

ações, que partiram do PERI-Capoeira, mas vão além dele, na forma de eventos coletivos de capoeira, que têm contribuído para alimentar e manter viva a rede de educadores de capoeira.

Os eventos de capoeira que animam e constituem tal rede, geralmente, são cerimônias de capoeira, como a troca das cordas, que representa a mudança nos diferentes níveis hierárquicos da capoeira. Na mesma categoria, enquadram-se as palestras sobre temas afins à capoeira, chamadas, no âmbito da Confraria Catarinense de Capoeira, de “papoeiras” (bate-papo entre capoeiristas), bem como cursos de atualização, festivais, especialmente musicais, além das próprias rodas de capoeira. Embora esses eventos de capoeira, hoje, abram espaços para intercâmbios entre capoeiristas e seus grupos de pertença, geralmente isso é limitado a certo número de convidados por eventos. A participação se limita, principalmente, aos capoeiristas mais graduados, mestres de capoeira, não só porque esses são responsáveis pelos batizados, mas também pelas rivalidades inerentes ao mundo da capoeira.

Dentre os eventos realizados pela Confraria Catarinense de Capoeira, a partir do período de desenvolvimento do curso PERI-Capoeira, são destacados os seguintes: Mosaico Integrado de Capoeira, (três versões já realizadas), Mangalhos de Capoeira (três versões realizadas) e Festival Catarinense de Cantigas de Capoeira.

Esse inédito-viável de consolidação da rede de educadores de capoeira também foi evidenciado nos momentos de reflexão, realizados principalmente nas avaliações de cada encontro oficina.

Tal rede, hoje, vem sendo sustentada de forma autônoma pelos educadores de capoeira catarinenses. Estes costumam visitar uns aos outros, participando de rodas de capoeira promovidas pelos ex-colegas de curso ou frequentando encontros

ocasionais em espaços de lazer, como rodas de samba e festivais culturais. Especialmente essa rede vem sendo sustentada por esforços realizados pela Confraria Catarinense de Capoeira que, além de suas reuniões periódicas, promove palestras e eventos, como os acima referidos, com o claro intuito de promover a articulação entre esses educadores de capoeira. Corroborando com a sustentação da rede o fato de que alguns educadores de capoeira participantes do curso já se conheciam previamente e, às vezes, mantinham amizades e costumavam visitar mutuamente seus espaços de ensino e prática de capoeira.

No entanto, a sustentação dessa rede requer que se pense e se ponha em prática estratégias para tal, pois, apesar dos esforços de auto-organização dos educadores de capoeira, efetivado em parte pela Confraria Catarinense de Capoeira, ainda existem limites claros, principalmente em termos de disputas, falta de abertura ao diálogo e de condições materiais, que precisariam ser enfrentados no sentido de potencializar-se o fortalecimento dessa rede de interações entre educadores de capoeira.

Assim, duas questões-problema ainda se colocam em relação à formação de educadores de capoeira:

1) Como traduzir a concepção de interculturalidade, implementada no PERI-Capoeira, através do programa de pesquisa sustentado pela investigação temática, em uma dinâmica de construção curricular participativa e deliberativa que sustente a formação de educadores de capoeira?

2) Como promover uma nova etapa de curso de formação de educadores de capoeira, de modo a favorecer a sustentação de um contexto pedagógico e relacional, orientado por posturas interculturais, que colaborem para a consolidação da rede educadores de capoeira no estado de Santa Catarina?

A realização de uma nova etapa de curso se justifica, portanto, pela necessidade de se continuar aprofundando, nos planos teórico-metodológico, didático-pedagógico e epistemológico, a análise e tratamento do universo temático das práticas educativas de capoeira, no estado de Santa Catarina, atendendo, também, às demandas sinalizadas pelos educadores de capoeira, nas etapas de reflexão e avaliação do primeiro e do segundo cursos realizados.

Um outro nível de problemas está em se investigar em que medida a proposta e concepção de formação de educadores de capoeira, no âmbito do Programa de Educação e Relações Interculturais, poderia servir de referência para a consolidação de referenciais teórico-metodológicos e didático-pedagógicos, que sustentem a investigação de práticas educativas de capoeira em outros contextos, que não os do estado de Santa Catarina. Nessa ótica, em uma nova etapa de curso, estas questões precisarão ser investigadas: Como consolidar um referencial teórico-metodológico e didático-pedagógico orientado pela concepção intercultural da educação, que sirva de referência e base de formulação de cursos de formação de educadores de capoeira? Diante da possibilidade de se investigar essa questão, será preciso, por consequência e necessidade premente, analisar como a dinamização de propostas de formação de educadores de capoeira, através do Programa de Educação e Relações Interculturais, pode servir de referência para as políticas públicas que visam à capoeira, em nível nacional.

Considerações Finais

As duas edições do curso PERI-Capoeira constituíram-se numa experiência de formação continuada de educadores

de capoeira em uma perspectiva educacional intercultural, consubstanciada, fundamentalmente, pelas seguintes dimensões:

1) o aporte teórico-metodológico de investigação e produção de conhecimentos educacionais visto no “processo de investigação temática” dos desafios emergentes das práticas de educadores de capoeira do estado de Santa Catarina;

2) a partir desse processo, a interpolação de “relações de saber e de poder”, verificadas no encontro entre sujeitos, advindos do campo da capoeira e da universidade, e seus respectivos saberes e hierarquias de naturezas diferentes;

3) a “dimensão didático-pedagógica” promovida por esse processo de investigação temática, a qual envolveu o processo de organização e implementação dos encontros pedagógicos do curso e contribuiu, ou mesmo exigiu, que os educadores de capoeira elaborassem uma série de produtos didáticos e artefatos culturais, por meio de uma ação colaborativa entre esses educadores e acadêmicos, visando à análise dos problemas levantados;

4) finalmente, o processo de constituição de uma rede de educadores de capoeira no estado de Santa Catarina, a partir do contexto de relações e de trocas de experiências, possibilitado por este curso.

Em relação à primeira dimensão, pode-se considerar, de um lado, que a investigação e a produção de conhecimentos educacionais constituiu um inédito-viável, em termos do avanço que significou a apreensão de uma estruturação metodológica de investigação dos desafios vividos por educadores de capoeira. Tal estratégia foi expressa no processo de investigação temática que permitiu apreender tanto os interesses e desafios individuais de cada educador de capoeira participante do curso, como os problemas mais gerais, os quais eram comuns e partilhados por eles, sendo que essa abordagem temática se apresenta

como uma base metodológica fundamental para vivência de programas de investigação-ação junto a educadores de capoeira.

Entretanto, esse horizonte metodológico deve ser visto e entendido como uma referência e uma estratégia capaz de ser suficientemente aberta a ponto de permitir, numa possível nova etapa de curso, apreender velhos e novos desafios que, historicamente, vão-se apresentando aos educadores em cenários multi-interculturais, como é o caso do campo da capoeira, permeado por relações de confronto e de encontros, de poder e de saberes, vivenciados no curso PERI-Capoeira.

Tais relações de saber e poder, de encontro e confronto, perfazem a segunda dimensão expressa acima, a qual diz respeito a um espaço-tempo e a um rico contexto relacional, vivido entre sujeitos e poderes diferentes, no entanto, abertos à convivência e ao diálogo intercultural. Este supõe a negociação e a problematização dessas diferenças constituintes do encontro intercultural entre os mundos da universidade e da capoeira, bem como dos conflitos inerentes a cada um desses universos. Isso significa que um dos grandes desafios, evidenciados durante o curso, foi a necessidade de se promover a interculturalidade, como política cultural dialógica e como horizonte epistemológico de produção de conhecimentos.

Em outros termos, em relação à terceira dimensão constituinte do curso, as produções didáticas – concretizadas por meio de cantigas de capoeira, dinâmicas pedagógicas, textos didáticos, dramatizações de situações-problema, vividas por educadores de capoeira, e mesas-redondas, empregadas como suporte aos estudos e análises realizados ao longo do curso, ambas registradas por meio de audiovisuais – efetivadas no curso pelos educadores de capoeira e pelos acadêmicos participantes do processo, permitem constatar um avanço, não só em direção ao desafio assumido de se produzir uma abordagem didática

para as práticas educativas interculturais, mas, principalmente, na necessidade de se aproximar as fronteiras entre os saberes acadêmicos e populares, o que foi visto na ação inédita do Núcleo Mover e da Confraria Catarinense de Capoeira na proposição e gestão deste desafio político-pedagógico que foi o curso PERI-Capoeira, em suas duas versões realizadas.

O processo de tematização dos desafios vividos pelos educadores de capoeira, somado às relações de saber e de poder acima referidas, bem como os resultados mensurados naquelas produções didáticas, demonstram, em seu conjunto, a dimensão intercultural, concretizada, no curso, na ideia de um “programa de investigação-ação, no qual os sujeitos relatam e analisam suas problemáticas a partir de suas próprias visões, linguagens e interesses” (ELLIOT, 1978; CORTE REAL, 2006), mesmo considerando que esse processo gera, por vezes, conflitos que precisam ser enfrentados e equacionados coletivamente. No mesmo sentido, esse contexto favoreceu a uma alternância entre os papéis de coordenação e participação no curso, configurando relações pedagógicas no encontro dos sujeitos educadores-educandos e educandos-educadores, em que ambos constroem e compartilham aprendizagens, em uma concepção na qual a educação é entendida como a relação entre os seres humanos mediatizados pelo mundo, o qual representa os problemas vividos pelos sujeitos e os desafia a agirem juntos (FREIRE, 1975).

Em relação a quarta e última dimensão acima apresentada, hoje se faz presente, no Estado de Santa Catarina, o embrião de uma frutífera rede de intercâmbio e de trocas entre educadores de capoeira. Tal rede, no entanto, necessita da promoção de espaços de articulação e de sustentação, sem os quais pode ser fragilizada e rompida uma experiência ímpar de encontro e de convivência intercultural no universo cultural da capoeira.

Essa necessidade premente, somada ao salto de qualidade produzido nas duas edições do curso PERI-Capoeira, em termos dos avanços teórico-metodológicos e didático-pedagógicos, mas, principalmente, no que diz respeito à interculturalidade como uma política cultural e um horizonte epistemológico, são pontos que justificam uma nova etapa de curso de formação de educadores de capoeira.

Por outro lado, algumas situações-limite, em termos de dificuldades e fragilidades percebidas no processo precisariam ser enfrentadas. Verificou-se (1) a necessidade de se qualificar e priorizar o processo de registro síncrono de percursos de investigação temática, no sentido de se captar e analisar com profundidade os inéditos-viáveis vividos quando educadores tomam suas práticas como objeto de reflexão e produção de conhecimentos. No mesmo sentido, (2) há que se pensar e priorizar estratégias que permitam que os saberes representados pelos sujeitos acadêmicos e educadores de capoeira dialoguem de forma a problematizar relações de saber e poder e, quiçá, a romper com velhas hierarquizações. Isto significa, também, (3) a necessidade de gerenciar com atenção os tempos e os espaços do processo de formação. Embora, ao longo dos dois cursos, houvesse disponibilidade por parte dos sujeitos envolvidos em viver plenamente a experiência dialógica intercultural, muitas vezes a participação foi limitada por questões de ordem organizativa e estrutural dos mesmos. Considere-se, ainda, (4) a importância da sustentabilidade financeira do projeto e do curso de formação. Se o I PERI-Capoeira foi viabilizado pela alocação limitada de recursos orçamentários, provenientes apenas de rubricas de projetos de pesquisa do Núcleo Mover, as quais eram justificadas pelo fato de o PERI-Capoeira ser uma experiência piloto de curso de formação de educadores e, portanto, um campo empírico para a investigação e consolidação

de referenciais teórico-metodológicos, didático-pedagógicos e epistemológicos para as práticas educativas e para formação de educadores, o II PERI-Capoeira avançou em relação a esta questão, vez que contou com equipamentos e recursos advindos do Projeto Integrado de Pesquisa do Núcleo da Rede CEDES (Rede de Centros de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer, Ministério do Esporte) da UFSC.

Em propostas posteriores será necessário, entretanto, um maior aporte de recursos que viabilizem a exploração de todas as potencialidades que poderão emergir, diante do acúmulo adquirido pelos sujeitos que compartilharam essas experiências de forma densa e envolvente.

Fundamentalmente, essas duas edições do curso PERI-Capoeira constituíram-se como um campo privilegiado de investigação e da formação de educadores, que, diante da consolidação dos referenciais que vêm se elaborando, passaram a ter uma maior compreensão e capacidade de intervenção em relação aos seus desafios educacionais.

Essa experiência formativo-investigativa se constituiu em uma importante referência para as políticas públicas e ações político-pedagógicas que pode contribuir para subsidiar as exigências impostas pela Lei 10.639/2003, a qual prevê a obrigatoriedade do ensino da “História e da Cultura Afro-brasileira” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Nos cursos PERI-Capoeira I e II foram produzidos diálogos político-pedagógicos e científicos que carregam consigo gritos e silêncios históricos de agentes das classes populares. Esse encontro intercultural revitalizou e trouxe à tona as complexidades inerentes às chamadas “culturas tradicionais”. A despeito de muitas vezes serem vistas como expoentes da cultura nacional e da brasilidade, as culturas populares são permeadas por um grande número de desafios

face às suas singularidades e densidades, plasticidades, rancores, sonoridades, corporeidades, clamores e alegrias. Trata-se de uma prática cultural que representa e carrega, em si, tanto a luta dos setores afro-brasileiros e populares, como traços históricos da formação multi-intercultural deste país.

CAPITULO 7

EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E CIDADANIA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Com o desenvolvimento da tecnologia, oportunizada pela rede mundial de comunicação, a Internet, a educação adquire novas possibilidades e desafios. 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 que instrumentalize as pessoas à construção de projetos focados substancialmente na busca de uma vida digna, com equidade social. Para isso é necessário que sejam repensados conceitos e práticas os quais necessitam ser amparados em teorias comprometidas com a nova ordem social capaz de gerar vida com qualidade.

Neste cenário emerge um conjunto de propostas de formação que já tem se dado a ver desde as últimas décadas do século XX, demonstrando que as reformas educacionais têm tentado se pautar no princípio da inovação.

Nesse sentido, podemos constatar o volume de propostas e reformas parciais que marcam o panorama educacional brasileiro.

A forte presença do Estado dirigindo uma variedade de medidas aparece mediante o Decreto Presidencial nº 3.276 de 6 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999a), o qual define, ainda que parcialmente, uma política de formação de professores para a educação básica. O Conselho Nacional de Educação (CNE) preocupado com a concepção, desenvolvimento e a abrangência dos cursos de formação de professores, instituiu por meio do Parecer do Conselho Pleno 9/2001, as Diretrizes para a Formação de Professores (BRASIL, 2002). Neste documento é dada ênfase à questão da formação, especialmente no nível da educação básica a qual deverá ser oferecida, inclusive, na modalidade a distância. É importante ressaltar também a portaria 4059 de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), em seu artigo 1º que possibilita às instituições de ensino superior a introdução na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996 (BRASIL, 1996). Destacamos igualmente o decreto 5622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Este decreto em seu artigo 1º caracteriza a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O ministro de Estado da Educação, tendo em vista as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, lei 9394/96 constituiu, por meio da portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009, a rede nacional de formação continuada dos profissionais da educação básica.

Diante desse contexto, tendo em vista, fundamentalmente, a formação docente, é necessário nos atentarmos para as variadas demandas exigidas, principalmente quando se tem em vista uma das temáticas candentes na atualidade que é a diversidade sociocultural; em nossos dias, essa temática é um dos focos mais relevantes, especialmente nos processos formativos; trata-se também de um dos eixos da política nacional. Por se constituir numa temática extensa e fecunda essa abordagem foi eleita para este estudo centrando-se em seu aspecto educativo, que pode ser amplamente potencializado nos contextos de ensino e aprendizagem.

Cuevas e Dias Rosas (2004), indicam que 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. Atualmente tudo pede revisão: desde o objetivo da escola e demais instituições educativas até a formação básica, as infraestruturas e os meios utilizados, a estrutura organizativa dos espaços educativos e sua cultura.

Nesse sentido, algumas perspectivas têm se mostrado viáveis, especialmente aquelas que valorizam a multiculturalidade e amparam suas ações numa abordagem de educação intercultural. Bateson (1986) e Morin (1985; 1996) destacam que esta abordagem reconhece o caráter multidimensional e complexo da educação e da interação entre sujeitos. A educação intercultural busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação e de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais.

De acordo com Azibeiro (2006b) a opção ético-político-epistemológica pela desconstrução de subalternidades, que se coloca como condição para a possibilidade da reciprocidade é inerente à perspectiva intercultural.

Nesse sentido, este estudo se estrutura a partir da compreensão de cultura no plural e de educação como processo e como trabalho social; objetiva apresentar e refletir sobre as possibilidades de formar professores na temática da diversidade e cidadania numa abordagem intercultural de educação, a partir de um projeto de pesquisa cujo objeto de estudo é um curso de extensão na modalidade de ensino semipresencial, realizado mediante um programa de formação lançado pelo Governo Federal, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pela Rede para a Diversidade do Ministério da Educação.

O curso de extensão Educação para a Diversidade e Cidadania: características e especificidades

O curso Educação para a Diversidade e Cidadania é de caráter modular e assim foi estruturado 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. Está sendo oferecido em 2009 por oito universidades públicas, sendo quatro federais, três estaduais e um Instituto técnico federal. Este estudo é realizado em uma das universidades federais e é mediatizado por um de seus núcleos de pesquisa voltado para a Educação Intercultural e os Movimentos Sociais. O público beneficiário é composto por quatrocentos professores da rede pública de ensino que atuam diretamente com a prática educacional da escola na Educação Básica, níveis de Ensino Fundamental e Médio, com formação mínima em nível médio. Os tutores que atuam neste curso são em número de trinta e dois, sendo dezesseis na modalidade a distância e dezesseis na modalidade presencial. Cada tutor é responsável

por vinte e cinco professores cursistas distribuídos nos oito polos/cidades selecionadas.

Para verificar a eficácia e o alcance dos objetivos propostos no referido curso, vem sendo desenvolvido um projeto de pesquisa em uma combinação de abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter exploratório. Martins (2000) destaca que uma das questões metodológicas importantes na pesquisa qualitativa é que não se pode insistir na previsão de procedimentos de maneira sistemática como se fosse uma escada rumo à generalização. Para Cardona (2002, p. 142), a pesquisa qualitativa consiste em “compreender aos indivíduos e a qualquer tipo de evento em seu meio.” A autora destaca que esta abordagem possibilita entender um fenômeno complexo examinando-o na sua totalidade e no contexto onde ele ocorre. Trabalha, portanto, com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, diferenciando-se da quantitativa que traz à luz, principalmente, dados e indicadores mais genéricos (MINAYO; SANCHES, 1993).

Os principais instrumentos de coleta de dados são os relatos sistematizados pelos professores tutores, que vem sendo elaborados durante a realização do curso, e o questionário aplicado na fase de entrada e de saída junto ao público envolvido. Por se tratar de um curso em andamento e, por conseguinte, de um projeto de pesquisa que acontece paralelamente à realização do curso, neste estudo são apresentados os resultados parciais decorrentes dos relatos dos professores tutores referentes aos Módulos 1 e 2 já realizados no referido curso. Como resultado final é esperado formar professores da educação básica, capazes de compreender os temas da diversidade e sua introdução transversal na prática pedagógica escolar. Nesse sentido é fundamental o acompanhamento de sua realização mediante projeto de pesquisa.

Convém destacar que esta proposta de acompanhamento, avaliação e sistematização dos resultados, também faz parte das ações da SECAD, especialmente da rede para a diversidade diante de seu compromisso com a política de formação qualitativa de professores em caráter nacional.

O surgimento da rede e do curso: ações e perspectivas

Miguel Arroyo (2002) diz que toda inovação fracassa quando não leva em conta as pessoas; quando elas são tratadas como consumidoras de modelos ou de teorias. 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 de professores, em caráter de extensão, foi acolhida. Para melhor compreender seu surgimento, as demandas inerentes, assim como a escolha da equipe, é importante destacar seu processo inicial.

Em 16 de abril de 2008, por meio do edital n.1 SECAD (BRASIL, 2008) deu-se a primeira chamada pública para seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) com vistas à implementação da rede de educação para Diversidade no âmbito do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No referido edital foi explicitado o objetivo da rede que consiste em estabelecer grupo permanente de formação inicial e continuada à 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.

No que diz respeito à construção dos conteúdos o curso está estruturado em três eixos, a saber: Educação para a Diversidade e Cidadania; Educação para Populações Específicas; Educação de Temas específicos. Esses eixos estão consubstanciados em três módulos centrais, além de um ambiente introdutório à Plataforma do curso e um módulo eletivo de Metodologia de Ensino e Pesquisa.

Metodologia e operacionalização do curso

A metodologia do curso é desenvolvida de forma semipresencial com encontros presenciais e a distância a partir da interatividade do professor tutor com os professores 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 do curso.

Com relação aos encontros presenciais previstos já foram realizados três em cada um dos oito polos, sendo o primeiro para introduzir o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, cujo caráter foi de oficina na plataforma do próprio curso. Os demais foram preparados pelos professores formadores (nomenclatura atribuída ao responsável pela coordenação dos estudos, orientação do trabalho on-line e realização dos Encontros Presenciais do seu módulo) tendo o objetivo de dirimir dúvidas conceituais e metodológicas dos respectivos módulos. Conforme o cronograma dos encontros presenciais, os módulos quatro e cinco aconteceram nos meses de fevereiro e março de 2010. A última atividade prevista para o curso consiste nos Seminários Finais que foram realizados nos polos no mês de abril.

Os conteúdos são trabalhados a distância com o auxílio dos seguintes meios: material on-line e material impresso. As duas versões apresentam metodologias específicas considerando as linguagens e especificidades de cada uma das mídias, com a clareza de que cada uma delas requer formas específicas de interatividade e dialogicidade, estratégicas para produção do conhecimento, para a formação e modos de obter a aplicabilidade no cotidiano escolar.

É importante ressaltar que para a operacionalização de cursos na modalidade a distância foi necessária a organização de um sistema que viabilize as ações de todos os envolvidos no processo.

Em relação ao material impresso cada professor cursista recebeu gratuitamente os cinco módulos impressos do curso e o Guia do cursista; esses mesmos textos encontram-se disponíveis no ambiente virtual. Ambas as versões, elaboradas de maneira criteriosa pelos professores conteudistas (nomenclatura atribuída ao autor dos conteúdos apresentados nos respectivos módulos), analisadas e revisadas pela equipe responsável, propiciam aos participantes momentos de atividades didático-pedagógicas presenciais e colocam a disposição dos envolvidos, informações gerais do curso e específicas para o professor cursista e para o professor formador as quais se encontram disponíveis também na plataforma do curso.

Entendemos que ao considerar o processo de acompanhamento e a avaliação do curso como um dos caminhos para se conseguir uma educação a distância de qualidade, esta pesquisa pode ser uma ferramenta para orientar e incrementar a oferta de programas e cursos nesta modalidade. Assim, ao mesmo tempo em que os resultados deste estudo pretendem ampliar o conhecimento nessa área, ainda carente de maiores pesquisas sobre a viabilidade ou formato dessa modalidade na realidade educacional brasileira, também mostram que esta é uma alternativa

metodológica capaz de dar respostas satisfatórias às necessidades de formação docente. A avaliação do Curso é concebida como um processo sistemático na busca de subsídios para o aprimoramento constante das ações desenvolvidas durante a sua execução.

Análises preliminares dos Relatos apresentados pelos tutores presenciais e a distância referentes aos encontros presenciais dos módulos 1 e 2

Quanto à efetivação dos encontros presenciais, foco de análise neste estudo, é possível constatar que a sua realização foi aceita de forma muito positiva. O ensino a distância conjugado com o presencial, o chamado semipresencial, que é a modalidade do curso em questão, faz com que se tenha uma formação continuada com valorização e estímulo. Nesse sentido, Emilio Voigt (2007), nos alerta sobre a importância e as particularidades dessa modalidade.

As possibilidades acompanhamento direto e desenvolvimento de relações sociais são características positivas da educação presencial. Mas a falta de flexibilidade em termos de horário, local, ritmo e profundidade do estudo apresentam-se como limite. A EaD, por outro lado, tem a vantagem de ser flexível e de se adaptar melhor às necessidades individuais, mas apresenta restrições em termos de contexto social, comunicação ou controle do aprendizado. [...] A educação semipresencial é como uma ponte que liga a modalidade presencial clássica com a moderna educação a distância, possibilitando usufruir das vantagens das duas. A figura da ponte não quer ser apenas uma opção conciliatória. A ponte está

aí para permitir o trânsito entre os dois lados (VOIGT, p. 53-55).

É possível inferir que a modalidade semipresencial se configura como um novo desafio, e pode ser considerada como uma ponte que liga a educação presencial e a educação à distância, na medida em que possibilita a integração das duas modalidades. Um dos grandes desafios que se apresenta atualmente é encontrar formas de unir as duas modalidades, uma vez que muitos dos professores/as cursistas ainda demonstram uma certa resistência às novas tecnologias empregadas na educação, como temos constatado na pesquisa realizada no referido curso.

A opção de realizar os encontros presenciais que é uma das práticas do curso, vem se refletindo de forma positiva, conforme podemos ver no depoimento de outra professora/cursista – extraído do relatório de tutoria emitido pela professora Tutora presencial do Polo 2, em 27 de outubro de 2009, durante o encontro presencial do Módulo 2 (cf. FLEURI, 2009c). “O encontro virtual é importante, porém o encontro presencial se faz necessário para possibilitar a interação e a proximidade com as pessoas”. Outros relatos e considerações também sustentam a importância destes encontros, os quais possibilitam uma maior interação entre o professor formador e o professor cursista e desses entre si. Também fica explícita a possibilidade de estabelecimento de relações entre conteúdos, conceitos e práticas, bem como profícuas trocas de experiência e de saberes, além das aprendizagens no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais. Esses aspectos podem ser evidenciados nos relatos dos professores tutores presenciais e a distância, bem como nas considerações de professores cursistas, como se pode constatar a seguir.

[...] foi muito importante a interação entre tutores a distância, professoras dos Módulos e Coordenadora do Polo. Isso ficou bastante evidente na nossa última reunião, que precedeu os trabalhos no Moodle, na qual tivemos oportunidade de entrar em contato novamente com as professoras, com os conteúdos dos Módulos, com seus respectivos planejamentos. Também esse foi mais um momento de trocas e, como sempre, de aprendizado. (Depoimento extraído do relatório de tutoria elaborado pelas tutoras a distância do Pólo 7 em 06 de nov/2009).

O encontro virtual é importante, porém o encontro presencial se faz necessário para possibilitar a interação e a proximidade com as pessoas. Gostaria de agradecer pela contribuição importante que a professora formadora [...] proporcionou através deste encontro. (Depoimento de uma professora cursista extraído do relatório de tutoria elaborado pela tutora presencial do Polo 2, referente ao encontro presencial do Módulo 2 de 27 de outubro de 2009, elaborado em 03 de nov/2009).

No momento da discussão a participação dos professores/cursistas foi significativa, colocaram sobre suas experiências e expectativas em relação ao curso e a relação com suas práticas cotidianas. Foi um momento de troca e reflexão importante para todos. (Trecho extraído do relatório de tutoria elaborado pela tutora presencial do Polo 2, referente ao encontro presencial do Módulo 2 de 27 de outubro de 2009, elaborado em 03 de nov/2009).

De maneira geral, as aulas presenciais atendem a requisitos fundamentais no processo educacional no curso em questão, como discussões, debates e elucidações de conceitos e formas de comunicação. Também, orienta os alunos em questões metodológicas no estudo e na aplicação das atividades [...]. (Trecho extraído do relatório de tutoria elaborado pelo tutor presencial do Polo 2, referente ao encontro presencial do Módulo 2 de 27 de outubro de 2009, elaborado em 03/ de novembro de 2009).

O contato com o Moodle também foi outro fator importante, principalmente para aquelas/es que não tinham experiência com esta plataforma. Para quem já teve experiência, tanto no Moodle como em EaD, essa foi mais uma oportunidade para reforçar os laços com o curso e perceber as suas características, já que cada curso tem seu próprio formato, sua própria metodologia, enfim, suas particularidades. (Trecho extraído do relatório de tutoria elaborado pelas tutoras a distância do Polo 7, referente ao encontro presencial de Abertura do Curso e Oficinas de 01 e 02 de outubro de 2009 elaborado em 08 de out/2009).

Um aspecto importante dos encontros presenciais é a segurança que os professores/cur-sistas, assim como os professores/tutores presenciais encontram. Pois, para que o encontro presencial aconteça, é necessária uma preparação prévia, tanto do planejamento didático-metodológico, cuja responsabilidade está ao encargo do professor formador, quanto do es-

paço físico no polo, passando pelo estímulo aos cursistas em participar;

A relevância dos encontros presenciais é expressada no relato dos professores/tutores presenciais dos polos, pois, propicia o convívio social em um espaço público, onde a utilização dos equipamentos tecnológicos educacionais e o encontro com a equipe do polo, além de sugerir um bom investimento na educação pública, também atende ao acompanhamento e orientação seja, pedagógico-elementar (tutores, secretaria) como pedagógico-estrutural (computadores, internet e material bibliográfico). (Trecho extraído do relatório de tutoria elaborado pelos tutores presencial e a distância do Polo 2, referente ao encontro presencial de 26 de outubro de 2009; elaborado em 03 de novembro de 2009).

Na análise do material didático, verificamos a sua ampla aceitação. Percebemos que o nível do conteúdo e de atividades propostas, se encontra em sintonia com o público beneficiário, que são professores que estão atuando diretamente com os alunos, uma vez que a sala de aula é um espaço fecundo para trabalhar a diversidade e a cidadania.

Nesse sentido, Penazzo et al. (2003, p. 03) nos alertam para o significado do espaço da sala de aula.

Um local de encontro de seres e emoções, constituindo-se em um campo de significação comum entre educadores e educandos, de narrativa, de memória e de cultura, de universos simbólicos em desenvolvimento de todos os envolvidos: alunos, professores, comunidade, locados em um dado espaço social, em

um determinado momento histórico, inseridos em uma dada cultura.

Para além disso, a sala de aula é um “entrelugar” (BHABHA, 1989), onde diferentes identidades se encontram, trazendo consigo bagagens históricas e culturais distintas, que trabalharão em conjunto por determinado tempo, transpondo a igualdade e a diferença, num movimento dialógico de aprendizado mútuo no caminho da construção coletiva do conhecimento.

Os resultados parciais têm servido como fonte de reflexão e redefinição, tanto pedagógicas quanto administrativas do curso. Esse pressuposto direciona as ações da pesquisa. Com esses encaminhamentos esperamos que os professores cursistas realizem um processo de aprendizagem mediado que resulte em saberes práticos eficazes a serem aplicados em seus contextos profissionais.

Considerações Finais

Oportunizar processos formativos mediante uma modalidade de ensino que se dá à distância também pode revelar um importante caminho no sentido de equacionar esta lacuna que tanto afeta a formação; pesquisas têm apontado que esta modalidade de ensino se apresenta como alternativa para a democratização da educação. Nesse sentido, é fundamental que mais experiências sejam realizadas e que estas sejam acompanhadas por pesquisas rigorosas e eficazes.

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 os objetivos.

Não se pode esquecer que a escola é um lugar privilegiado para o exercício da participação, e da tomada de decisões, para

aprender a lidar com o conflito e com as diferenças, lugar da diversidade, independente da modalidade de ensino, presencial, semipresencial ou a distância (on-line).

Viver a partilha e o confronto ajuda as pessoas a aprender valores fundamentais para a vida em sociedade. Lidar com a pluralidade de ideias e de escolhas, praticar a reflexão sobre suas concepções, em relação às de outras pessoas são práticas que precisam ser ensinadas e vivenciadas nos processos de formação continuada de professores.

CAPITULO 8

INTERCULTURALIDADE, EDUCAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: DIVERSIDADE RELIGIOSA, DECOLONIALIDADE E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

A construção da cidadania apresenta-se como um processo histórico complexo, porque envolve o desenvolvimento de múltiplas estratégias socioculturais, em suas diferentes dimensões (linguísticas, educacionais, políticas, epistêmicas...), capazes de sustentar a trama fluida de interações recíprocas entre os diferentes sujeitos que constituem as sociedades. Viver juntos (TOURAINÉ, 1998) em nosso planeta implica principalmente o desafio de promover a coesão sociocultural, sustentada na interação crítica, criativa e vital entre os diferentes agentes singulares e entre seus respectivos contextos socioculturais.

Nesta perspectiva, focalizaremos particularmente o desafio de se realizar o trabalho educativo na escola tendo em vista a diversidade cultural religiosa do povo brasileiro. Consideramos, primeiramente, o contexto sociocultural moderno em que emerge, entre outras, a perspectiva intercultural crítica de desconstrução da matriz colonial, que tem conformado historicamente tanto as relações econômico-políticas, quanto os princípios epistêmicos e as dinâmicas socioculturais hegemônicas. Em segundo lugar, apresentaremos uma proposta

de trabalho educacional intercultural com a diversidade religiosa na perspectiva de construção da cidadania.

Contexto sociocultural

No mundo contemporâneo, observa-se que os processos de produção industrial e agrícola, de urbanização e de globalização do mercado têm gerado desenvolvimento científico e tecnológico, ampliando e complexificando as possibilidades de interação humana, social e cultural. Ao mesmo tempo, nota-se o esgotamento das fontes de energia e de recursos naturais, a acelerada destruição da biodiversidade, a saturação da poluição, o aumento do aquecimento global e de desastres naturais, que ameaçam inviabilizar a sustentabilidade da vida no planeta. Ao mesmo tempo, tem se agravado as relações de desigualdade sociocultural e econômico-política, bem como as relações de sujeição e dominação entre povos e diferentes grupos socioculturais.

Verifica-se que, de um lado, o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico tem sido conduzido a partir da rearticulação de estratégias hegemônicas de controle das instituições políticas e dos grandes meios de comunicação, de produção e de circulação de mercadorias, que favorecem a acumulação privada dos meios de produção e a restrição de acesso aos bens culturais e materiais coletivos a setores sociais minoritários privilegiados. De outro lado, constata-se articulações e manifestações de complexa rede de movimentos socioculturais que promovem o avanço da consciência da diversidade humana e de políticas democráticas, bem como de estratégias interculturais de construção e implementação de condições mais justas e sustentáveis de convivência planetária. Neste contexto, as sociedades são desafiadas a responder aos

grandes impasses que se colocam nessa segunda década do século XXI no campo da sustentabilidade e da interculturalidade.

Desafios interculturais

O reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional no contexto internacional (AYAZ NASEEM, 2012; McANDREW; BORRI-ANADON; LAROCHELLE-AUDET; POTVIN, 2012). No contexto brasileiro, fortemente marcado pela desigualdade social e pelas lutas de caráter econômico-político (SADER, 1988; SCHERER-WARREN, 1998; 1999), vem se desenvolvendo múltiplas políticas públicas na perspectiva da educação para a cidadania e diversidade, com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com o avanço das políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade, nos diferentes processos educativos e sociais, assim como com as diferentes propostas de educação ambiental e para a sustentabilidade (FLEURI, 2014). Particularmente o trabalho educativo no contexto brasileiro e latino-americano de diversidade da cultural religiosa vem se desenvolvendo muitas iniciativas para se promover a construção da cidadania (OLIVEIRA; CECCHETTI; CEZARO; RISKE-KOCH, 2009)

As implantações destas propostas político-pedagógicas apresentam desafios de cunho metodológico que recolocam continuamente questões de natureza epistemológica. A inclusão de pessoas com deficiências ou pertencentes a minorias étnicas no contexto da escola regular, por exemplo, ao exigir ações

complexas de ordem operacional e econômica, coloca em cheque o próprio modelo político-educacional e gnosiológico que sujeita todos a padrões de normalidade. Verifica-se a irrupção de novos sujeitos socioculturais que remete a um entendimento da diferença colonial, ou seja, ao reconhecimento da subalternização de saberes e conhecimentos estabelecidos pela modernidade ocidental (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 1999).

Catherine Walsh (2012) enfatiza que a multiplicidade de sentidos da interculturalidade no atual contexto intertransnacional resulta, por um lado, das lutas dos movimentos sociopolíticos ancestrais e de suas demandas de reconhecimento, de direitos e de transformação social. Por outro lado, a importância da interculturalidade no mundo contemporâneo está ligada às configurações globais de poder, do capital e do mercado. A autora defende a perspectiva de interculturalidade que se configura como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade. Tal concepção se distingue dos sentidos e usos que se faz da interculturalidade numa perspectiva funcional ao sistema dominante. Argumenta que a interculturalidade somente terá significação, impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na reestruturação e reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, na própria matriz da colonialidade do poder, tão presente no mundo atual.

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América.

Diferentemente do colonialismo – que diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo – a colonialidade indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente. A colonialidade atravessa praticamente todos os aspectos da vida, e se configura, segundo Walsh, a partir de quatro eixos entrelaçados.

O primeiro eixo – a colonialidade do poder – refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista global do trabalho. O segundo eixo é a colonialidade do saber: a suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os de homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais. O terceiro eixo, a colonialidade do ser, é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, na medida em que o valor humano e as faculdades cognitivas destas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais. O quarto eixo é o da colonialidade da natureza e da própria vida. Com base na divisão binária natureza/sociedade se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais. Desacreditar esta relação holística com a natureza, tecida pelos povos ancestrais, é a condição que torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar destes povos e, assim, subalternizá-los e sustentar a

matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade (cf. FLEURI, 2012).

Decolonializar o poder

Diferentes movimentos sociais, que se articulam rizomaticamente no mundo atual, vêm desenvolvendo estratégias decoloniais, no sentido de desconstruir dispositivo de “raça” em que se fundamenta a matriz de dominação e exploração colonial. A rebelião dos povos ancestrais colonizados, particularmente na América Latina, questiona o pressuposto racista e o caráter monocultural dos Estados Nacionais (MARÍN, 2010; GUZMÁN, 2012; DÍAZ; VILLARREAL, 2010; SILVA, 1999). Denuncia a violência latente e a ideologia neoliberal dominante que favorecem a manutenção do controle e da concentração do poder econômico-político nas mãos dos setores capitalistas hegemônicos (GASCHÉ, 2010). Os povos originários reconhecem criticamente os processos de subalternização a que foram submetidos historicamente e assumem as lutas por fortalecer suas identidades e auto-gerenciar seus territórios (ESQUIT, 2010). Grupos étnicos subalternizados se mobilizam na busca por reconstruir relações de justiça e equidade entre os diferentes setores socioculturais na gestão da vida e do meio-ambiente, colocando em discussão as bases teórico-jurídicas dos projetos estatais nacionais de interculturalidade (CARR; THESÉE, 2012; ARSHAD-AYAZ, 2012).

O ponto de vista crítico da interculturalidade evidencia, portanto, a necessidade de se desenvolver novas perspectivas de poder, que desconstruam a lógica do mercado e da hegemonia capitalista e visem à construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os

interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural. As políticas educacionais recentes, de fato, reconhecem formalmente a diversidade cultural e promovem políticas de educação bilíngue e intercultural. Mas estas políticas têm sido construídas sem o diálogo com os grupos socioculturais interessados (MARCON, 2010). A cidadania dos povos indígenas é pouco reconhecida. Os “indígenas”, identificados como “selvagens” – sejam vistos como pacíficos, sejam como bárbaros (GUIMARÃES; WORTMANN, 2010) – são ainda percebidos como “estrangeiros” no território nacional (BARCELOS; MADERS, 2012). Os processos socioculturais e educacionais coloniais invalidaram suas culturas ancestrais minando sua coesão social e gerando conflitos internos que fragilizam sua capacidade de resistência às pressões da sociedade hegemônica (SIERRA; SINIGUÍ; HENAO, 2010).

Decolonializar o saber

Do ponto de vista do saber, verifica-se que as significações racistas atribuídas aos povos originários condicionam a interação intercultural entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais (CALDERONI; NASCIMENTO, 2012). Torna-se, pois, necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da “universalidade” das “ciências” e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas (ORÇO; FLEURI, 2010).

As práticas educacionais, particularmente as escolares, são interpeladas na perspectiva decolonial do saber a contribuir no processo de revitalização das culturas e das identidades dos povos originários. As pesquisas mostram que, na busca de

recuperar as práticas culturais tradicionais e de se apropriar criticamente de práticas culturais ocidentais, os povos originários tentam, em interação com os outros grupos socioculturais, compreender os múltiplos e paradoxais significados das mediações interculturais com as sociedades em que vivem, bem como traçar suas estratégias interculturais (SEÁRA, 2012; WEBER, 2007; 2010).

Os confrontos interculturais, que se acirram com a intensificação da migração e da mobilidade internacional no contexto da globalização do mundo contemporâneo, desafiam cada grupo a refletir e a assumir os próprios limites e limiares na relação intercultural com o outros (CIMA, 2012). Isto implica em decolonializar os paradigmas de conhecimento constituídos pela modernidade. O pensamento fronteiriço, com efeito, coloca em xeque o ideário moderno de uma cultura única e universal. A emergência de múltiplos paradigmas desafia os diferentes sujeitos socioculturais ao reconhecimento recíproco e à solidariedade entre diferentes formas de ser-sentir-pensar-agir nas relações sociais e ambientais (AZIBEIRO, 2012).

O encontro entre sujeitos culturais diferentes enseja a interação entre diferentes matrizes de conhecimento, que favorece a construção de estratégias políticas, socioculturais, ambientais e educacionais contra hegemônicas. Tal como evidencia a concepção pedagógica e epistemológica de Paulo Freire (1975), a comunicação dialógica em processos educacionais, institucionais ou populares, cultiva a interação cooperativa e criativa entre os diferentes sujeitos e entre seus respectivos contextos (XAVIER, 2012; ACORDI, 2010).

No campo da educação popular, grupos socioculturais subalternos tecem redes de diálogo e cooperação entre diferentes culturas no mundo globalizado através de múltiplos processos, como se verificou nos processos de formação de

educadores populares de capoeira e nas estratégias interculturais desenvolvidas por grupos socioculturais subalternizados mediante eventos festivos ou através das redes de culturas musicais (CORTE REAL, 2012; TRAMONTE, 2010; ALMEIDA, 2012).

Decolonializar o ser

Do ponto de vista do ser, a perspectiva educacional dialógica e intercultural favorece a inclusão ativa de sujeitos socialmente subalternizados ou marginalizados, tanto do ponto de vista étnico, quanto das diferenças geracionais e de gênero, ou das diferenças físicas e mentais. Neste sentido, os educadores são interpelados a reconfigurar a micropolítica das relações escolares cotidianas, a interagir cooperativamente com as famílias e com as forças vivas atuantes nos diferentes contextos da sociedade, no sentido de ressignificar o modo de “ser em relação” com os sujeitos diferentes (CORTESÃO, 2012; POTVIN, 2012; KALUBI; CHATENAUD; 2012).

A perspectiva inclusiva e intercultural também ressignifica o uso das novas tecnologias de informação e comunicação na prática educativa, instigando a realizar mudanças significativas no currículo, no que se refere aos processos de construção dos saberes escolares, ao desenvolvimento da intersubjetividade dos educandos e à formação dos educadores. Neste caminho, é importante desenvolver uma compreensão crítica do contexto tecnológico em que os próprios estudantes interagem com as mídias, uma vez que a ordem do consumo de tecnologias de comunicação e de informação condiciona as representações e os lugares sociais das crianças e dos jovens nas sociedades contemporâneas (FLEURI; FERREIRA, 2012). O trabalho

pedagógico também pode se transformar significativamente ao se revitalizar as diferentes linguagens e ao se promover, mediante o uso de novas tecnologias, a produção colaborativa intercultural do conhecimento nas práticas escolares. A potencialização desta dimensão estética da educação torna-se um fator importante para se redefinir a tarefa de educar bem como reorientar os processos de formação dos professores e das professoras (COPPETE, 2010; 2012a; 2012b).

Decolonializar o viver

A decolonialização do viver demanda o entendimento e a valorização da relação holística tecida pelas cosmovisões dos povos ancestrais, ao mesmo tempo que o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais e religiosas diferentes no contexto multicultural. A construção da democracia e da justiça social implica em formar cidadãos capazes de viverem solidariamente. Neste sentido, é importante desenvolver os princípios da tolerância, da reciprocidade e do civismo, para se lidar educativamente com os frequentes focos de tensão e de discriminação relacionados à diversidade cultural e religiosa (MILOT, 2012). O trabalho educativo com a diversidade religiosa no contexto escolar implica em considerar a complexidade antropológica e cultural do fenômeno religioso, do hibridismo da ambivalência das crenças, bem como a dimensão socioeducacional da religião (XAVIER, 2003; GAUTHIER, 2010; MEINTEL, 2012; TRAMONTE, 2012).

O reconhecimento da complexidade do fenômeno religioso, como sistemas integrais de vida e de conhecimento, permite entender também a contribuição que as culturas dos povos ancestrais oferecem para a formulação de estratégias

sócio-econômico-político-ambientais. Os estudos desenvolvidos indicam que os valores tradicionais de diferentes povos ancestrais são fontes de inspiração para promover práticas socioculturais alternativas e sustentáveis, que interferem incisivamente nos modos de vida ocidentais, apontando para o desenvolvimento de uma perspectiva ecopedagógica (GRIGOROV; FLEURI, 2012). Nesta direção, o trabalho pedagógico com os valores dos povos originários pode criar entre eles as bases objetivas de uma solidariedade política e sociocultural, assim como mudanças paradigmáticas que ensejem a desconstrução de subalternidades e a construção de formas dialógicas e solidárias de ser-sentir-pensar-agir, capazes de inspirar soluções aos graves impasses socioculturais e ambientais que enfrentam as sociedades globalizadas colonialmente (GASCHÉ, 2010; 2012a; 2012b; RAPHAELY; MARINOVA, 2012).

Interculturalidade, diversidade religiosa e construção da cidadania

A reconfiguração dos sentidos da estética nas relações interculturais e nas práticas educacionais demanda a requalificação do valor humano e das faculdades cognitivas que constituem o ser das pessoas, assim como da visão holística que funda o modo de viver dos povos ancestrais cultural e historicamente subalternizados.

Do ponto de vista do encontro entre cosmovisões religiosas, as relações interculturais podem apresentar uma dimensão profundamente dramática e socioculturalmente trágica. As diferenças religiosas ainda são muito frequentemente fontes de tensões, de incompreensão e de discriminação. Tal como Catherine Walsh (2012) nos alerta, a colonialidade, fundamentada numa concepção binária natureza/sociedade,

desacredita a relação holística entre mundos biofísicos, humanos e espirituais tecida pelos povos ancestrais, minando sua coesão cultural e política, tornando-os vulneráveis à subalternização.

Assim, o reconhecimento e a convivência entre matrizes culturais diferentes no contexto multicultural se configura como um dos desafios fundamentais para a construção da democracia e da justiça social, uma vez que em todas as sociedades democráticas vem crescendo a sensibilidade para com as liberdades de consciência e de religião. Seja qual for o contexto nacional, a educação deve lidar com os desafios relacionados à diversidade cultural e religiosa crescente a fim de formar cidadãos capazes de viverem solidariamente.

Assim, no contexto de uma proposta de educação para a cidadania, torna-se necessário promover o trabalho educacional com as diferentes religiões na escola, pautado – como enfatiza Micheline Milot (2005) – pelos princípios de tolerância, reciprocidade e civismo.

A tolerância significa mais do que “suportar”, à distância, que outras pessoas sejam livres de cultivar valores, ou participar de grupos culturais e religiosos diferentes dos nossos. A tolerância, num sentido epistemológico, supõe que, da mesma forma que consideramos nossas convicções válidas para orientar nossa vida, também consideremos válidos para outros grupos os valores religiosos e morais diferentes por eles assumidos, não cabendo a nós julgar sua legitimidade a partir de nosso ponto de vista, como se este fosse universal. A aprendizagem da tolerância é lenta e progressiva, podendo ser desenvolvida com duplo objetivo para conhecimento das diferentes opções de vida para despertar o respeito ao outro como igual em dignidade. Trata-se não apenas de saber que o outro tem convicções diferentes das nossas, para apenas alimentar nossa cultura geral, mas de desenvolver uma atitude respeitosa em relação a ele, que lhe

permita de se sentir aceito em sua identidade. Trata-se também de aprender a viver sem se sentir ameaçado em nossa própria identidade por essa diferença.

A reciprocidade é uma competência social mais difícil de se desenvolver do que a de respeito para com o outro, mas se inscreve na mesma perspectiva de educação democrática. Neste sentido, a escola pode buscar desenvolver nas crianças pertencentes a religiões diferentes uma disposição a reconhecer ou atribuir ao outro aquilo que deseja que seja reconhecido ou atribuído a si mesma. Esta atitude a ser formada, sem exercer uma violência moral, tanto junto a crianças vindas de contextos religiosos fundamentalistas, quanto a crianças que partilham de convicções ateias, nas suas relações com colegas de outras convicções. Como a reciprocidade é uma atitude que não pode ser imposta normativamente, a sua formação supõe um processo educacional na perspectiva democrática. A natureza das convicções morais e religiosas, mesmo concebidas como absolutas, não é necessariamente um entrave à participação e à deliberação democrática. Entretanto, se a convicção é absoluta, a maneira de expressá-la no contexto público deveria responder às exigências de respeito em relação àqueles que não a compartilham.

A civilidade, ou o civismo, se refere à atitude do cidadão na vida pública. Não se trata de um ideal normativo, mas de uma modalidade do “viver juntos” que possibilita realizar adequadamente o respeito e a reciprocidade entre as pessoas. O respeito e a reciprocidade, por sua vez, supõem duas atitudes que podem parecer problemáticas para certos grupos religiosos fundamentalistas: uma capacidade de reflexão e uma certa moderação na expressão pública de suas convicções.

A reflexão, em sentido literal, se refere à capacidade de retorno do pensamento sobre si mesmo. Supõe uma atitude

de distanciamento das próprias convicções e crenças. Isto não significa uma negação dos valores morais e religiosos, nem o desenraizamento da criança em relação à sua comunidade religiosa. É normal que uma criança esteja em contato com as crenças vividas por sua família, ou na comunidade religiosa que frequenta. Contudo, a escola tem uma missão diferente, embora complementar, da família e das organizações religiosas. A escola pública obrigatória não tem como missão reproduzir os particularismos identitários, e a aprendizagem não pode se realizar conforme o modo de auto interpretação, tal como é geralmente o caso na família e nos grupos religiosos. Na escola espera-se que a criança possa desenvolver uma capacidade de distanciamento das próprias afirmações de fé, simplesmente tomando consciência de estas afirmações fazem sentido para ela e para as pessoas de sua comunidade, e de que crianças pertencentes a outras comunidades podem viver segundo crenças diferentes. Sem desenvolver esta capacidade de distanciamento, é impossível compreender como diferentes afirmações “absolutas” podem ser igualmente “justas” e “válidas” para outros. Esta capacidade de distanciamento introduz um sentimento de relatividade das opções morais e religiosas. A relatividade, porém, não significa relativismo. Se o relativismo tende a nivelar as preferências morais como equivalentes em si, o sentimento de relatividade leva simplesmente a pessoa a reconhecer que as convicções são sempre válidas a partir de um ponto de vista particular de uma determinada comunidade.

A segunda atitude “cívica” é a moderação na manifestação pública da própria identidade e das próprias convicções. A moderação não significa dissimular a identidade religiosa, mas modulá-la de maneira a não entrar as relações de respeito e de diálogo com os outros. A moderação significa que certas afirmações específicas e “exclusivas” de um determinado

contexto familiar ou comunitário podem ser manifestadas abertamente seguindo um “código de vida pública” de modo que não se tornem fatores de discriminação ou de tratamento desigual entre as pessoas com diferentes convicções, mas favoreçam relações recíprocas de colaboração respeitosa. A moderação deve fazer parte já desde a educação infantil com o objetivo de cultivar o respeito mútuo, de modo que cada pessoa possa viver segundo suas próprias convicções e, ao mesmo tempo, reconhecer que deve respeitar certos limites de expressão ao interagir com outros. Em suma, desde que na escola seja assegurada à criança o respeito à sua própria identidade como legítima, e que a aprendizagem lhe ofereça instrumentos para desenvolver habilidades de flexibilidade, a moderação não será sentida como negação de si mesma, mas como uma maneira de ser na relação com outros que aderem a convicções diferentes das suas.

É importante que o processo de aprendizagem escolar incorpore os objetivos de se promover a tolerância, a reciprocidade e o civismo, porque a maior parte dos conflitos, das atitudes discriminatórias e antidemocráticas nascem da incapacidade de se realizar estas três exigências da vida em sociedades pluralistas. Tanto a perspectiva de ensino confessional, que enfatiza uma visão religiosa exclusiva e autorreferencial, quanto a perspectiva laicista rígida, que exclui qualquer reconhecimento de crenças religiosas por generalizá-las como alienantes e autoritárias, não favorecem o desenvolvimento das atitudes de tolerância, reciprocidade e civilidade nas relações grupos culturais e religiosos diferentes.

Considerações finais

Hoje, no Brasil, vem se consolidando propostas que visam a desenvolver uma nova perspectiva de trabalho educativo na escola pública, que favoreça a formação de respeito, reciprocidade, convivência democrática entre pessoas e grupos que assumem convicções religiosas diferentes.

Nesta direção, a concepção epistemológica e a proposta pedagógica de Paulo Freire têm sido uma das mais importantes referências para educadores desenvolverem o diálogo crítico e criativo na prática educacional, respeitando e empoderando os diferentes referenciais culturais e religiosos dos educandos.

Paulo Freire é conhecido não apenas por assumir criticamente sua opção religiosa (JARDILINO, 2007), mas, sobretudo, por ter formulado uma perspectiva educacional que traz mudanças fundamentais, do ponto de vista epistemológico e pedagógico, para a prática educacional e, conseqüentemente para o trabalho educativo com a diversidade de culturas religiosas que atravessa os contextos educacionais.

Para Paulo Freire (1975), uma das necessidades inerentes a toda prática educativa é a de se desenvolver uma relação dialógica que mobilize os estudantes a problematizar constantemente, a partir das suas experiências, a situação em que vivem, assim como o conhecimento a ser apropriado e elaborado. Desse modo, no processo educacional explicitam-se os desafios que a realidade apresenta, reclamando dos sujeitos desse processo a ação-reflexão no sentido de buscar soluções. Neste sentido, a educação dialógica e crítica se processa como diálogo centrado em problemas da realidade.

Nesta perspectiva de formação para a cidadania, os educadores são interpelados a estabelecer uma relação de diálogo problematizador de modo a superar os dispositivos

disciplinares no espaço escolar. É possível, assim, que venham a descobrir como trabalhar no cotidiano da escola temas geradores de um significativo processo educativo, inclusive no campo do diálogo crítico e criativo entre as culturas religiosas.

EPÍLOGO

Além da importância de cada um dos textos que motivou a sua reedição revisada, a relevância e originalidade do livro reside no seu conjunto, na medida em que permite evidenciar as conexões entre estes estudos e com a trajetória de pesquisas do Núcleo Mover. Os textos aqui compilados catalisam e aprofundam a produção teórica elaborada nas diferentes fases e dimensões dos estudos desenvolvidas durante a história deste grupo de pesquisas, recentemente publicada em livro (FLEURI, 2017).

Verificam-se duas significativas conotações do processo de elaboração teórica desenvolvido pelo Núcleo Mover ao longo de duas décadas.

Os ensaios aqui reeditados indicam, primeiramente, que o Núcleo Mover veio ampliando sua articulação interdisciplinar e interinstitucional ao longo de sua história. Parte da construção de identidade do grupo de pesquisas – congregando pesquisadoras e pesquisadores que estudavam diferentes temas à luz de perspectivas teórico-metodológicas diversas – e vai construindo parcerias com grupos locais e estabelecendo diálogo crítico com pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional e internacional.

Nesta direção, o texto apresentado no primeiro capítulo indica a constituição da identidade do grupo de pesquisas “Educação Intercultural e Movimentos Sociais”. Ao discutir os desafios e as perspectivas da Educação Intercultural no Brasil no início deste milênio, evidencia o enfoque das relações interétnicas à luz da teoria da complexidade. Este enfoque temático, que caracteriza a fase inicial das pesquisas do Núcleo Mover foi fortemente influenciada pelos estudos desenvolvidos

junto ao Movimento de Cooperação Educativa italiano durante a última década do século XX (cf. FLEURI, 2017).

Já o segundo capítulo mostra a ampliação das conexões interdisciplinares dos estudos desenvolvidos pelo Núcleo Mover, mediante a cooperação construída com outros três grupos de pesquisas – Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais (NPMS), Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Movimentos Sociais (NEPEMOS) e Núcleo de Identidade, Gênero e Subjetividade (NIGS) – no desenvolvimento de um projeto de pesquisa no contexto do Plano Sul de Pesquisas (CNPq/FUNCITEC) durante os anos 2001-2003. Este texto enfatiza a articulação dos estudos relativos à educação intercultural, priorizados pelo Núcleo Mover, com a temática dos “movimentos sociais” focalizada pelos grupos de pesquisa NPMS e NEPEMOS, e com os estudos de “gênero”, priorizados pelo NIGS.

Prosseguindo além da articulação local com grupos de pesquisa parceiros, o Núcleo Mover ampliou seu diálogo com as pesquisas que estavam sendo feitas em âmbito nacional no Brasil sobre a questão das diferenças nos processos educacionais. Este movimento é evidenciado no terceiro capítulo, que reedita o trabalho apresentado em 2002 na 25^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Com este estudo, articulamos intersetorialmente as pesquisas interculturais relativas às diferenças étnicas e culturais, com as pesquisas sobre as diferenças de gênero, de gerações e de potencialidades físicas e mentais no campo educacional. Ainda em diálogo no contexto da ANPED, aprofundamos o estudo sobre a educação inclusiva, tal como aparece no quarto capítulo, que reedita o trabalho encomendado em 2006 pelo grupo de trabalho *Educação Especial* (GT15). Tendo como referência os trabalhos produzidos por este GT nos anos precedentes, discutimos desafios interculturais emergentes para a formação

de educadores em processos inclusivos, sob a perspectiva da complexidade e da educação popular.

A segunda dimensão importante das pesquisas realizadas pelo Núcleo Mover é sua articulação orgânica com projetos e práticas de formação de educadoras e de educadores nos campos da educação escolar e popular.

Assim, o debate teórico e os estudos realizados pelo Núcleo Mover sobre a educação intercultural e inclusiva se compõem organicamente com uma experiência de formação de formadores para a educação inclusiva desenvolvida em 2007 em parceria com o Serviço Social da Indústria de Santa Catarina (SESI/SC). O texto apresentado no capítulo quinto discute particularmente os princípios metodológicos e epistemológicos pertinentes à investigação-ação-educativa dialógica e complexa experimentados na construção deste percurso de formação de educadores.

Outro estudo desenvolvido pelo Núcleo Mover com base no desenvolvimento de um processo de formação de educadores é reproduzido no sexto capítulo, enfocando particularmente a experiência do curso de formação de educadores populares de capoeira na perspectiva intercultural realizada em 2005-2007. Ao desenvolver e estudar este programa de formação de educadores populares, em parceria com uma rede de mestres de capoeira, o Núcleo Mover promoveu e sustentou um número significativo de pesquisas, dissertações e teses sobre a prática educacional da capoeira no Brasil.

Nesta mesma linha de articulação da pesquisa com práticas de formação de educadores foi o projeto de formação de professoras e de professores para a Diversidade e Cidadania, realizado em 2010 pelo Núcleo Mover em parceria com Ministério de Educação brasileiro. Esta experiência de formação de educadores utilizou o dispositivo de educação à distância

para fomentar professoras e professores de ensino fundamental a compreender e potencializar os significados interculturais de seu trabalho pedagógico no cotidiano de escolas catarinenses. A dimensão estética e da sensibilidade da prática docente desempenhada por estes profissionais da educação foi objeto de estudo aprofundado da tese de Maria Conceição Coppete (2012c).

Também em cooperação com o Ministério da Educação brasileiro, o Núcleo Mover produziu o material didático para subsidiar professores e professoras em seu trabalho pedagógico com as diferentes religiões na perspectiva intercultural de conhecimento, respeito e convivência democrática. O texto aqui reeditado como capítulo oitavo situa esta produção didática no contexto dos estudos interculturais críticos que enfatizam a proposta de decolonializar o saber e o poder, o ser e o viver, perspectiva esta analisada em múltiplos estudos pela rede internacional de pesquisadores mobilizada pelo Núcleo Mover.

A releitura destes textos permite, enfim, acessar indícios da ampla e complexa trama de pesquisas e de experiências de formação de educadores escolares e populares que vêm sendo desenvolvida pela rede de pesquisadores conectados fractalmente a partir de projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” (UFSC/CNPq) conhecido como Núcleo Mover e, mais recentemente, como RedeMover. E a leitora, o leitor, encontrará no site www.mover.ufsc.br elementos para continuar a interlocução com esta rede, na busca de problematizar e potencializar a dimensão da interculturalidade crítica nas práticas educacionais escolares e populares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBOTT, E.A. *Flatlandia*. Milano: Mursia, 1990.

ACORDI, L. O. *Memória e experiência: elementos de formação na capoeira*. 2009. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ACORDI, L. O. Comunicação e transmissão: reflexões sobre o tema da tradição na capoeira. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 319-334, jul./dez. 2010.

ALENCAR, G. A. R. de. *O direito de comunicar: por que não? comunicação alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

ALMEIDA, D. B. Da Educação Especial à Educação Inclusiva? A proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 22/02/2018.

ALMEIDA, L. G. de. O lugar das culturas populares no mundo globalizado. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 91-102, jan./dez.2012.

ALVES, M. D.; NAUJORKS, M. I. As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005, Caxambu. Trabalhos e Pôsteres. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 22/02/2018.

ANNUNCIATO, D. P. *Liberdade disciplinada: relações de confronto, poder e saber entre capoeira em Santa Catarina*. 2006. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ARAUJO, B. C. L. C. *A capoeira na sociedade do capital: a docência como mercadoria chave na transformação da capoeira no século XX*. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ARSHAD-AYAZ, A. Multiculturalismo transnacional: um modelo para a compreensão da diversidade. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 53-60, jan./dez.2012.

AYAZ NASEEM, M. Perspectivas conceituais sobre o multiculturalismo e a educação multicultural: uma investigação do campo. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 23-36, jan./dez.2012.

AZIBEIRO, N. E. *Relações de Saber, Poder e Prazer: educação popular e formação de educadores*. Florianópolis: CEPEC, 2002.

AZIBEIRO, N. E. *Que cara tem o Aroeira?: uma contribuição à sistematização de uma prática de educação popular e inclusão cidadã*. Florianópolis: CEPEC, 2006a.

AZIBEIRO, N. E. *Educação Intercultural e comunidades de periferia: limiares da formação de educador@s*. 2006b. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

AZIBEIRO, N. E. Desconstrução de subalternidades e mudanças paradigmáticas. *Revista Pedagógica*, Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 143-176, jan./jun.2012.

BARBOSA, W. A. *Cultura Puri e educação popular no município de Araponga, Minas Gerais: duzentos anos de solidão em defesa da vida e do meio ambiente*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BARCELOS, V.; MADERS, S. Habitantes de Pindorama – de nativos a estrangeiros. *Revista Pedagógica*, Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 119-142, jan./jun.2012.

BATESON, G. *Verso un'ecologia della mente*. Trad. ital. Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1976.

BATESON, G. *Mente e Natureza. A unidade necessária*. Trad. bras. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BEGNAMI, J. B. *Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores*. 2003. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nova de Lisboa e Universidade François Rabelais de Tours, Mestrado Internacional em Ciências da Educação, Belo Horizonte.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BITENCOURT, S. M. Novas Feministas: Um estudo sobre militância e juventude. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 12, 2002,

Florianópolis. *Relação de trabalhos*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. p. 372. CD ROM.

BITENCOURT, S. M. Um olhar sobre a participação das feministas no II Fórum Social Mundial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS. Identidade, Diferença e Mediações, 2, 2003, Florianópolis. *Relação de trabalhos*. Florianópolis: UFSC, 2003a. CD ROM.

BITENCOURT, S. M.; FLEURI, R.M. (Coord.) *O estado da arte sobre educação intercultural no Brasil*. Florianópolis: UFSC/Mover, 2003b. 18p. Relatório de pesquisa CNPq.

BOAKARI, F. M. Algumas comunidades negras rurais do Piauí e a escola: o que há para entender. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRAND, A. J. *Formação de professores indígenas: um estudo de caso*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

BRANDÃO, A. A. P. *Da escolaridade à ocupação: raça e desigualdades sociais em áreas urbanas pobres*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994 [Série Inst. 1/ MEC/SEESP]. Disponível em <http://>

portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf . Acesso em 22/02/2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23/12/1996 Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm . Acesso em 22/02/2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997, 164p.

BRASIL. *Decreto Presidencial n. 3.276* de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 07/02/1999 (1999a). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a18v2068.pdf> . Acesso em 22/02/2018.

BRASIL. *Decreto n. 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21/12/1999, Seção 1, p. 10. (1999b) Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 22/02/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução 2/2001*, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14/09/2001, Seção 1E, p. 39-40. (2001a). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em 22/02/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 17/2001*, de 3 de julho de 2001. Diretrizes

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17/8/2001 (2001b), Seção 1, p. 46. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em 22/02/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer nº 9/2001 CNE/CP*, aprovado em 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 22/02/2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria 4059* de 10 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13/12/2004, Seção 1, p. 34. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em 22/02/2018.

BRASIL. *Decreto 5622* de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20/12/2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em 22/02/2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Edital Nº 1. SECAD* de 16 de abril de 2008. Chamada pública para seleção de Instituições de Ensino Superior para implementação da Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/edital1_160408.pdf

BRITO, V. A. *A (in) visibilidade da contribuição negra nos grupos de capoeira em Florianópolis*. 2005. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BRITZMANN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 71-96, jan/jun-1996.

CALDERONI, V. A. M. de O.; NASCIMENTO, A. C. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 303-318, jan./dez.2012.

CANCLINI, N. G. *As Culturas Populares no Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V. M. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAPELINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. *Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

CARDONA, María Cristina. *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madri: EOS, 2002.

CARR, P. R.; THÉSÉE, G. Lo intercultural, el ambiente y la democracia: Buscando la justicia social y la justicia ecológica. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 75-90, jan./dez.2012.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

CIMA, R. Redesenhar os mapas do encontro: trabalho de cuidado com os migrantes. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 103-114, jan./dez.2012.

COPPETE, M. C. Estética e docência: uma abordagem rizomática. *Visão Global*, Joaçaba, v.13, n.1, p. 119-142, jan./jun.2010.

COPPETE, M. C.; WEBER, C.; NARDI EFE, I. Educação para a diversidade e cidadania: desafios para a formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php> . Acesso em 22/02/2018.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica*, Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 231-262, jan./jun.2012a.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. A educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação: uma questão de direitos humanos. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 281-302, jan./dez.2012b.

COPPETE, M. C. *Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência*. 2012 c. 593 f. Tese (doutorado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CORTE REAL, M.P. Investigação-ação e educação problematizadora: para lidar com a cultura nas práticas educativas e formação de professores. In: MION, R.A. e SAITO, C.I. (Orgs.). *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

CORTE REAL, M. P; FLEURI, R. M. *Investigação temática: desafios para formação de educadores de capoeira*. Florianópolis, 2005. Texto didático não publicado de Mover/PERI-Capoeira.

CORTE REAL, M. P. *As musicalidades das rodas de Capoeira: diálogos intercultural, campo e atuação de educadores*. Florianópolis, 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CORTE REAL, M. P. Do multiculturalismo à interculturalidade na investigação das relações de saber e poder no campo cultural da capoeira. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 1, n. 28, p. 263-284, jan./jun.2012.

CORTESÃO, L. Educação e exclusões: na tensão entre a cumplicidade e o embargo. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 171-184, jan./dez.2012.

COSTA, M. V. Currículo e Política Cultural. In: Idem, org. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a.

COSTA, M. V. org. *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998b.

CUEVAS LÓPEZ, M.; DÍAZ ROSAS, F. Integración escolar y diversidad cultural: el recto actual de las organizaciones educativas. In: CONGRESO NACIONAL Y IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA. XIII e II, 2004, Valencia. *Anais do XIII Congresso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía: La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Edição em CD-ROM, 2004, p. 49-58.

D'AGOSTINI, A. *O jogo da capoeira no contexto antropológico e biomecânico*. 2004. 76 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. O professor na escola inclusiva: construindo saberes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005,

Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 22/02/2018.

DAYRELL, J. T. *O jovem como sujeito social*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

DE BASTOS, F. da. P. *Pesquisa-ação emancipatória e prática educacional dialógica*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – IFUSP, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DEMETRIO, D. Educare al confronto interetnico. In: AA. VV. *L'educazione all'interculturalità: premesse e sperimentazioni*. Torino: Edizioni Gruppo Abele, 1995, p. 38-47.

DÍAZ, R.; VILLARREAL, J. Teoría y práctica intercultural: políticas públicas y estrategias interculturales originarias para una articulación con identidad. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 189-210, jul./dez. 2010.

DORZIAT, A. *Concepções de ensino de professores surdos*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

ELLIOT, J. What is action-research in schools? In: *Journal of Curriculum Studies*, v. 10, n. 4, p. 355-357, 1978.

ESQUIT, Edgard. Nociónes Kaqchikel sobre la opresión y la lucha política en Guatemala, siglo XX. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 252-266, jul./dez. 2010.

FALCÃO, J. L. C. *O jogo de capoeira em construção e a práxis capoeira*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FALCÃO, J. L. C.; STOTZ, M. B. *Puxada de Rede e Samba de Roda*. Florianópolis, 2005. Texto didático não publicado de Mover/PERI-Capoeira.

FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. C. (Orgs). *Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in)tensas experiências*. Florianópolis: Copiart, 2009. 304p

FALTERI, P. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, R. M. (org.) *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis, Mover/NUP: 1998. p. 33-44.

FEITOSA, D. A. *Mulher e escolarização: uma relação de sentidos*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm>. Acesso em 22/02/2018.

FILGUEIRAS, J. P. *Capoeira em tradução: representações discursivas em um corpus paralelo bilíngue*. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Tradução), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FLEURI, R. M. (org.). *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998a. 216p.

FLEURI, R. M. Educação popular e complexidade. In: COSTA, M. V. *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998b. p. 99-122.

FLEURI, R. M. Educação popular e complexidade: novos olhares, novas questões. In: BRAYNER, F. H. A.; SOUZA, J. F. de (Orgs.). *A dúvida e a promessa: educação popular em tempos difíceis*. Recife: UFPE/NUPEP, 1999. p. 145-164.

FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: CANDAU, V. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.

FLEURI, R. M. *Educar, para quê?* 9.ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FLEURI, R. M. (Org.). *Intercultura: Estudos Emergentes*. Ijuí: Unijuí, 2001b.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n.16, p. 45-62, 2001c.

FLEURI, R. M. *Educação Popular e Universidade: contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária da Universidade Metodista de Piracicaba (1978-1987)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001d. (Teses NUP, 7)

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 405-423, jul./dez.2002a. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410> . Acesso em 22/02/2018.

FLEURI, R. M. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Textos das Sessões Especiais*. Caxambu: ANPEd, 2002b. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

FLEURI, R.M. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago., 2003b.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural Gênero e Movimentos Sociais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. espec., p. 121-136, 2003c.

FLEURI, R. M. Interdisciplinaridade: meta ou mito? In: TORRES et al. *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO, 2003d, p. 115-130.

FLEURI, R. M. *O problema da formulação do problema da pesquisa*. Florianópolis, 2005. Texto didático não publicado de Mover/PERI-Capoeira.

FLEURI, R. M.; COSTA, M. C. V. *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular*. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

FLEURI, R.M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 27, p. 495-520, 2006.

FLEURI, R. M. *Entre Disciplina e rebeldia na escola*. Brasília: Líber livro, 2008.

FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, O.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (orgs). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009a. p. 65-88.

FLEURI, R. M. Construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva. In: CONGRESSO DA ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE, 12, 2009, Florianópolis. *Anais... Diálogos Interculturais: descolonizar o saber e o poder* (on-line). Florianópolis: UFSC, 2009b. Disponível em : <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrrio/anais/artigo/64/textoCompleto>. Acesso em 18/04/2011. (O acesso se encontra desativado em 2018).

FLEURI, R. M. *Educação para a Diversidade e Cidadania* (módulo 2). Introdução conceitual: Educação para a Diversidade e Cidadania. Florianópolis: Mover/NUP/CED/EAD/UFSC, 2009c.

FLEURI, R. M. Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 7-22, jan./dez.2012.

FLEURI, R. M.; FERREIRA, V. L. Desafios à inclusão digital para a escola latino-americana. *Revista Pedagógica*, Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 303-332, jan./jun.2012.

FLEURI, R. M.; OLIVEIRA, L. B. de; HARDT, L. S.; CECCHETTI, E.; KOCH, S. R. (orgs). *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*. Blumenau: Edifurb, 2013.

FLEURI, R. M. Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica. *Em Aberto*, Brasília, v. 27, p. 21-40, 2014.

FLEURI, R. M.. *Educação Intercultural e Movimentos Sociais: Trajetória de pesquisas da Rede Mover*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade.Vol.1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Formação de Educadores/Professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n.2, p. 547-575, 2004.

GARCIA, R. M. C. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*.

Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 22/02/2018.

GASCHÉ, J. La ignorancia reina, la estupidez domina y la conchudez aprovecha. Engorde neo-liberal y dieta bosquesina. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 279-305, jul./dez. 2010.

GASCHÉ, J. ¿Qué valores sociales bosquesinos enseñar en las escuelas de la Amazonia Rural?. *Revista Pedagógica*, Chapecó, vol. 1, n. 28, p. 49-86, jan./jun.2012a.

GASCHÉ, J. “Dietar”: un valor social bosquesino para remediar a las “seducciones” de diversión en la ciudad y del dinero en la sociedad bosquesina. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 423-432, jan./dez.2012b.

GAUTHIER, J.; FLEURI, R. M.; GRANDO, B. S. *Uma Pesquisa Sociopoética: o imaginário do índio, do negro e do branco em pesquisadores da área de educação*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001.

GAUTHIER, J. Problematizando uma hibridização: significação e ressignificação do uso da Ayahuasca, ou: quem está colonizando quem?. *Visão Global*, Joaçaba v.13, n.1, p. 189-218, jan./jun.2010.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GOMES, N. L. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural?*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

GRABAUSKA, C. J. *Investigação-ação na formação dos profissionais da educação: redimensionando as atividades curriculares de ciências naturais no curso de pedagogia*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade de Santa Maria, Santa Maria.

GRABAUSKA, C. J.; DE BASTOS, F. da. P. Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. In: MION, R.A.; SAITO, C.I. (Orgs.) *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

GRANDO, B. S. *Corpo e Educação: Relações Interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri – MT*. 2004. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GRIGOROV, S. K.; FLEURI, R. M. Ecopedagogy: educating for a new eco-social intercultural perspective. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 433-454, jan./dez.2012.

GROSSI, M. P. Identidade de gênero e sexualidade. *Antropologia em Primeira Mão*, Florianópolis, n. 26, p. 1-14, 1998.

GUIMARÃES, L. B.; WORTMAN, M. L. Passando a limpo a Amazônia através da literatura de viagem: ensinando modos de ver. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 306-318, jul./dez. 2010.

GUZMÁN, B. R. Interculturalidade em questão: análise crítica a partir do caso da Educação Intercultural Bilíngue no Chile. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 1, n. 28, p. 87-118, jan./jun.2012.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Economica, 1966.

JARDILINO, J. R. L. Educação e Religião: leitura teológica da pedagogia de Paulo Freire na América Latina. *Revista Nures*, a. 3, n. 6, p. 1-11, maio/ago. 2007.

KALUBI, J.C.; CHATENOUD, C. O poder dos pais: orientação sobre as estratégias de comunhão dos saberes de pais de crianças com transtorno do espectro autístico. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 201-216, jan./dez.2012.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.

LARROSA, J.; LARA, N. P. de. (orgs.) *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIMA, R. de C. P.; FERRAZ, V. E. de F. “Saúde-doença”, “normalidade-desvio”, “inclusão-exclusão”: representações sociais da síndrome de Down em um centro de educação especial e ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

LUNARDI, G. M. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 22/02/2018.

LUNARDI, M. L. *Medicalização, reabilitação, normalização: uma política de educação especial*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Textos dos Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

MANTOAN, M. T. E. Produção do conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores: XI ENDIPE*. Rio de Janeiro: DP&A; Goiânia: Alternativa, 2002. p. 79-93.

MARCON, T. Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas. *Visão Global*, Joaçaba, v.13, n.1, p. 97-118, jan./jun.2010.

MARÍN, J. P.; Estado-Nación y sociedad multicultural. Perspectiva actual. *Visão Global*, Joaçaba, v.13, n.2, p. 287-322, jul./dez. 2010.

MARTINS, J.. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

McANDREW, M.; BORRI-ANADON, C.; LAROCHELLE-AUDET, J.; POTVIN, M. A formação inicial do profissional escolar sobre a diversidade etnocultural, religiosa e linguística nas universidades quebequenses: um primeiro balanço. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 37-52, jan./dez.2012.

MEAD, M. *Macho e fêmea*: Um estudo dos sexos num mundo em transformação. Petrópolis: Editora Vozes, 1949.

MEINTEL, D. Catholicism as Living Memory in a Montreal Spiritualist Congregation. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 369-388, jan./dez.2012.

MELE, O. Attorno ad un buco. In: MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA, *Le chiavi di vetro*. Firenze: La Nuova Italia, 1994. p. 213-238.

MICHELS, M. H. Ambiguidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 22/02/2018.

MIGNOLO, W. *Histórias locais / Projetos globais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MILLOT, M. Tolérance, réciprocité et civisme: les exigences des sociétés pluralistes. In: OUELLET, F. (dir.). *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Québec: Presses de l'Université Laval, 2005. p. 11-32.

MILLOT, M. A educação intercultural e a abertura à diversidade religiosa. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 355-368, jan./dez.2012.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementação? *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-292, 1993.

MORIN, E. Le vie della complessità. In: BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985. p. 49-60.

MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996.

MULLER, M. B. C.; KLEIN, M.; LOCKMAN, K. Educação de surdos: percursos e significados na formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 22/02/2018.

MWEWA, M. *Indústria cultural e educação do corpo no jogo de capoeira: estudos sobre a presença da capoeira na sociedade administrada*. 2005. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

NANNI, A. *L'educazione interculturale oggi in Italia*. Brescia: EMI, 1998.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm>. Acesso em 22/02/2018.

OLIVEIRA, Anselmo Pereira de. *Discurso da Exclusão na Escola*. Joaçaba: UNOESC, 2002.

OLIVEIRA, L. B.; CECCHETTI, E.; CEZARO, R. A. De; RISKE-KOCH, S. *Culturas e diversidade na América Latina: Pesquisas e Perspectivas pedagógicas*. Blumenau: Edifurb; São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

ORÇO, L.C.; FLEURI, R.M. O processo educativo: cultura e identidade indígenas. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 335-347, jul./dez. 2010.

PAES, M. H. R. A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm>. Acesso em 22/02/2018.

PENAZZO, A. A. et al . I Simposio Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação. *Interações*, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 127-138, dez. 2003.

PEREIRA, D. M. *Capoeira e Coporeidade*. Monografia (Graduação em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 23-28.

PIMENTEL, N. P. Jovens gueis, AIDS e educação: da fabricação política de vulnerabilidades na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm>. Acesso em 22/02/2018.

PLATÃO. *Diálogos: O Banquete – Fédon – Sofista – Político*. 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Coleção *Os Pensadores*)

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). *As crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PORTO DE SOUZA, Maria Izabel. *Construtores de pontes. Explorando limiares de experiências em educação intercultural*. 2002. 336 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

POTVIN, M. A educação inclusiva e antidiscriminatória: fundamentos e perspectivas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 185-200, jan./dez.2012.

QUADROS, R. M. de. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28, 2005, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 22/02/2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. In: CASTRO-GÓMEZ, S. et alii. *Pensar (en) los intersticios*. Bogotá: CEJA, 1999, p. 99-109.

RAPHAELY, T.; MARINOVA, D. Flexitarianism: traditional diets as social innovation for sustainability. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 403-422, jan./dez.2012.

RODRIGUES, D. (org). *Perspectivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, D. *Educação Inclusiva: estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH, 2005.

ROSS, P. R. *Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCHERER-WARREN, I. Movimentos sociais e a dimensão intercultural. In: FLEURI, R. M. (org.) *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998. p. 31-32.

SCHERER-WARREN, I. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999.

SCHUSSLER, D. Professora negra numa comunidade branca superando barreiras na conquista de um espaço. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm>. Acesso em 22/02/2018.

SCOTT, J. W. Deconstructing Equality-versus-Difference: or the uses of Poststructuralist Theory for Feminism. *Feminist Studies*, Cambridge, v. 14, n. 1, p. 33-50, 1988.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul-dez.1990.

SEÁRA, E. C. R. Movimento em diálogo: técnicas corporais dos Guarani da aldeia de M'Biguaçu. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 319-334, jan./dez.2012.

SEIXAS, R. S. Prelúdio (faixa 10). Album: *Gita*. 1974. Letra de Prelúdio © Warner/Chappell Music, Inc. Gravadora: Philips Records (LP e CD até 1998); Universal Music (CD a partir de 1999). Produção: Marco Mazzola. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=AyWV4wBo7L4> . Acesso em 22/02/2018.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SANTA CATARINA – SESISC. *Fundamentos da Educação Inclusiva*. Florianópolis: SESISC, 2008a. (Caderno 01).

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SANTA CATARINA – SESISC. *Educação Inclusiva de Pessoas Surdas*. Florianópolis: SESISC, 2008b. (Caderno 02).

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SANTA CATARINA – SESISC. *Educação Inclusiva de Pessoas Cegas e com Deficiência Visual*. Florianópolis: SESISC, 2008c. (Caderno 03).

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SANTA CATARINA – SESISC. *Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Motora*. Florianópolis: SESISC, 2008d. (Caderno 04).

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA DE SANTA CATARINA – SESISC. *Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Intelectual*. Florianópolis: SESISC, 2008e. (Caderno 05).

SEVERI, V.; ZANELLI, P. *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze: Nuova Italia, 1990.

SIERRA, Z.; SINIGUÍ, S.; HENAO, A. Acortando la distancia entre la escuela y la comunidad: Experiencia de construcción de un currículo intercultural en la Institución Educativa Karmata Rúa del Resguardo Indígena de Cristianía, Colombia. *Visão Global*, Joaçaba, v.13, n.1, p. 219-252, jan./jun.2010.

SILVA, A. G.; PALHANO, E. G. S. Formação profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 22/02/2018.

SILVA, B. E. S. *Menino Qual é Teu Mestre? A Capoeira Pernambucana e as Representações Sociais de Seus Mestres*. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SILVA, G. F. Do Estado-nação à sociedade-rede: o reconhecimento da multiculturalidade na educação. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 4, n. 2, p. 7-24, 1999.

SILVA, G. F. da. Interculturalidade e Educação de Jovens: Processos Identitários no Espaço Urbano Popular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

SKLIAR, C. B. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Textos das Sessões Especiais*. Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

SKLIAR, C. B. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a Normalidade. In: SKLIAR, C. B. *A surdez um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* 2.ed. Lisboa: Moraes, 1976.

SOUSA, S. B.; SILVA, R. V. S. Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia/MG. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 22/02/2018.

SOUZA, Márcia Imaculada. O Impacto da Psicologia na Construção Histórica do Conceito de Deficiência Mental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

SPERA, E. Construzione prospettica e rappresentazione dell'altro. *Etnoantropologia*, n. 3-4, p. 7-24, 1995.

STOER, S. R. Novas Formas de Cidadania, a Construção Europeia e a Reconfiguração da Universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 26, 2008, 219-238.

STOTZ, M. B. N. *Ritmo & rebeldia em jogo: só na luta da capoeira se dança?* 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TAJFEL, H. *Grupos Humanos e Categorias Sociais: Estudos em Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

TARTUCI, D. *O Aluno Surdo na Escola Inclusiva: Ocorrências Interativas e Construção de Conhecimentos*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

TASSINARI, A. M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2.ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

TOMAZZETTI, C. M. *Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores*. 2004. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TORLA, P. L. *Etnologia – Antropologia*. Petrópolis: Vozes, 1997.

TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos?* Petrópolis: Vozes, 1998.

TRAMONTE, C. *O Samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba de Florianópolis*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TRAMONTE, C. *Com a Bandeira de Oxalá! Trajetória, práticas e concepções das religiões afro-brasileiras da Grande Florianópolis*. Itajaí/Florianópolis: Univali/Lunardelli, 2001.

TRAMONTE, C. Estratégias interculturais no cenário brasileiro: a festa como educação para a paz. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 17, n. 2, p. 240-251, jul./dez. 2010.

TRAMONTE, C. Processos educativos interculturais na “família de santo”: pais e filhos nas religiões afro-brasileiras. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 389-402, jan./dez.2012.

UNESCO. *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*. Aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris em sua 20ª reunião, em 27 de novembro de 1978. Disponível em: http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Igualdade_Racial/1978DeclRaca.pdf. Acesso em 22/02/2018.

UNESCO. Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. Salamanca, 1994. Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf. Acesso em 22/02/2018.

VANISTENDAEL, S. *Como crecer superando los percances*. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo. Ginebra: Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE), 1995.

VIEIRA, R. S. *Juventude e sexualidade no contexto (escolar) de assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

VOIGT, E. A ponte sobre o abismo: educação semipresencial como desafio dos novos tempos. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 47, n. 2, p. 44-56, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.2012.

WEBER, C. *Tornar-se Professora Xokleng/Laklãnõ: escolarização, Ensino Superior e identidade étnica*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WEBER, C. Escolarização, ensino superior e identidade étnica: a experiência das professoras Xokleng/Laklãnõ. *Visão Global*, Joaçaba, v.13, n.1, p. 253-274, jan./jun.2010.

WEIGEL, V. A. *Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

WISSENBACH, M. C. C. *Cultura escrita e escravidão: reflexões em torno das práticas e usos da escrita entre escravos no Brasil*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Trabalhos e Pôsteres*. Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/25ra.htm> . Acesso em 22/02/2018.

XAVIER, M. R. S. *Educação e Religião: os entrelugares da educação de adultos na ação educativa da PEACE*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

XAVIER, M. R. S. Comunicação, atuação e formação docentes no contexto da educação de jovens e adultos. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 135-156, jan./dez.2012.

ZINI, J. *Preconceito e discriminação da mulher na capoeira*. 2007. Monografia (Graduação em Educação Física) – Centro de Ciências de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Reinaldo Matias Fleuri

Doutor em Educação pela UNICAMP (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 (UFSC), atuando como professor permanente no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Pesquisador 1 do CNPq. Professor Visitante Nacional Sênior (CAPES) junto ao Instituto Federal Catarinense (IFC) no período 2012-2016. Professor Visitante junto à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em 2018. Coordena a Rede de Pesquisa – *Educação Intercultural e Movimentos Sociais* (UFSC/CNPq). Contato: fleuri@pq.cnpq.br



COLEÇÃO VEPOP-SUS

Livros publicados ou republicados com apoio do Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS
(Livros a serem publicados podem sofrer alterações)

A prática da meditação integrativa na terceira idade: um estudo sobre educação popular em saúde e espiritualidade. Adilson Marques. Círculo de São Francisco, 2017.

Caderno de Extensão Popular: textos de referência para a extensão universitária. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2017.

Caminhos da aprendizagem na Extensão Universitária: reflexões com base em experiência na Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). Pedro José Santos Carneiro Cruz, Eymard Mourão Vasconcelos. HUCITEC Editora, 2017.

COM-UNIDADE: experiências extensionista. Anna Carolina Martins Silva, Ana Cristina Passarella Brêtas, Carmem Lúcia Albuquerque de Santana (organizadoras). Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2014.

Conversidade: diálogo entre universidade e movimentos sociais. Reinaldo Matias Fleuri. Editora do CCTA, 2018.

Educação ambiental dialógica as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina. João B. A. Figueiredo. Editora da UFC, 2017.

Educação Intercultural e Movimentos Sociais - Trajetória de pesquisas da Rede Mover. Reinaldo Matias Fleuri. Editora do CCTA, 2017.

Educação intercultural e formação de educadores. Reinaldo Matias Fleuri. Editora do CCTA, 2018.

Educação popular e atenção à saúde da família, 6ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos. HUCITEC Editora, 2015.

Educação popular em economia solidária. José Francisco de Melo Neto e Maurício Sardá (organizadores). Editora CCTA. 2016.

Educação Popular em Saúde: desafios atuais. Grupo Temático de Educação Popular em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO). HUCITEC Editora, 2018.

Educação Popular e Práticas Sociais: ação, processo formativo e construção do conhecimento. Renan Soares de Araújo, Pedro José Santos Carneiro Cruz (organizadores). Editora CCTA, 2018.

Educação popular e nutrição social: reflexões e vivências com base em uma experiência. Pedro José Santos Carneiro Cruz, Ana Claudia Cavalcanti Peixoto de Vasconcelos, Luciana Maria Pereira de Sousa, Adriana Maria Macedo de Almeida Tófoli, Daniela Gomes de Brito Carneiro, Islany Costa Alencar (Organizadores). Editora da UFPB, 2014.

Educação popular e formação em saúde na perspectiva do palhaço cuidador: estudo com base em um projeto de extensão. Aldenildo A. de Moraes Fernandes Costeira. Editora CCTA, 2018.

Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência. Eymard Mourão Vasconcelos, Pedro José Santos Carneiro Cruz (Organizadores). HUCITEC Editora, Editora da UFPB, 2011.

Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). Pedro José Santos Carneiro Cruz, Marcos Oliveira Dias Vasconcelos, Fernanda Isabela Gondim Sarmento, Murilo Leandro Marcos, Eymard Mourão Vasconcelos (Organizadores). HUCITEC Editora, Editora da UFPB, 2013.

Educação Popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP), volume 2. Luciana Maria Pereira de Sousa, Islany Costa Alencar, Lucas Emmanuel de Carvalho, Pedro José Santos Carneiro Cruz (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

Educação Popular no Sistema Único de Saúde. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. HUCITEC Editora, 2018.

Espiritualidade no trabalho em saúde, 2ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos (Organizador). HUCITEC Editora, 2015.

Extensão popular, 2ª edição. José Francisco de Melo Neto. Editora da UFPB, 2014.

Extensão popular: caminhos para emancipação. Emmanuel Fernandes Falcão. Editora do CCTA, 2018.

Extensão popular: caminhos em construção. Pedro José Santos Carneiro Cruz, Daniela Gomes de Brito Carneiro, Adriana Maria Macedo de Almeida Tófoli, Ana Paula Espíndola Rodrigues, Islany Costa Alencar (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

Extensão Popular: caminhos em construção – volume 2. Renan Soares de Araújo, Bruno Oliveira de Botelho (organizadores). Editora do CCTA, 2018.

Extensão popular: educação e pesquisa. José Francisco de Melo Neto, Pedro José Santos Carneiro Cruz (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

Extensão, saúde e formação médica. Pedro José Santos Carneiro Cruz e Mário César Soares Xavier Filho (Organizadores). Editora do CCTA, 2017.

Formação em educação popular para trabalhadores da saúde. Vera Joana Bornstein, Ângela Alencar, Bianca Borges da Silva Leandro, Etel Matielo, Grasielle Nespoli, Irene Leonore Goldschmidt, José Mauro da Conceição Pinto, Julio Alberto Wong Un, Marcelo Princeswal, Marcio Sacramento de Oliveira, Osvaldo Peralta Bonetti, Ronaldo Travassos, Tereza Cristina Ramos Paiva, Thayna Trindade (Organizadores). EPSJV, 2017.

PalhaSUS: luta que se faz com cuidado e amorosidade. Aldenildo A. de Moraes Fernandes Costeira, Benedito Clarete de Vasconcelos, Janine Azevedo do Nascimento. Editora CCTA, 2018.

Perplexidade na universidade: vivências nos cursos saúde, 2ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos, Lia Haikal Frota, Eduardo Simon (Organizadores). HUCITEC Editora, 2015.

Saúde nas Palavras e nos gestos, 2ª edição. Eymard Mourão Vasconcelos, Ernande Valentin do Prado (Organizadores). HUCITEC Editora, 2017.

Universidade popular – extensão, ensino e pesquisa. José Francisco de Melo Neto. Editora do CCTA, 2017.

Vivências de Extensão em Educação Popular no Brasil. Volume 1 - Extensão e formação universitária: caminhos, desafios e aprendizagens. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2018.

Vivências de Extensão em Educação Popular no Brasil. Volume 2 - Extensão e Educação Popular na reorientação da formação em saúde. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2018.

Vivências de Extensão em Educação Popular no Brasil. Volume 3 - Extensão e Educação Popular na reorientação de práticas, políticas e serviços de saúde. Projeto de Pesquisa e Extensão VEPOP-SUS. Editora do CCTA, 2018.

Vivência em comunidade: outra forma de ensino, 2ª edição. Emmanuel Fernandes Falcão. Editora da UFPB, 2014.