

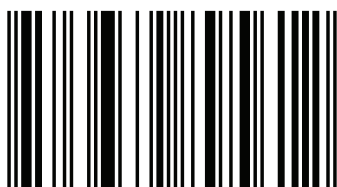
Conversidade

Os movimentos sociais vêm sendo reconhecidos como sujeitos produtores – não meros consumidores – de conhecimentos, ao problematizar e transformar o contexto sociocultural e ambiental em que se constituem. Neste sentido, a busca por compreender e enfrentar desafios locais e planetários interpela universidades a estabelecer diálogo crítico e relações de parceria com os agentes sociais. Desta relação entre universidade e movimentos sociais surge um novo modelo de produção de conhecimento e de educação que estamos chamando de Conversidade. O livro apresenta experiências realizadas por universidades brasileiras ao se articularem com movimentos sociais; focaliza novas perspectivas epistemológicas emergentes em atividades de extensão universitária em educação popular; analisa desafios interculturais emergentes na formação de educadores para a educação inclusiva e formula categorias que permitem entender e mobilizar a complexidade da prática educacional.



Reinaldo Matias Fleuri

Coordena a Rede de Pesquisas "Educação Intercultural e Movimentos Sociais"(UFSC/CNPq). É Pesquisador 1 do CNPq e Professor Visitante Sênior (CAPES) junto ao Instituto Federal Catarinense. Atuou como Professor Titular na Universidade Federal de Santa Catarina.



978-3-639-89561-2



Reinaldo Matias Fleuri

Conversidade

Interculturalidade e complexidade em contextos educacionais

Reinaldo Matias Fleuri

Conversidade

Reinaldo Matias Fleuri

Conversidade

**Interculturalidade e complexidade em contextos
educacionais**

Novas Edições Acadêmicas

Impressum / Imprensa

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Informação biográfica publicada por Deutsche Nationalbibliothek: Nationalbibliothek numera essa publicação em Deutsche Nationalbibliografie; dados biográficos detalhados estão disponíveis na Internet: <http://dnb.d-nb.de>.

Os outros nomes de marcas e produtos citados neste livro estão sujeitos à marca registrada ou a proteção de patentes e são marcas comerciais registradas dos seus respectivos proprietários. O uso dos nomes de marcas, nome de produto, nomes comuns, nome comerciais, descrições de produtos, etc. Inclusive sem uma marca particular nestas publicações, de forma alguma deve interpretar-se no sentido de que estes nomes possam ser considerados ilimitados em matérias de marcas e legislação de proteção de marcas e, portanto, ser utilizadas por qualquer pessoa.

Coverbild / Imagem da capa: www.ingimage.com

Verlag / Editora:

Novas Edições Acadêmicas

ist ein Imprint der / é uma marca de

AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG

Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland / Niemcy

Email / Correio eletrônico: info@nea-edicoes.com

Herstellung: siehe letzte Seite /

Publicado: veja a última página

ISBN: 978-3-639-89561-2

Copyright / Copirraite © 2013 AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. / Todos os direitos reservados. Saarbrücken 2013

Reinaldo Matias Fleuri

Conversidade

Complexidade e interculturalidade
em contextos educacionais

Sumário

Apresentação	5
Conversidade	9
As crises da universidade	10
Do conhecimento universitário ao conhecimento pluriversitário	11
Universidade e consciência crítica	13
Intercultura e a rebelião das diferenças	18
Universidade e educação popular	21
O conhecimento em questão	25
Emergência do conhecimento conversitário	27
A complexificação epistemológica da Ciência	30
Os sujeitos de conhecimento	35
Conhecimento e práxis social	38
Conhecimento que emerge dos entrelugares	40
Conclusão	42
Educação popular e saúde:	
perspectivas epistemológicas emergentes na formação de profissionais	45
Impasses da formação em ciências da saúde	46
A crise da ciência e o desafio da complexidade	49
Extensão universitária: uma porta para o novo paradigma	51
O desconcerto	52
Cuidar do outro	54
Cuidar de si	56
Aprender juntos	57
Comprometer-se politicamente	59
Conclusão	60
Complexidade e interculturalidade:	
desafios para a formação de educadores em processos inclusivos	63
Direito à diferença: propostas-respostas políticas	64
Deficiências e necessidades especiais: definição legal	67
Educação inclusiva: impasses ideológicos	69
Deficiências: diferença e/ou discriminação pedagógica?	71
Sistema educacional: unidade e diversidade	74
A educação inclusiva numa perspectiva complexa	75
Educação: para além da disciplina	75
Processo mental: metáfora do processo educacional	78
1. Educar é ativar a interação entre pessoas	79
2. Educar significa constituir diferenças	79
3. Educar pressupõe a articulação entre iniciativas concomitantes	80
4. Educar implica em produzir cadeias de informações	81
5. Educar requer desenvolver linguagens para a circulação de informações	83
6. Educar é construir mediações e interação entre contextos	84
A complexidade e a interculturalidade na formação de educadores	86
"Conteúdo" e diálogo educativo	87
Subjetividade e intersubjetividade na perspectiva complexa	88
Diferença, sujeição e subjetivação	90
Mediação e mediador educacional	91

Construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva	95
Construção e desenvolvimento do curso	96
Planejamento do Curso de Formação	98
Caracterização preliminar dos projetos envolvidos	98
Caracterização transversal dos objetivos da UOS-SESISC	99
Caracterização dos estudantes do Programa SESISC de Educação Inclusiva	100
Caracterização dos Profissionais das Equipes docentes SESISC	101
O encontro presencial de formação dos educadores	101
Desenvolvimento do curso presencial	102
O acolhimento	102
A construção temática	103
Aprofundamento analítico dos temas gerados	107
Construção do plano curricular para a educação inclusiva do SESI-SC	107
A construção curricular dos processos de educação inclusiva no SESI-SC	111
Equipe pedagógica.	111
Estudantes.	112
Parceiros.	112
Objetivos.	112
Intencionalidade.	113
Temas.	114
Organização do Espaço.	114
Organização do Tempo.	114
Metodologia.	114
Mediações e Avaliação.	115
Avaliação do processo de formação	115
Considerações teóricas	117
Considerações finais	123
Referências Bibliográficas	125

Apresentação

Conversidade é o termo que criei para indicar o modelo de conhecimento desenvolvido mediante o diálogo crítico entre universidade e movimentos sociais.

Esta perspectiva epistemológica surge como alternativa aos modelos de conhecimento que Boaventura de Sousa Santos (2004) chama de *universitário* e *pluriversitário*. O modelo tradicional de *universidade* desenvolve ciência e educação superior dentro dos parâmetros e interesses circunscritos ao âmbito da instituição acadêmica. Este modelo de universidade encontra-se em crise há algumas décadas. Na atualidade, as universidades vêm se reestruturando numa perspectiva *pluriversitária*, ou seja, voltada para atender à pluralidade de demandas colocadas pela sociedade, especialmente pelo Estado, pelas empresas e pelos movimentos sociais.

Entretanto, os movimentos sociais, assim como diferentes instituições da sociedade civil, vêm se assumindo não mais como simples consumidores de conhecimento produzido pelas pesquisas realizadas na universidade, nem apenas como assimiladores dos profissionais por ela formados. Os movimentos e as instituições sociais vêm se revelando como agentes autônomos, produtores de conhecimento e promotores de propostas políticas. Desta forma, adotam uma postura proativa de diálogo crítico e criativo com os diferentes agentes sociais, inclusive com a universidade. Reivindicam uma relação de reciprocidade, recusando a subalternidade, ao problematizar e transformar o contexto sociocultural e ambiental em que se constituem.

Ao adotar o paradigma da *conversa* para entender e fundamentar a relação entre os diferentes agentes sociais construtores de conhecimento, distanciamos-nos do entendimento corriqueiro do diálogo como *conversa fiada*, caracterizada pela acriticidade e pelo descompromisso político. Afastamos-nos também do que poderíamos chamar de *conversa desfiada*, marcada pela dispersão e falta de foco, ou *conversa enfiada*, que impõe autoritariamente ideias e perspectivas sectárias. E nos aproximamos de uma perspectiva interacional e dialógica que poderíamos chamar de *conversa porfiada*, caracterizada pelo enfrentamento crítico dos desafios que se colocam no contexto social e ambiental, ou de *conversa confiada*, que permite estabelecer relações de parceria e confiança recíprocas entre os

agentes sociais ao buscarem compreender e resolver os problemas da realidade. É neste sentido que entendemos o paradigma “conversitário” como uma perspectiva de construção de conhecimento.

Neste volume, reunimos quatro estudos desenvolvidos, em diferentes circunstâncias, com base nesta perspectiva epistemológica.

O primeiro estudo – indicado no título do livro – focaliza experiências de três universidades brasileiras que, ao interagirem com movimentos sociais, são interpeladas a reconhecê-los como protagonistas e produtores de conhecimento. São as análises destas experiências de interação entre sujeitos de universidades e sujeitos de movimentos sociais que nos induziram a formular a perspectiva de construção de conhecimento que chamamos de “conversitário”.

O segundo texto – enfocando perspectivas epistemológicas emergentes na formação de profissionais de saúde – comenta, sob esta perspectiva dialógica e problematizadora, experiências de diferentes estudantes e profissionais em atividades de extensão universitária em educação popular no campo da saúde. Os depoimentos analisados indicam o desconcerto que estudantes e profissionais experimentaram ao interagir com situações e pessoas em situação social de risco. A vivência de situações trágicas interpela os agentes de saúde a reformular seu modo de ser no mundo, assim como o entendimento da prática científica, profissional, social e cultural.

O terceiro artigo – ao focalizar desafios emergentes na formação de educadores para a educação inclusiva – indica a necessidade de transformações estruturais no sistema educacional, tanto em sua dimensão organizacional e pedagógica, quanto em sua dimensão teórica e epistemológica. A questão fundamental consiste em conceber processos educacionais 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*. Neste sentido, o estudo aprofunda a concepção intercultural e complexa de educação, indicada no subtítulo deste livro.

No quarto e último capítulo, refletindo a partir de uma experiência de formação de educadores e gestores para promover processos educacionais inclusivos, formulamos categorias identificadoras das dimensões estruturais da prática educacional. Entendemos os agentes educacionais (professores, estudantes e suas respectivas redes sociais, familiares e

comunitárias) como sujeitos que se educam em relação, ao buscar compreender e resolver os problemas emergentes no mundo em que vivem. Neste sentido, a interação entre os *sujeitos educacionais* constitui *contextos educacionais* que articulam a *tematização*, a *organização* e a *mediação* dos processos educativos. Estas categorias permitem identificar as dimensões e processos que constituem a interculturalidade e a complexidade da prática educacional.

Assim, leitora e leitor, ao lhe disponibilizar este conjunto de estudos elaborados ao longo da minha atividade acadêmica comprometida com os movimentos sociais, espero lhe oferecer elementos teóricos e epistemológicos que mobilizem você a problematizar e a reorientar crítica e criativamente as práticas socioculturais, científicas e educacionais, na perspectiva enunciada por Paulo Freire: “as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo”.

Conversidade¹

*Aquilo que a lagarta chama de fim do mundo
o resto do mundo chama de borboleta.*

Lao-Tsé

A articulação entre as universidades e os movimentos sociais enseja a parceria no desenvolvimento científico que estamos chamando de “conversidade”, ou “conhecimento conversitário”. O conhecimento *conversitário* irrompe quando, ao interagirem com a universidade, os movimentos sociais organizados reivindicam o reconhecimento de suas culturas e de seu direito de participar do debate científico, tradicionalmente restrito aos grupos socioculturais hegemônicos. É o que pode ser entrevisto nas experiências, aqui rememoradas, de extensão universitária em educação popular realizadas pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e pela Universidade de Ijuí (UNIJUÍ) nas décadas de 1980 e 1990, assim como na de reforma universitária implementada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) na década de 1970.

A *conversidade* coloca o desafio de se engendrar uma nova epistemologia dialógica e crítica de educação e pesquisa, gestão e extensão acadêmicas. Trata-se de potencializar os variados processos, dispositivos e estratégias capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos socioculturais. Reconhecer os múltiplos movimentos sociais como sujeitos produtores e interlocutores de conhecimento científico é uma decisão que pode levar a formas mais criativas e eficazes de conceber e produzir ciência no mundo contemporâneo.

¹ Texto publicado em FLEURI, R.M. *Conversidade: extensão universitária e movimentos sociais*. In: MARCON, Telmo; FIOREZE, Cristina. (Org.). *O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento*. Ijuí: Unijuí, 2009, p. 85-130. Esta foi uma versão revista e reduzida do artigo publicado anteriormente em FLEURI, R.M. *Conversidade: Conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade*. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 27, n.

As crises da universidade

No Brasil, retomou-se em 2003 um amplo debate nacional para a formulação de um projeto de reforma universitária. A definição e implementação deste projeto é um dos principais objetivos que assumidos pelo Ministério da Educação (MEC). Este novo debate acerca da reforma universitária constitui-se em uma das tentativas de resposta à crise da universidade no mundo atual. Boaventura de Sousa Santos identifica três crises simultâneas e articuladas com que vem se defrontando internacionalmente a universidade nas últimas décadas. A *crise de hegemonia* resulta das contradições entre as funções tradicionais da universidade (a produção de conhecimentos científicos e humanísticos, necessários à formação das elites) e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas (a produção de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão-de-obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista). Como a universidade não conseguiu desempenhar satisfatoriamente tais funções, o Estado e os agentes econômicos passaram a procurar educação superior e produção de pesquisa fora da universidade, e esta entra numa crise de hegemonia. A *crise de legitimidade* da universidade como instituição que reproduz a hierarquização dos saberes especializados, através das restrições do acesso e do credenciamento das competências, é provocada pela emergência das exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares. E a *crise institucional* resulta da contradição entre, de um lado, a defesa da autonomia universitária na definição dos seus valores e seus objetivos e, de outro lado, a pressão crescente para submeter a universidade a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (Santos, 2004).

O mesmo autor considera que a universidade, na maioria dos países durante as últimas décadas, longe de conseguir resolver as suas crises, vem gerenciando-as ao sabor das pressões (de maneira reativa), com incorporação acrítica de lógicas sociais e institucionais exteriores (dependente) e sem perspectivas de médio ou longo prazo (imediatista). A crise institucional monopolizou as atenções e os propósitos reformistas, levando à resolução precária da crise de hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade, e à da crise da legitimidade,

pela crescente segmentação do sistema universitário, assim como pela crescente desvalorização dos diplomas universitários. A crise institucional aparece como o elo mais fraco da universidade pública, porque a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado. Nos últimos 30 anos, em que o Estado decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional².

A crise financeira e institucional da universidade decorre, a partir da década de 1980, da implantação em nível internacional do modelo de desenvolvimento econômico, conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal, que secundariza as políticas sociais (educação, saúde, previdência), induzindo, de um lado, a perda de prioridade na universidade pública nas políticas públicas do Estado e, de outro lado, a mercadorização da universidade, tanto em nível nacional, quanto em nível internacional (Santos, 2004, p. 12-38).

Do conhecimento universitário ao conhecimento pluriversitário

A expansão e a transnacionalização do mercado de serviços universitários dos últimos anos não são, porém, a única causa da atual situação de quase colapso em muitos países periféricos, ou de crise nos países semiperiféricos e mesmo centrais. A comercialização do conhecimento científico é apenas o lado mais visível das profundas alterações que vêm ocorrendo nas relações entre conhecimento e sociedade, assim como nas próprias concepções que temos de conhecimento e de

² Em países que viveram recentemente em ditadura, a indução da crise institucional serviu para reduzir a autonomia da universidade e a divulgação livre de conhecimento crítico, ao mesmo tempo que para pôr a universidade a serviço de projetos modernizadores e autoritários. Nos países democráticos, sobretudo a partir da década de 1980, quando o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo, a indução da crise abriu ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigou a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários. Nos países que neste período passaram da ditadura à democracia, a afirmação da autonomia das universidades foi de par com a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira das universidades públicas. Tratou-se, pois, de uma autonomia precária, que obrigou as universidades a procurar novas dependências bem mais onerosas que a dependência do Estado (cf. Santos, 2004).

sociedade. As transformações em curso são de sentido contraditório e as implicações são múltiplas, inclusive de natureza epistemológica.

Na opinião de Boaventura de Sousa Santos, vem ocorrendo nas últimas décadas a passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário.

O conhecimento *universitário* caracterizou-se, no século XX, como um conhecimento produzido de modo segmentado, hierárquico, autônomo e relativamente desconectado dos problemas cotidianos das sociedades. A escolha dos problemas a serem estudados, assim como sua relevância, suas metodologias e seus ritmos de pesquisa, são determinados pelos investigadores. Estes partilham os mesmos objetivos e a mesma cultura científica, atuam segundo hierarquias organizacionais bem definidas e produzem um conhecimento homogêneo. O conhecimento científico é rigidamente distinguido dos outros saberes (técnicos ou populares). A autonomia do investigador se traduz na sua irresponsabilidade social, frente aos resultados da aplicação do conhecimento que ele produz.

A organização universitária e o *ethos* universitário foram moldados por este modelo de conhecimento universitário. Mas, ao longo da última década, ocorreram alterações sociais que desestabilizaram este modelo de conhecimento e apontaram para a emergência de um outro modelo, identificado como o do conhecimento *pluriversitário*. Este é construído a partir e em função de sua utilidade concreta. Por isso, os problemas de pesquisa são formulados na relação entre pesquisadores e utilizadores. Por ser contextualizado, o conhecimento pluriversitário obriga a uma interação com outros tipos de saber. Constitui-se, assim, como um conhecimento transdisciplinar, heterogêneo e requer sistemas de produção mais flexíveis, fluidos e abertos.

O que é colocado em questão é o sujeito do conhecimento, que deixa de ser identificado exclusivamente com uma instituição (a universidade) e passa a ser identificado com diferentes outros sujeitos sociais. O conhecimento pluriversitário tem tido a sua concretização mais consistente nas parcerias universidade-indústria, sob a forma de conhecimento mercantil. Mas também tem se desenvolvido de modo cooperativo, solidário, através de parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não-governamentais, movimentos socioculturais e comunidades populares. Embora o mercado tenha desenvolvido poderosos mecanismos de sujeição das instituições de educação e de estudos

superiores aos interesses econômicos hegemônicos, as articulações com os *movimentos sociais* apresentam-se como as mais fecundas do ponto de vista cultural e social. Os movimentos sociais, de objetos de conhecimento das ciências humanas, passam a se assumir como *sujeitos de sua prática social*, formulando interpretações dos significados de seus projetos e elaborando deliberações autônomas em torno de suas lutas. Tal fenômeno interpela a universidade a reconhecer e potencializar as diferentes formas e processos de conhecimento que os diferentes sujeitos sociais desenvolvem na sociedade, redimensionando-se, deste modo, a relação entre universidade e sociedade.

Universidade e consciência crítica

O processo de reforma da universidade no Brasil impulsionado na década de 2010 decorre de seu processo histórico em que já ocorreram outros processos de reforma. A crise de legitimidade e a crise institucional da universidade já se colocavam com força nos anos 1950 e 1960, quando diferentes movimentos sociais começaram a exigir a democratização da universidade e a reivindicar igualdade de oportunidades de acesso para os filhos das classes populares. Já no final da década de 1950, adensou-se um amplo movimento de reforma universitária. A Juventude Universitária Católica (JUC) fez em 1958 uma pesquisa nacional sobre universidade e propôs-se a rever a educação. A partir de 1960, desenvolveu-se um vigoroso movimento de reforma universitária, que deu origem à Universidade de Brasília, com características originais. Fomentado pela crise da universidade, o movimento de reforma universitária foi se reforçando e se ampliando. Mas a repressão a esse movimento, que se acirrou com o golpe de Estado de 1964, impediu a elaboração de projetos de modificações no interior das próprias universidades.

A partir de 1966, o governo militar começou a tomar medidas para reorganizar o sistema universitário brasileiro e fazer frente ao movimento estudantil que, mesmo em condições adversas, vinha se desenvolvendo e fazendo pressão política para a democratização da universidade. As medidas legais vieram sob a forma dos Decretos-Lei nºs 53/1966 e 252/1967, mas neutralizadas pelas resistências das instituições universitárias. A crise se agravou até os limites da rebelião estudantil de 1968. No auge deste movimento, o governo instituiu uma comissão para analisar o processo da reforma universitária e propor medidas adicionais. O

resultado deste trabalho, após muitas emendas e vetos, constituiu-se em leis que tomaram os números 5.539/1968 e 5.540/1968. As lacunas deixadas pelos vetos dificultavam a aplicação da lei, o que ensejou a emissão dos Decretos-Lei 464 e 465, de fevereiro de 1969.

O projeto político promovido pelo governo militar tinha como objetivo adequar a economia nacional aos interesses das grandes corporações econômicas transnacionais e à dinâmica do mercado internacional. No Brasil, assim como nos países vizinhos da América Latina, tal projeto econômico-político foi imposto pela força, a partir da década de 1960, mediante ditaduras militares. Neste contexto, a reforma universitária foi conduzida no sentido de adequar as universidades brasileiras às novas exigências do mercado internacional.

O conjunto de leis que norteava aquela reforma universitária inspirou-se em dois princípios básicos: o da não duplicação de meios para os mesmos fins e o da indissociabilidade do ensino e pesquisa. Com o primeiro princípio, visava-se a racionalizar as atividades universitárias e, com o segundo, a valorizar a atividade de pesquisa, até então relegada a poucos pesquisadores desvinculados do ensino (o qual se caracterizava, por sua vez, como transmissão de conhecimentos livrescos). Estes princípios requeriam a criação de uma estrutura funcional e diversificada, capaz de atender às exigências do ensino e da pesquisa, de um lado, e sua diferenciação vertical dos processos de formação profissional, de outro. Propunha-se estruturar a universidade em três níveis: ensino básico, ensino profissional e pós-graduação.

A reforma oficial impôs-se à movimentação estudantil, contrariando suas propostas de um ensino superior voltado para o povo, incentivando o ensino pago e dando à universidade brasileira uma feição norte-americana.

Mesmo no contexto político ditatorial, algumas instituições universitárias desenvolveram processos singulares de reforma. É o caso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pelo fato de ser uma instituição mantida e administrada por uma entidade religiosa, não estava sujeita à intervenção direta do governo ditatorial, como ocorreu nas universidades estatais. Inclusive, a Igreja Católica vinha assumindo após o Concílio Vaticano II um profundo processo de revisão institucional e de abertura às demandas das classes populares. Assim, inspirada nas orientações do Conselho Episcopal Latino-Americano, a PUC-SP promoveu internamente, no início da década de 1970, amplo debate sobre

as funções da universidade brasileira. Em comissões paritárias, estudantes e professores discutiram a reforma decretada. Fizeram-se cursos-pilotos sobre temas da realidade brasileira e experiências de nova relação professor-aluno. Elaboraram-se propostas de reforma da PUC-SP, que deveria começar pelo Ciclo Básico, apoiando-se na formação dos docentes pelo Programa de Pós-Graduação, e chegar a transformar o Ciclo Profissional.

A implementação do projeto acionou diferentes resistências e mobilizações, a partir das quais realizaram-se algumas experiências originais, como a do Ciclo Básico para os Centros de Ciências Humanas e Educação. Tal proposta significou uma tentativa de inovação, na medida em que incorporava uma preocupação humanista, uma concepção da aprendizagem como processo, assim como a intenção de promover a interdisciplinaridade (Fleuri, 1982, p. 13-18).

Entretanto tais inovações foram constituindo múltiplos significados, por vezes contraditórios entre si, a partir de processos de negociação entre diferentes sujeitos envolvidos. Tais sujeitos interagiram com base em diferentes interesses, utilizando ou criando diferentes dispositivos institucionais de saber e de poder.

Assim, em primeiro lugar, a preocupação humanista de formar estudantes como seres humanos e profissionais se configurava na formação da consciência crítica, entendida como aquisição de referenciais teóricos universais para a interpretação da realidade e, ao mesmo tempo, como compreensão e enfrentamento dos problemas vividos no cotidiano. Também a formação profissional era proposta mediante uma formação teórica inicial homogênea, de modo a evitar que as diferenças posteriores de ação se transformassem em antagonismo de perspectivas e de ação, ao mesmo tempo em que se considerava que a inserção dos profissionais em uma sociedade de classes era marcada pelo antagonismo entre capital e trabalho.

Em segundo lugar, no processo de aprendizagem vivia-se a ambivalência tensa entre, por um lado, a ênfase na relação dialógica e criativa entre professores e estudantes e, por outro lado, a necessidade de se ensinar os conceitos e as teorias constituídos no âmbito dos campos científicos. Da mesma forma, a tensão entre uma programação estruturada e assumida coletivamente pelos professores e a emergência de novos desafios didáticos que interpelavam à criatividade e a mudanças nos rumos

da condução pedagógica. Ou, ainda, a tensão entre a avaliação do processo coletivo e o fortalecimento da singularidade de cada sujeito, entre a verificação do cumprimento dos critérios acadêmicos formais e o desenvolvimento autônomo e crítico de cada estudante, entre a aprovação e a reprovação, entre a autogestão, que os processos de avaliação e auto-avaliação visavam a garantir, e a configuração de sujeições, a que os dispositivos de exame conduziam.

Em terceiro lugar, as estratégias de integração interdisciplinar constituíam-se como espaços de negociação e disputa entre diferentes perspectivas e entre diferentes sujeitos (professores e estudantes). As enormes tensões que emergiram nestes confrontos desafiavam à busca de dispositivos para gerenciá-los. A prática do Ciclo Básico pretendia efetivamente superar o caráter pluri ou multidisciplinar, de simultaneidade ou justaposição de “disciplinas”, para construir um grau superior de cooperação e coordenação das várias áreas de saber em torno de objetivos e métodos comuns. Isto se materializava na formulação de objetivos e programas pedagógicos comuns. Da mesma forma, a metodologia proposta pretendia implementar a “intensidade de trocas” em todas as relações pedagógicas, ou seja, entre os professores (nas equipes e interequipes) e entre professores, monitores e alunos (nas salas de aula), buscando uma relação de “diálogo e confiança mútua”.

O Ciclo Básico funcionava, pois, com base na programação pedagógica elaborada em equipes de professores de cada disciplina, tendo os objetivos gerais comuns como ponto de partida e de articulação conjunta dos planos pedagógicos. Tal articulação ocorria seja mediante o trabalho da Coordenação, seja através das discussões realizadas nas “interequipes” de professores. Neste trabalho, Japiassú certamente poderia reconhecer um empreendimento interdisciplinar, na medida em que conseguiu “incorporar os resultados de várias especialidades [...] a fim de fazê-los *integrarem* e *convergiem*, depois de terem sido *comparados* e *julgados*” (1976, p. 75).

Vários estudos³ revelam o surgimento de dificuldades de integração em diferentes níveis da prática do Ciclo Básico. Entre os alunos, percebeu-

³ A relação pedagógica no Ciclo Básico da PUC-SP foi objeto de várias dissertações de mestrado na década de 1970. Aqui me refiro, particularmente, a quatro delas: ABREU, Maria Célia T. A. *O papel do professor das disciplinas comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, na concepção deles mesmos*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1975; esta dissertação tem os

se a formação de grupos fechados e não disponíveis à mudança. O monitor assumia atitudes de vigia. Os professores das “disciplinas comuns” simplesmente desconheciam os das “específicas”. Entre os professores das disciplinas comuns, a integração era buscada através de uma programação articulada pela Coordenação Geral, assim como pelas discussões nas “interequipes”. Mas a Coordenação não conseguia mais que uma articulação formal entre as programações das cinco equipes de professores. E as interequipes gastavam todas suas energias em avaliar o desempenho de cada aluno, mediante o registro e a comparação dos registros elaborados durante as aulas.

As dificuldades que surgiram no processo de reforma universitária desenvolvido no âmbito do Ciclo Básico da PUC-SP revelavam a emergência de conflitos de poder-saber. Entretanto, os confrontos de poder se desenvolvem não como uma matriz geral, ou seja, como uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados, que repercutiria de alto a baixo, da sociedade como um todo, sobre grupos cada vez mais restritos. As relações de poder – enfatiza Foucault – constituem-se de baixo para cima, a partir das correlações de força múltiplas que se formam e atuam nos grupos e nas instituições. Tais confrontos múltiplos e dinâmicos servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam os afrontamentos locais e os ligam entre si, produzindo redistribuições, alinhamentos, homogeneizações, arranjos de série, convergências desses afrontamentos locais. Neste sentido, “as grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos estes afrontamentos” (Foucault, 1988, p. 90). O que aparece como *tipo ideal* de poder burocrático é, de fato, constituído, conflitual e dinamicamente, pelas relações de *poder disciplinar*.

capítulos I e II em comum com a de CASTELO, José Alberto Montenegro. *O papel de professor das disciplinas comuns do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP, na concepção dos alunos*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1975; MASETTO, Marcos Tarciso. *A relação professor-aluno na proposta do Primeiro Ciclo de Ciências Humanas e Educação da PUCSP - explicitação de seu embasamento teórico em Psicologia Educacional*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1975; RAMOS, Marília Sampaio. *Estudo da opinião do aluno sobre o Curso Básico da PUCSP para as áreas de Ciências Humanas e Educação*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1977 (cf. Fleuri, 1978, p. 20-22).

Nesta perspectiva, o que era interpretado pelos professores como a indisponibilidade à mudança por parte dos estudantes poderia estar significando a manifestação de diferentes interesses e entendimentos que, em confronto com a proposta da programação definida pela equipe docente, eram catalisados como movimentos de resistência. Assim, o processo didático-pedagógico se configurava como um jogo de força entre diferentes sujeitos, entre diferentes intencionalidades, que eram articulados mediante os dispositivos agenciados pelas atividades didáticas, pelos discursos tecidos, pelos critérios e procedimentos de avaliação. Ao se adotar, por exemplo, procedimentos de observação e de registro do desempenho dos estudantes, segundo critérios e categorias predefinidas, os estudantes sentiam-se vigiados e induzidos à sujeição, contrariamente à proposta de se estabelecer um diálogo crítico e participativo. O dispositivo da vigilância hierárquica (observação e registro do comportamento dos discentes, por parte dos monitores e professores), articulado com dispositivos de sanção (aprovação ou reprovação acadêmica), constituíam-se em práticas examinatórias que produziam os estudantes como individualidades celulares, orgânicas, genéticas e combinatórias (Foucault, 1977, p. 171). A dinâmica pedagógica de cada turma, assim como do conjunto das equipes de professores, constituía-se, portanto, como um conjunto maquínico, setorizado e hierarquizado, que funcionava em termos de produtividade acadêmica, ao mesmo tempo em que professores e estudantes construía discursos motivados pela intenção de discutir dialogicamente e formular criticamente os problemas emergentes na prática social.

Intercultura e a rebelião das diferenças

Os paradoxos vividos nesta experiência de reforma universitária, realizada pela PUC-SP na década de 1970, evidenciam a necessidade de se construir dispositivos de saber-poder que possibilitem a constituição *das diferenças* e, ao mesmo tempo, sua articulação em conjuntos que *não as anulem, mediante sua captura por mecanismos de sujeição e exclusão*, mas que *ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos*. Este desafio não se circunscreve, porém, àquela prática universitária. Antes, denota o eixo em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes no campo que chamamos de *intercultural*, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo. Estamos chamando de *intercultural* ao *complexo campo de debate*

em que se enfrentam polissemicamente (constituindo diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) *e polifonicamente* (expressando-se através de múltiplos termos e concepções, enunciados e discursos, por vezes ambivalentes e paradoxais) *os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos socioculturais.*

O desafio intercultural se coloca no Brasil a partir da ação dos diferentes movimentos sociais. Neste sentido, os processos de educação popular, desenvolvidos principalmente a partir dos movimentos populares, têm contribuído significativamente para o reconhecimento e valorização das culturas dos diferentes grupos sociais, identificados como subalternos e excluídos. De modo particular, a partir dos anos 1950, 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 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 a 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 ser quebrados no final dos anos 1970. 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. Articularam-se lutas sociais no plano eminentemente econômico-político, como os movimentos operários e sindicais, os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária. Ao mesmo tempo, 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 e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos etc.).

A emergência destes movimentos sociais constitui o que Stoer (2004) 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. 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 de identidades étnicas, de orientações sexuais ou opções de estilos de vida, de preferências religiosas, de pertencimentos 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, mas 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 igualdade para se reconhecerem em suas diferenças.

Universidade e educação popular

A rebelião das diferenças socioculturais desafia também a universidade, na medida em que múltiplos movimentos sociais atravessam suas práticas acadêmicas de ensino, de pesquisa e de extensão. A irrupção dos movimentos sociais, e de suas formas de saber-poder, no contexto da universidade foi por nós estudada a partir da análise das contradições e perspectivas emergentes em algumas experiências de extensão universitária no campo da educação popular.

O estudo realizado sobre o Ciclo Básico da PUC-SP (Fleuri, 1978) nos levou a levantar a hipótese de que, para conseguir promover a formação da consciência crítica entre seus estudantes, a universidade precisaria se articular organicamente com os movimentos sociais. Seguindo esta hipótese, realizamos um estudo de caso de alguns projetos de extensão universitária desenvolvidos pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep/SP) no período de 1978 a 1987 (Fleuri, 2001), um contexto histórico que justamente se caracteriza pela eclosão de movimentos populares e sindicais, que muito contribuíram para o declínio do regime ditatorial e para a redemocratização do Estado brasileiro⁴.

⁴ Este estudo focalizou a extensão universitária como espaço de mediação entre universidade e movimentos populares. Entretanto, tal mediação se processa também nas dimensões do ensino e da pesquisa, segundo dinâmicas próprias, que requerem outros estudos específicos. Também nossa análise, naquela ocasião, teve como principal referencial teórico a concepção marxista de relações sociais, que prioriza a dimensão econômico-política das relações sociais e enfatiza a luta de classes como mobilizadora da história, considerando como protagonistas a burguesia e o proletariado no modo de produção capitalista. Entretanto, utilizamos o conceito de *movimentos populares*, para indicar o conjunto dos movimentos operários e sindicais, juntamente com os movimentos sociais ligados aos bairros, ao consumo, às questões agrária, indígena, racial, etc. (cf. Wanderley, 1980, p. 71). Deste modo, já acenávamos à emergência dos *novos movimentos sociais*, constituídos nas “lutas pela cidadania e pelo reconhecimento cultural, para além das tradicionais lutas de classe, destacando-se as questões de gênero, étnicas, ambientais, sobre a saúde, a educação, a qualidade de vida, a mística, a religiosidade, etc.” (Scherer-Warren, 2002, p. 244). Esta concepção se conecta também com o que Stoer chama de “rebelião das diferenças”. É neste sentido que estudos posteriores nos permitiram ampliar a concepção de luta de classes, tanto para compreender a multiplicidade das contradições sociais, para além da

Neste contexto, verificamos que os projetos de extensão universitária, particularmente aqueles articulados com a ação comunitária e com a educação popular, manifestam contradições estruturais entre a universidade e os movimentos populares.

Neste estudo, constatamos, em primeiro lugar, que a própria estrutura institucional da universidade contrasta com o tipo de organização buscado pelos movimentos populares.

Por um lado, a universidade configura-se como uma organização burocrática (ou seja, uma estrutura hierarquizada, em que todas as relações são formalmente definidas e dirigidas por administradores profissionais), controlada pelo Estado e servindo prioritariamente aos interesses da burguesia, no que diz respeito à produção do saber científico e técnico, assim como à formação de profissionais especializados de que as empresas capitalistas necessitam.

Por outro lado, os movimentos populares apresentam-se como um conjunto extremamente diversificado de organizações das classes trabalhadoras e de movimentos identitários, que tentam resistir aos processos de exploração e de dominação capitalista, assim como aos processos de sujeição política e cultural. Desenvolvem geralmente tipos de organização participativos e informais, visando à satisfação de necessidades concretas e imediatas, no que se refere à moradia, trabalho, direitos civis, bem como elaborando suas identidades socioculturais, através de diferentes formas de manifestação. Muitas organizações populares buscam solidificar sua estruturação interna e unir-se a outros movimentos sociais. Mas, na medida em que se institucionalizam, correm o risco de se burocratizar e cair sob o controle do Estado e das classes dominantes. Da mesma forma, os movimentos identitários, na medida em que ganham visibilidade e reconhecimento social, correm o risco de se estereotipizarem.

Como pode, então, a universidade – sendo uma instituição burocrática tradicionalmente a serviço da burguesia e com tendência a servir como instrumento de cooptação e dominação das classes populares – aliar-se aos movimentos populares no sentido de reforçar suas lutas por emancipação e autonomia?

polarização burguesia-proletariado, quanto no sentido de se captar a transversalização da dimensão econômico-política pelas dimensões culturais, ecológicas, subjetivas das práticas sociais.

As experiências de extensão universitária em educação popular analisadas indicam que os projetos de extensão universitária em educação popular, mesmo sendo iniciados e controlados pela universidade, abrem espaço para a irrupção dos movimentos populares no interior da instituição, tanto através de debates, quanto através de projetos ligados a organizações populares. No que se refere, portanto, à contradição entre o caráter burocrático da universidade e a exigência democrática das organizações populares, é possível constatar uma relação dialética entre as estratégias de poder dominantes e as estratégias de resistência populares. Por mais rígida e forte que seja uma organização burocrática, esta não consegue impor automaticamente relações de dominação. Os grupos de base e os movimentos identitários resistem de diferentes maneiras e, de acordo com a força acumulada, conseguem se organizar, desafiando o poder dominante a criar novas formas de dominação que, por sua vez, provocam outras maneiras de resistência ou abrem brechas para novas reivindicações.

Em segundo lugar, a universidade é acessível às camadas sociais médias e altas, sendo-lhe vetado o acesso da maioria das classes trabalhadoras. Por um lado, o sistema escolar é seletivo na medida em que pressupõe uma formação escolar fundamental e média, em que a evasão e a exclusão é aguda, e na medida em que o ensino superior oferece um número de vagas muito inferior à demanda e, ainda mais, quando deixa de ser gratuito. Deste modo, o acesso à universidade torna-se viável a apenas indivíduos economicamente privilegiados que, na busca de ascensão social, submetem-se a um processo de cooptação e treinamento para servir aos interesses do capital, sujeitando suas identidades socioculturais. Por outro lado, as classes trabalhadoras, sistematicamente impedidas de terem acesso ao ensino superior, são expropriadas dos meios técnicos e científicos importantes para a construção de sua hegemonia. Como pode a elite universitária, aderente ao projeto da burguesia baseado na exploração e dominação das classes trabalhadoras, colocar-se a serviço dos interesses destas últimas?

Naquele contexto histórico-político da década de 1980, foi possível verificar que a presença do movimento popular, facilitada inclusive pelas atividades de extensão em educação popular, acirra contradições no interior da universidade, provocando mudanças tanto na sua estrutura de poder, quanto na sua estrutura acadêmica. Por um lado, os movimentos populares identificaram-se com as lutas do movimento estudantil e docente pela

democratização da universidade, que reivindicavam ensino público e gratuito para permitir o acesso das classes populares aos vários graus de ensino, inclusive ao superior, e propugnavam a participação democrática na estrutura de poder das escolas através, por exemplo, da criação e da dinamização de colegiados representativos. Por outro lado, questionavam a prática academicista do ensino e da pesquisa, estimulando o desenvolvimento de ciência e de processos educativos a partir e em função da prática social, que permitissem às classes populares reapropriarem-se dos instrumentos de controle sobre o processo produtivo.

Em terceiro lugar, a configuração do saber acadêmico, produzido e divulgado pela universidade, contrasta com as configurações dos saberes elaborados nas lutas das classes populares. Por um lado, os saberes acadêmicos apresentam-se como ciências e técnicas formalmente elaboradas por profissionais, progressivamente se diversificando nas várias especializações e se destacando da práxis social. A teoria é, assim, considerada como independente e acima da prática. Por outro lado, o saber elaborado pelas classes populares em sua práxis social de resistência manifesta-se, sincreticamente, através de variadas expressões culturais informais e complexas. Aqui, a teoria surge e se verifica a partir e em função da prática. Como pode, então, o saber acadêmico contribuir para a sistematização do saber popular e, ao mesmo tempo, restabelecer relações dialéticas e dialógicas com as práticas sociais, reelaborando-se a partir e em função das diferentes interpelações sociais e históricas?

Verificamos que os projetos de extensão universitária em educação popular tendem a se constituir como instâncias relativamente autônomas, mas organicamente vinculadas tanto à universidade, quanto às organizações populares. A autonomia ideológica e administrativa dos projetos de educação popular aparece como necessária para que estes não sejam reduzidos a meros prolongamentos da burocracia e do academicismo universitários. Mas a vinculação dos projetos de educação popular com os setores acadêmicos apresenta-se como uma exigência para, numa direção, potencializar a interferência dos movimentos populares na vida universitária e, noutra, possibilitar-lhes a apropriação do cabedal técnico-científico detido na universidade.

Neste sentido, os estágios curriculares e a prática departamental da extensão universitária têm se demonstrado insuficientes para favorecer a dinamização da vida universitária numa perspectiva de educação popular,

uma vez que tendem a estabelecer uma relação unidirecional da universidade para com a comunidade, da teoria para a prática. A ligação dos projetos acadêmicos com as organizações populares apresenta-se, então, como um fator importante para a evolução crítica de ambos, pois, ao mesmo tempo em que os projetos acadêmicos podem obter um referencial concreto da prática social para sua elaboração, as organizações populares podem assimilar referenciais científicos que permitam sistematizar sua práxis. Nesta perspectiva, torna-se necessário que os projetos de educação popular desenvolvam uma organização própria capaz de prestar, com competência, determinados serviços e assessorias às organizações populares. Mas é preciso, também, que se garanta a autonomia destes movimentos, tanto na iniciativa, quanto no controle dos serviços prestados pela universidade.

O conhecimento em questão

No estudo referido acima (Fleuri, 2001), constatamos nas experiências de extensão universitária em educação popular a tendência a favorecer a irrupção do movimento popular na universidade, acirrando contradições, provocando mudanças estruturais e ensejando a criação de instâncias de ação relativamente autônomas e organicamente vinculadas tanto à estrutura acadêmica, quanto às organizações populares. Tais experiências indicam que os trabalhos de extensão universitária em educação popular podem ser um dos fatores de transformação da universidade e de avanço dos movimentos populares, na medida em que se inserirem num processo mais amplo de criação de um novo projeto de universidade popular, capaz de contribuir para que as classes populares se reapropriem dos meios técnicos e científicos necessários à construção de sua hegemonia.

Uma das experiências de extensão universitária em educação popular que também abriram espaços para o surgimento de projetos articulados com organizações populares é a que foi desenvolvida pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), no período de 1987-1992. O Seminário Permanente de Educação Popular (SPEP) envolveu diversos *agentes* (movimentos sociais, instituições de assessoria e universidades), como sujeitos de conhecimento, através da construção de um *projeto* de seminário permanente (objetivos e metodologia), cuja *caminhada* efetivou-se mediante a realização de eventos que discutiram

temáticas emergentes na prática dos movimentos sociais, gerando um *impacto social*, sobretudo em termos de formação de lideranças e assessorias, no sentido de contribuir para fortalecer a coesão e a democratização interna das entidades, assim como a articulação entre elas. A análise que realizamos deste projeto acadêmico-popular indica que os agentes sociais (movimentos, instituições), ao interagirem na busca de compreender e resolver os problemas emergentes em sua práxis, constroem instrumentos teórico-práticos que mediatizam formas de ação e de organização autônomas e articuladas (Fleuri, 2002).

Esta experiência de extensão universitária indica alguns princípios epistemológicos que emergem da relação entre universidade e educação popular.

Em primeiro lugar, o conhecimento é compreendido como resultado do confronto e da troca de saberes entre diversos agentes sociais que buscam compreender e resolver os problemas enfrentados na sua prática social. Neste sentido, os sujeitos sociais e individuais se educam *em relação*, na medida em que buscam conhecer e resolver os problemas que enfrentam em seus contextos socioculturais. O enfrentamento dos problemas coletivos configura-se efetivamente como mediação teórico-prática das relações entre sujeitos (sociais e pessoais).

A valorização da *interação* entre sujeitos torna evidente, em segundo lugar, que o conhecimento se constitui como *práxis*, ou seja, a teorização se elabora a partir e em função da prática, na medida em que as pessoas são interpeladas a interagirem quando assumem os problemas (contradições, desafios) do contexto em que vivem.

Em terceiro lugar, verifica-se que a busca, realizada pelos sujeitos, por *compreender* os significados das próprias ações é inerente ao processo de *deliberação* sobre a condução da sua prática. *Saber* e *poder* configuram-se como dimensões, mutuamente imbricadas, do processo de conhecimento. O saber não é mera contemplação, neutra, desligada das relações de poder, nem simples “instrumento” de poder. O conhecimento é elaborado mediante dispositivos criados pelas relações de força e de percepção entre agentes sociais. Os discursos que formulam os saberes constituem dispositivos de poder e estes produzem narrativas, que configuram as histórias das instituições, dos grupos e dos movimentos sociais.

Em quarto lugar, por fim, verifica-se que os resultados da elaboração do *conhecimento consolidam-se nos processos de formação e articulação dos próprios sujeitos* pessoais e *sociais*, cujas interações são mediatizadas pelas práticas socioculturais.

Emergência do conhecimento conversitário

As práticas de extensão universitária têm sido tradicionalmente consideradas como experiências marginais e, portanto, pouco valorizadas na vida universitária, em relação ao ensino e à pesquisa, que têm merecido maior atenção, principalmente quando direcionados à formação de mão-de-obra e de produção de conhecimentos técnico-científicos requeridos pelo mercado. No entanto, a extensão universitária – como lembra Fagundes (1985, p. 134-137) – pode desempenhar papel análogo ao da política social: pensada como uma fórmula de atenuar e acobertar desigualdades sociais para assegurar a estabilidade do sistema, apresenta virtualidades capazes de inverter os objetivos para os quais é instituída. Embora toda a política predominante imponha uma perspectiva conservadora e domesticadora de extensão universitária, esta é considerada um espaço contraditório onde se podem gerar novos projetos de universidade articulados com o processo de transformação social.

As experiências de extensão universitária em educação popular realizadas pela Unimep e pela Unijuí, nas décadas de 1980 e 1990, assim como a de reforma universitária implementada pela PUC-SP na década de 1970, aqui lembradas, são circunstanciadas em momentos e contextos históricos específicos⁵ e não chegaram a constituir propostas hegemônicas.

⁵ O fato de as experiências inovadoras ou socialmente engajadas de reforma ou de extensão universitárias aqui focalizadas terem acontecido por iniciativa de instituições universitárias “comunitárias”, cujas mantenedoras são a Igreja Católica e a Igreja Metodista, explica-se pelo contexto político vivido no Brasil nas décadas de 1970 e 1980. A ditadura militar realizou intervenções repressivas profundas nas instituições universitárias estatais, provocando a evasão ou sujeição dos movimentos sociopolíticos de esquerda e constituindo rígido controle institucional das universidades públicas, inviabilizando o desenvolvimento de propostas socialmente comprometidas, que haviam caracterizado movimentos estudantis e de intelectuais na década de 1960. Entretanto, algumas universidades confessionais de tradição mais liberal ou progressista, cuja administração não podia sofrer intervenção direta do governo, puderam manter relativa autonomia interna e fazer eco a movimentos sociais de resistência, principalmente a partir do final da década de 1970, quando o regime

Todavia são experiências de fronteiras (ao mesmo tempo limites e limiares), são situações-limites (Freire, 1975), constituem entre-lugares (Bhabha, 1998), espaços de geração do novo, cuja análise pode nos oferecer indicações interessantes para o debate em torno da reforma universitária, que se intensifica hoje no Brasil.

Verifica-se que o processo de reforma universitária desenvolvido no Brasil na década de 1960 e 1970 foi reclamado por movimentos sociais, em particular por movimentos de estudantes e intelectuais engajados em educação popular, que reivindicavam ampliação do acesso, democratização e compromisso social das instituições de ensino superior. A reforma universitária foi, porém, produzida e implementada pelo governo ditatorial na perspectiva de favorecer a privatização do sistema de ensino superior, assim como a formação de profissionais e a elaboração de pesquisas de que o mercado capitalista internacionalizado necessita. Todavia, esta orientação da política do Estado não impediu totalmente o surgimento de experiências com perspectiva humanista, crítica, interdisciplinar, como a PUC-SP, que, por sua vez, revelou sua ambivalência com as relações de saber-poder disciplinar. Os significados configurados pelas relações pedagógicas e pela produção científica se mostram paradoxais, porque produzidos e atravessados por múltiplas relações, múltiplas dimensões e múltiplos movimentos sociais.

Neste sentido, as experiências de extensão universitária no campo da educação popular, aqui focalizadas, indicam nitidamente que a relação entre universidade e sociedade não se configura como uma relação de exterioridade. As instituições de ensino superior revelam processos complexos e contraditórios em suas práticas acadêmicas, produzidos pela relação entre as diferentes forças e sujeitos sociais que a atravessam. Assim, propostas de caráter assistencial e elitista favorecem paradoxalmente a irrupção de movimentos populares na universidade, cuja

militar, pressionado por amplos setores da sociedade civil, começou a ser forçado a aceitar a possibilidade de abertura lenta e gradual. As experiências assumiam no contexto ditatorial uma conotação inovadora e progressista, porém traziam ambivalências cujos significados, com a reinstitucionalização do regime democrático no país, tiveram múltiplos outros desdobramentos. Hoje, experiências de articulação entre movimentos sociais e grupos ou setores universitários têm acontecido de formas muito variadas em diferentes contextos e instituições, ao mesmo tempo que também tem crescido a privatização do ensino superior e a precarização das universidades públicas.

presença acirra contradições, provoca mudanças na vida acadêmica e fomenta interações com organizações populares. Tais ações conjuntas com movimentos sociais organizados possibilitam reconhecer os agentes sociais como sujeitos de produção de conhecimento, assim como enfatizar a dimensão dialética, intercultural e política da práxis acadêmica científica.

Stephen Stoer (2004) lembra a rebelião das diferenças contra o jugo da modernidade ocidental. Os diferentes grupos sociais demandam o reconhecimento não só cultural e político, mas também epistemológico. Requerem o reconhecimento de suas culturas e, sobretudo, o reconhecimento de sua autoria como sujeitos sociais. Tal reivindicação coloca a necessidade não só de se reconhecer a legitimidade epistemológica e científica de suas visões de mundo e de suas lógicas específicas de conhecimento, mas também de criar oportunidades de participação na vida acadêmica, como interlocutores com os mesmos direitos de participação no debate científico, tradicionalmente considerados como prerrogativas dos grupos socioculturais hegemônicos.

Além de se constituir dispositivos institucionais que sustentem a possibilidade destes grupos se auto-organizarem, no contexto das instituições universitárias e/ou em parceria com elas, torna-se necessário desenvolver estratégias e dispositivos de mediação, que promovam e sustentem o diálogo crítico e solidário entre os diferentes grupos emergentes. Coloca-se o desafio de se potencializar e consolidar uma nova epistemologia dialógica e crítica de educação e pesquisa, de extensão e administração, que atravessa paradoxalmente a epistemologia burocrática e disciplinar, tradicionalmente predominante na constituição das práticas universitárias. Trata-se não só de reconhecer as diferentes culturas e em suas múltiplas dimensões científicas, mas sobretudo desenvolver processos e dispositivos complexos de mediação e diálogo entre os diferentes sujeitos socioculturais.

O conhecimento pluriversitário também emerge no interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e passam a exigir dela um nível de responsabilização social mais elevado. Deste modo, à medida que a instituição universitária vem sendo desafiada pela pluralidade dos sujeitos e das culturas, assim como pela pluriversidade das ciências e de suas dimensões epistemológicas, coloca-se agora o desafio de se desenvolver epistemologias e práticas de *conversidade*.

Com este neologismo, queremos apontar para um projeto institucional de estudos avançados que potencialize o diálogo, a conversa e, mais do que a elaboração discursiva, a convivência, numa perspectiva epistemológica complexa e dialógica, entre os diferentes sujeitos socioculturais. Não se trata apenas de construir uma narrativa que consolida sua coesão com base em opções e visões de mundo constituídas em uma única direção hegemônica (uni-versidade). Não se trata também de meramente reconhecer a *diversidade* de opções e visões de mundo que constituem a realidade sociocultural do mundo contemporâneo (pluri-versidade). Trata-se de construir e potencializar os múltiplos dispositivos, as diferentes estratégias, os variados processos, as várias linguagens e narrativas capazes de suscitar e sustentar a relação de mútua aprendizagem entre os diferentes sujeitos e entre suas respectivas culturas (con-versidade).

A complexificação epistemológica da Ciência

A perspectiva *conversitária* do conhecimento, que vem sendo construída a partir da articulação entre universidades e movimentos sociais, evidencia algumas implicações epistemológicas. A primeira delas se refere à própria concepção de ciência. A crise dos paradigmas científicos que vem se explicitando por processo de autocrítica das próprias ciências, em relação às suas bases epistemológicas, articula-se com os questionamentos tecidos por diferentes movimentos sociais em relação às produções acadêmicas.

O movimento autocrítico das ciências evidencia a *complexidade* inerente ao conhecimento científico. A complexidade, entretanto, apresenta-se como dificuldade e como incerteza, mais do que como clareza e resposta. Hoje as ciências físicas e biológicas caracterizam-se pela crise das explicações simples. Questões aparentemente marginais, como a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, o caos, etc., constituem a problemática fundamental do conhecimento científico e abrem caminhos ao desafio da complexidade (cf. Morin, 1985, p. 49-60).

A partir do conhecimento científico sobre a dispersão dos átomos, as indeterminações microfísicas, a origem do universo, devemos constatar que o *acaso* e a *desordem* estão presentes no universo e desempenham um papel ativo na sua evolução. Entra em crise a noção de *previsibilidade* e, por outro lado, a concepção do próprio acaso: como determinar se este não

é apenas expressão de nossa ignorância? Também se evidenciam os limites da abstração universalista. A Biologia contemporânea considera cada espécie vivente como *singularidade* que produz singularidade. Não podemos eliminar o singular e o local recorrendo ao universal: como coligar estas noções? Os fenômenos biológicos e sociais apresentam um número incalculável de interações, de interretroações, impossíveis de serem estudados ao vivo: como conhecê-los sem matá-los? As próprias organizações sociais são ao mesmo tempo descentradas (funcionam de modo anárquico, através de interações espontâneas), policêntricas (caracterizadas por diferentes centros de controle) e centradas (dispõem de um centro de controle). Trata-se de uma organização complexa que se realiza como *unidade múltipla* e, portanto, coloca o problema de como não dissolver o múltiplo no uno, nem o uno no múltiplo. Defrontamo-nos também com o princípio do *holograma* presente na natureza e na sociedade. Cada célula de um organismo, por exemplo, contém a informação genética do organismo inteiro. Assim, não só a parte está no todo, mas o todo está na parte. Como então superar as explicações lineares (como o reducionismo que compreende o todo a partir das qualidades da parte, ou o holismo que ignora as partes para compreender o todo) e desenvolver a compreensão dinâmica dos fenômenos que vai da parte ao todo e do todo à parte? E como superar a forma linear de explicação de causa e efeito, quando, nos fenômenos biológicos e sociais, os efeitos retroagem na causa, os produtos são necessários pressupostos para o seu próprio processo de produção?

O próprio critério cartesiano de verdade – segundo o qual só pode ser considerada verdadeira a ideia que possa ser expressa de modo *claro* e *distinto* – entra em crise quando constatamos a impossibilidade de estabelecer com clareza os confins entre sujeito e objeto, entre organismo e ambiente, entre ciência e não ciência. O conceito de *autonomia*, por exemplo, só pode ser elaborado a partir de uma teoria de sistemas que sejam ao mesmo tempo abertos e fechados, dependentes do ambiente, mas capazes de manter a própria identidade. E a questão da *observação* é recolocada de modo complexo quando se verifica que, por um lado, a observação interfere e já modifica o fenômeno observado (Heisenberg), e o próprio observador é condicionado pelo contexto que observa. E, ainda, ficou evidente que em cada *ciência* há um núcleo não-científico. A isto se acrescentam os problemas *lógicos* colocados pela necessidade de

estabelecer relações, simultaneamente complementares e contraditórias, entre noções fundamentais para compreender o nosso universo (como a de onda e partícula no mundo subatômico). Podemos, então, substituir a lógica bivalente, a chamada lógica aristotélica, por lógicas polivalentes? Podemos desenvolver uma *lógica da conexão* além da lógica da não-contradição e a da contradição?

Estas questões nos colocam diante de complexidades que se tecem juntas, desafiando-nos a trabalhar com a *incerteza* e com um *pensamento multidimensional*, um pensamento que se baseia na *dialógica*:

O que significa dialógica? 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 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 (Morin, 1985, p. 57, 59-60).

Ao mesmo tempo em que a autocrítica dos fundamentos epistemológicos das ciências evidencia sua inerente complexidade, questiona-se a dualidade entre os saberes acadêmicos e os saberes populares. Por vezes, tal debate enredou-se no círculo vicioso da oposição entre o caráter *científico* e o *não-científico* destes saberes. De um lado, as instituições acadêmicas desqualificam os saberes populares como sendo inconsistentes. De outro lado, os movimentos populares questionam o elitismo, a rigidez e a inutilidade social de conhecimentos produzidos pelas instituições acadêmicas, reforçando a crise atual dos paradigmas científicos.

As observações (ainda parciais) que elaboramos a partir dos estudos realizados sobre a inserção da universidade no campo da educação e da cultura populares nos levam a conceber uma perspectiva epistemológica mais ampla e complexa, que indica perspectivas de superação da recente crise dos paradigmas de conhecimento científico.

Com efeito, o paradigma científico moderno ocidental revela – como também Tullio Seppilli (1996, p. 18-19) afirma em relação ao paradigma

biomédico – uma suposição “ideológica” que desvaloriza a importância da subjetividade e, em geral, da dimensão sociocultural dos fenômenos humanos. Ou melhor, desconsidera as determinações sociais – subjetivas e objetivas – que se entrelaçam com as determinações naturalísticas-biológicas.

Assim, por um lado, os limites da Ciência ocidental não decorrem do fato de seu caráter científico, mas da insuficiente cientificidade de seu atual paradigma, ou seja, de seu fechamento *naturalístico* em relação às dimensões da *subjetividade* e em geral do *social* e do *cultural*. Mas, por outro lado, estes limites não podem ser superados mediante uma contraposição esquemática e abstrata entre a atenção às determinações sociais e a atenção aos processos naturais e, muito menos, mediante uma tentativa de fuga para o irracionalismo ou a contraposição entre os saberes científicos e os não-científicos. Para serem suficientemente científicos, os saberes precisam explicar racionalmente os fenômenos considerando *todas* as suas dimensões – a *natural*, a *subjetiva*, a *social*, a *cultural*, e a *ecológica* – reconhecendo a especificidade lógica de cada uma e buscando compreender a relação organicamente conflitante entre elas.

As pesquisas no campo dos movimentos sociais e da educação popular vêm se defrontando com saberes populares que elaboram dimensões fundamentais das práticas sociais, como a *subjetiva* e a *sociocultural*, até recentemente pouco reconhecidas no quadro dos paradigmas de conhecimento hegemônicos no mundo ocidental. Por este limite epistemológico das ciências humanas ocidentais, produzido e sustentado na complexa trama de poder e desenvolvimento das políticas de verdade, os saberes populares têm sido geralmente deslegitimados como “não-científicos”. Os estudos epistemológicos motivados pelas práticas de educação popular vêm pouco a pouco formulando a crítica destes pressupostos, assim como reelaborando e construindo os modelos cognitivos capazes de articular a compreensão das diferentes dimensões do conhecimento. Por isso, os saberes populares que apareciam – sob o olhar de um paradigma epistemológico limitado – como *não-científicos* passam a ser reconhecidos e estudados pelo seu potencial de contribuição para a construção de um novo modelo de conhecimento capaz de fundamentar o entendimento mais abrangente e complexo da realidade e, por isso mesmo, um saber “*mais científico*”.

Esta perspectiva epistemológica parece indicar uma travessia para o novo modelo de conhecimento, que estamos chamando de *conversitário*. Tal perspectiva gnosiológica traz implicações significativas no campo da educação, colocando em cheque a *oposição* entre educação *formal* em relação às práticas de educação *popular*, geralmente identificadas como *informal, alternativa*. O sistema formal de ensino, pautado no modelo iluminista de conhecimento, tem orientado o processo educativo no sentido de privilegiar exclusivamente a formação intelectual e racional dos educandos. A ênfase exclusiva no desenvolvimento das inteligências lógico-matemática e linguística redundou no esquecimento e na depreciação das outras formas de inteligência – para usar a linguagem de Gardner (1995, p. 19-36), as inteligências musical, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal –, assim como da emoção, da subjetividade, do imaginário social, das condições econômico-políticas, da pluralidade cultural. Sob esta óptica, estas dimensões passaram a ser consideradas marginais ou mesmo a ser excluídas do processo formal de educação universitária e escolar. Os processos de educação popular, por valorizarem e implementarem na prática tais dimensões não reconhecidas pelo padrão educativo hegemônico, eram sumariamente qualificados de alternativos, não-formais. À medida, porém, que vão se construindo modelos de conhecimento mais complexos e rigorosos, vai se tornando possível entender que o processo de formação humana só pode ser propriamente educativo se, além do desenvolvimento do raciocínio lógico e da linguagem, implementar *cientificamente* o desenvolvimento individual e coletivo das diferentes formas de inteligência, assim como da emoção, da corporalidade, das relações socioculturais.

Muitas práticas de educação popular, desenvolvidas no âmbito de movimentos sociais, de certa forma, já vêm desenvolvendo organicamente essas dimensões essenciais do processo educativo. É este fato que, provavelmente, vem estimulando os pesquisadores envolvidos com a educação popular a elaborar um modelo epistemológico que, superando os limites do modelo hegemônico de conhecimento, permita compreender de modo científico a complexidade e a dinâmica inerente a todo processo educativo.

Os sujeitos de conhecimento

A segunda implicação epistemológica do saber *conversitário* se refere aos *sujeitos* de elaboração do conhecimento científico.

As experiências de instituições universitárias que se articulam com movimentos sociais evidenciam que os movimentos sociais se constituem como sujeitos *coletivos* que produzem conhecimento crítico e que sua interação dialógica com as instituições acadêmicas pode ser fator de elaboração científica crítica e criativa. As experiências de extensão universitária engajadas com movimentos populares realizadas pela Unimep permitiram a movimentos sociais sentirem-se parceiros nas lutas por democratização da universidade. E o projeto do Seminário Permanente de Educação Popular, realizado pela Unijuí em cooperação com movimentos sociais (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, dos Atingidos por Barragens, de Mulheres, de Indígenas, Urbanos e Sindicais) e com instituições de assessoria, desenvolveu a “produção” do conhecimento como resultado do confronto e da troca de saberes entre diversos agentes sociais, que buscavam compreender e resolver os problemas enfrentados na sua prática social. Entendeu-se, portanto, que a elaboração do conhecimento pressupõe um processo de deliberação autônoma dos agentes que, interagindo, produzem e reformulam a compreensão de sua prática, compreensão esta que enseja e subsidia novas deliberações. Superou-se, com isso, a concepção de sujeito do conhecimento como agente individual ou absoluto, que elabora discursos lógicos sobre aspectos da realidade objetiva. O conhecimento passou a ser visto como produzido na “relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1975, p. 79).

A ênfase sobre a *relação recíproca entre sujeitos* como fator criativo do conhecimento, superando a concepção de sujeito de conhecimento como simples intencionalidade pressupostamente individual ou absoluta, traz outra implicação epistemológica importante. De um lado, a produção do conhecimento é assumida como *elaboração teórico-prática*, não simplesmente como formulação discursiva de representações ideais. Ou seja, a ênfase na interação de sujeitos torna evidente que a teorização se elabora a partir e em função da prática, em que diferentes sujeitos interagem ao enfrentar os problemas (contradições, desafios) do contexto em que vivem. De outro lado, o esforço feito pelos sujeitos para compreender o sentido da prática tende a ser visto como inerente ao

processo de deliberação sobre a condução da prática, ou seja, fica evidente a *imbricação entre saber e poder*, superando a concepção de saber como contemplação desvinculada das relações de poder ou como simples “instrumento” de poder. A produção do saber, pois, não é neutra. Ela ocorre por meio de mecanismos e dinâmicas institucionais criados pelas relações de força entre agentes sociais. Os discursos que formulam os saberes fazem parte de relações de poder que se configuram através das instituições e dos movimentos sociais.

A explicitação da dimensão teórico-prática do conhecimento, assim como sua vinculação às relações de poder, torna possível distinguir o caráter dialógico e conversatório da conotação autoritária que tradicionalmente assumem as práticas científicas e educativas, seja nas propostas elaboradas pelo Estado, seja nas que são conduzidas por movimentos populares. Na perspectiva conversatória, os sujeitos do conhecimento científico e da transformação social não são apenas indivíduos de uma elite, mas fundamentalmente os movimentos sociais, conduzidos pela interação de diversos agentes. Nesta perspectiva, o objeto de conhecimento e de ação social, o mundo, não é mais considerado como objeto estático e unidimensional, mas como a trama dinâmica e complexa de relações entre os diferentes sujeitos e contextos sociais, com a qual os agentes interagem dialeticamente. Por isso, os rumos da história não são definidos abstratamente e sim pela práxis.

No plano lógico-epistemológico, a perspectiva universitária tradicional, de um lado, pressupõe que o *sujeito de conhecimento* (o pesquisador, o educador) seja o *indivíduo* que define formalmente o seu objeto. Esta concepção de relação entre sujeito e objeto legitima o tipo de relação predominante na organização burocrática, na qual se considera que o chefe determina o comportamento dos subordinados, através da gestão de normas decididas hierarquicamente, e que o investigador defina seu objeto de pesquisa, segundo os critérios formais de cientificidade. Já a perspectiva que chamamos de *conversatória*, de outro lado, baseia-se numa concepção dialética e dialógica de conhecimento. O *conhecimento é elaborado na relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo*. Esta concepção fundamenta a organização democrática, em que o sentido da práxis é definido coletivamente pela interferência ativa dos agentes.

A partir da compreensão do caráter dialético (marcado pelas relações entre teoria-prática) e do caráter político (a imbricação entre saber-poder)

nos processos de construção do conhecimento, é possível entender que entre a perspectiva conversitária e a perspectiva universitária do saber e da educação há diferenças quanto ao sujeito, ao objeto e à relação de conhecimento, diferenças estas que são mediatizadas pelas relações de poder.

O *sujeito* do saber universitário são instituições e profissionais especializados, enquanto os saberes conversitários são produzidos nas relações entre diversos agentes sociais, mediatizadas por suas lutas. Se, de um lado, o *objeto* do conhecimento universitário é formalmente delimitado segundo áreas e métodos disciplinares de pesquisa, os saberes conversitários, por outro lado, se constroem dinamicamente a partir e em função dos problemas e dos conflitos sociais. E a *relação* de conhecimento do cientista universitário com seu objeto de estudo se constrói através de controle rigoroso garantido por métodos lógicos e por instrumental experimental homogêneos; mas os conhecimentos *conversitários* que emergem da relação entre os movimentos sociais constituem-se em contínua transformação e a partir da relação entre diferentes pontos de vista, na busca de se compreender e resolver os problemas que desafiam os diferentes sujeitos sociais.

Tais diferenças são articuladas mediante as relações de poder historicamente construídas. Com base numa relação de dominação, a proposição do saber científico universitário tenderia a submeter os saberes populares à lógica e aos interesses dominantes. Mas numa relação entre parceiros autônomos e comprometidos mutuamente, a troca de saberes é feita com o intuito de construir interesses comuns, a partir e em função das necessidades e condições peculiares de cada parceiro. A “verdade” do discurso produzido fundamenta-se na “validade” dos interesses construídos para cada um dos agentes em relação. Tal ambivalência determina a complexidade e a fluidez das relações de saber-poder, que subvertem continuamente as estratégias de dominação e sujeição.

No âmbito de práticas que envolvem movimentos sociais e instituições de educação e de estudos superiores, torna-se possível superar o tradicional elitismo e assistencialismo das práticas de extensão universitária, na medida em que os diferentes sujeitos sociais se vêem como agentes sociais autônomos que estabelecem relações recíprocas, mediatizadas pelos problemas e desafios que enfrentam na práxis social. A *extensão universitária* transforma-se em práticas de *inserção e articulação*

social. Da mesma forma, a relação de *ensino*, caracterizada pela dinâmica disciplinar e hierarquizante de “transmissão de conhecimentos”, é superada na prática de *educação*, constituída pela relação dialógica entre sujeitos que problematizam e buscam transformar o mundo. E a perspectiva de *investigação* descomprometida se reconfigura com *práxis*, na medida em que importa não somente compreender o mundo, mas sobretudo transformá-lo. O avanço qualitativo da *práxis* verifica-se na medida em que os agentes, superando as contradições enfrentadas, consolidam formas de ação e de organização autônomas e interativas. Neste sentido, as ações realizadas e os meios teórico-práticos desenvolvidos adquirem valor fundamental, na medida em que configuram *mediações da relação e da construção dos agentes sociais*.

Conhecimento e práxis social

A reconfiguração da *educação* e da *investigação científica* como *práxis* constitui uma terceira implicação epistemológica do saber conversitário.

A prática da universidade encontra-se hoje voltada prioritariamente ao serviço do mercado, para atender às necessidades principalmente das grandes empresas, seja mediante a formação de profissionais, seja com a produção de conhecimentos técnicos e científicos. Entretanto, os diferentes movimentos sociais também vêm colocando uma grande e variada demanda às instituições de educação e de estudos superiores. E é este o campo mais fecundo do saber conversitário, particularmente porque articula investigação e ação social, produção de saber e transformação social.

As experiências realizadas pela Unimep e pela Unijuí são indicativas das múltiplas outras experiências de engajamento de instituições de estudos superiores com práticas de movimentos sociais. Hoje estas propostas se multiplicaram no Brasil e vêm assumindo múltiplas configurações e processos, cuja riqueza precisa ser explorada como fonte de sugestões para a atual reforma universitária em curso no Brasil.

Tal tendência ocorre também em nível internacional. Santos (2004), nesta perspectiva, avança a proposta da “ecologia de saberes”, constituída por uma ampla gama de práticas que promovem uma nova convivência de saberes, acadêmicos e populares, cuja partilha por pesquisadores, estudantes, cidadãos e movimentos sociais serve de base à criação de

comunidades epistêmicas que convertem as instituições de estudos superiores num espaço de interconhecimento, onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir como sujeitos de conhecimento, não apenas como aprendizes ou clientes. O autor lembra também a longa tradição latino-americana da pesquisa-ação que, na mesma linha da ecologia de saberes, situa-se na procura da reorientação solidária da relação entre sociedade e instituições de estudos superiores. É nesta perspectiva que vêm ressurgindo na Europa as “oficinas de ciência” (*science shops*), formuladas inicialmente nos anos 1970 com base nas experiências de pesquisa-ação social (Santos, 2004, p. 79-81; cf. Wachelder, 2003). Nos EUA, um movimento semelhante é o da “pesquisa comunitária” (*community-based research*), organizado internacionalmente na rede “conhecimento vivo” (*living knowledge*). Este movimento visa a criar um espaço público de saberes onde a instituição de estudos superiores possa combater a injustiça cognitiva através da reorientação solidária de suas funções.

Nesta perspectiva é que se articulam pesquisa “teórica” e pesquisa “militante”. Não como dois modelos de pesquisa distintos e contrapostos. Mas como duas dimensões necessariamente inter-relacionadas no processo da pesquisa social. Toda pesquisa tem uma dimensão “teórica”, pois busca elaborar uma “visão” rigorosa e de conjunto sobre um fenômeno. Mas os fenômenos sociais são constituídos por diferentes sujeitos em relação. E o próprio pesquisador se coloca como um destes sujeitos em relação. O pesquisador interfere, pois, na configuração do próprio fenômeno, objeto de sua pesquisa. Assim, a pesquisa no campo social só se torna radical, rigorosa e de conjunto na medida em que consegue, de um lado, elaborar e articular os pontos de vista dos diferentes sujeitos (“olhar de dentro”) e, de outro, explicitar os significados construídos dinamicamente na interação destes pontos de vista (“olhar do alto”). Tal construção “teórica” se torna possível na medida em que, “metodologicamente”, o pesquisador se assume como um sujeito (com suas opções, seu contexto, suas emoções específicas) em relação com os outros sujeitos, junto aos quais desenvolve seu trabalho de pesquisa. Mas o resultado do trabalho do pesquisador pode interferir sobretudo na elaboração de práticas discursivas. Estas constituem campos de mediação, a partir dos quais as pessoas se identificam com grupos ou se articulam em movimentos sociais, assumindo e implementando opções coletivas. Nisto reside, em grande parte, a dimensão política da pesquisa e da atividade cultural.

Conhecimento que emerge dos entrelugares

Uma quarta implicação epistemológica da perspectiva conversitária do conhecimento refere-se ao caráter *relacional* da elaboração dos saberes. O saber conversitário não se constitui a partir da consolidação de uma narrativa única ou hegemônica, mas justamente mediante o reconhecimento mútuo entre os diferentes sujeitos culturais que se colocam em relação intensa e crítica a partir do enfrentamento dos desafios emergentes em seu contextos socioculturais. É justamente nas *fronteiras*, nas situações-limites, nos *entrelugares* constituídos dinamicamente entre um ser e outro, entre uma cultura e outra, entre um movimento social e outro, entre uma instituição e outra, que se torna possível o desenvolvimento de *novas possibilidades de significação* e, conseqüentemente, do aprimoramento crítico de cada um dos sujeitos socioculturais em relação.

A relacionalidade do conhecimento apresenta múltiplas dimensões, na medida em que agencia simultaneamente a relação entre subjetividades, entre culturas, entre histórias, entre ecologias. Neste sentido, não apenas *as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo*, mas também os *mundos* (tanto os contextos subjetivos, culturais, históricos, ecológicos dos seres humanos, quanto os contextos ecológicos e evolutivos das diferentes espécies de seres vivos) *se transformam em relação, mediatizados pelas ações e interações dos indivíduos*.

A *conversidade* constitui-se como um campo dinâmico, conflitante, imprevisível e incontrolável, justamente porque é um campo relacional, interativo e de luta. Neste sentido, a *crise* – em sua dupla dimensão de potencialidade e risco, assim como em seus múltiplos significados de crítica-contestação, crítica-radicalidade, crítica-fluidez – é inerente ao conhecimento conversitário. Pois o reconhecimento recíproco entre os diferentes sujeitos, assim como entre seus respectivos saberes, não é *dado*: não é *pressuposto*, nem pode ser *doadado*, mas é construído numa luta de vida e morte entre os sujeitos e projetos. A relação de reciprocidade pode se configurar sucessivamente e, no mais das vezes, simultaneamente como relação de parceria, de sujeição, de oposição, de proposição, de reposição⁶,

⁶ Michel Serres (1994) considera que existe uma filosofia virtual em cada preposição da nossa língua. Assim, existe uma filosofia da *transcendência* na preposição “sobre”, da *substância e do sujeito* em “sob”, da *interação entre o mundo e o eu* em “dentro”, da *comunicação e do contrato* em “com”, da *passagem* em “por”, da *parasitagem* em “ao

dependendo das ações e reações, propostas e respostas que vão sendo assumidas pelos sujeitos nas relações entre si e com seus respectivos contextos.

Stoer (2004) afirma que, no contexto da cidadania reclamada, as identidades sociais são cada vez mais construídas pelos próprios indivíduos e pelos próprios grupos, mais do que atribuídas a eles pelo mercado, pela comunidade ou pela instituição. É preciso, entretanto, explicitar que a identidade pessoal e grupal é construída mediante a relação (ou melhor, um intenso jogo de poder) entre as propostas construídas pelo sujeito (pessoal ou coletivo), as interpretações e atribuições que lhe são feitas por outros sujeitos, as reações do próprio sujeito e as reações de outros. A construção da *identidade* (que melhor seria cognominada de *identificação*, como um gerúndio) é um processo dinâmico e complexo. *Dinâmico* porque, sendo relacional, está em constante mudança. E *complexo* porque a identidade de um sujeito se constitui na relação recíproca e simultânea com múltiplos outros sujeitos, cada um com reações e interpretações singulares, diferentes e por vezes contraditórias entre si. Complexo, também, porque o processo de identificação se constitui na relação simultânea com múltiplos contextos. Deste modo, os significados desenvolvidos pelo processo de identificação de um sujeito são constituídos de maneira plurivalente e paradoxal, uma vez que se configura na trama de relações simultâneas com diferentes outros sujeitos e com diferentes contextos. Cada um destes outros sujeitos e contextos, por sua vez, desenvolve seus projetos e processos de identificação de maneira relacional, fluida, plurivalente, complexa. Por isso, a aparente estabilidade das instituições, assim como das configurações identitárias, são efeitos discursivos continuamente sustentados e subvertidos pela intensidade de todas as múltiplas interações entre os diferentes agentes pessoais e sociais.

Neste sentido, os papéis sociais fixados pela instituição universitária (professor, pesquisador, estudante, funcionário), mediante normas burocráticas e relações disciplinares, podem ser considerados como dispositivos que agenciam o complexo jogo de poder sustentado pela trama de lutas entre diferentes projetos e processos identitários conduzidos pelos

lado de” e do *distanciamento* em “fora”. O autor acrescenta que a filosofia ocidental só desenvolveu de maneira aprofundada as filosofias virtuais de “sobre”, “sob” e “dentro”. Trabalhar com outras preposições pode contribuir para novos desenvolvimentos dessa filosofia (cf. Gauthier, Fleuri, Grando, 2001).

diferentes sujeitos (pessoais e coletivos) em relação com seus múltiplos contextos socioculturais. Talvez fosse mais rigoroso afirmar que entre o campo da cidadania reclamada e o da cidadania atribuída se configuram múltiplos, fluidos, complexos processos de negociação e luta entre os múltiplos sujeitos (sociais e pessoais) e entre seus múltiplos processos e contextos de identificação. Estes mesmos processos de combates e acordos que vêm sustentando a ordem instituída, vêm ao mesmo tempo subvertendo-a microfisicamente, instituindo novos dispositivos de agenciamento da elaboração dos saberes e das relações de poder.

A perspectiva conversitária de elaboração de saber-poder – emergente nos espaços de fronteira, nos entrelugares constituídos pela interação entre diferentes sujeitos e contextos socioculturais, em particular nas relações entre instituições de estudos superiores e movimentos sociais – pode indicar uma estratégia importante para conduzir a reforma universitária, pois reconhecer e potencializar a interação fluida, complexa e paradoxal entre os diferentes sujeitos sociais e entre seus respectivos contextos culturais é a forma mais eficaz de se combater os processos de polarização e separação, de hierarquização e de exclusão, em que se baseiam as diferentes formas de sujeição pertinentes seja ao mercado, seja ao Estado, seja às instituições totalitárias.

Conclusão

O debate sobre a reforma universitária no Brasil vem sendo protagonizado pelo governo federal, impelido pela grande pressão do mercado, principalmente por parte das grandes empresas, que veem na grande demanda pela formação superior um lucrativo campo a ser explorado comercialmente. Da universidade, o mercado globalizado também requer a formação de mão-de-obra e a produção de conhecimento técnico científico adequadas às suas novas demandas. Mas esta demanda mercadológica não é a única, nem a principal, do ponto de vista social, cultural e ecológico. Antes, entra em conflito com as múltiplas propostas que vêm sendo formuladas pelos diferentes setores e movimentos sociais. Estas formulações podem constituir respostas mais criativas, críticas, abrangentes e pertinentes aos grandes desafios que se colocam no século XXI.

É a esta dimensão da realidade social e histórica que procuramos chamar a atenção, ao revisar neste texto algumas experiências de reforma

universitária singulares e, até mesmo, marginais, em que, porém, se pode perceber a imensa vitalidade dos movimentos sociais que atravessam as práticas de instituições universitárias. Não é possível fazer generalizações imediatamente a partir destas experiências específicas. Mas este estudo pode ser um convite se observar cada contexto vivido, no sentido de se verificar as experiências singulares que estão sendo construídas nas instituições de estudos superiores e que estão indicando propostas e perspectivas mais criativas e consistentes, capazes de enfrentar os graves desafios que se colocam no mundo de hoje. É neste sentido que fizemos o esforço de tematizar e de dar nome aos paradigmas que se configuram nas práticas educacionais e científicas.

Reconhecer os múltiplos movimentos sociais como sujeitos produtores e interlocutores de conhecimento científico é uma decisão que pode nos abrir a formas mais críticas, criativas e socioecologicamente eficazes de se conceber e de se produzir ciência no mundo contemporâneo. É o campo fecundo do que estamos chamando de conhecimento *conversitário* e que emerge no campo do que Boaventura de Sousa Santos chama de conhecimento *pluriversitário*.

A reforma das instituições de estudos superiores poderá significar um avanço efetivo na medida em for além da defesa de uma prática *universitária*, em que a autonomia tem sido assumida como sinônimo de descompromisso em relação às grandes demandas colocadas pelos diferentes setores da sociedade. Também, numa perspectiva *pluriversitária*, a sujeição do ensino superior e da pesquisa científica aos interesses do mercado ou, mais ainda, a transformação da formação superior e do conhecimento técnico-científico em mercadoria, significaria a exclusão da grande maioria dos grupos sociais da construção e da utilização dos estudos superiores, assim como agravaria os profundos riscos sociais e ecológicos inerentes ao modo de produção capitalista hoje hegemônico e globalizado. Daí a necessidade de se potencializar a dimensão *conversitária* das práticas e das instituições de estudos superiores. Isto significa que as instituições de educação e de estudos superiores podem se configurar como instâncias ativadoras, sustentadoras e potencializadores de confrontos críticos e dialógicos entre os múltiplos movimentos sociais que atravessam e vitalizam a sociedade. É destes confrontos e diálogos que podem surgir conhecimentos novos, mais críticos, criativos, eficazes para encaminhar soluções aos graves problemas que enfrentamos no mundo de hoje.

Tal perspectiva pode favorecer um salto de qualidade na concepção e no desempenho das funções que as instituições de estudos superiores vêm desempenhando, seja no sentido de superar seu tradicional descomprometimento social, seja no sentido de resistir à recente imposição de seu atrelamento aos interesses hegemônicos do mercado internacionalizado.

De um *conhecimento científico* produzido de forma homogênea e disciplinar, está-se avançando para a elaboração de formas heterogêneas e transdisciplinares de elaboração de conhecimento. Mas o salto de qualidade se constituirá principalmente na criação de dinâmicas e processos complexos e dialógicos de interação entre os diferentes tipos e lógicas de conhecimento, desenvolvidos pelos diferentes sujeitos socioculturais. A qualidade “superior” dos estudos não será reduzida ao seu caráter elitista, ou utilitário, mas se configurará na criticidade e na criatividade dos processos educacionais e científicos que podem ser potencializadas nas *situações-limites*, nos *entrelugares*, nas zonas de *fronteiras* constituídas nas interações dos diferentes movimentos sociais.

A perspectiva *conversitária* mira para além de uma pedagogia baseada no *ensino*, entendido como transmissão de informações ou de teorias e técnicas, assim como para a superação da perspectiva de *formação de competências* requeridas pelo mercado de trabalho. A formação superior constituir-se-á não apenas na aquisição individual de informações ou competências, mas sobretudo na construção de processos *educativos*, entendidos como *relação entre pessoas mediatizadas pelo mundo* e, simultaneamente, como *relação entre contextos socioculturais diferentes, mediatizados pelas ações e interações das pessoas*.

Na perspectiva da conversidade, enfim, a *extensão universitária* não se reduzirá a uma estratégia assistencialista de transferência de conhecimentos ou de prestação de serviços sociais, nem se esgotará a vender seus produtos no mercado, mas potencializará a *mediação sociocultural*. Ou seja, a prática conversitária se constituirá em processos e projetos de articulação orgânica das instituições de estudos superiores com seus respectivos contextos sociais, ao mesmo tempo em que realizará projetos e processos de inclusão dos mais diferentes sujeitos socioculturais na vida acadêmica, como parceiros na construção de iniciativas avançadas de educação e de elaboração de conhecimento científico.

Educação popular e saúde: perspectivas epistemológicas emergentes na formação de profissionais⁷

Profissionais, estudantes, pesquisadoras e pesquisadores da área de saúde vêm problematizando a sua prática de formação profissional e desenvolvendo novas perspectivas, particularmente ligadas ao campo da inserção e da educação popular. Uma significativa amostragem destas questões e propostas foi constituída pelo levantamento de depoimentos⁸ realizado no âmbito do movimento de educação popular em saúde. Tal problematização encontra eco no debate desenvolvido durante os últimos quinze anos pelo Grupo de Trabalho Educação Popular da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. À luz de algumas concepções teóricas e epistemológicas que vêm sendo enunciadas neste *campo da educação popular*, o presente artigo pretende desenvolver uma reflexão crítica sobre os instigantes desafios expressos por estudantes e profissionais do *campo da saúde*.

Tomando como referência inicial alguns impasses identificados no processo de formação universitária em ciências da saúde, assim como em práticas profissionais pertinentes, focalizaremos a atual crise da ciência em geral, que requer o desenvolvimento de uma visão complexa da própria cientificidade. Verificaremos, em seguida, que práticas de extensão universitária no campo da educação popular em saúde, ao invés de servir meramente para atenuar e acobertar desigualdades sociais e assegurar a

⁷ Texto publicado em FLEURI, R. M. Formação de profissionais da saúde: reflexões a partir de vivências estudantis. In: Eymard Mourão de Vasconcelos; Lia Haikal Frota; Eduardo Simon. (Org.). *Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006, v. 1, p. 231-264.

⁸ Foram analisados 47 textos, de 40 autores, de várias regiões do Brasil, ligados a diferentes áreas e níveis de formação no campo das ciências da saúde. Estes textos foram elaborados e sistematizados no âmbito do movimento Educação Popular em Saúde no decurso de 2004. Os textos, inéditos, por serem assinados por seus respectivos autores são aqui citados como fonte primária, salvaguardando os princípios da ética de pesquisa com seres humanos. Nesta versão do artigo, por respeito às normas de formatação e extensão gráfica dos trabalhos submetidos à apreciação do Comitê Científico da ANPED, foi simplificado o método de citação de cada fonte, referindo-se apenas o nome e o último sobrenome do respectivo autor, assim como a indicação de sua área de atuação e de seu nível de formação.

estabilidade do sistema econômico-político vigente, apresenta potencialidades de mudanças significativas na formação dos profissionais da saúde. A candente situação de miséria, de doença e o trágico encontro com a morte, afetam profundamente a subjetividade de estudantes e profissionais, instigando-os a criar novas estratégias de cuidado do outro e de cuidado de si. Neste reencontro com o outro e consigo, agentes de saúde revalorizam o trabalho interdisciplinar e em equipe, qualificam politicamente sua prática profissional e ressignificam os saberes populares, redescobrando a importância da afetividade e da espiritualidade nos processos de cura.

Impasses da formação em ciências da saúde

Estudantes de ciências da saúde relatam diferentes expectativas e surpresas ao realizarem seus respectivos cursos universitários. Entre as expectativas, manifestam o desejo de contribuir para curar as doenças.

Entretanto, a estudante de Medicina Fernanda Tomé salienta que a atividade intensa e dispersiva, a que os estudantes são submetidos, dificulta-lhes a reflexão sobre os sentidos de seu processo de formação. “Vamos seguindo os passos freneticamente, cambaleando e nos condicionando. Ficamos muito confusos em muitos momentos e nos perdemos de nossos objetivos”. Tal inquietação é indicada metaforicamente pelo estudante de enfermagem Raphael Guimarães. Revendo seu processo de formação universitária, considera que os estudantes de seu curso “foram tratados feito limões: foram selecionados, colhidos, cortados, espremidos, até ver que suco davam...”. E, como relata o estudante de Medicina Edney Vasconcelos, após o idílio altruísta dos primeiros períodos do curso de Medicina,

com o passar dos anos, parece que nos vamos “aprisionando” na grade curricular, nas provas estritamente teóricas, no pensamento cartesiano de separação do ser humano em partes para se entender o todo, nos diagnósticos, nos exames complementares e nos tratamentos.

Para muitos estudantes, principalmente os das classes populares, o ritmo de trabalho desgastante se deve em grande parte às limitações de caráter econômico, pois “estudar não é para pobre”, uma vez que “não

basta gostar de estudar, é preciso ter dinheiro”⁹. Mas, além disso, todos geralmente são submetidos a ritmos e processos de aprendizagem que supervalorizam a memorização de fórmulas, a competição entre estudantes e profissionais, a sujeição hierárquica, ao mesmo tempo em que o paciente, visto como objeto, é esquecido e desatendido¹⁰. Neste sentido, Lia Frota, estudante de medicina, se pergunta por que, ao realizar seus estágios, “o estudante se coloca na frente do paciente sem enxergar nada: Será o hospital, o peso institucional que deforma as pessoas e as relações? Será nossa rotina de gado, o massacre da sala de aula, a impessoalidade da prática, nosso egoísmo? Talvez tudo junto!”.

Também profissionais da saúde, já formados e inseridos nas instituições de cuidado à saúde, referem experiências e impressões desconcertantes e desafiadoras.

Felix Albers, médico residente, expressa de modo metafórico suas perplexidades frente à rotina da prática médica. Imagina-se como “gigantesco inseto” ou como “Dom Quixote”, sentindo-se mais indefeso que os pacientes, “oprimido pelas doenças incuráveis, pelas seqüelas irreversíveis de vidas mal-vividas, pelo cheiro de morte nos corredores do hospital”. Mas um gesto simples de sincero agradecimento¹¹, por parte de um de seus pacientes, desperta-o para o significado do paradoxo de sua prática médica:

⁹ Ana Guilhermina, assistente social, relata que, lutando em condições econômicas muito restritas, conseguiu realizar um curso universitário, inclusive graças à rede de apoio social que encontrou em sua família e comunidade. Tal experiência pessoal motivou, no exercício de sua profissão, seu comprometimento e sua particular atenção para com os sujeitos socialmente excluídos.

¹⁰ Os depoimentos de André Pereira e de Christiane Igarashi, estudantes de Medicina, manifestam um desabafo em que se evidencia o dilema em que os estudantes se encontram entre, de um lado, a preocupação com o estudo, provas e notas e, de outro lado, a atenção para com as pessoas dos pacientes com que se relacionam.

¹¹ Monique Moss, estudante de Medicina, relata que entre seus pacientes “sempre tinha aquele que, mesmo com baixas condições sócio-econômicas, fazia questão de levar um presente, mostrando que para ele, você era uma pessoa importante. Esse tipo de resposta compensava grande parte dos problemas enfrentados. No entanto, nenhuma resposta era mais satisfatória do que ver o paciente agradecido porque você mudou a vida dele em alguma forma”. Da mesma forma, para Rebeca Guedes, estudante de enfermagem, o gesto de gratidão de um ancião, por “tratá-lo da maneira como gostaria de ser tratada se estivesse em seu lugar”, ensinou-lhe que “a sensibilidade tem ação terapêutica, até nos momentos em que nos sentimos mais fragilizados”.

É no lacônico e firme aperto de mão que opera a tal intervenção divina. (...) Estamos inseridos no eterno ciclo de alegrias e tragédias que é o nosso tempo e, apesar das dificuldades, devemos encarar esta missão com orgulho, como quixotes sonhadores e eternamente perplexos.

Tal como observa Eduardo Simon, residente de Medicina de Família e Comunidade, o estudo e o exercício da medicina propiciam o encontro com situações humanas profundamente angustiantes, como a morte¹², o sofrimento, a miséria. “Não é preciso esforço para demonstrar que os sentimentos despertados pelo *encontro* com situações conflitantes são quase intoleráveis. Portanto, sempre temos a tendência de ocultá-los, fingir que não existem”. Este impacto ocorre já nos primeiros contatos com os cadáveres, nas aulas de anatomia e dissecação: “Os cadáveres da anatomia são transformados em objetos destituídos de humanidade, em bonecos colocados à disposição do ensino”. Exige-se do estudante que se extraia daquele corpo humano o maior número possível de informações. “Como ficar perdendo tempo – conclui o autor – divagando sobre a ‘humanidade do cadáver’, se temos que tentar decorar o nome, a inervação, a origem, inserção e função de todos os músculos da mão?”

Luciano Gomes, médico residente de Medicina Preventiva e Social, referenda a percepção do processo de “desumanização” do outro que vai sendo instilado no processo de formação médica, que começa a partir das aulas no laboratório de anatomia, em que o corpo humano sem vida se torna objeto de dissecação e análise, e se estende para os outros contatos com os seres humanos, que são vistos como pacientes, desconectados de suas histórias, de seus sentimentos, de sua subjetividade e de sua liberdade.

Tais inquietações indicam diferentes impasses emergentes no processo de formação biomédica, particularmente no que diz respeito às relações de poder inerentes ao processo pedagógico e à crise da própria ciência moderna.

Todavia, experiências e práticas pessoais e institucionais apontam para a emergência de novos paradigmas educacionais, científicos e profissionais. De modo particular, experiências de inserção em contextos

¹² Em seus três textos, Lia Frota narra suas primeiras lições sobre o encontro com a morte, esta “ilustre desconhecida”, sempre à espreita, com “sua beleza torta, sua paz triste, seu sentido oculto”.

sociais e culturais marginalizados, assim como o comprometimento pessoal e político com os interesses e os contextos populares indicam a importância de se desenvolver uma *práxis* educativa e profissional que potencialize as diferentes dimensões da realidade subjetiva e sócio-cultural, assim como compreenda a complexidade e as ambivalências das vivências e relações humanas e profissionais. Neste novo contexto, dimensões tradicionalmente excluídas da prática profissional e científica, como a afetividade, a espiritualidade, ou mesmo a dimensão política e ecológica, são ressignificadas como inerentes ao cuidado com o ser humano e com sua saúde.

A crise da ciência e o desafio da complexidade

Felipe Carvalho, médico, salienta a negligência para com o óbvio e com o cotidiano no estudo da medicina: “estudamos que causas de amnésia recente podem ser Alzheimer, deficiência de vitamina B12, entre outras, mas não está nos livros que a principal causa é o *stress* do nosso ritmo de vida”.

Depoimentos como este refletem o atual movimento de autocrítica que se desenvolve no campo das ciências e evidenciam a *complexidade* inerente ao conhecimento científico. Segundo Edgar Morin (1995, p. 49-60), a *complexidade* apresenta-se como dificuldade e como incerteza, mais do que como clareza e resposta. Hoje as ciências físicas e biológicas caracterizam-se pela crise das explicações simples. Questões aparentemente marginais, como a incerteza, a desordem, a contradição, a pluralidade, o caos, etc., constituem a problemática fundamental do conhecimento científico e abrem caminhos ao desafio da complexidade.

Assim, 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 (Morin, 1995, p. 59-60).

Os desafios da complexidade ao conhecimento científico interpelam profissionais, educadores e pesquisadores à busca de uma compreensão

integral da realidade e das relações humanas, assim como de uma visão mais ampla de ciência.

Fernanda Gondim, estudante de Medicina, diz que “estava tão envolvida pelo sistema de memorização e repetição que não percebia que a sociedade exigia muito mais que apenas conhecimento científico”. E se pergunta : “Para que é útil saber o sexo das lombrigas se o que faz Joãozinho tê-la é a falta de saneamento básico? De que adianta saber o mais recente tratamento para determinada doença se me falta a sensibilidade de ver que dona Maria não tem dinheiro para fazê-lo?”

Esta pergunta lembra a discussão liderada por Victor Valla (1998, p. 165ss), no GT Educação Popular da ANPEd, sobre a “crise de compreensão” do que as classes populares estão vivendo e dizendo. A dificuldade de se compreender o que as pessoas das classes populares estão vivendo e querem dizer aos profissionais, acentua as limitações e contradições do próprio saber científico. Com efeito, o paradigma científico moderno ocidental revela – como também Tullio Seppilli (1996, p. 18-19) afirma em relação ao paradigma biomédico – uma suposição “ideológica” que desvaloriza a importância da subjetividade e, em geral, da dimensão sociocultural dos fenômenos humanos. Ou melhor, desconsidera as determinações sociais – subjetivas e objetivas – que se entrelaçam com as determinações naturalísticas-biológicas.

Neste sentido, Graciela Pagliaro, médica homeopata e educadora popular, revendo sua experiência frente a uma situação de erro médico, em que a morte inesperada de uma paciente passou uma “rasteira na onipotência médica”, considera que “a formação técnica não pode ser mecanizada. Tem que considerar os sujeitos que as aplicam e os sujeitos que as recebem, suas emoções, seus diversos olhares, suas motivações”. E para Alberto Carlos de Oliveira, estudante de enfermagem, “o ser humano é formado por um sistema unitário integrado, que abrange aspectos sociais, espirituais, biológicos e psicológicos”.

Nesta perspectiva, Rebeca Guedes, estudante de enfermagem, considera necessário redirecionar o discurso da formação acadêmica para inserir o “cuidar, em todos os seus aspectos, na formação em saúde”, pois o cuidado “implica na inter-relação de dimensões que podem incluir desde a técnica mais especializada até o simples olhar de afeto e carinho”.

Deste modo, os limites da Ciência ocidental não decorrem do fato de seu caráter científico, mas da insuficiente cientificidade de seu atual

paradigma, ou seja, de seu fechamento *naturalístico* em relação às dimensões da *subjetividade* e em geral do *social* e do *cultural*. Para serem suficientemente científicos os saberes precisam explicar racionalmente os fenômenos considerando *todas* as suas dimensões – a *natural*, a *subjetiva*, a *social*, a *cultural*, e a *ecológica* – reconhecendo a especificidade lógica de cada uma e buscando compreender a relação organicamente conflitante entre elas.

Os estudos epistemológicos motivados pelas práticas de educação popular vêm pouco a pouco formulando modelos cognitivos capazes de articular a compreensão das diferentes dimensões do conhecimento. Trata-se de uma concepção epistemológica que, superando os limites do modelo hegemônico de conhecimento, permita compreender de modo científico a complexidade e a dinâmica inerente a todo processo educativo e curativo.

Extensão universitária: uma porta para o novo paradigma

Uma nova perspectiva epistemológica e profissional tem sido despertada em práticas de educação popular em saúde. Eymard Vasconcelos, professor de saúde coletiva, revendo sua longa trajetória de médico e pesquisador, entende que seu encontro com o mundo das classes populares funcionou como “um grande encontro amoroso. Destes que criam um vínculo de tal monta que reorientam todo o viver”.

Também para a estudante de Medicina Fernanda Gondim, a extensão universitária em comunidades populares tem um significado fundante. “A extensão universitária abre um universo que todo estudante deve experimentar e se deliciar desde o primeiro período”. Já para Roberto Piauí, estudante de Medicina – levado por iniciativa de outros estudantes a participar do Projeto de Extensão e a interagir com uma comunidade – tal experiência catalizou sua vocação e opção profissional.

Estas experiências indicam que a extensão universitária – como lembra Fagundes (1985, p. 134-7) – pode desempenhar papel análogo ao da política social: pensada como uma fórmula de atenuar e acobertar desigualdades sociais para assegurar a estabilidade do sistema, apresenta virtualidades capazes de inverter os objetivos para os quais é instituída. Embora toda a política predominante imponha uma perspectiva conservadora e domesticadora de extensão universitária, esta é considerada um espaço contraditório onde se podem gerar novos projetos de universidade articulados com o processo de transformação social.

As experiências de extensão universitária em educação popular realizadas são experiências de fronteiras (ao mesmo tempo limites e limiares), são situações-limites (Freire, 1975), constituem entre-lugares (Bhabha, 1998), espaços de geração do novo.

Para Eymard Vasconcelos, a experiência que configurou o significado central de sua prática e pesquisa médica – seu “primeiro amor” – ocorreu quando, ainda estudante, realizou uma experiência de extensão universitária, em um povoado no interior de Minas Gerais. Inspirado na perspectiva de Paulo Freire, colocou-se numa perspectiva de diálogo com os habitantes do lugarejo e foi entendendo a complexidade dos problemas enfrentados por aquelas pessoas, na busca solidária de soluções. “Participávamos da obra de recriação coletiva da vida e isto era fascinante”, salienta.

Muitos depoimentos relatam experiências de estudantes das diferentes áreas das Ciências da Saúde em projetos de extensão universitária junto a comunidades empobrecidas. Tais experiências, em muitos casos, produziram mudanças significativas na própria concepção de estudos e da prática profissional no campo do cuidado à saúde.

Aline Barreto, questionando a rotina curricular de seu curso de Fisioterapia – que se alimentava pela perspectiva de se formar, instalar uma clínica particular e ganhar dinheiro – resolveu participar de um projeto de extensão universitária. Interagindo com pessoas vivendo em condições sociais calamitosas, foi descobrindo também seus valores e suas riquezas humanas. Com isso, a estudante amadureceu como pessoa e passou a compreender sua prática profissional de modo mais complexo e amplo.

A estudante Fernanda Gondim, intrigada em suas aulas de anatomia com o lema “aqui se aprende com a morte a cuidar da vida”, descobriu, no trabalho com a comunidade que ali se aprende com a vida a lidar com a morte e com o infortúnio.

Quais são, então, as implicações mais significativas de tais descobertas para a vida e para a prática dos profissionais de saúde?

O desconcerto

O contato pessoal com comunidades populares ensinou para estudantes e profissionais da saúde múltiplas experiências desconcertantes. Para Luciano Gomes, médico residente de Medicina Preventiva e Social, uma das maiores experiências que vivenciou todo em um ano de trabalho

em comunidades foi quando, aceitando o convite de uma família para o almoço, e se encontrou diante da única comida que não suporta. E aí compreendeu que “era muito mais fácil uma pessoa mudar de corrente política ou de opção religiosa, do que modificar um hábito alimentar”. Rosângela Teixeira, professora no curso de Medicina, lembra de sua experiência ao participar de uma expedição sanitária no povoado de Queixadinha. Entrou em contato com uma situação social extrema: crianças desnutridas e doentias, suas mães magras, mal vestidas e tristes, cujos maridos haviam emigrado à procura de trabalho, sem jamais retornar. A médica relata a impressão que teve ao visitar um barraco de adobe, de uma sala só, sem janelas, onde moravam quatro pessoas que dormiam no chão: “Havia um cheiro tão ruim que não saiu do nariz até hoje”. E Leda Bazzo, professora de Fonoaudiologia, narra a perplexidade da estagiária de seu curso frente à confidência de D. Luiza, moradora da favela. Esta mulher sorridente e desdentada, ao ser entrevistada, afirma não ter problema de comunicação. Mas chama a atenção para como enfrentou o seu problema de flatulência e “revela que o peido agora é obra divina de Deus, a inspirando na composição das mais diversas canções, deste modo, também não quer mais resolver este problema, pois o peido passou a ser, para ela, uma fonte de repentinas poesias”.

O mais desconcertante, porém, é o encontro com a situação de miséria, de doença e com a morte. O depoimento de Marcos Tietzmann, estudante de Medicina, apresenta uma conflitante vivência no contexto de um bairro, onde as possibilidades e limitações de saúde física e mental se configuram no contexto marcado pelo contexto econômico-político entrelaçado com as dimensões subjetivas e culturais. Desespera-se por verificar que o simples encaminhamento de uma criança ao posto de saúde se torna uma empreitada impossível para uma mãe que, separada do marido e em conflito com a vizinhança, não tem dinheiro para ônibus, nem para comprar o remédio. Tal situação produz um sentimento de impotência, tal como sentiu Alexandre Figueiredo, médico residente, frente à sua primeira paciente, uma criança negra e pobre que definhava, e a família sem possibilidade de adquirir o remédio.

A Universidade – segundo Meryeli Araújo, fisioterapeuta recém formada – orienta estudantes e profissionais de saúde a ser frios e objetivos diante de situações trágicas. Entretanto, a autora considera que “poucos fatos em nossas vidas são capazes de entristecer e deprimir tanto como a

morte de alguém que cuidamos, já que o lutar de perto com a perspectiva da morte alheia nos remete a constatação de nossos próprios limites e fragilidades”.

Mas, ao longo de sua trajetória profissional, atendendo pacientes terminais, Alexandre Figueiredo compreende que, ao invés de combater sem sucesso a morte, pode-se acolhê-la amigavelmente para brindar a vida. A morte, a vida em negativo que, por contraste e luz, pode colocar em cheque condutas médicas estabelecidas e revelar novos sentidos do cuidado com a vida.

Cuidar do outro

A primeira conduta a ser questionada é a do diagnóstico médico. O depoimento de Mário Araújo, fisioterapeuta recém-formado, denuncia o risco de a conduta médica se pautar por um este tipo de diagnóstico simplista e preconceituoso, que induz a um desprezo pelo paciente e resulta em um fechamento à busca continuada de compreender melhor o seu problema.

Renata Pereira, acadêmica de Enfermagem, ao desenvolver uma pesquisa de campo na comunidade, verificou como é valioso interagir com as pessoas, para além das entrevistas projetadas. “Ouvir as histórias de vida dos moradores, os acontecimentos atuais que permeiam sua realidade, e observar não só as carências, mas também as virtudes e sonhos deles e poder fazer parte de seu cotidiano”.

Hebréia da Costa considera que o grande desafio que seu trabalho de assistente social em um hospital universitário “era estabelecer o contato humano, articulado à empatia, habilidade teórica e fluidez de comunicação”. Pois, o trabalho com a saúde é um campo de luta, eivado de tensões, na medida em que o profissional se envolve com as angústias frente a situações de doença e ao medo da morte iminente. “É no conhecimento das angústias do outro que muitas vezes somos levados a perceber nossos limites e engendrar um novo caminhar”.

Juliana Oliveira, mestranda em nutrição, em suas atividades de estágio, foi percebendo que ser bom profissional não se reduz a indicar o melhor tratamento fisiológico. Para ela, a melhor terapêutica implica o ouvir e a atenção para com a pessoa cuidada. Deste modo, o saber técnico “ia entrando também, mas seguindo os espaços de uma relação, antes de tudo, afetiva”. A estudante aprendeu, assim, que “o mais importante não é a

precisão técnica na indicação da melhor terapêutica, do melhor tratamento e da melhor conduta”. De fato, a palavra, a escuta, o zelo e o amor têm poder curativo e transformador, principalmente para quem tem a saúde fragilizada e, por isso, se defronta com seu lado mais vulnerável. Nesta perspectiva, Marcos Vasconcelos, estudante de Medicina, em sua experiência junto a comunidades populares, compreendeu “que é preciso conhecer a realidade e respeitar o saber da população para compreender a dinâmica de adoecimento e cura de uma comunidade”. Percebeu que “a eficácia profissional não dependia apenas de ações físicas e químicas sobre o corpo dos pacientes. Palavras e gestos traziam transformações muito maiores”.

De modo particular, o estudante aprendeu com a sabedoria de um ancião que “a doença e a morte são inerentes à condição humana. Elas não podem ser definitivamente derrotadas, mas isso não impede que a vida seja cuidada”.

Esta postura de humildade e cuidado frente a situações trágicas é uma das atitudes compartilhadas por vários profissionais da saúde.

Nelsina Dias, nutricionista e professora universitária, conta como se arrependeu por ter convencido sua colega a transferir o pai, que residia no interior do estado, onde se encontrava muito doente – mas bem cuidado, num ambiente tranqüilo e de muito carinho – para um hospital da capital, em que, apesar de todo o atendimento técnico necessário, logo veio a falecer, longe do carinho e dos cuidados dos vizinhos e familiares.

A partir da experiência própria e familiar de doenças sem cura, Darlle Sarmento, estudante de Farmácia, compreende o quanto “o saber do médico é limitado”, na medida em que agentes de saúde desconsideram as queixas e sofrimentos do paciente e esquecem “que a família e pessoas próximas podem agir como uma boa equipe de saúde, quando se está atento para o valor de nosso bem estar e da vida”. Seus estudos em Farmácia permitiram entender “que a cura não está apenas nas mãos de profissionais qualificados tecnicamente para saúde. Está no esforço de cada um de nós e na interação cooperativa de forças por melhores condições de vida”. E percebeu que “a atenção ao que o doente sente e ao seu sofrimento é tão importante quanto a averiguação tecnicamente perfeita do resultado de exames laboratoriais”. Neste sentido, a sua interação com famílias de comunidades faveladas aguçou a sensibilidade, o rigor da investigação e do trabalho cooperativo na prática universitária e médica.

Da mesma forma, Alice Uchoa, doutora e professora de saúde coletiva, redescobriu o significado do atendimento médico, ao acompanhar de perto o tratamento de sua sobrinha, afetada por um fátidico e quase incurável problema cardíaco. “Pude perceber claramente que o cuidado não se opõe às intervenções balizadas, cientificamente fundadas e sofisticadas desde que tenham a finalidade de aliviar o sofrimento e, se possível, curar”.

Por outro lado, Alice reconsidera a complexidade da posição do agente de saúde, assim como seus sentimentos de apreensão, “diante da fragilidade do outro que o obriga a olhar a sua. O médico também precisa de um suporte numa visão mais abrangente, que abarque ao mesmo tempo o conhecimento científico acumulado e um certo ceticismo à sua aplicação mecânica; a intuição; a criatividade; sensibilidade e crenças”.

Assim, o cuidar do outro requer, do profissional de saúde, o profundo cuidado de si, que implica, muitas vezes, a experiência do trágico e a redescoberta da própria complexidade-ambivalência.

Cuidar de si

O encontro com a doença e com a morte revela o paradoxo da vida do ser humano, ou seja, o espaço trágico, o espaço do inevitável, do que não pode ser corrigido, do que nem toda medicina pode evitar: o limite, a finitude. Segundo Nietzsche (1995, 1997, *apud* Farina, 1999), a vida e a morte se fundem na tragédia do ser. A tragédia do ser são suas próprias finitudes. Os desmoronamentos dos mundos. Não há retorno para o mesmo mundo, em uma existência trágica, nem, pelo contrário, a garantia de que o mesmo não se repita. A experiência trágica enseja a imersão em espaços heterogêneos de subjetivação. Quer dizer, suscita a produção de singularidade, a ficção de novos mundos.

Paradoxalmente é a experiência existencial da finitude que – como afirma Vanessa Xisto, acadêmica de Psicologia – faz do ser humano “essa criatura com uma incrível capacidade de superar-se a cada momento”, na medida em que é interpelado a criar “estratégias de invenção do presente. De invenção, porque cada um tem a sua maneira única e particular de ser e estar no mundo e de criar-se”.

A experiência da tragédia humana, que o contato cotidiano com a finitude da vida induz, instiga o agente de saúde a reconstituir constantemente sua própria subjetividade.

Emerson Merhy, médico sanitário (formado em 1976), refletindo sobre experiências paradoxais vividas ao longo de sua formação médica e do exercício de sua profissão, descobre que “somos, de fato, muitos tipos de sujeitos em nós. Temos muitas almas que nos habitam, que se relacionam e que, em certas situações, ocupam lugares centrais uma em relação a outra”. Por exemplo, o próprio médico, ao ter uma necessidade de cuidado de sua saúde, precisa de outro médico. Vira “usuário”. E sua alma de médico continua coexistindo e negociando, dentro de si, com a sua alma de paciente. Posicionando-se a partir de sua própria intimidade complexa, o profissional pode desenvolver uma “pedagogia da implicação”. Isto é, desenvolver a capacidade re-olhar situações paradoxais (em que as múltiplas *almas* do profissional interagem com a pluralidade de *almas* do outro) de modo a compreendê-las melhor e a imaginar intervenções que fazem sentido. O profissional vive, assim, um efeito “pororoca” em que as ambivalências de sua personalidade se potencializam ao interagir com as ambivalências do outro. “É como um rio que se dobra sobre si ao encontrar o mar, ou seja, com o outro”. O trabalhador pode se ver, ao ver no outro as reações às suas próprias ações.

Assim, o cuidar da saúde alheia se torna, para o próprio profissional, uma oportunidade ímpar e fecunda de aprendizagem.

Aprender juntos

A principal aprendizagem é a de “aprender a aprender”, ou seja, desenvolver processos dialógicos e interativos de aprendizagem, superando o tradicional dispositivo de sujeição entre profissional de saúde e pacientes. Daniel Batista, estudante de Nutrição, relata sua experiência com o trabalho em saúde comunitária, na qual compreendeu que as pessoas, submetidas a cuidados médicos, também educam os agentes de saúde, na medida em que estes se colocam em uma atitude de escuta e cuidado.

O médico residente Luciano Gomes afirma que assimilou dois aprendizados em seu trabalho comunitário. O primeiro é que “os profissionais de saúde têm uma imensa capacidade para mobilizar a população que vem sendo historicamente esquecida”. O segundo é que “e por mais que acreditemos saber o que é melhor para pessoas de uma determinada comunidade, eles têm suas interpretações sobre a realidade em que vivem e suas conclusões têm muito mais validade que nossas possíveis explicações técnicas ou políticas”.

Para Pedro Cruz, acadêmico de Nutrição, a mudança decisiva em sua relação de profissional da saúde com as pessoas da comunidade ocorreu quando passou a dialogar com elas sobre as diferentes dimensões da vida, sem restringir seu foco exclusivamente sobre a doença. “Aí descobri que aquelas pessoas não eram pacotes de problemas, mas pessoas cheias de dinamismos e de muita vontade de ser mais (...). Elas me mostram uma perspectiva diferente da vida, um lado diferente desse mundo; aprendo a respeitar suas decisões e a compartilhar os seus saberes”.

Tal aprendizado interpela estudantes e profissionais a ressignificar os estudos universitários e a desenvolver formas mais coletivas e interdisciplinares de trabalho. Juciany Araújo, nutricionista, e Maura Sobreira, pré-concluinte de Enfermagem, contam como a experiência de extensão junto a comunidades populares modificou seu modo de ver o mundo e foi uma oportunidade de aprenderem a trabalhar em equipe.

Neste sentido, o próprio sentido de *interdisciplinaridade* é reconfigurado, como atesta o fisioterapeuta recém-formado Mario Araújo, ao falar do que aprendeu nos projetos de extensão baseados na Educação Popular:

Aprendi, então, a valorizar o diálogo. Na relação com as famílias, fui descobrindo a força terapêutica da escuta. Com a mente aberta pelas discussões teóricas, fomos vendo a força do conhecimento popular. Fomos aprendendo a trabalhar em equipe valorizando o conhecimento dos outros profissionais.

Neste sentido, ocorre uma mudança significativa nas próprias relações pedagógicas e na formação profissional. “Fui vendo que era possível encarar os professores como companheiros na construção de um saber e não seres superiores e incontestáveis”, explica Mario Araújo. Tal mudança pedagógica é inerente à concepção de interdisciplinaridade, como já afirma Ivani Fazenda:

A introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente numa transformação profunda da Pedagogia e num novo tipo de formação de professores. (...) Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria - que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear - a uma relação pedagógica dialógica onde a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência. Sua formação, substancialmente modifica-se: ao lado de um saber especializado

(nisto concorreriam todas as disciplinas que pudessem dotá-lo de uma formação geral bastante sedimentada), a partir, portanto, de uma iniciação comum, múltiplas opções poderão ser-lhe oferecidas em função da atividade que irá posteriormente desenvolver. (...) Precisa receber também uma educação para a sensibilidade, um treino na arte de entender e esperar e um desenvolvimento no sentido da criação e imaginação. A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e que vá consolidando essa *atitude* (Fazenda, 1978, p. 48-9).

Tal atitude, que a interdisciplinaridade vai consolidando, não se restringe, porém, à dimensão intersubjetiva e institucional das relações pedagógicas e profissionais. O trabalho em equipe e interdisciplinar reconfigura seu significado mais amplo ao se engajar numa perspectiva social e política transformadora. Nesta direção, as práticas de educação popular apresentam desafios que instigam tais opções.

Comprometer-se politicamente

A realidade social dramática, encontrada nas atividades sanitárias e extensionistas junto a comunidades populares em situação de risco, põe com veemência a necessidade de comprometimento político, para além da dimensão profissional e científica. Assim, a professora no curso de Medicina Rosângela Teixeira, ao se lembrar de seu trabalho com a população de Queixadinha, se questiona: “que tipo de vida é aquela?” Com tal problematização, coloca um desafio maior, não resolvido pela ciência. A realidade social de miséria, doença, dor, desconforto, fome e injustiça, “nos remete ao imponderável do sofrimento humano e nos faz crer que a vida dessa gente precisa ser outra, uma marcha noutra direção”. E se pergunta: “Seríamos nós responsáveis pela criação de um mundo novo, pela revelação de uma outra vida profundamente mais justa, humana e digna? (...) O quanto de ação social e política deveríamos buscar?”.

Também o estudante do curso de medicina Marcos Vasconcelos, ao acompanhar uma família favelada, entendeu que, “na busca de um mundo mais justo, o papel da universidade não deve se restringir à formação de profissionais tecnicamente qualificados, mas também a de cidadãos comprometidos com a realidade social”.

Entretanto, mesmo as lutas sociais, que vão construindo a história humana, se defrontam com o trágico, com situações de miséria e injustiça,

insuperáveis a curto prazo. Neste contexto, a espiritualidade e a religião são ressignificadas. A religião confere um enquadre para explicar os fatos que não são explicáveis e tornar suportáveis experiências que são inaceitáveis, tais como a morte, catástrofes, injustiças. E esse é um dos fatores de sobrevivência e crescimento de movimentos sociais, pois estes podem encontrar na religião – que é também um sistema cultural (Geertz, 1989) – respostas, esperanças, alternativas para o caos que muitas vezes enfrentam. E, ambivalentemente, se conformam e se resignam ante a injustiça, ao mesmo tempo em que resistem e lutam ante os desafios. Desta forma, a questão religiosa das classes populares não se reduz a uma questão tradicional e arcaica. Na perspectiva das classes populares – que reconhecem a impossibilidade de, no contexto sócio-político dominante, saírem de sua situação de pobreza – a religião popular desempenha vários papéis: “cria uma identidade mais coesa entre as classes populares, ajuda a enfrentar as ameaças, a ganhar novas energias na luta pela sobrevivência, e reforça uma resistência cultural que, por si só, reforça também a busca da religião como solução” (Valla, 2002, p. 71).

Conclusão

As experiências de extensão universitária em educação popular, no campo da saúde, oportunizam, de fato, mudanças muito significativas em várias dimensões. No contexto de crise do próprio paradigma científico que sustenta o processo de formação do profissional da área de saúde, algumas práticas extensionistas no campo da saúde em contextos sociais marginalizados ensejam o surgimento de perspectivas educacionais e profissionais deveras instigantes.

Os depoimentos analisados evidenciam que o encontro com situações e pessoas das classes populares, que vivem em situação social de risco, provoca no profissional da saúde um profundo desconcerto. Os hábitos alimentares e higiênicos, a concepção do corpo e, de modo particular, a miséria, a doença e a morte, afetam profundamente o campo da subjetividade do profissional. Este vivencia processos trágicos, que o interpelam a rever e a reconstituir seu modo de ser no mundo. Descobre suas próprias ambivalências que, em interação com a complexidade do ser do outro, colocam múltiplos desafios, abrem infinitas possibilidades e, sobretudo, exigem um salto de dimensão no seu modo de entender a prática científica, profissional, social e cultural. Neste sentido, redescobre o

significado de trabalho interdisciplinar, revaloriza o comprometimento social e ressignifica a espiritualidade.

Complexidade e interculturalidade:

desafios para a formação de educadores em processos inclusivos¹³

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, 1999) 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 recentemente, 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, 2003). 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

¹³ Texto publicado em FLEURI, R. M. . Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Thimoty; BARREIROS, Débora. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO/ANPEd, 2009, v. 1, p. 65-88.

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 28^a. 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 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 participar 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. O Documento 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. O Documento de Salamanca 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, *respostas*¹⁴ 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

¹⁴ 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 idéias 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 constata que “muitos programas propostos pelas autoridades não são, na realidade, propostas, mas respostas às ações dos populares. Com isso, pretendemos ressaltar a ‘atividade’ onde tradicionalmente são vistas a ‘passividade’ e a ‘ociosidade’” (Valla, 1986, p. 27). 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 seqüências de ações).

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 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 (2004) 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 pertencas 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, mas 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 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 idéia 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 especiais¹⁵ representa uma das tentativas de se reconfigurar as possibilidades de

¹⁵ 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).

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 aluno, 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 aluno se ajuste unilateralmente a padrões de “normalidade” para aprender, interpela-se à própria organização escolar a se reestruturar para atender à diversidade de seus alunos (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, surdo-cegueira 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 lingüísticas, 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 lingüísticos e conceituais que permitam a expressão, comunicação, interação e 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 e 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 incapacidade 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.

Uma expressão disso é a noção de ‘flexibilização curricular’, a qual pode ter conotações de se contrapor a uma escola seriada, rígida em sua estrutura e ‘enciclopédica’, ou de ser contra desempenhos massificados dos alunos, mas que também pode ser lida como incentivo à redução dos conteúdos a serem apreendidos, conforme as condições individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais (Garcia, 2005, p. 8).

Tal leitura 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 redução de investimentos, mesmo à custa de se comprometer a qualidade e a eficácia dos serviços educacionais.

Por exemplo, 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 reconheçam a cultura surda, apenas oferecesse 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 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 se ensina 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” (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 linguístico¹⁶. As diferenças 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.

Geovana Lunardi observou que

a diferença que mais incomoda a prática docente é aquela que se expressa no aluno que não domina esta forma de funcionamento escolar, aquele que não acompanha, porque não vê sentido, porque não compreende, e depois porque já não se importa mais em acompanhar. Compreende-se, então, que a escola ao centrar-se no ensino de conteúdos sem significado para os alunos, porque em certo sentido, são

¹⁶ 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 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 destituídos de significados por visarem imprimir uma habilidade, um comportamento, por organizar o trabalho escolar centrado somente no ensino, e numa forma que se coloca como um fim em si mesma, e por estabelecer, para isso, uma relação distanciada entre professor e aluno, demarca que o sucesso é restrito àqueles que dominarem o jeito de se posicionar nessa estrutura (2005, p. 12).

A mesma autora (Lunardi, 2005, p. 13) observou 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. Mas 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 pela desistência de se garantir “a aprendizagem do patrimônio universal de conhecimento”, é explicada por Lunardi 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 – constataam 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 processo de trabalho 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 analisados indicam diferentes impasses, emergentes no sistema de ensino, 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, subdividida em superintendências, cada uma com estrutura própria para o desenvolvimento dos seus programas. Por exemplo, Dulce Almeida 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” (2005, p. 6). 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 seqüências 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.

A educação inclusiva numa perspectiva complexa

A educação inclusiva, na opinião de David Rodrigues (2003), 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 favoreçam a construção de processos singulares e contextos sócio-educacionais críticos e criativos.

Educação: para além da disciplina

A complexificação do processo educativo implica a desconstrução dos dispositivos disciplinares constitutivos das práticas escolares, geradores de sujeição.

Nesta direção, ao me perguntar (Fleuri, 1998) “*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?”, 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*, 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 fixo¹⁷. 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

¹⁷ Enzo Spera analisa como, na cultura ocidental, o *eu* se edifica como princípio unitário e originário de todos os atos da consciência, com base na *visão perspectivista* do observador, de cujo olho parte a linha perpendicular que, incidindo sobre a superfície da imagem, determina o *focus*, isto é, o ponto de congruência das ortogonais ou linhas-de-fuga. “A visão em perspectiva, erigindo-se como sistema interpretativo da realidade, como instrumento de afirmação do poder do testemunha único, consente de graduar cada representação por planos sucessivos e organizar, segundo as linhas lógicas de confluência da ortogonalidade, fixadas pelo testemunha, as linhas-de-fuga que ligam o *focus*, ou seja, o *eu observante*, a um qualquer ponto do espaço”. Deste modo, cada objeto, cada dado, pode ser assumido (capturado) e controlado na sua *realidade de forma manifesta* situada no intervalo *próximo-distante*. Na sua colocação, em função da localização do *focus*, o objeto representado, entre o primeiro plano e o fundo, torna-se elemento definidor e medida da profundidade; a sua posição substancia a percepção do valor e da função da imagem adquirida como dado objetivo da realidade. “A 'ficção', o artifício da cena e da representação se tornam 'verdade', substitutivos do real. A perspectiva, com suas regras, que por suas potencialidades de engano visual (originariamente aplicadas nas cenografias do teatro grego e também no medieval) era utilizada como expediente decorativo cujo fim não era o de expressar a verdade do ser, mas a verossimilhança da aparência, se torna o modelo, o método racional com o qual se organiza o espetáculo do conhecimento. Sobre seus novos artifícios, o homem moderno elabora a própria metodologia da representação do real e do mundo que começa a querer dominar diretamente” (Spera, 1995, p.13)

sente ameaçado de ser transformado em objeto pelo olhar do outro¹⁸. 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 humano¹⁹. 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*²⁰, para além das relações disciplinares na educação, consistiria justamente no construir, entre sujeitos, relações de

¹⁸ "Para Sartre, todas as relações humanas concretas estão, em princípio, determinadas: ou o outro me rejeita e me reduz a ser-uma-coisa-em-seu-mundo, ou mantenho em meu poder sua subjetividade, tornando-a objeto-para-mim. Outras possibilidades não existem..." (Luijpen, 1973, p. 292).

¹⁹ "Foi apurado que a comunicação não-verbal (que compreende o contexto, as posturas, o tom de voz) determina em cerca de 75% a construção dos significados, enquanto as palavras, em sentido estrito, representam cerca de 25% do potencial comunicativo" (Sclavi, 1996, p.53).

²⁰ Segundo Ortensia Mele (1994, p. 229), no âmbito da cultura ocidental, estamos no limiar de um salto de dimensão em nossa maneira de conhecer o mundo. As descobertas no campo da Física, relativas ao infinitamente pequeno e ao infinitamente grande, produziram novos modelos interpretativos do espaço e do tempo; a crise

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, mas também, auditiva, tátil, palatal e olfativa) que tecem a *trama viva e densa* (geralmente invisível ao olhar hierárquico) *das interrelações* construídas pelos seres humanos ao enfrentar os *problemas* da realidade.

Processo mental: metáfora do processo educacional

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).

Seguindo a concepção destes *critérios*, consideramos que *processo educativo* pode ser entendido como um *sistema mental*, composto por

ecológica, demográfica e social colocam em cheque os nossos modelos de percepção (as idéias de progresso, civilização, desenvolvimento, cultura...); a nossa visão estática e limitada do mundo vem sendo radicalmente questionada seja pelas novas elaborações das ciências humanas ou físicas, seja pelo contato com culturas diferentes, centradas em modelos interpretativos opostos ou complementares aos nossos. Este mosaico fractal indica a crise da visão *disciplinar* e anuncia uma maneira *complexa* de ver o mundo.

múltiplos sujeitos, cuja *interação* é acionada por *diferenças* que, ativadas por *energia colateral*, desencadeiam *versões codificadas* que circulam em *cadeias de determinação* complexas e se articulam segundo uma *hierarquia de tipos lógicos* inerente ao próprio processo de transformações. Tal concepção pode ser expressa por um conjunto de seis teses, que enunciamos sinopticamente.

1. Educar é ativar a interação entre pessoas

O processo educativo se constitui entre pessoas que interagem entre si. Não basta que um conjunto de pessoas se encontrem, justapondo-se formal ou espacialmente. As pessoas se educam em relação, diz Paulo Freire. Para Bateson, mente é o “padrão que coliga”: o processo mental “é sempre uma sequência de interações entre partes”. A condição básica para se desenvolver um processo educativo, ou “mental”, é que se constitua a *interação* entre diferentes agentes. “Ninguém se educa sozinho”!

2. Educar significa constituir diferenças

No processo educativo, tal como no processo mental, a relação de reciprocidade entre as pessoas é acionada pela *diferença*. Diferença, para Bateson, é *mudança*, por parte de um agente, que é *percebida* pelo outro. A percepção só se produz pelo movimento do objeto em relação ao sujeito, ou do sujeito perceptor em relação ao objeto percebido. “Uma coisa que não muda é imperceptível, a não ser que sejamos nós a nos movimentar em relação a ela” (Bateson, 1986, p. 105; [1979, orig.], p. 98). Só percebo o som se houver uma vibração no ar; só vejo uma imagem se houver movimento ou variação de luminosidade. Mas também os aparelhos auditivo e visual precisam estar aptos a captar as mudanças exteriores. Só é possível perceber a outra pessoa se ela produzir algum tipo de movimento, mas também se utilizo a capacidade de atenção. A diferença é constituída sempre pela articulação entre movimentos de elementos e um sistema capaz de captá-los. Tal conexão, entre movimento de um objeto e sua percepção, por um sujeito, constitui a diferença.

Este critério do processo mental pode enfatizar o significado de *problematização* no processo educativo. Problematizar, neste sentido, significaria criar uma diferença (objetiva) que produz uma diferença (subjetiva). Para Dermeval Saviani (1980), *problema* é uma necessidade

objetiva que é assumida subjetivamente. Problema, para Henri Léfèbvre (1975), é uma *contradição*, portanto, uma *relação* de identidade e diferença, de inclusão e exclusão, entre partes ou elementos constitutivos de um processo, que tende para a superação. Mas tal processo evolutivo, de superação, só se configura como um processo *mental*, se a contradição (entendida como *diferença*) for elaborada como informação por um outro organismo capaz de reagir e interferir novamente na diferença (problema) que o interpelou. Para Paulo Freire, problematizar implica em compreender os desafios, os conflitos, as contradições, as “situações-limites” da realidade e das relações sociais em que as pessoas se situam, de tal forma que estas são interpeladas a se organizar para enfrentar o problema.

3. Educar pressupõe a articulação entre iniciativas concomitantes

Bateson enfatiza que o movimento do objeto é acionado por energia própria, da mesma forma que a percepção se constitui por sistemas perceptivos autônomos. A conexão, entre estes dois sistemas, a diferença, não tem existência nem energia própria. A diferença, ou conexão entre um sistema e outro, depende da energia de cada um deles. A diferença não resulta da relação direta e unidirecional de um agente sobre outro. “Ninguém educa ninguém”, afirma Paulo Freire. A relação educativa não se faz pela ação de um sujeito para outro, mas pela articulação, pela diferença, da ação de um agente com a ação de outro sujeito, cada um com base em processos autônomos. O processo educativo só se desencadeia na medida em que pessoas estabelecem, deliberada e conscientemente, interações entre si. Posso levar o cavalo à fonte, mas não fazê-lo ter sede, ou beber²¹. Abro a torneira, mas só vai correr a água que houver no reservatório. Posso elaborar e expressar um discurso, mas o outro, ao percebê-lo, desenvolverá um processo reflexivo singular e autônomo, criativo e imprevisível. Assim, a diferença é acionada pela articulação entre processos, entre agentes, que atuam, cada um, por energia e iniciativa

²¹ “A combinação dos dois sistemas (o mecanismo da decisão e a fonte de energia) constitui uma relação que, no conjunto, articula processos interdependentes, cada um com autonomia parcial. Você pode levar o cavalo até a água, mas não pode fazê-lo beber. Beber depende da iniciativa do cavalo. Mas, mesmo que seu cavalo esteja com sede, ele não poderá beber se você não levá-lo ao bebedouro. Conduzi-lo, depende de você” (Bateson, 1986. p. 111).

própria. Para ser produzida, a diferença depende de energias colaterais, de esforços paralelos e concomitantes.

Neste sentido, a concepção de educação “bancária”, formulada por Paulo Freire, indica uma relação “coisal” entre os seres humanos, ao pressupor que a relação educativa se esgote na transferência unidirecional de comunicados que deveriam ser absorvidos mecanicamente pelos sujeitos educandos. Pressupõe-se que apenas um dos sujeitos (o educador) seja ativo e os outros (os educandos) sejam passivos. Já a concepção “dialógica” de educação enfatiza a *reciprocidade* entre sujeitos e, portanto, a *interação* entre as pessoas. Este critério para definir um processo mental, aplicado à relação educativa, implica que a relação entre sujeitos só pode ser considerada “educativa” se houver interação de reciprocidade dialógica. Não se realiza a relação educativa (dialógica) se qualquer dos interlocutores não desenvolver energia, iniciativa, autonomia própria, para sustentar, de seu lado, a relação de reciprocidade. O ensino, concebido e praticado como transmissão unidirecional de informes (desconectados da historicidade, da criatividade, da contextualidade, da autonomia de cada sujeito) não pode ser considerado propriamente educativo, uma vez que, por minimizar a iniciativa vital e mental de parte dos sujeitos em relação, inviabiliza a apropriação e reelaboração significativa (singular e contextualizada) das informações que codificam as diferenças e realimentam a reciprocidade entre os interlocutores.

4. Educar implica em produzir cadeias de informações

O quarto critério implica que o processo mental requer *cadeias de determinação circulares* (ou mais complexos). As coisas não viventes, como a rocha, mantêm-se inalteradas por longo tempo, na medida em que *resiste* à mudança de sua própria constituição. Já o ser vivo também mantém uma continuidade de seu organismo, mas “ou corrigindo a mudança, ou transformando-se a si mesmo para adaptar-se à mudança, ou incorporando no próprio ser um processo contínuo de mudança. A ‘estabilidade’ pode ser obtida ou mediante a rigidez, ou mediante a repetição contínua de algum ciclo de mudanças menores, ciclo que após cada perturbação retornará ao *status quo* anterior. A natureza evita (temporariamente) o que parece ser uma mudança irreversível, aceitando uma mudança efêmera” (Bateson, 1986, p. 112; [1979, orig.], p. 102). A “natureza” (uma metáfora para personificar o sistema) aceita a morte do

indivíduo, para manter a espécie; ou então, assimila o desaparecimento de uma espécie para salvar o ecossistema. Desta forma, o processo mental incorpora o *elemento* individual na *classe*. O elemento, na relação em cadeia com outros elementos, constitui a classe. E a classe (um nível de abstração superior ao indivíduo, porque composta por um *conjunto* de indivíduos interagentes), por sua vez, constitui o elemento como parte de um conjunto. A organização dos seres vivos se constitui, assim, por cadeias de determinações circulares e mais complexas, articuladas por um processo de *causalidade circular*.

No processo educativo, a interação entre múltiplos agentes é desencadeada pela diferença entre eles, na medida em que cada um capta e codifica, a partir de iniciativas e processos autônomos, os movimentos e mudanças do outro, transformando a diferença em *informação*, ou seja, diferença codificada que produz diferença. Esta, por sua vez, codificada pela reação do outro, produz nova diferença, constituindo cadeias retroalimentadas de informações, produzindo práticas discursivas, que configuram os significados das informações que as constituem.

Neste sentido, pode-se entender que o processo de identificação pessoal e cultural é construído como uma cadeia circular de informações (codificações de diferenças). Numa primeira instância, o sujeito se *auto-identifica* pelo que sente, pensa, deseja, decide e age. Mas tal iniciativa subjetiva se configura, em uma segunda instância, como *hetero-identificação*, 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.

5. Educar requer desenvolver linguagens para a circulação de informações

Entre os conceitos de “objeto” (que se refere aos elementos que compõem um circuito) e o de “mudança” (referente ao tempo que intercorre entre o movimento de um circuito e o movimento circular subsequente dos mesmos elementos) há níveis lógicos e conceituais diferentes²². O conceito de *mudança* implica um salto lógico em relação ao conceito de *objeto*. Mas o processo mental pressupõe, ainda, o encadeamento de mudanças e redundâncias que realimentam o processo interativo dos elementos, tal como já enunciado no quarto critério. É justamente a codificação de redundâncias, de padrões de mudança, que configura o sistema mental. Deste modo, segundo o quinto critério, “no processo mental, os efeitos da diferença devem ser encarados como transformações (isto é, versões codificadas) da diferença que os precedeu” (Bateson, 1986, 118; [1979, orig.], 109). A informação é definida por Bateson com a “codificação de uma diferença”. O mapa, por exemplo, constitui-se como um conjunto de marcas codificadas que representam as diferenças observadas no “território”. Mas, “o mapa não é o território”, lembra Bateson, citando Korzybski. “O mapa é uma espécie de efeito, ou melhor, de transformação ou codificação, que organiza informações de diferenças identificadas no ‘território’” (Bateson, 1986, 119; [1979, orig.], 110).

A afirmação de Korzybski indica que o efeito (o mapa) não é a causa (território). É justamente a diferença entre efeito e causa (quando ambos são incorporados a um sistema apropriadamente flexível) a premissa básica do processo de “codificação”. A relação entre efeito e causa, pressupõe uma certa regularidade. É esta regularidade que torna possível à mente

²² Bateson apresenta um exemplo do mundo físico. A noção de *interruptor* implica a mudança e não exclusivamente os elementos constitutivos do objeto (os dois terminais dos fios elétricos e o relê). Quando ligado, o “interruptor”, não passa de um fio condutor suplementar. Quando desligado, o “interruptor” é apenas uma lacuna entre dois condutores. O conceito de interruptor só existe no momento de sua *mudança* de estado. Está relacionado com a noção “mudança” e não com a noção “objeto”, como seria o caso dos conceitos de “pedra”, “mesa” e similares. Usando este exemplo como metáfora para as relações humanas, podemos definir o conceito de indivíduo e de relação (comunicação, educação). O conceito de educação só se aplica à *relação* entre os indivíduos. Não aos indivíduos isolados e inativos.

adivinhar a causa partindo do efeito. Com base também na regularidade que se torna possível classificar os vários tipos de relações e constituir os padrões de sequências de ação.

Para Paulo Freire, o processo de problematização pode ser desenvolvido pedagogicamente mediante o processo de codificação e decodificação temática. Metodologicamente, o processo de codificação e decodificação temática, repensado à luz deste critério mental, articula o desenvolvimento de cadeias de informações, ou seja, de diferenças que, codificadas, produzem diferenças. Assim, no processo educativo de alfabetização de adultos proposto em Angicos, a equipe de educadores identificou, em convivência com a comunidade, um grave problema de moradia popular. Tal situação, era problematizada em diálogo com as pessoas da comunidade, tendo como mediação a sua codificação numa “cena de mutirão” e na palavra “tijolo”. O processo educativo constituía-se, através do processo de decodificação temática, no encadeamento de diferenças que produziam diferenças. O diálogo entre as pessoas (a interação entre as suas diferentes percepções e entendimentos) possibilita a explicitação da diferença entre a representação (a *cena* do mutirão) e os fatos representados (o *evento* do mutirão promovido pela comunidade), o que enseja a análise das diferentes condições das pessoas naquele contexto (os que têm casa e os que não tem), assim como dos diferentes passos para a organização do trabalho coletivo para resolver o problema. E, assim por diante, o diálogo vai possibilitando explorar (traçar, codificar, extrair, explicar, discutir...) a infinidade de diferenças potenciais dos eventos vividos pelas pessoas e pelos grupos educandos. Assim, podemos entender a problematização como o processo de construção de diferenças que produzem diferenças, ou em outras palavras, de elaboração de informações que, assumidas em processos mentais (educacionais), desencadeia a articulação de informações e constitui práticas discursivas.

6. Educar é construir mediações e interação entre contextos

Para a definição de um processo mental, Bateson considera, ainda, um sexto critério, ou seja, “a descrição e a classificação desses processos de transformação (codificação) revelam uma hierarquia de tipos lógicos inerentes aos fenômenos”.

Na discussão da codificação (Critério 5), Bateson observou que “nenhuma mensagem, em qualquer circunstância, é aquilo que a precipitou.

Existe sempre uma relação parcialmente previsível e conseqüentemente bastante regular entre a mensagem e o referente, essa relação nunca sendo, de fato, direta ou simples. Conseqüentemente, se B vai lidar com a indicação de A, é absolutamente necessário que B saiba qual é o significado dessas indicações. Assim, vem à tona outra classe de informação, que B deverá assimilar, que instruirá B a respeito da codificação das mensagens ou codificações vindas de A. As mensagens dessa classe dirão respeito, não a A ou B, mas à codificação das mensagens. Elas serão de um tipo lógico diferente” (Bateson, 1986, 124; [1979, orig.], 115). E Bateson as denomina *metamensagens*, ou seja, são as mensagens referentes ao contexto que constituem o significado de um determinado tipo de ação ou de mudança. Este é um conceito fundamental na teoria de Bateson, pois, as metamensagens indicam o *contexto* e “sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado” (Bateson, 1986, 23; [1979, orig.], 15).

A compreensão das metamensagens constitui o que Bateson chama de “aprendizagem de segundo nível” (Bateson, 1976, p. 319-28), ou seja, a compreensão do *contexto* que, construído pelos próprios sujeitos em interação, configura os significados de seus atos e de suas relações. “Esse aprendizado do contexto resulta de uma espécie de descrição dupla que acompanha o relacionamento e a interação” (Bateson, 1986, 142).

Neste sentido, a transformação dos dispositivos *disciplinares* de saber-poder e a instituição de processos educativos de caráter dialógico – tal como os que são propostos por Paulo Freire e Celestin Freinet – constitui um campo de aprendizagem de segundo nível, na medida em que implica em desenvolver *contextos educativos* que permitam a *articulação entre diferentes contextos* subjetivos, sociais e culturais. Trata-se de compreender e construir processos educativos em que diferentes sujeitos constituem sua identidade, elaborando autonomia e consciência crítica, na relação de reciprocidade (cooperativa e conflitual) com outros sujeitos, criando, sustentando e modificando contextos significantes, que interagem dinamicamente com outros contextos, criando, sustentando e modificando metacontextos comunicacionais. Podemos, assim, entender que não só as pessoas se educam em relação, mediatizadas por seus contextos socioculturais, mas estes mesmos contextos socioculturais se transformam na medida em que são mediatizados pelas relações entre as pessoas.

A complexidade e a interculturalidade na formação de educadores

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 a singularidade 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 *presença* concomitante 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. Mas 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 da conflitualidade, não só *entre os diferentes sujeitos*, mas sobretudo *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, neste GT de Educação Especial, a respeito principalmente da formação de professore(a)s para a educação inclusiva.

“Conteúdo” e diálogo educativo

Geovana Lunardi questiona “a prática curricular que privilegia o ensino com conteúdos sem significado para os alunos” (2005, p. 6), 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. Mas a apropriação crítica e criativa destas “ferramentas” culturais 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.

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 e Oliveira, 2005, p. 9).

O enfrentamento e a elaboração desta tensão pressupõe 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 e 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 e Oliveira, 2005, p. 15). Com efeito, as pessoas (e não apenas as identificadas por suas deficiências) são sujeitos que não têm uma identidade fixa, permanente, essencial, mas 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, Silva e Palhano (2005, p. 3) enfatizam a necessidade de considerar suas capacidades, mas não ignorar suas especificidades, isto é, as limitações e possibilidades 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 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 e 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. Mas, 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 e 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 reapresenta 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 e 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. Mas 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, a competência individual se confunde com a sedimentação temporal e progressiva de crenças, de representações, de hábitos práticos e de rotinas de ação” (Dal-Forno e Oliveira, 2005, p. 6).

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 conecta, 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 e 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 (histórias, culturas, organizações sociais, ambientes...), de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) em níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes) que confirmam os significados das ações e interações de educadores-educandos.

Educador-educando, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere num 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 (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem. 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 bi-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.

Construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva²³

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 ” (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.

²³ Texto de trabalho apresentado em congresso: FLEURI, R. M. . Construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva. In: XII Congresso da ARIC (Association Internationale pour la Recherche Interculturelle), 2009, Florianópolis. *Diálogos Interculturais: descolonizar o saber e o poder. Florianópolis* : www.aric2009.ufsc.br, 2009. p. 1-24

Construção e desenvolvimento do curso

O Curso de Capacitação de formadores para a educação inclusiva realizado em 2007 pelo SESI/SC, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/FAPEU), 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, que agora se encontra registrada neste acervo de estudos e subsídios para as práticas de educação inclusiva do SESI.

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 envolvidos

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 com 14 e atende a 172 estudantes com deficiência mental, auditiva, motora e visual. A Unidade de EJA-SESI/SC - Educação Inclusiva (SESI/UOS 212) 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 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-SESISC

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 operacionais do SESI 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 sócio-afetivas*, 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*,

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

ao mesmo tempo que a *convivência* (com a deficiência), o uso de *diferentes aprendizagens* e os *processos inter e intra pessoais* (cf. Quadro 01).



Quadro 01. Esquema da Caracterização transversal dos objetivos da UOS-SESISC

Caracterização dos estudantes do Programa SESISC de Educação Inclusiva

O levantamento informal feito em junho de 2008 indicou que 248 pessoas freqüentavam 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 de 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). Mas 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, Auxiliar Pedagógico, Auxiliar de Serviços Gerais.

O profissionais consultados manifestam a necessidade, na sua prática educativa, de construir uma proposta curricular para a Alfabetização e 1º segmento capaz de incluir as pessoas com deficiências, particularmente a 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, e outro lado, a baixa auto-estima 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 (Joinville, 16-20.jul.2008) 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 infra-estrutura).

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 melhor 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” (Platão, O Banquete). *Música*. Baile. Cada um procura um companheiro *com tema semelhante, mas com crachá de cor diferente* (pertencente a uma UOS 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 *lógos* (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 *haikai*²⁵. 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 3 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

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.

coletivas dos três grupos. Estes se constituíram em grupos de trabalho, que se autodenominaram, respectivamente de *Caminhos do Aprender, Criação 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.

Propõe-se, a partir da *leitura* de FREIRE, *Pedagogia da Esperança*²⁶, uma atividade Individual de Elaboração da dissertação focalizando a *Análise da prática pedagógica*. Cada cursista retoma o relato da UOS em que esteja envolvido, assim como sua página de perfil. A partir desta leitura, Identifica as dimensões constitutivas da prática educacional (sujeito, objetivo, método, temática e processo de controle) e analisa os *desafios emergentes*, assim como as estratégias utilizadas.

Sugere-se a seguinte orientação para redigir uma mini-dissertação. 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 não estavam disponíveis neste momento as descrições de todas as UOS, 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.

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)

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 UOS. Formulam quadros sinópticos e apresentam ao plenário.

Construção do plano curricular para a 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, 2001), 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,

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.

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, ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo” (Freire, 1983). Neste 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

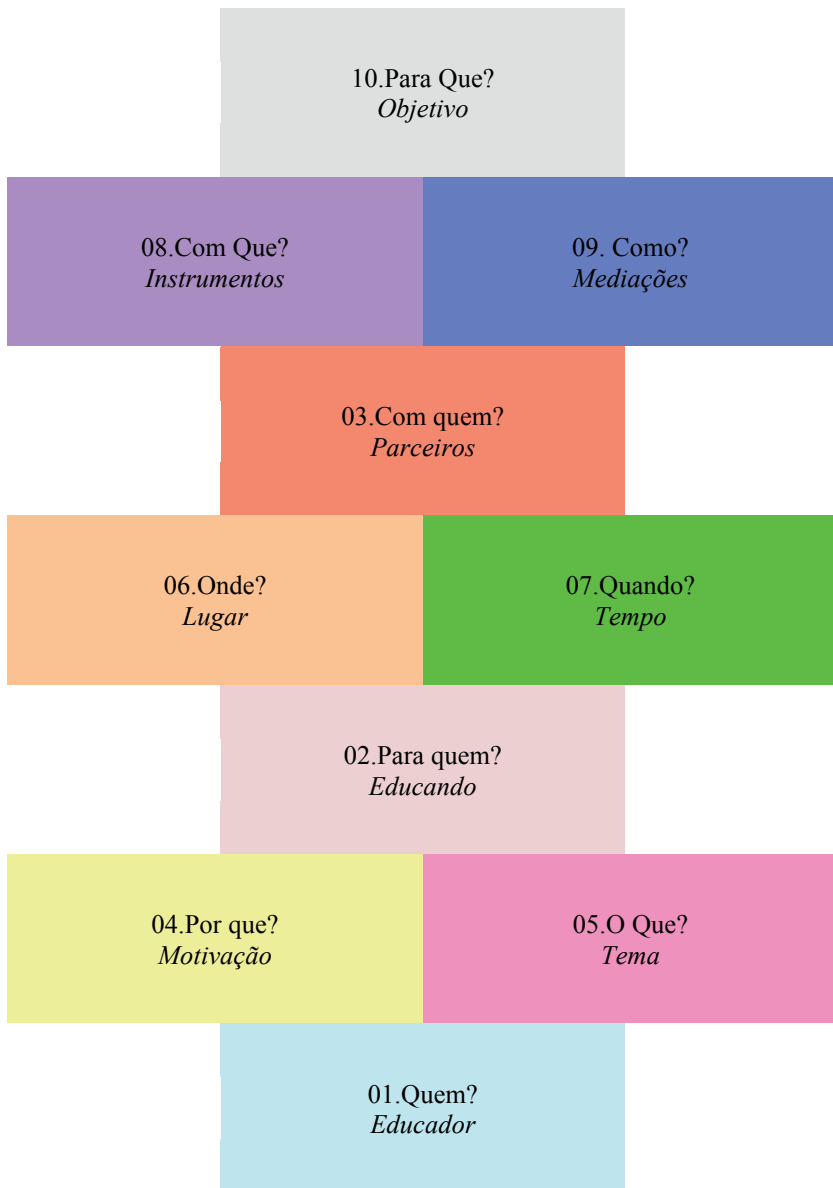
pela representação simbólica que um ator social faz das finalidades de sua ação. As finalidades, ou objetivos, respondem à questão “*para quem se educa?*”. E são identificadas como o fim do processo, no topo da “amarelinha”. Entretanto, as finalidades são constituídas, constantemente sustentadas e transformadas, 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 quem*), 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) 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 aos *ambientes* constituídos pela organização do *espaço* e do *tempo* de encontro e interação entre os sujeitos educacionais. 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 aos “*meios*” de organização e as “*mediações*” do processo educativo. 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.

Quadro 4. Sistematização da estrutura curricular



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 educativo.

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 Braille, 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 UOS para re-adaptar as propostas vigentes.

Objetivos.

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 UOS. 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, *Caracterização transversal dos objetivos da UOS*). Este objetivo geral, assim como os objetivos institucionais específicos, podem 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 na *Caracterização transversal dos objetivos da UOS*, 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 concretizarem ações pedagógicas que promovam, de um lado, a *diversidade de situações sócio-afetivas*, 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 intra pessoais*”.

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

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 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.

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 e Avaliação.

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 esta 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 vermos 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 relembrar 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/ 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-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, 2001) indicavam o *sujeito*, o *objetivo*, o *método*, o *tema* e a *avaliação* como fatores estruturantes da prática pedagógica. Mas vários enunciados do grupo 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.

Considerações finais

O trabalho educacional com a diversidade humana na escola e na sociedade resulta da luta de vários movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento social e político de suas identidades que vêm afirmando do ponto de vista étnico, sociocultural, religioso, geracional, de gênero, assim como das diferenças físicas e mentais.

São pessoas e grupos que vêm assumindo suas respectivas singularidades articulando-se em torno de variadas especificidades humanas e socioculturais num amplo processo de construção da cidadania. Lutam por igualdade de direitos e de oportunidades, para além da moral e política de tolerância típicas da modernidade. Defendem protagonisticamente a autonomia e reclamam o direito de conduzir a própria vida pessoal e coletiva segundo padrões próprios de conduta. Buscam desconstruir os dispositivos de subalternidade e construir condições de diálogo crítico e criativo com outros sujeitos.

As categorias que apontamos para identificar as diferentes dimensões dos sujeitos e dos contextos educacionais permitem entender a complexidade da prática e do currículo escolar. De modo particular, possibilitam promover estratégias dialógicas e críticas necessárias para se promover a interação intercultural entre os diferentes sujeitos e contextos socioculturais.

Em suma, nesta perspectiva educacional, que apelidamos de “conversitária”, entendemos que, do mesmo modo que “as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo” (Freire, 1975), também os mundos, os contextos socioculturais e ambientais se transformam (se educam) mediatizados pelas pessoas em interação.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Dulce Barros de. 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.
- ALVES, Márcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu.
- BATESON, Gregory. *Mente e Natureza. A unidade necessária*. [Mind and Nature: a necessary unity]. Trad. bras. Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986 [orig. inglês 1979]. (Trad. ital. 1984).
- BATESON, Gregory. *Mente e Natura: un'unità necessaria*. Milano: Adelphi, 1984 [1979].
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 p. [Série Inst. 1/MEC/SEESP].
- BRASIL. *Decreto nº 3.298*, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília, 1999.
- 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. Brasília, 2001a.
- _____. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Brasília, 2001b.
- CARMO, A. A. do. *Deficiência Física: A Sociedade Brasileira Cria, “Recupera” e Discrimina*. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1989.
- CARVALHO, R.E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- DAL-FORNO, Josiane Pozzatti, OLIVEIRA, Valeska Fortes de. O professor na escola inclusiva: construindo saberes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu.

- FARINA, Cynthia. *Vida como obra de arte: arte como obra e vida. Por uma pedagogia das afecções*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pelotas: UFPel/RS, 1999.
- FAGUNDES, José. *Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas*. (Tese de Doutorado). Campinas: Unicamp, 1985. 170 p.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade: uma análise da legislação do ensino brasileiro de 1961 a 1977*. (Tese de Mestrado). São Paulo, PUCSP, 1978.
- FLEURI, Reinaldo Matias. *Consciência crítica e universidade*. São Paulo: PUC-SP, 1978. 81 p.
- _____. *O Ciclo Básico da PUCSP: uma proposta inovadora?* São Paulo: Loyola, 1982. 48 p.
- _____. Interdisciplinaridade: meta ou mito? *Revista Plural*, Florianópolis, ano 3, n. 4, jan./jul. 1993.
- _____. *Educação popular e universidade*. Contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP (1978-1987). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001. (Teses NUP, 7). 233 p.
- _____. *A questão do conhecimento na educação popular*. Uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas implicações epistemológicas. Ijuí: Unijui, 2002. 247 p.
- _____. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. *Educação popular e complexidade: novos olhares, novas questões*. In: BRAYNER, Flávio Henrique Albert, SOUZA, João Francisco de (orgs). *A dívida e a promessa: Educação popular em tempos difíceis*. Recife: 1999, p.145-164.
- _____. *Educar, para quê?* 9.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Intercultura e educação, *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago., 2003, p. 16-35. (Brasil).
- _____. Construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva. In: XII Congresso da ARIC (Association Internationale pour la Recherche Interculturelle), 2009, Florianópolis. *Diálogos Interculturais: descolonizar o saber e o poder*. Florianópolis : www.aric2009.ufsc.br, 2009. p. 1-24
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977. 278 p.

- _____. *Microfísica do poder*. 6. ed. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1986. 296 p.
- _____. *As palavras e as coisas*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 408 p.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 224 p.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu.
- GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GAUTHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo Matias; GRANDO, Beleni (Orgs.). *Uma pesquisa sociopoética*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2001.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1989.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia del Espiritu*. (Trad. Wenceslao Roces). México: Fondo de Cultura Economica, 1966 (ed. orig. 1807). 486p.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220 p.
- KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.
- LÉFÉBRVE, Henri. *Lógica formal / lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- LUIJPEN, Wilhelmus Antonius Maria. *Introdução à fenomenologia existencial*. (Trad. Carlos Lopes de Mattos). São Paulo, EPU-USP, 1973. 400p.
- LUNARDI, Geovana Mendonça. 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.
- MANTOAN, Maria. Teresa. E. *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001.

- _____. 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 e Goiânia: Alternativa, 2002. p. 79-93.
- MELE, Ortensia. Attorno ad un buco. In: *Le chiave di vetro. Per una formazione scientifica di base*. Roma, Quaderni di Cooperazione Educativa, Nuova Serie, n. 15, 1994, p. 213-238.
- _____. Dieci anni di laboratorio MCE a livello adulto. In: *Rivista Cooperazione Educativa*. MCE, n. 6/7, giugno/luglio 1986, p.7-12.
- MICHELS, Maria Helena. Ambigüidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de Educação Especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu.
- MORIN, Edgar. Le vie della complessità. In: BOCCHI, G.; CERUTI, M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985. p. 49-60.
- MULLER, Márcia Beatriz Cerutti; KLEIN, Madalena; LOCKMAN, Kamila. Educação de surdos: percursos e significados na formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo. Como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. *El Nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza Editorial, 1997.
- PERLIN, Gládis. Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, Cristina B. F. de e GÓES, Maria Cecília R. (orgs.). *Surdez processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 23-28.
- QUADROS, Ronice Müller de. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina.
- RODRIGUES David. Entrevista (Vídeo). In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS. *Relação de trabalhos*. Florianópolis, SC, Brasil: UFSC, 2003. CD ROM.
- SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.
- SCHERER-WARREN, Ilse. A atualidade dos movimentos sociais rurais na nova ordem mundial. In: SCHERER-WARREN, Ilse; FERREIRA, José

- Maria Carvalho. *Transformações sociais e dilemas da globalização: um diálogo Brasil/Portugal*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 243-257.
- SCLAVI, Marianella. L'arte di narrare e l'emergere di una rappresentazione interculturale del mondo. In: *Animazione Sociale*, n. 3, marzo, 1996, p. 50-57.
- SEPELLI, Tullio. Antropologia Medica: fondamenti per una strategia. *Rivista della Società Italiana di Antropologia Medica*, Perugia, Italia, p. 7-22, 1-2 ottobre 1996.
- SERRES, Michel. *Eclaircissements*. Paris: Flammarion, 1994.
- SERVIÇO SOCIAL DA INDUSTRIA DE SANTA CATARINA – SESISC. *Fundamentos da Educação Inclusiva*. Florianópolis: SESISC, 2008a. (Caderno 01).
- _____. *Educação Inclusiva de Pessoas Surdas*. Florianópolis: SESISC, 2008b. (Caderno 02).
- _____. *Educação Inclusiva de Pessoas Cegas e com Deficiência Visual*. Florianópolis: SESISC, 2008c. (Caderno 03).
- _____. *Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Motora*. Florianópolis: SESISC, 2008d. (Caderno 04).
- _____. *Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Intelectual*. Florianópolis: SESISC, 2008e. (Caderno 05).
- SEVERI Vittorio e ZANELLI Paolo. *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze: Nuova Italia, 1990.
- SILVA, Adriane Giugni da; PALHANO, Eleanor Gomes da Silva. Formação profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu.
- SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* 2.ed. Lisboa: Moraes Ed., 1976.
- SOUSA, Sônia Bertoni; SILVA, Rossana Valéria de Sousa. 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.
- SPERA, Enzo. Construzione prospettica e rappresentazione dell'altro. In: *Etnoantropologia*, 3-4, 1995, p. 7-24.
- STAINBACK, W., & STAINBACK, S. *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives*. Boston: Allyn & Bacon, 1992.
- STOER, Stephen R. New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university. In: *FULBRIGHT BRAINSTORMS*

- 2004 – New Trends in Higher Education. Lisboa, Portugal, Luso-American Foundation, 24-25 September 2004.
- TREMBLAY, Mireille. Programme international d'éducation à la citoyenneté démocratique avec les «personnes présentant une déficience intellectuelle ou un handicap mental». Pour l'exercice des droits civils, des droits économiques, sociaux et culturels et des droits politiques. Montreal : Observatoire québécois de la démocratie, 2006. In: XII Congresso da ARIC (Associação Internacional para la Recherche Interculturelle), 2009, Florianópolis. *Diálogos Interculturais: descolonizar o saber e o poder*. Florianópolis : www.aric2009.ufsc.br, 2009.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien: 1990.
- _____. The Salamanca statement and framework for action on special needs education world conference on special needs education: access and quality. Salamanca: UNESCO, 1994.
- VALLA, Victor Vincent. *Educação e favela*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- _____. Apoio Social e Saúde: buscando compreender a fala das classes populares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Educação Popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998, p. 151-179.
- _____. Pobreza, emoção e saúde: uma discussão sobre o Pentecostalismo no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 63-75, 2002.
- WACHELDER, Joseph. Democratizing science: various routes and visions of Dutch Science Shops. *Science, Technology & Human Values*, 28 (2), p. 244-273, 2003.
- WANDERLEY, Luis Eduardo Waldemarin. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 62-78.
- XAVIER, Marcia Rejania Souza. Educação e Religião: *Os entre-lugares da Educação de Adultos na ação educativa do PEACE*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Florianópolis, 2003.

Reinaldo Matias Fleuri é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988). Realizou estágios de pós-doutorado na Università degli Studi di Perugia, Itália (1996), na Universidade de São Paulo (2004) e na Universidade Federal Fluminense (2010). É Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordena a Rede de Pesquisa - Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq). É Professor Visitante Nacional Sênior (CAPES) junto ao Instituto Federal Catarinense desde 2012. Foi Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina até 2011 e exerceu a presidência da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (2007-2011). É autor e coautor de vários livros, entre os quais: *Educar para quê?* (9. ed., São Paulo, Cortez, 2001), *A questão do conhecimento na educação popular* (Ijuí, Unijuí, 2003), *Educação intercultural: mediações necessárias* (Rio de Janeiro, DP&A, 2003), *Entre Disciplina e rebeldia na escola* (Brasília: Liberlivros, 2008), *Fundamentos da Educação Inclusiva* (Florianópolis: SESI-SC, 2008). Contato: fleuri@pq.cnpq.br .
Curriculum vitae disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0966229092773143>



MoreBooks!
publishing



yes i want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at

www.get-morebooks.com

Compre os seus livros mais rápido e diretamente na internet, em uma das livrarias on-line com o maior crescimento no mundo! Produção que protege o meio ambiente através das tecnologias de impressão sob demanda.

Compre os seus livros on-line em

www.morebooks.es



VDM Verlagsservicegesellschaft mbH

Heinrich-Böcking-Str. 6-8
D - 66121 Saarbrücken

Telefon: +49 681 3720 174
Telefax: +49 681 3720 1749

info@vdm-vsg.de
www.vdm-vsg.de

