



VNiVERSIDAD  
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS PROGRAMA DE DOUTORADO EM  
CIÊNCIAS SOCIAIS LINHA EM ANTROPOLOGIA

**Formação de Educadores para a Educação Intercultural, em Escola do  
Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.**

Tesis doctoral presentada por:

Cristina Misturini Sato

Director: Dr. Eloy Gómez Pellón

Tutor: Dr. Angel Espina Barrio

Salamanca

2023



**VNIVERSIDAD  
D SALAMANCA**  
CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Tese de Doutorado Apresentada para o Programa de

Doutorado Oficial da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Salamanca - Espanha, como requisito para obtenção de título de Doutor.

**Formação de Educadores para a Educação Intercultural, em Escola do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.**

Firmado por

Diretor: Dr. Eloy Gómez Pellón

Cristina Misturini Sato

Salamanca

2023

**Formação de Educadores para a Educação Intercultural, em Escola do  
Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.**

Tese Doutorado em Ciências Sociais  
apresentada à Universidade de Salamanca  
para cumprimento parcial dos requisitos para  
obtenção do título de doutora em Ciências  
Sociais com linha em Antropologia.

Diretor: Dr. Eloy Gómez Pellón

Cristina Misturini Sato

Salamanca

2023

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
(CIP)

Sato, Cristina Misturini. **Formação de Educadores para a Educação Intercultural, em Escola do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.** 2023. Tese de doutorado (Programa de Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Salamanca, Salamanca, ES, 2023.

Cristina Misturini Sato



**Formação de Educadores para a Educação Intercultural, em Escola do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.**

Tese Doutorado em Ciências Sociais apresentada à Universidade de Salamanca para cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção título de doutora em Ciências Sociais.

Conceito final:

Aprovado em ..... de .....de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. ....

Prof. Dr. ....

Prof. Dr. ....

Prof. Dr. ....

Prof. Dr. ....

Orientador Professor Dr. Eloy Gómez Pellón – Universidade de Salamanca

*"Ver através dos olhos do outro, escutar com os ouvidos do outro, sentir com o coração do outro. Por enquanto, isso me parece ser uma definição aceitável do que chamamos de sentimento social."*

*Alfred Adler*

## Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu orientador, Professor Dr. Eloy Gómez Pellón, pela orientação sábia, paciência e dedicação ao longo de todo o processo de pesquisa. Sua expertise e orientação crítica foram essenciais para moldar o escopo deste trabalho e me ajudaram a superar os desafios que enfrentamos ao longo do caminho. Meu agradecimento profundo ao meu tutor, Professor Dr. Ángel Espina Barrio, por sua dedicação, orientação e sabedoria ao longo deste processo.

Gostaria de expressar minha gratidão aos membros da banca examinadora, por dedicarem seu tempo e conhecimento para avaliar e enriquecer este trabalho com seus comentários e sugestões valiosas.

À minha família, expresso minha profunda gratidão pelo apoio incondicional ao longo de toda a minha jornada acadêmica. Seu amor, encorajamento e compreensão foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar aos estudos e superar os obstáculos que encontrei no caminho. Agradeço a meus pais Leônidas Misturini (in memorian) e Maria Kuhnen Misturini (in memorian), que sempre me estimularam aos estudos. Sou grata também ao meu esposo Haroldo Tuyoshi Sato, companheiro que sempre me apoiou frente aos desafios da vida e nunca me deixou desistir. Gratidão aos meus filhos André Phelippe Misturini dos Santos, Carlos Eduardo Misturini dos Santos, Leticia Ribeiro Carvalho da Silva e Rafaella Ribeiro dos Santos, aos meus genros Victor Carvalho da Silva e Ericks Igor Pontes Lopes, a minha nora Vanessa Aparecida Lati Misturini e meus netos Gabriel Bezerra Misturini (in memorian), Elis Lati Misturini (in memorian) e Leandro Ribeiro Carvalho da Silva, minha motivação para continuar desenvolvendo pesquisa acadêmica, por acreditarem em mim e por serem minha fonte constante de inspiração. Aos meus enteados Danilo Pereira Sato e sua esposa Aretha Sato e Edgar Tomyo Hirose Sato e sua esposa Bianca Sato, pelo carinho e apoio constante durante a trajetória acadêmica.

À minha instituição de ensino, Universidade de Salamanca, agradeço pelo ambiente incentivado à pesquisa e pelo acesso a recursos acadêmicos essenciais para a realização deste trabalho. Sou grata aos professores, funcionários e bibliotecários que me apoiaram ao longo dos anos, tornando minha jornada acadêmica mais enriquecedora.

Não poderia deixar de mencionar minha profunda gratidão aos participantes da pesquisa, que generosamente dedicaram seu tempo e compartilharam seus

conhecimentos e experiências. Sem a contribuição de todos este estudo não seria possível.

Por fim, gostaria de agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, desejaram minha formação acadêmica e pessoal ao longo desta jornada. Cada conversa, cada livro lido, cada experiência compartilhada teve um impacto significativo em minha jornada como pesquisadora.

Meus sinceros agradecimentos a todos que me acompanharam nesta trajetória e puderam concluir esta tese de doutorado. Sou profundamente grata por todo o apoio, incentivo e inspiração que recebi.

Com profunda gratidão,

Cristina Misturini Sato

## Dedicatória

Dedico esta tese de doutorado a todas as pessoas que me acompanharam ao longo desta jornada acadêmica e pessoal, e que foram fundamentais para o meu crescimento e sucesso.

Aos meus pais (in memorian), cujo amor incondicional, apoio constante e satisfações incansáveis foram a base da minha educação e da minha experiência. Agradeço por acreditarem em mim e por sempre me incentivarem a perseguir meus sonhos. Ao meu esposo Haroldo Sato, pessoa dotada de um coração gigantesco e de uma paciência indescritível! Obrigada por me apoiar nos momentos mais difíceis da minha vida! Esta conquista é dedicada a vocês, meus queridos!

À minha família, pelo amor, compreensão e suporte inabaláveis. Vocês foram meu porto seguro, meu refúgio nos momentos difíceis e minha fonte de alegria nos momentos de comemoração. A presença de cada um em minha vida é um presente que valorizo imensamente. Em especial a Tiê Marina Sato (in memorian).

Ao meu orientador, pelo compromisso, dedicação e orientação valorizou ao longo deste processo. Sua sabedoria, paciência e confiança em meu potencial foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico. Agradeço por abrir meus horizontes e me desafiar a alcançar um nível mais elevado de excelência.

Aos membros do meu comitê de tese, pela contribuição significativa para o desenvolvimento deste trabalho. Seus insights, críticas construtivas e orientações foram essenciais para melhorar a qualidade e fortalecer esta pesquisa.

A todas as pessoas que cruzaram meu caminho durante meus estudos de doutorado, aos professores e colaboradores, meu sincero agradecimento. Suas contribuições enriqueceram minha experiência acadêmica e me proporcionaram aprendizados valiosos.

Por fim, dedico esta tese a todos aqueles que acreditaram em mim, mesmo quando eu mesmo duvidei. Em especial a Maria Flora Fonseca, seu apoio, encorajamento e confiança foram os pilares que me sustentaram nos momentos de desafio e reflexão.

Com carinho,

Cristina Misturini Sato

## **Resumo**

Esta tese apresenta um estudo de caso em antropologia educacional, de uma formação continuada para docentes de crianças de faixa etária entre 9 a 10 anos, em conceitos antropológicos e ferramentas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento de uma educação de caráter intercultural. Realizamos pesquisa bibliográfica prévia, ao que problematizamos e transcrevemos os conceitos de intraculturalidade, multiculturalidade, interculturalidade e transculturalidade, que podem ser estágios dentro do conceito maior de sobreculturalidade, o qual aponta para a possibilidade de sobrevivência das culturas em um cenário transcultural, com sujeitos passíveis de direitos e deveres. Pesquisamos exemplos históricos de posturas interculturais e etnocêntricas de etnias, assim como a relação histórica entre educação e cultura, no Brasil e no mundo. Analisamos as normativas e recomendações educacionais brasileiras em relação à educação intercultural, ao que, na parte prática realizamos entrevistas para verificar se docentes de uma escola de ensino fundamental da rede privada do Estado de São Paulo, Brasil, possuíam conhecimentos antropológicos e desenvolviam práticas de educação intercultural, pelo que verificamos que o conhecimento de conceitos antropológicos era quase nulo, assim como tinham dificuldade de desenvolver as práticas interculturais. Observamos de forma participante, em segundo momento, aplicação de formação continuada aos docentes em educação intercultural, através de dinâmicas socioemocionais da Disciplina Positiva, assim como de apresentação de conhecimentos antropológicos que suportam esta modalidade educacional. Percebemos que, através da aplicação das dinâmicas e conhecimentos, houve grande sensibilização dos docentes em relação ao tema. Posteriormente, em rodada de entrevistas realizadas com os docentes, pós-formação, notamos que todos os educadores conseguiram, a partir desta, desenvolver práticas interculturais e adquirir maiores conhecimentos em conceitos antropológicos que dão suporte a esta. A última parte deste estudo de caso foi a observação participante de três dinâmicas de caráter intercultural e socioemocional, por parte de professor que participou da formação, a 4 classes de Ensino Fundamental e observamos que houve grande sensibilização por parte dos alunos em relação à questão intercultural, resultado percebido posteriormente, em inquérito realizado com a docente que aplicou, que verificou que os alunos que participaram da mesma estavam convivendo de forma mais tolerante e respeitosa, uns com os outros. Concluimos que, apesar das diretivas governamentais em relação ao desenvolvimento de uma educação intercultural, os docentes não receberam formação acadêmica para tal, sendo necessária formação continuada do tema, para que os mesmos consigam desenvolvê-la.

**Palavras Chave:** Educação Intercultural, Formação Continuada, Sobreculturalidade, Observação Etnográfica, Disciplina Positiva.

## **Abstract**

This thesis presents a case study in educational anthropology, of a continuing education for teachers of children aged between 9 and 10 years old, in anthropological concepts and pedagogical tools necessary for the development of an intercultural education. We carried out previous bibliographical research, which we problematized and transcribed the concepts of intraculturality, multiculturalism, interculturality and transculturality, which can be stages within the larger concept of superculturality, which points to the possibility of survival of cultures in a transcultural scenario, with subjects liable to of rights and duties. We research historical examples of intercultural and ethnocentric postures of ethnic groups, as well as the historical relationship between education and culture, in Brazil and in the world. We analyzed Brazilian educational norms and recommendations regarding intercultural education, to which, in the practical part, we conducted interviews to verify whether teachers at a private elementary school in the state of São Paulo, Brazil, had anthropological knowledge and developed educational practices. intercultural, so we found that the knowledge of anthropological concepts was almost nil, as well as they had difficulty developing intercultural practices. We observed in a participatory way, in a second moment, the application of continuous training to teachers in intercultural education, through socio-emotional dynamics of Positive Discipline, as well as the presentation of anthropological knowledge that support this educational modality. We noticed that, through the application of dynamics and knowledge, there was great awareness of teachers in relation to the theme. Subsequently, in a round of interviews with post-training teachers, we noted that all educators were able to develop intercultural practices and acquire greater knowledge in anthropological concepts that support this. The last part of this case study was the participant observation of three intercultural and socio-emotional dynamics, by a teacher who participated in the training, in 4 Elementary School classes and we observed that there was great awareness on the part of the students in relation to the intercultural issue , a result perceived later, in a survey carried out with the teacher who applied it, who found that the students who participated in it were living in a more tolerant and respectful way with each other. We conclude that, despite government directives regarding the development of an intercultural education, teachers have not received academic training for this, requiring continued training on the subject, so that they can develop it.

**Keywords:** Intercultural Education, Continuing Education, Overculturality, Ethnographic Observation, Positive Discipline.

## **Resumen**

Esta tesis presenta un estudio de caso en antropología educativa, de una formación continua para docentes de niños de entre 9 y 10 años, en conceptos antropológicos y herramientas pedagógicas necesarias para el desarrollo de una educación intercultural. Realizamos una investigación bibliográfica previa, en la que problematizamos y transcribimos los conceptos de intraculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad, que pueden ser etapas dentro del concepto más amplio de superculturalidad, que apunta a la posibilidad de supervivencia de las culturas en un escenario transcultural, con sujetos sujeto de derechos y deberes. Investigamos ejemplos históricos de posturas interculturales y etnocéntricas de grupos étnicos, así como la relación histórica entre educación y cultura, en Brasil y en el mundo. Analizamos las normas y recomendaciones educativas brasileñas en cuanto a la educación intercultural, a los cuales, en la parte práctica, les realizamos entrevistas para verificar si los docentes de una escuela primaria privada en el estado de São Paulo, Brasil, poseían conocimientos antropológicos y desarrollaban prácticas educativas interculturales, por lo que encontramos que el conocimiento de conceptos antropológicos era casi nulo, así como tenían dificultad para desarrollar prácticas interculturales. Observamos de manera participativa, en un segundo momento, la aplicación de la formación continua a docentes en educación intercultural, a través de dinámicas socioemocionales de Disciplina Positiva, así como la presentación de saberes antropológicos que sustentan esta modalidad educativa. Notamos que, a través de la aplicación de dinámicas y conocimientos, hubo una gran conciencia de los profesores en relación al tema. Posteriormente, en una ronda de entrevistas a docentes post-capacitación, notamos que todos los educadores lograron, a partir de esto, desarrollar prácticas interculturales y adquirir mayores conocimientos en conceptos antropológicos que sustentan esta. La última parte de este estudio de caso fue la observación participante de tres dinámicas interculturales y socioemocionales, por parte de una docente que participó de la capacitación, en 4 clases de Educación Primaria y observamos que había una gran conciencia sobre la parte de los estudiantes en relación al tema intercultural, resultado percibido posteriormente, en una encuesta realizada al docente que la aplicó, quien encontró que los estudiantes que participaron en ella vivían de una manera más tolerante y respetuosa entre sí. Concluimos que, a pesar de las directivas gubernamentales en cuanto al desarrollo de una educación intercultural, los docentes no han recibido formación académica para ello, requiriendo una formación continua en el tema, para que puedan desarrollarla.

**Palabras clave:** Educación Intercultural, Educación Continua, Sobreculturalidad, Observación Etnográfica, Disciplina Positiva.



|  |            |
|--|------------|
| <b>Introdução: Os Desafios da Educação na construção de uma Cultura Inclusiva e de Tolerância..</b>  | <b>21</b>  |
| <b>Capítulo 1. Estrutura e Desenvolvimento da Investigação.....</b>  | <b>44</b>  |
| 1.1 Problema.....  | 44         |
| 1.2 Palavras-chave.....  | 45         |
| 1.3 Objetivos.....   | 45         |
| 1.3.1 Objetivo Geral.....  | 45         |
| 1.3.2 Objetivos Específicos.....   | 45         |
| 1.4 Hipóteses.....   | 46         |
| 1.5 Pergunta de investigação da pesquisa.....  | 46         |
| 1.6 Justificativa da Pesquisa.....   | 46         |
| 1.6.1 Do tema.....   | 46         |
| 1.6.2 Dos sujeitos da pesquisa.....  | 47         |
| 1.6.3 Local.....   | 47         |
| 1.7 Estrutura da Investigação.....   | 50         |
| 1.8 Metodologia.....   | 50         |
| 1.8.1 Delineamento do Estudo.....  | 50         |
| 1.8.1.2 Considerações sobre os sujeitos e coletivos que serão objetos deste estudo.....  | 58         |
| 1.8.1.3 Sobre a interpretação dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas e observação participante.....                                    | 75         |
| 1.8.1.4 Metodologia da oficina terapêutica de ikebana utilizada com crianças do ensino fundamental.....  | 78         |
| <b>Capítulo 2. Antropologia e Educação.....</b>  | <b>89</b>  |
| 2.1 Processos educativos dentro dos grupos sociais: educação informal, não-formal e formal.....  | 89         |
| 2.2 Diálogo entre Antropologia e Educação: as contribuições da Antropologia Cultural Norte-americana.....  | 90         |
| 2.3 Um estudo de caso sobre educação e cultura: Erik Erikson e a educação sioux e yurok.....   | 93         |
| 2.4 Um exemplo de fracasso escolar de uma etnia: a não compreensão da cultura sioux pelos americanos.....  | 96         |
| 2.5 Brasil: contato e conflito entre índios e brancos, desde a época colonial.....   | 102        |
| 2.6 Supressão de línguas indígenas e seu resgate, nos EUA e no Brasil: o processo de sobreculturalidade entre tribos indígenas do nordeste brasileiro..... | 107        |
| 2.7 Conclusão do estudo de caso de Erikson em relação aos Sioux: o fracasso da educação etnocêntrica norte-americana.....                                  | 110        |
| <b>Capítulo 3. Cultura, Educação e Escola.....</b>   | <b>113</b> |
| 3.1 A relação entre Cultura e Educação.....  | 113        |

|  |            |
|--|------------|
| 3.2 Conceito de Educação e os significados das modalidades da prática educativa de acordo com José Carlos Libâneo.....   | 114        |
| 3.3 Origem da educação formal de diferentes povos.....   | 115        |
| <b>Capítulo 4. Educação Intercultural.....</b>   | <b>130</b> |
| 4.1 As duas facetas da Educação Intercultural: o reconhecimento da cultura do aprendente, inclusive de sua linguagem e a convivência respeitosa entre os diversos agentes escolares..... | 132        |
| 4.2. Célestin Freinet e o respeito à cultura e à linguagem infantil.....   | 133        |
| 4.3. Paulo Freire e o conhecimento e o respeito à linguagem dos adultos da classe popular.....   | 142        |
| <b>Capítulo 5. Interculturalidade e seus Contextos.....</b>  | <b>149</b> |
| 5.1 A vivência intercultural na Antiguidade e Idade Média.....   | 153        |
| 5.1.1 O choque cultural entre Ocidente e Oriente, e o desenvolvimento da interculturalidade na Antiguidade.....  | 155        |
| 5.1.2 A interculturalidade na época romana.....  | 158        |
| 5.1.3. A paideia grega e a humanitas romana: o ideal educativo grego perpassando a educação romana e medieval.....   | 161        |
| 5.2. O choque cultural da Idade Moderna e Contemporânea: os europeus descobrem novos mundos, habitados por povos desconhecidos por eles: assimilação e hibridação cultural.....          | 163        |
| <b>Capítulo 6. O Etnocentrismo e seus Contextos.....</b>   | <b>168</b> |
| 6.1 Aspectos etnocêntricos da cultura grega e romana.....  | 168        |
| 6.2. O etnocentrismo europeu na Idade Moderna e Contemporânea: a Europa dominando o mundo.....   | 169        |
| 6.3 O etnocentrismo em roupagens científicas: evolucionismo e eugenia.....   | 170        |
| 6.3.1 Eugenia, nacionalismo, nazismo.....  | 174        |
| 6.4 Nacionalismo X interculturalidade no Japão: a visão do filósofo Mokiti Okada.....  | 175        |
| 6.5 A Criança na Cultura Ocidental.....  | 179        |
| 6.5.1 O status da infância na Antiguidade:.....  | 179        |
| 6.5.2 A criança ocidental na Idade Média e Moderna.....  | 180        |
| 6.5.3 A criança na Idade Contemporânea.....  | 180        |
| <b>Capítulo 7. Educação Brasileira e Formação de Professores: Breve Histórico e Problemas atuais.....</b>  | <b>183</b> |
| 7.1 Breve histórico da Educação no Brasil.....   | 183        |
| 7.2 Formação Continuada de Professores.....  | 187        |
| <b>Capítulo 8. Construindo Práticas Educativas Interculturais no Ambiente Escolar.....</b>   | <b>191</b> |
| 8.1. Os conceitos antropológicos que sustentam a Educação Intercultural: intraculturalidade, multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade e                                |            |

|   |            |
|---|------------|
| sobreculturalidade.....   | 191        |
| 8.2 Princípios básico da Educação Intercultural.....  | 197        |
| 8.3 A Abordagem da Disciplina Positiva como Prática da Vivência Intercultural.....  | 201        |
| 8.3.1 Adler - uma vida gerando uma obra.....  | 201        |
| 8.3.1.1 Teoria adleriana e suas aplicações para a Educação.....   | 209        |
| 8.3.1.2 Rudolf Dreikurs - algumas considerações.....  | 212        |
| 8.3.2.1 O método proposto por Dreikurs e as razões por trás dos comportamentos<br>desafiadores.....   | 214        |
| 8.3.3 Disciplina Positiva e estudos paralelos.....  | 220        |
| 8.3.3.1 Conceito de Disciplina Positiva.....  | 221        |
| 8.3.4 Princípios da Disciplina Positiva e as Habilidades Socioemocionais (BNCC),<br>Propostas para uma Educação Intercultural.....  | 224        |
| 8.4 O uso de Estratégias da Disciplina Positiva para o desenvolvimento de Habilidades<br>Socioemocionais.....   | 229        |
| 8.5 A Abordagem da Prática Restaurativa como Prática de Educação e Vivência<br>Intercultural.....   | 231        |
| <b>Capítulo 9. Resultados e Discussão I: As Entrevistas preliminares com os educadores,<br/>antes da formação continuada.....</b>   | <b>237</b> |
| 9.1 O Caminho do Antropólogo: O Trabalho de Campo.....  | 237        |
| 9.2 Descrição, análise e interpretação dos resultados das entrevistas.....  | 238        |
| 9.2.1 Perfil dos Participantes: Orientador Educacional e Professores.....   | 239        |
| 9.2.2 Sobre o recebimento de formação em Antropologia ou Conceitos<br>Antropológicos no curso de graduação.....   | 240        |
| 9.2.3 Sobre se as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Teologia, abordavam conceitos<br>da Educação Intercultural, com o objetivo de ensinar os alunos habilidades de<br>respeito, aceitação, tolerância, valores e espírito de comunidade..... | 240        |
| 9.2.4 Sobre como os sujeitos da pesquisa compreendem as diferenças individuais<br>entre os alunos e se percebem ou não relação de influências culturais familiares.....   | 242        |
| 9.2.5 Sobre como ocorre na escola o processo de adaptação do aluno à uma nova<br>cultura escolar, considerando que a escola é uma instituição onde a criança passa a<br>conhecer novas culturas.....  | 243        |
| 9.2.6 Sobre se as diferenças entre as culturas dos alunos trazem questões positivas<br>como aprendizado mútuo ou conflitos, choque cultural.....  | 244        |

|   |            |
|---|------------|
| 9.2.7 Sobre o conhecimento que os sujeitos da pesquisa têm sobre os termos intraculturalidade, pluriculturalidade, interculturalidade, multiculturalismo, transculturalidade, e sobreculturalidade.....   | 245        |
| 9.2.8 Sobre o desenvolvimento de práticas ou estratégias para favorecer a interação/aprendizado mútuo, além da gestão de conflitos gerados pelas diferenças culturais e individuais, ou seja, se as educadoras conseguiram pôr em prática a Educação Intercultural.....                         | 246        |
| 9.2.9 Sobre se os profissionais da área de educação ou a escola utilizam estratégias ou ferramentas práticas para favorecer a interação dos alunos, como resolução de conflitos, considerando as diferenças individuais e culturais.....  | 247        |
| 9.2.10 Sobre a compreensão dos docentes sobre inclusão social e valorização da identidade dos alunos.....   | 249        |
| 9.2.11 Sobre a forma como a escola trabalha os valores de solidariedade e tolerância.....   | 250        |
| 9.2.12 Sobre se a escola promove ações de caráter pluricultural, tolerante e inclusivo e se estas podem levar a busca do processo de se conhecer e de se aceitar; conhecer e respeitar o outro; interagir de forma que desenvolva o pessoal e comunitário, desde os primeiros anos de vida..... | 251        |
| 9.2.13 Sobre o conhecimento dos docentes sobre a aplicação das Práticas Restaurativas na Escola.....  | 252        |
| 9.2.14 Conhecimento sobre Disciplina Positiva na Escola.....  | 254        |
| <b>Capítulo 10. Resultados e discussão II. Análise e Interpretação Etnográfica da Formação Continuada dos Professores em Conceitos Antropológicos e Ferramentas da Disciplina Positiva.....</b>   | <b>255</b> |
| 10.1 Caracterização da Formação continuada oferecida aos professores.....   | 255        |
| 10.2 Descrição, análise e interpretação etnográfica dos encontros de formação continuada.....   | 256        |
| 10.2.1 Primeiro encontro de formação continuada.....  | 256        |
| 10.2.2 Segundo encontro de formação continuada.....   | 264        |
| 10.2.3 Terceiro encontro de formação continuada.....  | 275        |
| 10.2.4 Quarto encontro de formação continuada.....  | 281        |
| 10.2.5 Quinto encontro da formação continuada.....  | 287        |
| <b>Capítulo 11. Resultados e discussão III: Transcrição e Análise das Entrevistas com Orientador Educacional e Professores após a Formação Continuada.....</b>  | <b>292</b> |

|   |     |
|---|-----|
| 11.1 Caracterização das entrevistas e entrevistados.....  | 292 |
| 11.2 Transcrição e análise das entrevistas sobre a compreensão dos Conceitos Antropológicos apresentados e qual mais chamou a atenção do educador.....  | 292 |
| 11.2.1 Sobre a compreensão dos conceitos da Disciplina Positiva.....  | 294 |
| 11.2.2 Aplicação dos Conceitos Antropológicos e da Disciplina Positiva em contexto escolar.....   | 298 |
| 11.2.3 Percepção sobre a melhora da relação entre os alunos, após a aplicação das ferramentas da Disciplina Positiva.....   | 301 |
| 11.2.4 Compreensão sobre a melhora da relação entre professores e alunos.....   | 305 |
| 11.2.5 Sobre se a aplicação desses conceitos a longo prazo pode contribuir na implementação de uma cultura de tolerância nas escolas.....   | 307 |
| 11.2.6 Sobre se o aprendizado dos Conceitos Antropológicos, aliado às ferramentas da Disciplina Positiva são importantes para o profissional já formado na área da educação, para a formação de futuros professores e como educação continuada..... | 309 |

## **Capítulo 12. Resultados e análise IV: Descrição, análise e interpretação**

### **etnográfica de aplicação de dinâmicas da Disciplina Positiva a alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.....**

|   |     |
|---|-----|
| 12.1 Caracterização geral das dinâmicas.....  | 313 |
| 12.1.1 Caracterização das turmas do 4º ano do Ensino Fundamental.....   | 313 |
| 12.2. Descrição, análise e interpretação etnográfica da aplicação das dinâmicas socioemocionais da Disciplina Positiva.....   | 313 |
| 12.2.1 Contato inicial com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.....  | 313 |
| 12.2.2 Desenvolvimento da primeira dinâmica: Respeito às diferenças.....  | 316 |
| 12.2.2.1 Discussão sobre o sentido da dinâmica socioemocional "Respeito às diferenças" para o aluno.....  | 331 |
| 12.2.2.2 Comunicação da professora sobre uma atividade pedagógica que os alunos estavam tendo em sala de aula.....  | 332 |
| 12.2.3 Descrição, análise e interpretação etnográfica: Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental participando da dinâmica socioemocional denominada "Charlie", refletindo sobre empatia e compaixão..... | 332 |
| 12.2.3.1 Descrição etnográfica da atividade "Charlie" - imagem visual dos efeitos duradouros de comentários desrespeitosos, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.....                           | 333 |

|   |            |
|---|------------|
| 12.2.3.2 Discussão geral sobre a dinâmica do boneco "Charlie" .....   | 339        |
| 12.3 Descrição, análise e interpretação etnográfica: Oficina de arranjo floral, estratégia de ensino utilizada como recurso para a Educação Intercultural, de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental..... | 340        |
| 12.3.1 Comentários da atividade "Arranjo Floral", vivência socioemocional com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.....   | 344        |
| 12.3.2 Análise da vivência do arranjo floral realizada com as turmas do Ensino Fundamental.....   | 351        |
| 12.4 Análise das vivências realizadas com as turmas de 4º ano do Ensino Fundamental.  | 352        |
| <b>Capítulo 13. Discussão geral dos resultados.....</b>   | <b>357</b> |
| <b>Conclusões.....</b>  | <b>365</b> |
| <b>Referências.....</b>   | <b>374</b> |

## Lista de anexos

|  |     |
|--|-----|
| Anexo A: Termo de autorização institucional tese: A formação de educadores para a educação intercultural, em escola do ensino fundamental do estado de São Paulo.....                | 392 |
| Anexo B: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) tese: A formação de educadores para a educação intercultural, em escola do ensino fundamental do estado de São Paulo..... | 393 |
| Anexo C: Roteiro da entrevista semiestruturada - antes da formação de professores - Orientadora Educacional.....   | 395 |
| Anexo D: Roteiro da entrevista semiestruturada - antes da formação de professores - Professores... ..  | 397 |
| Anexo E: Roteiro da entrevista semiestruturada - após da formação de professores - Orientadora Educacional.....  | 399 |
| Anexo F: Roteiro da entrevista semiestruturada - após da formação de professores - Professores   | 400 |
| Anexo G: Respeitar as diferenças.....  | 401 |
| Anexo H: As duas listas.....   | 404 |
| Anexo I: Perguntar versus mandar.....  | 406 |
| Anexo J: Faça o que eu digo.....   | 408 |
| Anexo K: Escuta: eficaz e ineficaz.....  | 410 |
| Anexo L: O Cérebro na palma da mão.....  | 412 |
| Anexo M: Rodas de Encorajamento.....   | 414 |
| Anexo N: Carta Baralho Disciplina.....   | 416 |
| Anexo O: Charlie.....  | 417 |

## Lista de Figuras

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 Temas Contemporâneos Transversais abordados na Base Nacional Comum Curricular.... | 33  |
| Figura 2 El camino de la percepción a la convivencia, o de la intuición a la actitud.....  | 194 |
| Figura 3 De la Intraculturalidad a la Transculturalidad.....                               | 195 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 4 Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular.....    | 227 |
| Figura 5 Aprendizado Socioemocional.....                               | 228 |
| Figura 6 Mediação.....   | 235 |
| Figura 7 Fluxograma representativo da sobreculturalidade.....          | 262 |
| Figura 8 Maneiras de Contribuir .....                                  | 265 |
| Figura 9 Colaboração para o aprendizado acadêmico socioemocional ..... | 268 |
| Figura 10 Imagem de Iceberg.....                                       | 277 |
| Figura 11 Imagem de Iceberg - comportamento/crenças.....               | 279 |

## Lista de Tabelas

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular.....   | 32  |
| Tabela 2 Resultados dos comportamentos desafiadores e possibilidades de representação citados pelos professores durante a formação..... | 278 |

## Lista de Quadros:

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1- Perfil dos sujeitos da pesquisa.....   | 239 |
| Quadro 2- Caracterização das turmas do 4º ano do Ensino Fundamental.....   | 313 |
| Quadro 3- Contato inicial do pesquisador com as turmas de alunos e comandos da professora em relação à atividade.....  | 313 |
| Quadro 4- Escolha do animal que gostariam de ser por um dia: Camaleão.....   | 316 |
| Quadro 5- Escolha do animal que gostariam de ser por um dia: Águia.....  | 317 |
| Quadro 6- Escolha do animal que gostariam de ser por um dia: Leão.....   | 318 |
| Quadro 7- Escolha do animal que gostariam de ser por um dia: Tartaruga.....  | 319 |
| Quadro 8- Dinâmica dos grupos no momento em que a professora solicita que estes escrevam porque rejeitaram a escolha dos outros animais.....   | 320 |
| Quadro 9- Grupo do Camaleão sobre porque não escolheram os outros animais.....   | 321 |
| Quadro 10- Grupo da Águia sobre porque não escolheram os outros animais.....   | 321 |
| Quadro 11- Grupo do Leão sobre porque não escolheram os outros animais.....  | 322 |
| Quadro 12- Grupo da Tartaruga sobre porque não escolheram os outros animais.....   | 323 |
| Quadro 13- Reação das turmas de alunos por ocasião da leitura dos motivos da rejeição da escolha daquele animal.....   | 323 |
| Quadro 14- Pergunta 1. O que aconteceria se todos os alunos tivessem escolhido o mesmo animal? .....   | 324 |
| Quadro 15- Pergunta 2. Como vocês se sentiram quando ouviram os outros grupos falar sobre as fragilidades do animal escolhido?.....  | 326 |
| Quadro 16- Pergunta 3. Como essas diferenças aprendidas por vocês por meio das características dos animais podem contribuir com a nossa sala de aula, enquanto espaço coletivo?..... | 328 |
| Quadro 17- Pergunta 4. Como podemos melhorar a convivência uns com os outros?.....   | 330 |
| Quadro 18- Comentários dos alunos sobre como ferir os sentimentos do "Charlie":.....   | 333 |
| Quadro 19- Comentários dos alunos sobre acolhimento ao "Charlie":.....   | 334 |
| Quadro 20- Comentários dos alunos sobre o que aprenderam com a atividade do "Charlie" sobre a forma de interagir com as pessoas ou em grupo:.....                                    | 337 |
| Quadro 21- Comentários dos alunos no momento da escolha das flores e produção de seu arranjo   |     |

|   |     |
|---|-----|
| floral.....   | 342 |
| Quadro 22- Como os alunos se sentiram fazendo o arranjo de flores.....  | 344 |
| Quadro 23- O que cada aluno achou do seu próprio arranjo de flores..... | 346 |
| Quadro 24- O que cada aluno achou do arranjo de flores dos colegas..... | 349 |

## **Fotografias: Acervo Pessoal**

|   |     |
|---|-----|
| Foto 1 - Escuta: eficaz e ineficaz.....                                 | 419 |
| Foto 2 - Dinâmica: Funções da sala de aula.....                         | 419 |
| Foto 3- Escuta ativa e atenta.....                                      | 420 |
| Foto 4 - Formação de professores.....                                   | 420 |
| Foto 5 - Formação de professores.....                                   | 421 |
| Foto 6 - Dinâmica Gigante competente.....                               | 421 |
| Foto 7 - Dinâmica Gigante competente.....                               | 422 |
| Foto 8 - Dinâmica Gigante competente.....                               | 422 |
| Foto 9 - Dinâmica Gigante competente.....                               | 423 |
| Foto 10 - Dinâmica Gigante competente.....                              | 423 |
| Foto 11 - Dinâmica Gigante competente.....                              | 424 |
| Foto 12 - Dinâmica Gigante competente.....                              | 424 |
| Foto 13 - Formação de professores.....                                  | 425 |
| Foto 14 - Formação de professores.....                                  | 426 |
| Foto 15 - Formação de professores.....                                  | 426 |
| Foto 16 - Imagem do livro utilizado na formação docente.....            | 427 |
| Foto 17 - Imagem da lembrança oferecida para os professores.....        | 427 |
| Foto 18 - Dinâmica Iceberg.....   | 428 |
| Foto 19 - Dinâmica Iceberg.....   | 428 |
| Foto 20 - Dinâmica Iceberg.....   | 429 |
| Foto 21 - Dinâmica Iceberg.....   | 429 |
| Foto 22 - Dinâmica Reino Animal - Ensino Fundamental.....               | 430 |
| Foto 23 - Dinâmica Reino Animal - Ensino Fundamental.....               | 430 |
| Foto 24 - Dinâmica Reino Animal - Ensino Fundamental.....               | 431 |
| Foto 25 - Dinâmica Reino Animal - Ensino Fundamental.....               | 431 |
| Foto 26 - Dinâmica Reino Animal - Ensino Fundamental.....               | 432 |
| Foto 27 - Dinâmica Reino Animal - Ensino Fundamental.....               | 432 |
| Foto 28 - Oficina de Ikebana - Arranjo Floral - Ensino Fundamental..... | 433 |



## **Introdução: Os Desafios da Educação na construção de uma Cultura Inclusiva e de Tolerância.**

O contexto educacional da atualidade revela que a discriminação e os conflitos dentro das escolas tem sido um fenômeno que cada vez mais tem afetado as escolas ao redor do mundo, chegando ao extremo de se verificarem, assassinatos dentro destas instituições. Mesmo o Brasil que, até a década de 2010 não havia presenciado o extremo de assassinatos em série na escola, acabou por entrar nessa lista, ao ocorrer o chamado Massacre de Realengo, acontecido em 07 de abril de 2011, quando um ex-estudante da Escola Municipal Tasso de Oliveira, localizada na cidade do Rio de Janeiro a invadiu e disparou vários tiros, matando 12 alunos, antes de ser atingido por um policial militar que adentrou o local e o feriu na perna. O assassino, Wellington Menezes de Oliveira, de 23 anos de idade, acabou por se suicidar, depois de ser atingido. Posteriormente, soube-se que o homicida fora aluno da instituição escolar, e havia sofrido, de forma sistemática, *bullying* por seus ex-colegas de escola. (Lopes, 2012, p. 25).

O massacre em escola, o primeiro ocorrido no país, provocou grande comoção nacional, chamando a atenção para um fenômeno que já havia ocorrido em outros países. Nesse sentido, o assassinato chamou atenção para o fenômeno do *bullying*, que foi primeiramente estudado pelo psicólogo norueguês Dan Olweus, na década de 70, como aponta Bazzo:

Bullying designa em língua inglesa o ato decorrente do substantivo bully, que significa algo próximo a “brigão” ou “valentão” em português. Estabelecido enquanto construto científico em fins da década de 70 por Dan Olweus, professor de psicologia da Universidade de Bergen, na Noruega, o bullying alastrou-se mundialmente desde então, na função de nomear a agressão cotidiana intimidatória e repetitiva entre pares, notadamente nos ambientes escolares. No Brasil, o termo experimenta enorme popularização a partir dos anos 2000. (...) (Bazzo, s.d.).

Nesta ótica, o governo brasileiro, a partir de 2010<sup>1</sup>, enquadrou o bullying como um fenômeno a ser enfrentado pela política governamental, na III Edição do Programa Nacional de Direitos Humanos (Brasil, 2010). O *bullying* surge então como um

---

<sup>1</sup> Bazzo (s.d.) coloca que em 2010, o Brasil o presidente do país era Luís Inácio Lula da Silva, que implementou uma série de políticas públicas em favor do reconhecimento e do respeito à diversidade cultural.

enquadramento às condutas intolerantes de parcelas da população brasileira, neste caso, dentro do universo da Educação:

No processo de passar de conceito acadêmico a fenômeno social objeto de políticas públicas no Brasil, o bullying torna-se assim um construto eficaz para abarcar uma série de enquadramentos de caráter “acusatório” (Becker, 2008 [1963], Velho, 1981) presentes na realidade urbana brasileira e replicados em diversos ambientes, como os escolares. Nesse universo, é possível incluir categorizações pautadas por racismo, homofobia, misoginia, lipofobia e ódio de classe, ou seja, enquadramentos vinculados a intolerâncias cristalizadas na sociedade brasileira contra negros, homossexuais, mulheres, obesos e indivíduos pertencentes a estratos empobrecidos da população. (Bazzo, s.d: s.p.).

A autora refere que a popularização do conceito de *bullying* ocorre, pois reflete desigualdades sentidas por grandes parcelas da população brasileira, como uma espécie de mecanismo de defesa social, no sentido de enquadrar condutas de grupos dominantes sobre um enorme estrato social desfavorecido, neste caso, no âmbito escolar. Sobre a desigualdade presente na sociedade brasileira, o importante antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro assim se pronuncia:

Apesar da associação da pobreza com a negritude, as diferenças profundas que separam e opõem brasileiros em estratos flagrantemente contrastantes são de natureza social. São elas que distinguem os círculos privilegiados e camadas abonadas - que conseguiram, dentro de uma economia geral de penúria, alcançar padrões razoáveis de consumo - da enorme massa explorada no trabalho, ou até dela excluída por viver à margem do processo produtivo e em consequência, da vida cultural, social e política da nação. (...) (Ribeiro, 2015: 177).

Outro aspecto que é característica do Brasil, é sua grande diversidade étnica, que é marca deste país desde que os portugueses ocuparam o país, submetendo seus indígenas e, trazendo africanos para trabalhar nas lavouras, através do tráfico de escravos. O caldeirão étnico brasileiro, no século XIX a XX, também admitiu imigrantes de várias procedências, como europeus, notadamente portugueses, italianos, espanhóis, alemães, poloneses e ucranianos; do Oriente Médio, principalmente sírios e libaneses; e do Extremo Oriente, como japoneses, chineses e coreanos (Ribeiro, 2015). Contemporaneamente, o Brasil, como país emergente, também atrai a imigração de naturais de países em situação econômica ou política pior que a sua, notadamente bolivianos, haitianos, venezuelanos (Baenninger e Silva, 2018) e africanos .

Outro ponto que se refere ao caráter étnico deste país-continente, é o fato de que as diferenças étnicas regionais são bastante marcantes. Há estados em que a maioria da população é afrodescendente, como a Bahia, outros em que a mestiçagem entre brancos e indígenas é intensa, como o Ceará e os estados do Norte do país; Minas Gerais aponta para uma população com alto grau de miscigenação entre brancos e afrodescendentes; já nos estados do Sul do país predomina uma população de origem europeia. No caso específico do Estado de São Paulo, onde nossa pesquisa foi realizada, este se constituiu, em seus primórdios, um estado de forte miscigenação branca e indígena, recebendo no final do Século XVIII e XIX, já como estado brasileiro mais rico, grandes contingentes de africanos, que escravizados, vieram trabalhar nas lavouras de café; no final do Século XIX e início do Século XX, absorveu grandes levas de imigrantes europeus e asiáticos, tanto para substituir os escravos libertos, na agricultura, como para trabalhar nas indústrias nascentes; na segunda metade do Século XX e no século XXI, agregaram-se migrantes de todos os outros estados brasileiros, além dos novos imigrantes de países periféricos, como bolivianos e haitianos, constituindo assim no estado de maior diversidade étnica do Brasil.

Todas estas diferenças étnicas e sociais se refletem na escola paulista. Desta maneira, consideramos que discutir o tema da interculturalidade na educação torna-se algo prioritário, para evitar conflitos na mesma, na direção da implantação de uma cultura de tolerância<sup>2</sup>. Autores brasileiros, como Fleuri (2002), apontam para a importância de se trabalhar a interculturalidade nas escolas, dentro de um país que apresenta tão grande diversidade cultural, com a inclusão e o respeito às etnias. O autor também coloca a importância da inclusão e do respeito às pessoas que são menos favorecidas, seja pela condição social ou por limitações físicas, psíquicas ou motoras, possibilitando um desenvolvimento psicossocial mais saudável e equitativo a todos.

De acordo com Araújo (2019), nos últimos anos, tem ocorrido um aumento significativo das discussões contemporâneas sobre educação, especialmente no âmbito da formação de professores, em relação aos conceitos de “diferenças de classe, sexualidade, gênero, raça, etnia, religião, cultura, geração, região e outras” (Araújo,

---

<sup>2</sup> O filósofo inglês John Locke (1632-1704) foi o grande precursor desse conceito, ao colocar que o governo e a sociedade inglesa deveriam tolerar os diferentes credos cristãos que existiam na Inglaterra do Século XIX (Locke, 2019)

2019, p. 155). Essas discussões têm exigido posicionamentos tanto da educação básica quanto das universidades. O autor coloca que a educação básica está sendo incentivada a desenvolver novos caminhos de formação para “atender crianças, adolescentes, jovens e adultos que adentram o espaço escolar com seus saberes, culturas e valores diversificados para o ambiente escolar” (Araújo, 2019, p.156). Já as universidades estão enfrentando o desafio de formar professores capazes de lidar com essas “demandas no processo educativo realizado na e pela escola” (Araújo, 2019, p. 156).

No campo da educação brasileira, a questão da diferença, identidade sociocultural e multiculturalidade é enfatizada por meio de iniciativas como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - resolução CEB nº 30 de 10 de novembro de 1999 - (Brasil - MEC, 1999), políticas afirmativas para: diminuir as desigualdades e preconceitos em relação a minorias étnicas; inclusão de pessoas com necessidades especiais; valorização de movimentos de gênero, de culturas infantis e de pessoas idosas.

Verificamos, no recente período democrático (1986 - atual), que diversas instituições e movimentos populares estão envolvidos no desenvolvimento de propostas educacionais relacionadas à paz, direitos humanos, sustentabilidade e valores e que muitas resoluções governamentais são tomadas após um diálogo com os movimentos sociais.

Sob esta ótica, Fleuri (2006) coloca que o racismo se baseia na crença da existência de raças distintas, na inferioridade de algumas e na ideia de que essa é inata e biologicamente determinada. Isso leva a tratamentos desfavoráveis a pessoas ou grupos étnicos, sendo uma formulação ideológica que sustenta ações discriminatórias com base em características étnicas. A discriminação racial busca inferiorizar indivíduos ou grupos com base em sua origem étnica, a partir de uma ideologia racista, tratando-os de forma desfavorável (Fleuri, 2006).

Em relação ao conceito de estereótipo, Fleuri (2006) coloca que este é uma visão simplificada e inflexível que indivíduos ou grupos utilizam para avaliar, interpretar ou rotular o comportamento de outras pessoas e coletividades, sem levar em consideração seu contexto e intenção. O autor ressalta que estas simplificações os levam estes indivíduos ou grupos a se relacionarem com aqueles a quem são atribuídos os estereótipos de forma discriminadora e excludente, sem que se sintam responsáveis pela forma negativa que o fazem.

Fleuri (2006) coloca que o conceito de gênero está relacionado com a questão da construção social e cultural de identidades sexuais, que sempre está em mutação, sendo um “constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada” (Fleuri, 2006: 507). Sabemos que a sociedade brasileira, construída a partir de um substrato culturalmente machista, historicamente discriminou àqueles que não eram parte do estrato masculino da população, como as mulheres, homossexuais, transexuais e pessoas que adotam outras identidades de gênero.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o caminho percorrido pela educação brasileira, após a redemocratização do país - desde 1988 até os dias atuais - buscou mudanças significativas com o objetivo de implantar políticas públicas que possam contribuir para a construção de uma cultura mais inclusiva e de tolerância, frente a tendência de amplos estratos da população de discriminar e excluir os diferentes.

A atual Constituição da República Federativa do Brasil<sup>3</sup>, promulgada em 1988, durante a restauração do regime democrático no país, após duas décadas de regime militar autoritário, coloca, em seu artigo 210, que a educação brasileira deve “assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). O seu inciso 1º define que o ensino religioso, a partir da promulgação da Constituição, será facultativo, constituindo-se em disciplina a ser ministrada nos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental. Já o inciso 2º traz que o Ensino Fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Vemos, neste artigo, que o reconhecimento à diversidade cultural regional brasileira pelos órgãos educacionais, neste país tão diverso, estimula a interculturalidade. Em termos do primeiro inciso, consideramos que este coloca, em termos educacionais, o princípio de separação Estado/Igreja, que foi consagrado pelos regimes democráticos, assim como o segundo estimula a preservação da cultura dos diferentes povos indígenas brasileiros, a partir da preservação de suas línguas, muitas vezes ameaçadas de extinção, fazendo que se abra espaço para uma educação de caráter intercultural.

Para regulamentar o artigo 210 da Constituição, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro

---

<sup>3</sup> Conhecida também como Constituição cidadã.

de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta a Base Nacional Comum para a Educação Básica, a saber:

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (...) § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (...) § 9º - Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. ( Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996).

A nosso ver, a LDBEN constituiu um grande avanço no sentido de que os temas pluriculturais sejam contemplados pela educação básica, pois, anteriormente, o estudo sobre as culturas e histórias negras e indígenas era negligenciado, aparecendo timidamente nos conteúdos de história, como parte da formação da nacionalidade brasileira. Outro importante avanço a ser ressaltado, de nossa perspectiva, é a introdução, da questão, como tema transversal, do tema da violência contra a criança e adolescente, a partir das determinações da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), que por sua vez, regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, no qual a lei brasileira adota a doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente<sup>4</sup>, no qual, pela primeira vez, na história brasileira, considera-os como sujeitos de direitos:

---

<sup>4</sup> A Doutrina da Proteção Integral da Criança e Adolescente é uma doutrina jurídica de caráter internacional, que foi sendo construída no decorrer do Século XX, no qual se reconhecem à criança e o adolescente como sujeitos de direitos, como seres em desenvolvimento que necessitam de políticas públicas específicas que o priorizem frente ao conjunto da sociedade. Estudando o direito da criança e do adolescente, verificamos que as primeiras legislações específicas relacionadas à criança e adolescente só surgiram no final do século XIX e início do XX, mas apenas abarcavam os infantes em situação irregular, como crianças e adolescentes expostos, abandonados ou delinquentes, a chamada Doutrina do Menor em Situação Irregular.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988: Artigo 227).

Destacamos que, no quesito da adoção da doutrina da proteção integral à criança e ao adolescente, considerados por esta como sujeitos de direitos, a Constituição Brasileira antecipou, inclusive, legislações internacionais como a Convenção Internacional sobre os direitos da Criança, promulgada pela ONU em 1989. Nessa linha, o Estatuto da Criança e Adolescente, em 1990, que regulamenta o Artigo 227, colocando, em termos da educação que previna a violência contra a criança e adolescente que:

Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações:

I – a promoção de campanhas educativas permanentes para a divulgação do direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos. (...). (Brasil, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Neste sentido, em 1997, o Ministério da Educação e Cultura - MEC - consolidou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, e os publicou em 10 volumes nos quais o oitavo trata da “Apresentação dos Temas Transversais e Ética” (MEC, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997) e o décimo lida com o tema “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual” (MEC, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997). O objetivo do material é o de auxiliar os professores e equipes escolares na execução de seus trabalhos, principalmente no desenvolvimento do currículo a ser desenvolvido pelos professores. Ressaltamos que os PCNs foram criados para serem referenciais de qualidade para a educação brasileira. No ano seguinte, 1998, são consolidados os PCNs para o Ensino Fundamental II<sup>5</sup>, 6º ao 9º ano, também contemplando 10

---

<sup>5</sup>Entre estes PCN's, um dos volumes abarca o tema “Pluralidade cultural” <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>, mas não o elucidaremos, devido ao fato de que não é direcionado para os discentes do Ensino Fundamental I, que são os alunos que são objeto do nosso estudo.



volumes, cujo objetivo é o de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse escolas, pais, governos e sociedade. Apenas no ano de 2000, foram consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)<sup>6</sup>, com o objetivo de orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias, bem como difundir os princípios da reforma curricular.

Em 2008 foi instituído o Programa Currículo em Movimento, com duração até 2010, cujo objetivo era, por meio do Currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, melhorar a qualidade da Educação Básica. Um dos pareceres - Parecer CEB nº 04/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental<sup>7</sup>, do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre o Programa Currículo em Movimento (Brasil, 1998) - traz em seu texto, para orientar as práticas educacionais no Brasil, respeitando as variedades curriculares existentes ou em processo de elaboração dos Estados e Municípios, determina que:

I - As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática; c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. II- Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino. (Ministério da Educação e do Desporto - Conselho Nacional de Educação - Parecer Nº: CEB 04/1998: 4-5).

De acordo com o exposto, o parecer é claro quanto à indicação de que as escolas devem, por meio de práticas pedagógicas, estimular os alunos a seguirem os princípios de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum. O parecer também estimula as instituições de ensino a desenvolverem a esclarecer seus discentes sobre seus direitos e deveres como cidadãos, possibilitando a cada aluno a busca pela justiça, igualdade, equidade e a felicidade para o indivíduo e para a

---

<sup>6</sup> O PCNEM, (<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>), em sua cartilha de orientação para a área de Ciências Humanas e suas tecnologias, coloca, dentro da disciplina de Sociologia, a contribuição da Antropologia em relação à questão da diversidade cultural, devendo este ser tópico de estudos para o discente do Ensino Médio. Como os discentes estudados nesta tese são do Ensino Fundamental, não nos aprofundaremos no estudo deste documento.

<sup>7</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (Brasil, 1998).



sociedade; a serem críticos, no sentido de estimulá-los à dúvida construtiva, considerando os direitos e deveres dos cidadãos na formulação dos julgamentos; e a respeitarem a Ordem Democrática, que é o pilar para a liberdade de pensamento e para o respeito com o outro; as três condições, a nosso ver, sendo condições necessárias para o desenvolvimento do respeito e Educação Intercultural.

Em relação ao item c, podemos dizer que este especificamente lida com a questão multicultural, porém focando as manifestações culturais e artísticas, mas sempre frisando a necessidade da aceitação e sensibilização frente ao diferente, e conclamando para que, a partir dessa base comum, de um país tão rico culturalmente como o Brasil, possa se exercer a criatividade. O parecer também foca na importância da escola conhecer a especificidade cultural de cada aluno, funcionário e de si mesma como unidade escolar, posicionando-se também quanto ao sistema de ensino. Acreditamos que todos os pontos do parecer contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas que auxiliem na construção de uma sociedade cultural inclusiva.

Nessa perspectiva, o parecer também coloca que após a definição das propostas pedagógicas, as escolas precisam desenvolver atividades que permitam o reconhecimento de identidades pessoais, bem como das diversidades regionais em relação às questões de gênero, variedades étnicas e às variações sócio/econômicas e culturais que compõem o nosso país. Sobre isso o parecer destaca que:

Pesquisas têm apontado para discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações sócio-econômicas, regionais, culturais e étnicas. Estas situações inaceitáveis têm deixado graves marcas em nossa população infantil e adolescente, trazendo consequências destrutivas. Reverter este quadro é um dos aspectos mais relevantes desta diretriz. (Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação - Parecer Nº: CEB 04/1998: 5).

O parecer reconhece que as pesquisas científicas sobre os fenômenos da discriminação e exclusão social, a partir de critério de raça, gênero e diferenciações socioeconômicas e culturais mostram que estes estão presentes na escola, gerando graves marcas nos alunos, sejam eles crianças e adolescentes, e que a política educacional visa a reversão deste quadro.

Considerando as ideias expostas pelo Parecer Nº: CEB 04/98 (Brasil, 1998), podemos inferir que o uso das Práticas Restaurativas, bem como as ferramentas da Disciplina Positiva, métodos pedagógicos que são baseadas no respeito ao indivíduo e

em ações pautadas pelo diálogo, têm potencialidade de se tornarem ferramentas que favoreçam a Educação Intercultural, como veremos nos capítulos que abordaram esta temática.

Entre 2010 e 2018, desenvolveu-se um amplo debate nacional entre educadores, que envolveu desde renomadas autoridades em educação até professores do Ensino Fundamental, sendo que, a partir deste, em dezembro de 2018, foi sancionada, pelo então Presidente da República, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018).

Posto isso, podemos pontuar que o caminho percorrido pela educação brasileira desde 1988 até os dias atuais, tem sido em busca de uma maior qualidade de ensino para os segmentos da Educação Básica. No que concerne à BNCC, esta define quais são as aprendizagens essenciais que todos os alunos têm o direito de adquirir, ao longo de seu percurso escolar na Educação Básica. A BNCC também aponta os princípios éticos, estéticos e políticos pelos quais os educadores devem se nortear, visando à formação humana do discente, em suas múltiplas dimensões, para direcionar o aluno rumo à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Analisando a BNCC, vemos que esta tem como premissa a educação integral, visando o pleno desenvolvimento do estudante, seu crescimento como cidadão e sua qualificação para o trabalho. Adentrando às disposições da BNCC, constatamos que as aprendizagens essenciais da base estão expressas em 10 competências gerais e definem o cidadão que a escola pretende formar, norteadando a educação que deve ser oferecida para todos. Entre estas, há uma competência que ressalta a mobilização de habilidades socioemocionais e valores para agir com ética, exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, de uma maneira bem definida, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza, o que aponta, em nossa perspectiva, para práticas de Educação Intercultural.

A partir da análise do caderno “Contextualização: Temas Contemporâneos Transversais da BNCC” (Brasil, 2019), verificamos que os Temas Contemporâneos Transversais<sup>8</sup> versam sobre a necessidade de ligar os diferentes componentes

---

<sup>8</sup> Os Temas Contemporâneos Transversais abordados na BNCC são Ciência e Tecnologia, Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Ambiental; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras; Educação em Direitos Humanos; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o

curriculares de forma integrada, permitindo a conexão destes com a realidade dos estudantes. O caderno expõe o argumento, de que, para atingir esses objetivos e finalidades propostos pelos Temas Transversais, os educadores devem considerar o contexto escolar e social, a diversidade entre os alunos e a possibilidade de diálogo.

A proposta dos Temas Contemporâneos Transversais na BNCC tem, também, o objetivo de cumprir a legislação brasileira sobre a Educação Básica, possibilitando aos alunos o direito à aprendizagem sobre a cidadania, democracia e educação para o trabalho, respeitando as características regionais e locais, a cultura e economia da população que frequentam a escola, deixando explícita a necessidade de considerar e respeitar os aspectos culturais de cada aluno e população que está no processo escolar.

Segundo o Ministério da Educação, a BNCC não vem para substituir as orientações expostas nos PCNs de 1998, mas deve ser visto como um documento orientador do processo de revisão curricular. Na Tabela 1 podemos acompanhar as mudanças que foram surgindo ao longo dos anos, com as novas legislações e resoluções ministeriais, culminando com a nova Base Nacional Comum Curricular. Vemos, em termos desta evolução, que ocorreram avanços, em busca de uma aprendizagem mais significativa para o discente, bem como possibilidades de um currículo que mobilize suas habilidades socioemocionais, o respeito pela diversidade, tolerância e igualdade de direitos.

**Tabela 1***Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*

| <b>Documento</b>         | <b>Parâmetros Curriculares Nacionais</b>  | <b>Diretrizes Curriculares Nacionais</b>   | <b>Base Nacional Comum Curricular</b>   |
|--------------------------|---|--|---|
| <b>Publicação</b>        | 1997  | 2013   | 2017/2018   |
| <b>Denominação</b>       | Temas Transversais  | Eixos Temáticos/Norteadores  | Temas Contemporâneos (Transversais e Integradores)  |
| <b>Quantos são?</b>      | seis (6)  | Indeterminado (organizados em temas gerais)  | 15 (quinze)   |
| <b>Caráter normativo</b> | Recomendações para a Educação Básica. Assuntos que devem atravessar as mais diversas disciplinas. | Recomendação de que eixos temáticos propiciem o trabalho em equipe, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros. | Determinação como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas. Considerados como conteúdos a serem integrados aos currículos da Educação Básica, a partir das habilidades a serem desenvolvidas pelos componentes curriculares. Ademais, a BNCC recomenda incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. |
| <b>E a base legal?</b>   | Não havia vínculo obrigatório com uma legislação ou norma específica.                             | Parecer CNE/CEB nº 14/2000: Estabelece a interação entre a base e a parte diversificada, indissociavelmente e de forma transversal.  | Todos são regidos por marcos legais específicos   |

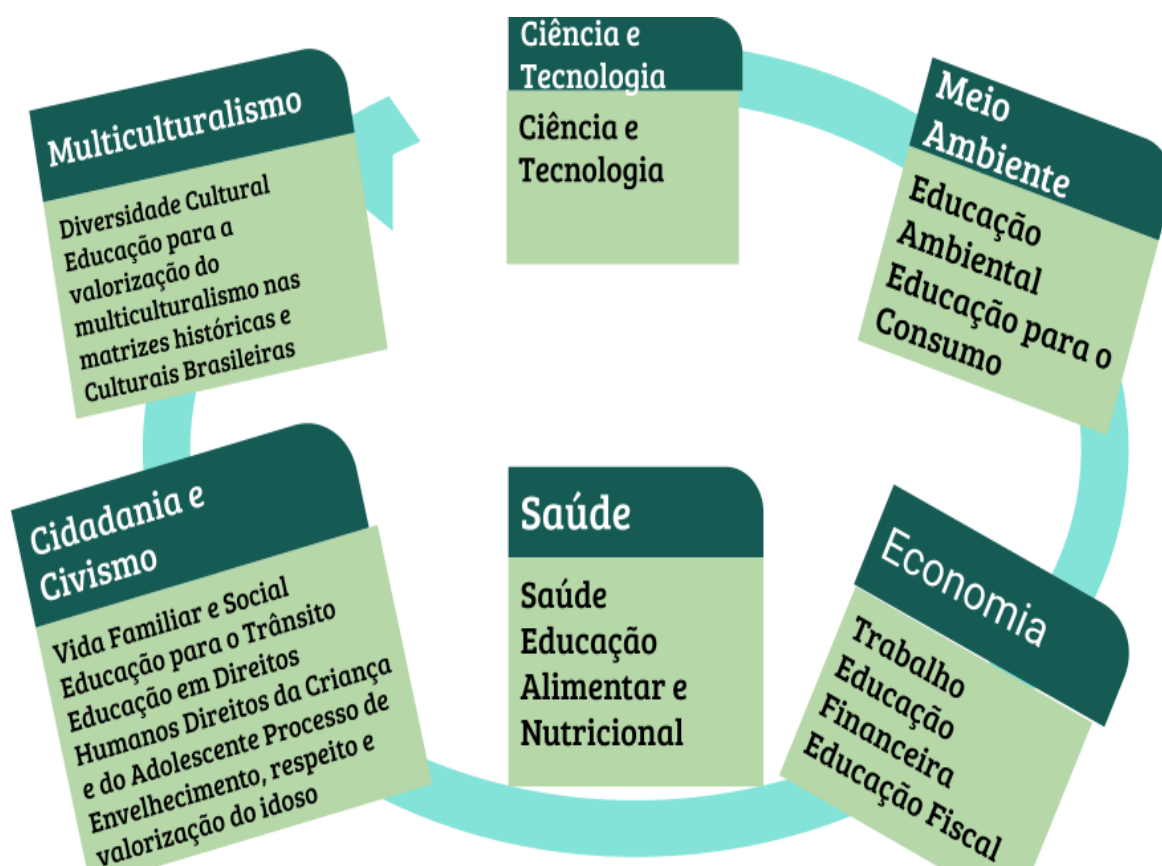
|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <b>Por que transversal?</b> | Os temas devem ser incluídos no currículo como conteúdos a serem ministrados pelas diversas áreas de conhecimento, de forma transversal.  |
| <b>Por que mudar?</b>       | Em todos os documentos, as modificações representam importantes conquistas para a educação nacional e, principalmente, para os Temas Contemporâneos e à Transversalização dos conteúdos, que na BNCC receberam, no currículo escolar, o espaço e o status compatíveis com a sua relevância. |

Nota: Extraído de Temas Contemporâneos Transversais na BNCC. Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos, BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, 2019.

Conforme notamos na Tabela 1, houve mudanças em relação à nomenclatura em que os Temas Transversais passaram a ser chamados de Contemporâneos, no sentido de não serem exclusivos de uma única área de conhecimento, mas de serem integrados de forma complementar. Além da nomenclatura, os PCNs abordam seis temáticas, a BNCC aponta para seis macroáreas temáticas, com quinze Temas Contemporâneos, conforme esquema da Figura 1:

**Figura 1**

*Temas Contemporâneos Transversais abordados na BNCC*



Nota: Cristina Misturini Sato

Outra mudança significativa apontada pela BNCC, em relação aos PCN's, diz respeito a que os PCN's as recomendações eram facultativas, enquanto que na BNCC era exposto a sua obrigatoriedade de acordo com as Resoluções CNE/CEB Nº 7/2010 (Brasil, 2010) e Nº 12/2012 (Brasil, 2012). Porém na BNCC, passam a ser

considerados conteúdos essenciais para Educação Básica, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades vinculadas aos componentes curriculares.

Apesar dos Temas Transversais Contemporâneos da BNCC terem sido instituídos, com duas das macroáreas temáticas, a do Multiculturalismo e de Cidadania e Civismo, correspondendo aproximadamente ao Parâmetro Nacional de Diversidade Cultural e Orientação Sexual (Brasil, 2012), nenhuma cartilha de orientação específica em relação a estas duas macro áreas temáticas foi publicada pelo Ministério da Educação, o que faz as cartilhas de orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais continuem válidas, sendo inclusive publicadas até há pouco tempo atrás, no site do Ministério de Educação, como referência para as escolas de todo o país desenvolverem seus currículos.

A política educacional brasileira, desde 1997, através da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1997) – PCN - postula os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, considerando que o respeito a eles estão dentro da garantia dos direitos humanos fundamentais, acompanhando compromissos internacionais, como a Conferência de Viena, de 1993:

A ONU, preocupada com a conquista da paz mundial, promoveu conferências que buscavam um programa de consenso que orientasse os países e os indivíduos quanto à questão dos direitos humanos. A Conferência de Viena de 1993, de cuja declaração o Brasil é signatário, reafirmou a universalidade dos direitos humanos e apresentou as condições necessárias para os Estados promoverem, controlarem e garantirem tais direitos. Sabia-se naquele momento que o tratamento adequado do tema da pluralidade etnocultural era condição para a democracia é fator primordial do equilíbrio social e internacional. Firma-se nesse contexto a responsabilidade do Estado na proteção e promoção das identidades étnicas, culturais, linguísticas e religiosas. (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1997: 30).

Constatamos que o governo brasileiro, sendo signatário da Conferência de Viena, assume responsabilidade na proteção e promoção das pessoas de diferentes culturas, o que na prática, significa que concorda com uma política de caráter intercultural. A nível do Ministério da Educação, isso refletiu na confecção de uma cartilha de orientação para Parâmetro Curricular Nacional exclusivo para o tema Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, para alunos de 1º ao 5º ano da Educação Fundamental I<sup>9</sup>, na qual são expostas as diretrizes teóricas e práticas para o tema.

---

<sup>9</sup> Corresponde a discentes da faixa etária entre 6 a 10 anos de idade.

Porém, em termos práticos, coube aos professores desenvolverem práticas educacionais interculturais, procurando atingir as diretrizes educacionais nacionais, que visam amenizar os conflitos entre os grupos sociais e valorizar a identidade de cada um perante a sociedade:

No âmbito instrumental, o tema permite a explicitação dos direitos da criança e do adolescente referentes ao respeito e à valorização de suas origens culturais, sem qualquer discriminação. Exige do professor atitudes compatíveis com uma postura ética que valoriza a dignidade, a justiça, a igualdade e a liberdade. Exige, também, a compreensão de que o pleno exercício da cidadania envolve direitos e responsabilidades de cada um para consigo mesmo e para com os demais, assim como direitos e deveres coletivos. Traz, para os conteúdos relevantes no conhecimento do Brasil, aquilo que diz respeito à complexidade da sociedade brasileira: sua riqueza cultural e suas contradições sociais. (Brasil, Secretaria da Educação Fundamental, 1997: 39).

A própria cartilha coloca o professor como agente da apresentação do tema interculturalidade, além de estipular que o mesmo tenha atitudes éticas com a não-discriminação no lidar com o culturalmente diferente, o que coloca a importância da formação daquele. Para isso, o PCN coloca a importância dos conhecimentos antropológicos para que o professor possa abordar o tema:

A Antropologia caracteriza-se como o estudo das alteridades, no qual se afirma o reconhecimento do valor inerente a cada cultura, por se tratar daquilo que é exclusivamente humano, como criação, e próprio de certo grupo, em certo momento, em certo lugar. Nesse sentido, cada cultura tem sua história, condicionantes, características, não cabendo qualquer classificação que sobreleve uma em detrimento de outra. (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1997: 33).

Este trecho do PCN aponta para o caráter compreensivo da Antropologia, o qual, desde o início do Século XX, vem superando o evolucionismo que propõe a etnia branca como superior e as outras culturas como inferiores, buscando a aproximação e entendimento destas culturas. Desde então, a corrente de pensamento majoritária desta ciência acabou por renunciar ao etnocentrismo, que, em sua versão atual se reveste de eurocentrismo que afirma a superioridade da cultura branca de matriz europeia, em detrimento de outras culturas:

Como todos conocemos, el paradigma etnocéntrico, se sitúa en un posicionamiento asimilacionista, a través de una postura egoísta y paternalista, impregnada de un absurdo y nefasto complejo de superioridad. Consiste en juzgar las creencias, las tradiciones, los comportamientos y las costumbres de otras culturas desde parámetros de referencia de la cultura propia. Implicaría pues, la negación de la paridad en relación intercultural, mediante la reducción



a un tipo cultural único y universalmente válido. (Aparício-Gervás e Delgado-Burgos, 2014: 33).

A partir das concepções dos autores acima, podemos desenvolver o pensamento de que educação pode constituir-se como veículo tanto de uma concepção etnocêntrica ou intercultural, a primeira instituindo uma cultura dominante sobre outras que devem ser assimiladas, numa relação cultural de tipo vertical; a segunda, a partir do princípio da paridade das culturas, instituindo uma relação de tipo horizontal, democrática. O veículo para a transmissão destas concepções é o professor, que adotará uma ou outra, através de uma atitude etnocêntrica ou intercultural frente aos conteúdos ensinados, assim como frente à dinâmica social e cultural de seus discentes.

A própria UNESCO, nas suas diretrizes para a Educação para o Século XXI, aponta para a importância do professor no processo de mudança escolar, colocando que, sem ele, esta não é possível posicionando que “de qualquer modo, nenhuma reforma pode ser bem sucedida sem a contribuição e a participação ativa dos professores; por esse motivo, a Comissão recomenda que se preste uma atenção prioritária ao estatuto social, cultural e material dos educadores” (UNESCO: Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, 2010: 20).

O próprio PCN, contudo, reconhece que, no Brasil, há uma tradição histórica de não investimento na formação dos professores, o que pode dificultar a introdução do tema interculturalidade e a implementação de uma prática pedagógica que esteja atenta a não-discriminação:

Portanto, é fato que a escola se encontra marcada por práticas culturais e historicamente arraigadas, bem como por teorias que deslocaram a responsabilidade da escola para o aluno, além de currículos e formação de professores insuficientes. Entre outras medidas estruturais, o estabelecimento de condições que revertam esse processo inclui, necessariamente, o reconhecimento e valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores e alunos. (Brasil, 1997: 27).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais preocupam-se, sobremaneira, com um fenômeno que aflige a educação brasileira, o fracasso escolar. Coloca que a educação nacional tem colocado no próprio aluno a maior responsabilidade pelo seu fracasso, porém pondera que o fracasso provém, muitas vezes, da expectativa do professor e da escola, em relação ao aluno:

Evitar atitudes que “produzam” o fracasso escolar é uma possibilidade aberta ao professor. Um dos aspectos mais complexos quanto ao atendimento



adequado à criança e ao adolescente refere-se às expectativas de homogeneização. Várias contribuições se apresentam para a conduta pedagógica, sendo, porém, a mais decisiva aquela que intervém nas situações de discriminação, seja qual for o motivo. (Brasil, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997: 36).

Um dos fatores que causam o fracasso escolar, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais é a expectativa de homogeneização cultural dos alunos, o que pode levar à discriminação de alguns alunos, aliado à uma tradição que coloca, no aluno, não na escola nem no professor, a causa do problema<sup>10</sup>. Neste sentido, os PCNs recomendam que os professores sejam sensibilizados quanto a questão da pluriculturalidade, a partir do seu próprio cotidiano:

O simples fato de os alunos serem provenientes de diferentes famílias, diferentes origens, assim como cada professor ter, ele próprio, uma origem pessoal, e os outros auxiliares do trabalho escolar terem também, cada qual, diferentes histórias, permite desenvolver uma experiência de interação “entre diferentes”, na qual cada um aprende e cada um ensina. O convívio, aqui, é explicitação de aprendizagem a cada momento: o que um gosta e o outro não, o que um aprecia e o outro, talvez, despreze. (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1997: 40).

Outro ponto que os Parâmetros Curriculares Nacionais colocam como facilitadora de interações interculturais é a humildade pedagógica, com o professor se colocando, em algumas vezes, na posição de aprendiz, permitindo que o aluno ou a classe assumam o papel de educador, em relação às particularidades que ele ou esta apresentam:

Esse conhecimento recíproco respeitoso é mais que verbal. Deverá incluir linguagens diversificadas, bem como a possibilidade de o aluno assumir o papel de educador naquilo que lhe seja próprio. Nesse sentido, o professor deverá cooperar, ao mesmo tempo em que aprende com o restante da classe. Observe-se que essa vivência, em si, será extremamente importante, por trazer para o aluno a possibilidade de constatar que a sociedade se apresenta, em sua complexidade, como um constante objeto de estudo e aprendizagem, onde todos sempre têm a aprender. (Brasil, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997: 42).

A prática intercultural coloca que o professor deverá se colocar no lugar de aprendiz, em alguns momentos, procurando aprender com a cultura particular de cada

---

<sup>10</sup> É interessante notar que, mesmo nos países desenvolvidos, como aponta Gómez-Pellón (2012), as populações que mais sofrem com o fracasso escolar sejam as minorias de imigrantes estrangeiros, o que aponta que talvez a discriminação cultural, étnica e social dentro do campo educacional e social sejam fatores que o produzam.

aluno, ou da classe, que neste momento ser-lhe-á seu mestre, apontando para uma concepção democrática da educação, contrariando a concepção do professor detentor de todo o conhecimento, e do discente desprovido totalmente deste.

Outra questão apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais diz respeito a situações de preconceito e discriminação, que podem partir do professor ou de alunos, em relação a outros discentes, o que caracteriza uma situação em que a pluriculturalidade é colocada de lado:

Na escola, a prática do acobertamento se dá quando se procura diluir as evidências de comportamento discriminatório, com desculpas muitas vezes evasivas. Um professor pode ter tratado um aluno mal “porque estava nervoso”, ou a ofensa de uma criança contra outra é tratada como se fosse um simples descuido, uma distração. (Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, 1997: 41).

Numa sociedade como a brasileira, em que a discriminação e o preconceito racial, social e cultural são práticas historicamente há muito arraigadas, inclusive em sala de aula, superá-las exige muita sensibilidade, conhecimento e atitude do professor, colocam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Aqui se coloca a sensibilidade em relação ao outro. Compreender que aquele que é alvo da discriminação sofre de fato, e de maneira profunda, é condição para que o professor, em sala de aula, possa escutar até mesmo o que não foi dito. Como a história do preconceito é muito antiga, muitos dos grupos vítimas de discriminação desenvolveram um medo profundo e uma cautela permanente como reação. O professor precisa saber que a dor do grito silenciado é mais forte do que a dor pronunciada. Poder expressar o que sentiu diante da discriminação significa a chance de ser resgatado da humilhação, e de partilhar com colegas seus sentimentos. Ou seja, trata-se de ensinar a dialogar sobre o respeito mútuo, num gesto que pode transformar o significado do sofrimento, ao fazer do ocorrido ocasião de aprendizagem. A sensibilidade, aqui, exige a atenção para a reação que a criança esteja apresentando, para sua maior ou menor disposição para tratar do assunto exatamente no momento ocorrido, ou em situação posterior. (Brasil, Secretaria do Ensino Fundamental, 1997: 41).

O que é colocado, a nosso ver, aplica-se tanto a grupos sociais, como a indivíduos vítimas de discriminação, por possuírem certas características culturais. Logo, no curso de sua história de vida, grupos e indivíduos discriminados tendem a desenvolver fortes temores e a silenciar diante das situações de opressão que sofrem. Deste modo, o professor deve favorecer com que a pessoa ou grupo discriminado ou agredido possa expressar seus sentimentos, abrindo espaço para o diálogo, para a construção de uma atitude de respeito entre as partes, fazendo da situação conflituosa

uma ocasião de aprendizado mútuo. Então, consideramos que as ferramentas das Práticas Restaurativas, abordadas por nós em nossa dissertação de mestrado (Sato, 2019), como as da Disciplina Positiva, que apresentaremos no decorrer desta tese, possam ser úteis para que este diálogo e aprendizagem possam ocorrer. Por esta razão, os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam a preparação do professor:

A prática do desvelamento exige perspicácia para responder adequadamente a diferentes situações que serão, na maioria das vezes, imprevisíveis. Devido a essa imprevisibilidade, a forma de desenvolver tal perspicácia é preparando-se com leituras, buscando informações e vivências, estando atento aos gestos do cotidiano, explicitando valores, refletindo coletivamente na equipe de professores. Desenvolve-se, assim, como uma forma de procurar entender a complexidade da vida e do comportamento humano. (Brasil, Secretaria do Ensino Fundamental, 1997: 42).

Por isso, percebe-se que a prática educativa intercultural exige do professor uma formação continuada, para que ele possa estar minimamente preparado para os desafios que esta lhe impõe, e se possível também através de uma reflexão por um coletivo, constituído dos outros professores, como possibilidade de reflexão conjunta, para que se construa grupalmente um espaço que favoreça a interculturalidade. Logo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola, como instituição, deve voltar-se para às práticas interculturais, que são uma base da vivência democrática:

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social. (Brasil, Secretaria do Ensino Fundamental, 1997: 29).

Portanto, a escola deve estimular as práticas interculturais, pois esta busca resgatar esta convivência democrática entre as culturas, que passam a ser vistas apenas como diferentes umas das outras. Nenhuma cultura está acima de outra ou tem mais valor que outra. É necessário buscar a integração entre elas sem anular sua diversidade, ou seja, “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos”. (Fleuri, 2003: 54).

O problema da convivência de diferentes sujeitos e comunidades culturais, em um mesmo espaço geográfico, causou, historicamente, uma série de fenômenos aos quais a antropologia estuda, postulando conceitos para defini-los, entre eles, a do etnocentrismo, da multiculturalidade e da interculturalidade.

O conceito de etnocentrismo descreve a situação de uma cultura que se coloca como hegemônica frente a outras. Esta superioridade que o grupo cultural dominante se arroga, geralmente, decorre de uma situação de domínio político e econômico de uma etnia frente a outras etnias e grupos culturais. Isso leva os membros da etnia dominante a se considerarem sua cultura em um status de superioridade frente às outras, como no caso do europocentrismo, americanocentrismo, suprematismo branco. Outras derivações do etnocentrismo têm caráter cultural-religioso, no qual um povo se sente escolhido pela divindade, aceitando a revelação divina, como é o caso dos diversos fundamentalismos religiosos encontrados no decurso da história, sendo que alguns casos, os dois fenômenos, seja de hegemonia político-econômica-cultural se mesclam com os de superioridade religiosa. Nesse sentido, o etnocentrismo pode gerar os fenômenos da aculturação e da assimilação, no qual o grupo hegemônico tende a assimilar o grupo de menor status político-econômico-cultural, repassando-lhe suas pautas culturais, ao ponto de que a cultura deste grupo se dissolva ou se torne irreconhecível dentro desta nova coletividade formada, desaparecendo, muitas vezes, como identidade étnico-cultural separada do grupo hegemônico.

A multiculturalidade, por sua vez, é um conceito usado para descrever a coexistência de duas culturas, em um mesmo espaço geográfico, porém sem maior interação entre elas, as minoritárias normalmente sobrevivendo em guetos culturais. De certa forma, podemos considerar a multiculturalidade como uma derivação do etnocentrismo, pois as etnias que coexistem desta forma, estão centradas em suas próprias culturas, não se abrindo para as culturas das outras coletividades.

Já o conceito de interculturalidade, por sua vez, aponta para a existência de *“(...) un espacio compartido de diálogo y de comunicación que no entrañe la supremacía de unas culturas sobre otras o una concurrencia de muchas culturas viviendo próximas pero aisladas en especies de guetos subculturales”* (Espina-Barrio, 2006: 15). O conceito de interculturalidade, desta forma, descreve a interação entre coletividades distintas visando o enriquecimento cultural dos mesmos, sem a presunção da superioridade de uma sobre a outra.

A partir do conceito da interculturalidade, alguns autores, como Martins (2015, 2019), preocupados com a sobrevivência cultural de grupos indígenas minoritários dentro de uma nação que tem um longo histórico de tratar as minorias de forma assimilacionista, propõe um conceito que visa aprofundar a noção de interculturalidade, o de sobreculturalidade, ou de sobrevivência cultural dos povos, frente a um paradigma cultural cada vez mais homogeneizador, o da globalização a partir de culturas dominantes. Este novo conceito antropológico engloba uma série de outros conceitos anteriormente propostos como os de intraculturalidade, multiculturalidade, interculturalidade e transculturalidade que, combinados, formam uma descrição possível do processo de resgate e sobrevivência da identidade cultural.

A sobreculturalidade, de acordo com o autor, é um processo que procura realizar o reconhecimento de sua própria cultura, mas também a interação e a síntese com diversas culturas, construindo, de forma respeitosa, uma nova identidade cultural. Assim, busca-se unir a visão de um processo “em que se parte da ideia de unidade, que seja capaz de respeitar as diferenças e particularidades de cada sujeito ou grupo em contato, potencializando-se seu respectivo desenvolvimento, e gerando o empoderamento dessas comunidades”. (Martins, 2015: 251).

As etapas evolutivas do processo de Sobreculturalidade, de acordo com Martins (2015) são as seguintes: intra – multi – inter – transculturalidade. Na etapa intracultural, os integrantes de uma etnia buscam conhecer sua própria cultura e aceitá-la; em termos de culturas de povos minoritários ou de menor status cultural, que sofreram o impacto do contato de outra cultura que, via de regra, procuram promover a desintegração cultural do povo com menor poder ou status, trata-se de um momento importante do processo de sobreculturalidade. (Aparício-Gervás e Delgado-Burgos, 2017; Martins, 2015, 2019).

Na etapa multicultural há o reconhecimento das outras culturas e de suas diferenças em relação à própria. Nesta etapa, o processo de interação cultural pode evoluir para um etnocentrismo de características tanto assimiladoras - no sentido da consideração de sua cultura como superior frente às outras; ou defensivas - no caso de culturas minoritárias ou de menor status cultural, no qual há o temor de desintegração cultural e total assimilação de sua coletividade dentro da que procura se defender; como há a possibilidade de evolução para uma vivência intercultural, no qual se busca compreender respeitosamente a cultura do outro e interagir com esta, inclusive no sentido de aceitar as influências desta outra sobre a sua.

A vivência intercultural, se mantida por certo período de tempo, tende a desenvolver e enriquecer cada cultura, ao mesmo tempo em que tende a desenvolver uma nova cultura que engloba as que estão em interação, a chamada transcultura, que pode ser definida como uma transformação nas formas de pensar e atuar consigo e com os demais.

Toda esta dialética do contato intercultural tende a gerar a sobreculturalidade, em que indivíduos e grupos atingem a sobrevivência como seres ou grupos humanos e culturais, passíveis de direitos e deveres” (Martins, 2015: 252), apontando, nessa linha, para uma convivência politicamente democrática entre os povos.

Para que ocorra a sobreculturalidade, segundo o autor, é necessário passar por todas as etapas do processo e assim atingir o ideal de sobreviver e propagar a cultura de um povo, coletividade ou sujeito cultural. Porém, podemos considerar que a sobreculturalidade representa um ideal a ser atingido, então as práticas interculturais na educação podem representar este processo de construção de identidade, tanto pessoal como coletiva, até o ponto das coletividades ou sujeitos culturais se sentirem preservados, interagentes de forma respeitosa com o outro, a ponto de estarem abertos a influências que possam enriquecer sua identidade, passíveis de direitos e deveres frente a si e a comunidade maior.

Partindo deste pressuposto, a educação intercultural luta contra a exclusão social, buscando compreender o diferente e valorizar nossa identidade, assim como a do outro, com o objetivo de se alcançar um estado transcultural. Pesquisadores como Paulo Freire, Reinaldo Fleuri e Vera Maria Candau acreditam que, para uma educação intercultural ocorrer com êxito é importante que o professor vivencie e reflita sobre a diversidade dos grupos sociais, étnicos, culturais, entre outros. Candau afirma que:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (Candau, 2009: 170).

O papel do educador não é apenas ensinar os conteúdos, mas também pensar certo (Freire, 2001). O educador deve romper com o conceito pré-estabelecido do professor transmissor de conteúdos e construir com o educando caminhos capazes de

transformar, modificar a interação sócio-cultural, garantindo sua maior participação no contexto escolar. Sendo assim, é importante que consideremos a educação como um cenário marcado pela pluralidade sociocultural dos sujeitos, conduzindo os trabalhos pedagógicos visando à construção de um ensino que eduque os cidadãos para uma sociedade plural e intercultural.

Por esta razão, a promoção, dentro das escolas, de uma pluriculturalidade de caráter tolerante e inclusivo, por meio do uso de variadas ferramentas e estratégias, como por exemplo, as da Disciplina Positiva e das Práticas Restaurativas, pode auxiliar os educandos na busca do processo de conhecer-se e aceitar-se, conhecer e respeitar o outro e interagir de forma que desenvolva o pessoal e o comunitário, desde os primeiros anos de vida. Assim, percebe-se que, por meio da Educação Intercultural, podemos transformar as pessoas e potencializar os valores em relação ao respeito à diversidade e ao direito à igualdade, com vistas à uma sociedade democrática, sem preconceitos, estereótipos ou discriminação.

## **Capítulo 1. Estrutura e Desenvolvimento da Investigação**

Neste capítulo abordamos a estrutura e o desenvolvimento da investigação, cuja finalidade é a de descrever os argumentos que justificam a pesquisa, assim como o problema pesquisado, o objetivo geral e seus respectivos objetivos específicos e as hipóteses levantadas em torno da problemática estabelecida. Neste, também, esboçamos a justificativa do pesquisador em realizar o estudo, bem como toda a metodologia utilizada para a análise do conteúdo trabalhado e sua interpretação e que nos permite chegar à considerações que se constituem na conclusão.

Cabe ressaltar aqui, que a pesquisa foi desenvolvida num período de pandemia do vírus SARS-CoV-2, responsável por causar a doença COVID-19. Foi um período em que as pessoas do mundo inteiro ficaram isoladas para conter a disseminação e mutação do vírus. Neste caso, a escola onde foi realizada a pesquisa precisou fechar, assim como todas as instituições de ensino, funcionando no modo online. Aos poucos com o surgimento de vacinas e outras estratégias para conter o vírus, como o uso de máscaras, funcionários e alunos foram voltando para a escola num formato de ensino híbrido, com rodízio de turmas. O último segmento a voltar para as aulas no sistema presencial, foi o segmento da Educação Infantil. Neste caso, declinamos da pesquisa ser desenvolvida com professores e alunos deste segmento e optamos para o segmento da Educação Básica, Ensino Fundamental.

### **1.1 Problema**

O problema pesquisado gira em torno da questão da preparação teórica e prática de professores brasileiros de uma escola paulista da rede privada do interior do estado, para desenvolver práticas educativas interculturais, como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Investigamos, em um primeiro momento, se os mesmos tiveram alguma preparação teórica ou prática, para o desenvolvimento destas práticas, durante o curso de Pedagogia, ou Graduação em Licenciatura, ou ainda em cursos de Pós-Graduação ou em alguma modalidade de Educação Continuada. Pesquisamos, na segunda etapa da pesquisa, após os docentes terem passado por um processo de formação continuada, que apresentou os conceitos de Educação Intercultural, e também ferramentas que



possam facilitar sua aplicação, como as da Disciplina Positiva, se sentiram capacitados a desenvolver práticas educativas interculturais e qual a repercussão nos discentes da aplicação delas, visando fomentar uma cultura de tolerância.

## **1.2 Palavras-chave**

Base Nacional Comum Curricular, Educação Intercultural, Conhecimentos Antropológicos, Disciplina Positiva, Práticas Restaurativas.

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo Geral**

Investigar se uma formação em educação intercultural para professores tem potencial de fazer com que eles se sintam capacitados a aprofundar suas práticas cotidianas nesse sentido, conseguindo resultados positivos, nesta modalidade de educação, frente aos discentes.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

1. Verificar se uma formação continuada, com fornecimento de Conceitos Antropológicos sobre a Educação Intercultural e de ferramentas práticas para implementá-la, como a Disciplina Positiva e as Práticas Restaurativas, os fazem sentir preparados para a aplicação dos mesmos à prática.
2. Investigar se professores brasileiros têm conhecimentos teóricos sobre a Educação Intercultural, e se conseguem se sentir capacitados a desenvolver práticas educativas nesse sentido, de acordo com as diretrizes educacionais propostas pelo Ministério da Educação.
3. Investigar se, na percepção dos professores, a aplicação dos conceitos aprendidos repercutiu positivamente sobre a convivência dos discentes, na perspectiva da construção de uma cultura de tolerância.
4. Observar etnograficamente aulas ministradas pelos docentes, depois de sua formação em Educação Intercultural, e sua repercussão junto aos alunos da aplicação

de ferramentas práticas como as da Disciplina Positiva como estratégias para a Educação Intercultural.

#### **1.4 Hipóteses**

1. Os professores brasileiros pesquisados, ou não receberam, ou receberam de forma insuficiente, conceitos sobre a Educação Intercultural, tanto a nível de conhecimentos antropológicos, quanto no de ferramentas pedagógicas para implementá-las, tendo dificuldades, nesse sentido, de implementá-la junto aos discentes.
2. Uma formação continuada em Educação Intercultural, com o oferecimento de conhecimentos antropológicos e também das ferramentas educacionais para implementá-la, conscientizar-los-á sobre a importância da mesma, ao mesmo tempo que lhes permitirá aplicá-la em sala de aula, modificando sua cultura profissional docente.
3. A aplicação da Educação Intercultural no cotidiano escolar, facilitará, na percepção de docentes a melhora da convivência com e entre os discentes, na perspectiva de uma construção de uma cultura escolar de tolerância.
4. O desenvolvimento de aulas pelos docentes, junto aos alunos, com dinâmicas visando a Educação Intercultural, facilitará a convivência tolerante e respeitosa entre eles, influenciando a cultura do grupo-classe no sentido cooperativo e democrático.

#### **1.5 Pergunta de investigação da Pesquisa**

Será que a formação continuada de professores em Conhecimentos Antropológicos e ferramentas de Educação Intercultural poderá modificar sua cultura profissional docente, instrumentalizando-os no sentido de desenvolver uma atuação docente democrática, que favoreça a implantação de uma cultura escolar tolerante, inclusiva e cooperativa?

#### **1.6 Justificativa da Pesquisa**

##### **1.6.1 Do tema**

Os conflitos escolares e a discriminação dentro da escola, típicas de uma cultura de não tolerância, tem sido um dos fatores de preocupação de educadores,

políticos e da sociedade em geral. Nesse sentido, estudos que acompanhem a formação de educadores para a Educação Intercultural, que busca a construção de uma cultura de tolerância, revestem-se de grande importância, em busca de uma instituição escolar no qual a violência seja um fator de menor preocupação para docentes, discentes e comunidade escolar em geral.

Em termos científicos, estudos antropológicos que estudem a formação de professores para a Educação Intercultural são raros, o que justifica o desenvolvimento desta pesquisa, como contribuição a tema tão complexo como significativo.

Em termos pessoais, como educadora que sou, a busca de uma Pedagogia de caráter intercultural e cooperativa, norteia meu interesse como profissional, em contraponto às Pedagogias de cunho autoritário e tradicional, no qual o professor é um simples transmissor de conhecimentos.

### **1.6.2 Dos sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa dividem-se em duas categorias: a primeira, relacionada às educadoras, que foram, no total, 5, entre as quais quatro docentes que dão aulas regulares para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, e a orientadora educacional do segmento. A segunda categoria foi constituída pelos discentes, 90 alunos de 4 classes dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, sendo 53 meninos e 48 meninas.

As educadoras são de classe média ou classe média baixa, todas com formação superior, enquanto os alunos são oriundos de dois estratos, o primeiro constituído de alunos das classes alta, média-alta e o segundo, por alunos das classes média e baixa. O primeiro estrato é representado pelos alunos cujos pais pagam integralmente a escola e o segundo, por filhos dos educadores e funcionários da escola, que são alunos bolsistas da entidade.

Os alunos são moradores da própria cidade, ou de cidades próximas como Araçoiaba da Serra, Itu e Votorantim.

### **1.6.3 Local**

A escola localiza-se na cidade de Sorocaba, cidade de tamanho médio do Estado de São Paulo, Brasil, com cerca de uma população próxima a 740.000 habitantes, segundo estimativas do censo do IBGE (G1) , com renda per capita de

aproximadamente 13.000 dólares anuais (Scinocca, 2022). Porém, atualmente, a cidade que é sede da Região Metropolitana de Sorocaba, é conturbada com os municípios de Araçoiaba da Serra e Votorantim, as três cidades perfazem uma população de aproximadamente 900 mil habitantes. De acordo com a Prefeitura de Sorocaba (2023), em termos econômicos, Sorocaba é um importante polo industrial e de serviços, congregando indústrias automobilística, de metalurgia pesada, entre outros. Considera-se, frente a outros municípios brasileiros, que a cidade conta com boa infraestrutura urbana, com parques, praças, boa rede de escolas, creches e unidades de saúde, com IDH de 0,79, um dos 50 melhores do país. (Andrade, 2018). Em termos geográficos, Sorocaba se localiza na altura do trópico de Capricórnio, e tem clima tropical úmido, com temperatura média anual de 20°C. A altitude média da cidade é de cerca de 600 metros, localizando-se no Planalto Paulista, estando a margem do Rio Sorocaba, que é tributário do Rio Tietê, que é parte da Bacia do Rio Paraná.

Historicamente, a vegetação da cidade era composta do bioma da Mata Atlântica, de características de floresta tropical, com trechos do bioma do Cerrado – savana, atualmente bastante devastada pela intensa ocupação urbana. A população original era de índios tupis, sendo a região uma das trilhas do Peabiru, o caminho que unia o Império Inca ao litoral do Estado de São Paulo. No século XVI e XVII começou a ser colonizada pelos bandeirantes, sendo sede de expedições para escravização de indígenas, posteriormente, rota de tropeiros, passou pelo ciclo de café e da industrialização, estes dois últimos no século XIX, e atualmente é importante polo industrial, tendo recebido muitas indústrias que saíram da cidade de São Paulo. Etnicamente, os indígenas que habitavam essa região foram escravizados ou fugiram dela, para evitá-la, porém os próprios bandeirantes que realizavam esta escravização, eram brancos com forte miscigenação indígena. Com a lavoura do café, os escravos afrodescendentes foram trazidos para a região, no século XIX, e no século XX, recebeu influxo de imigrantes europeus e asiáticos do Extremo Oriente ou do Oriente Médio, além de migrantes de várias regiões brasileiras, em busca de uma vida melhor no estado que é o mais rico do Brasil. (Manfredini, Guandique, Rosa, 2015).

A realização da pesquisa, numa escola do Estado de São Paulo, Brasil, tem sentido pois se trata do estado mais multiétnico dentro de um dos países com maior diversidade étnica do mundo. O colégio tem alunos afrodescendentes, descendentes de

árabes, orientais, europeus, assim como de famílias brasileiras de muitas gerações, no qual, em muitas, há sangue indígena e negro.

Em termos dos docentes que trabalham na escola, todas atualmente tem o curso superior completo, dadas as exigências da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que reformulou as exigências de habilitação dos professores, assegurando que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Essa exigência tem como objetivo garantir que os professores possuam uma formação adequada e específica na disciplina ou área em que irão atuar, proporcionando uma base sólida de conhecimento teórico e prático para a prática pedagógica. A formação em nível superior é vista como um elemento essencial para o aprimoramento da qualidade da educação, confiante para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a Lei nº 9.394/96 busca defender a formação dos professores e professoras, reconhecendo sua importância como agentes fundamentais no processo educativo e promovendo a profissionalização da docência. Essa formação específica visa preparar os profissionais para lidar com os desafios e demandas da Educação Básica, adaptando-se às características de cada etapa de ensino e confiante para o desenvolvimento integral dos estudantes. Anteriormente, os docentes poderiam ter nível educacional médio, desde que cursassem o Magistério, espécie de Ensino Médio Profissionalizante. Alguns dos docentes desta pesquisa começaram sua vida profissional desta maneira. De maneira geral, os professores, dentro da desigual sociedade brasileira, recebem remuneração compatível aos estratos sociais médios ou médio-baixo.

Em relação aos alunos, há várias extrações sociais, desde alunos bolsistas, filhos de funcionários da classe popular, como inspetores de alunos, funcionários burocráticos de baixo escalão; como de funcionários de classe média, como professores e funcionários de escalão intermediário ou superior, como alunos de classe alta ou média-alta, que são os alunos filhos dos pais que pagam mensalidade.

Em termos de cidades em que os alunos residem, a maioria mora em Sorocaba, como Itu, Votorantim, cidades médias, mas menores do que Sorocaba, também cidades industriais e de serviço, como em Araçoiaba da Serra, município pequeno, cujas atividades econômicas principais são os serviços e a agricultura.

Nesse sentido a realização desse estudo torna-se algo significativo, dado que são poucas as produções nacionais que tratam do assunto.

## **1.7 Estrutura da Investigação**

Primeiramente, realizamos a pesquisa bibliográfica, com as normativas do Ministério da Educação em relação à Educação Intercultural. Posteriormente, pesquisamos bibliograficamente outros textos relacionados ao tema.

Na segunda etapa da pesquisa, discutimos com os gestores da escola que foi objeto deste estudo, a possibilidade da execução da pesquisa. Tendo eles aprovado a pesquisa, pesquisamos que profissionais aceitariam fazer parte da mesma, ao que algumas educadoras, entre elas uma orientadora educacional e seis professoras se voluntariaram a participar, lendo e assinando o termo de consentimento livre e esclarecido.

Com a aprovação desses educadores, foram realizadas, em agosto de 2021, entrevistas semiestruturadas, para saber o nível de conhecimento teórico das docentes e da orientadora educacional em relação à educação intercultural, ao mesmo tempo que verificamos se as mesmas aplicavam seus conceitos no seu cotidiano escolar.

Posteriormente, observamos etnograficamente a aplicação de formação continuada em Educação Intercultural e Disciplina Positiva, por uma orientadora educacional da escola, às professoras do quarto ano do Ensino Fundamental, que foram realizadas, mensalmente, entre os fins de agosto de 2021 e março de 2022. Em seguida, foi realizada observação etnográfica de aplicação pelas professoras, abril de 2022, de aulas para discentes do Colégio, no espírito da Educação Intercultural. Por último, foi realizada entrevista semiestruturada, em abril de 2022, com as docentes e com a orientadora educacional, que participaram da primeira entrevista, assim como da formação continuada. Posteriormente, também entrevistamos os docentes que aplicaram as dinâmicas socioemocionais aos alunos, para perceber se houve mudança do comportamento deles.

## **1.8 Metodologia**

### **1.8.1 Delineamento do Estudo**

Entende-se por método de pesquisa, caminho específico traçado pelo pesquisador, com objetivo de viabilizar, na teoria e na prática, investigação, estudo e elaboração de texto de caráter científico. Por outro lado, metodologia refere-se à ciência que estuda este caminho trilhado. Corrêa (2018: 17) coloca que este "é o

conjunto de formas e métodos utilizados para desenvolver uma determinada pesquisa, o estudo das técnicas e procedimentos que se utiliza para chegar a uma determinada meta (conclusão do trabalho)". Com esteio nessas ideias, descreve-se procedimentos e técnicas do conjunto metodológico.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada da cidade de Sorocaba, município do interior do Estado de São Paulo, Brasil, com orientadora educacional, docentes e alunos de quatro classes do Ensino Fundamental I, de faixas etárias entre nove a dez anos de idade. Justificamos o estudo ter sido realizado nesta escola, primeiramente pelo fato de que este tipo de estudo é mais numeroso em escolas públicas, mas raros em relação às particulares; o segundo motivo sendo que a excessiva burocratização poderia dificultar nosso acesso às escolas públicas, com a possibilidade de inviabilizar a realização da pesquisa, enquanto que a escola em tela, aprovou-a e apoiou-a, tendo aberto nosso acesso a ela.

Outro motivo para nossa escolha desta escola foi o de que sua direção, preocupada em evitar conflitos entre os discentes, de alguns anos para cá, estimulou a adoção de estratégias educacionais que visam favorecer uma cultura de tolerância na escola, procurando prevenir e intervir nos casos que se configuram como bullying, assim como promover uma convivência respeitosa entre eles. Preocupada com o aprimoramento profissional dos educadores, tanto orientadores educacionais como professores, a escola havia investido, no ano de 2018, numa formação deles em Práticas Restaurativas (Sato, 2022).

A partir das formulações de Aguirre-Baztán (2008), podemos considerar que esta monografia se enquadra no que se considera como de etnologia ativa, diferente da clássica ou passiva na qual o estudo não tem como destinatário a população estudada. Em nossa pesquisa, a proposta é atingir a comunidade pedagógica, da qual fazemos parte, através do estudo de um problema atual – as difíceis relações entre os discentes e entre estes e docentes - ao qual este estudo pode lançar luz. Aguirre-Baztán (2008) coloca:

Lejos ya de una etnografía “passiva”, como la clásica etnografía de corte colonial, que no tenía como destinatários a los nativos, abogamos por una *etnografía ativa*, generalmente realizada a petición del dueño del problema” (demanda *emic*), a la qual se responde con un diagnóstico “*etic*”, (consensuado cognoscitiva y operativamente con “los dueños del problema”). (Aguirre-Baztán, 2008: 103).

Cabe aqui esclarecer os termos *emic e etic*, que foram aplicados à antropologia pelo linguista e missionário americano K. L. Pike, derivados dos termos *phonemic*, de onde se obteve a terminação *emic*, e *phonetic*, que resultou no vocábulo *etic*. Devemos lembrar que a palavra *phonemic* é traduzida como fonêmica, ou fonologia, estudo dos sons que são significativos para o falante, enquanto a palavra *phonetic* corresponde, em português, à palavra fonética, ou estudo de sons de uma língua, por um observador externo. Nesse sentido, na antropologia, o discurso *emic* corresponde ao discurso do nativo, e o discurso *etic*, ao discurso do estudioso, antropólogo (Geertz, 2007)

Nesse sentido, algum retorno à comunidade *emic*, ou seja, a comunidade que se interessa por Educação, poderá ocorrer, já que o estudo pretende ser publicado e divulgado nos meios acadêmicos, ao qual, poderá ser eventualmente acessado por interessados.

No caso do presente estudo, como colocamos na introdução, a educação brasileira tem se defrontado com problemas cada vez mais sérios relacionados a fenômenos como bullying; racismo; preconceito social e cultural; indisciplina e outros, ao mesmo tempo que as diretrizes do Ministério da Educação brasileiro buscam a implantação da educação intercultural e algumas escolas, como a que estamos estudando, tem desenvolvido ações concretas nesse intuito. Nosso estudo será um estudo diagnóstico desta busca de mudança educacional, conforme colocado por Aguirre Baztán:

Además de las etnografías activas de “rescate” y de “investigación”, la etnografía activa por excelencia, es la realizada para la solución de problemas. Un colectivo tiene una dificultad cultural (cambio, adaptación, etc.) y recurre al etnógrafo experto para resolver su problema cultural. En el caso terapéutico, cuando una comunidad o un individuo necesitan afrontar una enfermedad física o psíquica, acudirán a un experto que escuche la descripción sintomática “emic” (problema) y aporte un diagnóstico “etic”, que pueda ser asumido por los “dueños del problema”, tanto cognoscitiva como operacionalmente. La esencia, pues, de la etnografía activa está en la relación entre “*emic*” y “*etic*”. (Aguirre-Baztán, 2008: 103-104).

Como coloca Aguirre-Baztán, a etnografia ativa avalia uma mudança, uma adaptação, ao que esta pesquisa estuda a mudança da cultura profissional docente e da cultura escolar, a partir da introdução de princípios de Educação Intercultural. André (2003), por sua vez, coloca que uma etnografia em educação, que abarque um sistema bem definido, “como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social”, pode ser classificada como um estudo de caso etnográfico. Nesta monografia, como



estudamos um grupo de professores e alunos; seu estado inicial de conhecimento em conceitos e práticas da Educação Intercultural; observamos sua evolução durante uma formação continuada relacionada ao tema; e as reações dos mesmos às práticas de Educação Intercultural propostas, além de participar da aplicação, por eles, de dinâmicas de educação intercultural aos discentes; e os entrevistamos novamente, para podermos avaliar sua evolução e dos educandos, podemos dizer que nossa pesquisa aproxima-se do estudo de caso etnográfico.

O estudo de caso etnográfico foca no particular, de acordo com André (2003), mas porque este particular é por si mesmo interessante, mas isso não impede o pesquisador de estabelecer relações deste particular com o contexto geral. Ela também aponta para o fato do estudo de caso etnográfico em educação, apesar de seu caráter restrito, indica para problemas reais da prática educativa e para a compreensão de sua dinâmica:

(...) E o próprio Stake argumenta: os estudos de caso pouco têm a dizer a respeito das diferenças significativas, mas respondem muito bem às questões sobre a relevância dos resultados da pesquisa, pois os estudos de caso são extremamente úteis para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa. E ele mesmo acrescenta: “Um estudo de caso que retrate um problema educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa” (André, 2003: 64)

A partir deste trecho, podemos dizer que a autora chega a uma conclusão muito semelhante à Aguirre Baztán, de que um estudo etnográfico poderá, sim, auxiliar a compreensão de problemas e práticas educacionais, o que aponta para a função diagnóstica que o antropólogo espanhol apontou, que o discurso *etic* que poderá clarear e categorizar de forma reflexiva o discurso *emic*.

Em relação ao estudo de caso, André (2003), postula que poderão ser utilizadas algumas técnicas para o mesmo, como entrevistas semiestruturadas e observações etnográficas, como ela mesma utilizou em pesquisa que descreveu, de estudo de caso antropológico de professoras de didática bem-sucedidas, dentro de uma Secretaria de Educação Estadual. Outra autora a utilizar observação participante e entrevistas semiestruturadas em um estudo em antropologia educacional foi Dauster (2004), em estudo sobre estudantes em universidade particular do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Sobre o uso de observação participante em etnografia da educação, Mercer (1998) coloca que este método começou a ser aplicado em educação na década de 60,

para entendimento dos fenômenos que ocorrem dentro da sala de aula. Este, progressivamente, mostrou-se mais interessante que os outros dois métodos existentes de investigação das interações em sala de aula que eram utilizados até aquela época, o de observação sistemática, de caráter quantitativo e positivista e o de análise linguística, pois ambos necessitam do estabelecimento de certas categorias linguísticas antes da realização dos estudos, que posteriormente são computados e analisados. Esta forma de estudo, porém, deixa escapar todas as interações que não se encaixam nestas classificações, o que causa um certo reducionismo das análises, que girarão em torno das categorias pré-fixadas. Ao contrário destes métodos, a observação participante pode captar o todo da interação social e cultural dentro da sala de aula, dado que o observador a anota ou grava tudo que considera como significativo, sem estabelecer categorias *a priori*.

O uso das entrevistas semiestruturadas em antropologia é defendido por Durham (1986), em relação a populações urbanas que falam a mesma língua do pesquisador. Ela considera que, neste caso, poderá haver a transmissão dos valores culturais do entrevistado para o entrevistador, sem obstáculos, diferentemente do caso em que se observa uma população isolada que fala uma língua alheia ao pesquisador, o que obriga este a aprender o seu idioma. Porém, coloca Durham (1986), como este aprendizado é, por parte do antropólogo, incompleto e imperfeito, a observação do comportamento dos estudados – observação participante - passa a ser a estratégia metodológica fundamental. Dauster (2004) coloca a importância da entrevista como método em antropologia da educação, partindo das concepções da pesquisa diálogo de Velho (1986), que parte de argumento semelhante ao de Durham (1986) em relação à etnografia dos segmentos urbanos, isto é, de que a comunicação de valores simbólicos e culturais pode se dar por meio da linguagem, já que esta é de domínio tanto do pesquisador como do pesquisado. Outra qualidade da entrevista com segmentos urbanos, segundo Velho (1986), diz respeito que ela pode captar o aspecto interpretativo dos próprios pesquisados em relação à sua experiência, dentro da concepção que Geertz (1973) atribui a Max Weber de que o homem vive em uma teia de significados, criados por ele próprio.

A combinação, em estudo de caso em antropologia da educação, de métodos típicos da Antropologia, com outros próprios da Sociologia, como a entrevista, neste estudo, dá-se por que o público a ser estudado é muito próximo do pesquisador. Santos (2010), aponta para que os métodos da Antropologia Clássica visam a aproximação do

sujeito da pesquisa ao objeto da investigação, pela enorme distância que separavam ambos, enquanto que a metodologia da pesquisa da Sociologia da época, que buscam pesquisar pessoas de condição próxima do pesquisador, buscam criar uma distância entre sujeito e objeto:

(...) Isto mesmo se torna evidente se compararmos as estratégias metodológicas da antropologia cultural e social, por um lado, e da Sociologia, por outro. Na antropologia, a distância empírica entre o sujeito e objeto era enorme. O sujeito era o antropólogo, o europeu civilizado, o objecto era o povo primitivo ou selvagem. Neste caso, a distinção sujeito/objecto aceitou ou mesmo exigiu que a distância fosse relativamente encurtada através do uso de metodologias que obrigavam a uma maior intimidade com o objecto, ou seja, o trabalho de campo etnográfico, a observação participante. Na sociologia, ao contrário, era pequena ou mesmo nula a distância empírica entre o sujeito e o objecto: eram cientistas europeus a estudar seus concidadãos. Neste caso, a distinção epistemológica obrigou a que esta distância fosse aumentada, através do uso de metodologias de distanciamento: por exemplo, o inquérito sociológico, a análise documental e a entrevista estruturada. (Santos, 2010: 50-51).

Neste sentido, Durham (1986) coloca que, normalmente, em se tratando de pesquisa de segmentos urbanos, via de regra, o antropólogo não chega a residir com a população estudada e se o faz, é por períodos de tempo exíguos, o que mostra maior distanciamento sujeito/objeto. Romanelli (1998) também coloca que a pesquisa antropológica com segmentos urbanos, principalmente com a classe média, aponta que esta busca manter sua privacidade, a entrevista, muitas vezes, sendo o único meio de acessar os sujeitos da pesquisa.

Outra autora que reflete sobre a etnografia em educação, Mattos (2011), aponta para a necessidade da parceria entre pesquisadores e professores, entre universidades e escolas, para que se desenvolvam pesquisas em antropologia educacional, que apontem para soluções para os dilemas do professor em sala de aula: “A pesquisa em colaboração com o professor estabelece uma parceria entre as universidades e a escola, possibilitando que as pesquisas educacionais sejam mais relevantes e eficazes na reversão do quadro de falência educacional” (Mattos, 2011: 87-88). A autora, em termos da questão da falência educacional, aponta para os altos índices de fracasso escolar nas escolas brasileiras, pontuando, especificamente, a dificuldade dos professores em lidar com a diversidade cultural dos discentes em sala de aula e colocando a necessidade de formação específica aos professores em relação a este assunto:

De forma contraditória, politicamente nos movimentos de classe os professores são percebidos como atuantes em favor da Educação, experientes e combativos. Entretanto, o mesmo não é observado com relação à sua prática pedagógica, sendo considerados despreparados para lidar com a diversidade da escola e da sala de aula, necessitando de treinamentos e reciclagens. (Mattos, 2011: 87).

Neste ponto, Mattos aponta para as dificuldades do professorado brasileiro que, muitas vezes mobilizado para atuar no sentido reivindicativo, dada sua precária condição salarial, e neste ponto se identificando com os seus discentes, contraditoriamente não consegue lidar com sua clientela, por deficiências em sua formação e pela falta de investimento governamental ou privado em termos de educação continuada. Em termos da pesquisa em antropologia da educação, por sua vez, Mattos coloca a importância de os estudos etnográficos buscarem iluminar aspectos da prática educacional que sejam importantes para os professores:

Ressaltam estes autores, que a pesquisa etnográfica, por sua natureza interpretativa, é intrinsecamente democrática e constitui-se num deliberado envolvimento do pesquisador no local da pesquisa, o qual observa com atenção especial às questões que o professor formula na rotina de sala de aula. (Mattos, 2011: 86).

Podemos ver que Mattos é autora que defende que a pesquisa etnográfica em educação seja eminentemente ativa, como postula Aguirre Baztán (2008) e André (2003). Outra direção apontada pela autora é no sentido de que a etnografia educativa seja de caráter interpretativo, filiando-se às posições defendidas por Geertz (1973), em termos da descrição densa:

A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem; esta descrição é sempre escrita com a comparação etnológica em mente. O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural. Esses conjuntos de significantes nos apresentam como estruturas inter-relacionadas, em múltiplos níveis (OGBU, 1981) de interpretação. (Mattos, 2011: 54).

O próprio Geertz nos fala em termos da descrição densa, no sentido de que o observado antropológicamente pode ser encarado como um texto – ele compara a função do antropólogo com a do crítico literário, colocando que o comportamento modelado observado etnograficamente pode ser concebido como um “manuscrito

estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”. (Geertz, 1973: 7).

Mattos coloca que a concepção geertziana da cultura é semiótica, no sentido de que a cultura basicamente se constitui de estruturas de significação, o trabalho do antropólogo sendo “determinar sua base social e sua importância” (Geertz, 1973: 7). Desta forma, Mattos coloca que podemos entender a cultura como contexto, “o background de uma cena, aquilo que é parte integrante do fato, do evento” (Mattos, 2011: 63). Nesse sentido, Mattos evoca, indiretamente, a célebre passagem do desentendimento entre judeus marroquinos, berberes e as autoridades francesas, no qual o contexto, com suas determinantes sociais, gerou um imbróglio entre os representantes das três culturas:

(...) Aqui em nosso texto, tal escolha começaria com diferenciar os três quadros desiguais de interpretação, ingredientes da situação – o judeu, o berbere e o francês – e passaria então a mostrar como (e porque), naquela ocasião, naquele lugar, sua co-presença produziu uma situação na qual um desentendimento sistemático reduziu uma forma tradicional a uma farsa social. (...) (Geertz, 1985: 7).

Podemos entender que, nesta situação, acontecida no Marrocos do início do Século XX, temos um contexto, na qual três grupamentos sociais, o judeu, berbere e o francês interagem, atribuindo significados à situação, e tomando atitudes a partir destes, gerando novas situações, com novos significados e atitudes para cada grupo, com o desfecho semelhante a uma farsa social.

Em termos de nosso estudo, vamos estudar um contexto escolar, em que atores representando grupos sociais, o dos educadores e dos alunos, irão atribuir significados e tomar atitudes frente às situações observadas, e a interpretação destes significados e atitudes comporão parte do estudo realizado.

Vemos também que Mattos defende que a investigação etnográfica educacional tenha caráter democrático, atenta às questões dos educadores, e que o pesquisador esteja ativamente envolvido com o local da pesquisa. Apesar desta aproximação ao professor, ao local da pesquisa e à problemática do professor, Mattos é cautelosa ao apreciar os resultados da pesquisa etnográfica:

O que se consegue, muitas vezes, com esta parceria é a reflexão sistemática e deliberada sobre os pontos que o professor e o pesquisador acreditam representar o nó do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula ou fora dela, consegue-se ainda a visualização conjunta de possíveis formas para se

desatar este nó. Esperar mudanças radicalmente miraculosas, neste processo, é cair novamente na falácia de que existe um modelo certo para um bom desempenho profissional. (Mattos, 2011: 88).

Isto é, Mattos chama a atenção para que o discurso *etic*, produzido a partir do processo de interação pesquisador-professor, não seja tomado por este como a solução miraculosa por parte deste, mas como possível forma de tomar medidas que levem, gradativamente ao enfrentamento eficaz das problemáticas estudadas. Geertz aponta para os resultados dos estudos de antropologia interpretativa não como a resposta de um problema, mas exemplos de como determinados sujeitos ou culturas os enfrentam:

A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, mas colocar à nossa disposição as respostas que os outros deram aos mesmos problemas – apascentando outros carneiros em outros vales - e assim incluí-los no registro de consultas sobre o que o homem falou. (Geertz, 1973: 21).

Mattos (2011), também chama a atenção para o fato de que os problemas escolares envolvem não só docentes e discentes, mas também todos os protagonistas sociais que têm influência sobre o processo educacional como “diretores, legisladores, administradores, gestores” (Mattos, 2011: 89). Coloca que, muitas vezes, os etnógrafos também terão que realizar parcerias com estes atores para a realização de pesquisas antropológicas, como, foi, no caso deste estudo, o diálogo com os diretores da escola, para que houvesse permissão para a realização deste estudo.

### **1.8.1.2 Considerações sobre os sujeitos e coletivos que serão objetos deste estudo**

Outro ponto a considerar, dentro da metodologia deste estudo é que o sujeito urbano, ao qual nos debruçaremos, é bastante diferente daquele dos povos isolados, posto que não há padrão cultural dominante a ser obedecido. No Ocidente, historicamente, a noção de indivíduo foi bastante fortalecida a partir da Reforma, a partir da qual este pode optar escolher seguir seu credo religioso, transferindo a responsabilidade de sua própria salvação da Igreja para a decisão individual da pessoa.

Esta possibilidade de escolha individual, que se enriqueceu durante a Idade Moderna e Contemporânea, foi um dos fatores que favoreceu o surgimento do que Baztán chama de *autoadscripción* - autoatribuição, em português, ou seja, uma

autoafiliação, ou autoatribuição a credos e outras entidades que vão definir, em parte, sua identidade cultural. Por outro lado, Baztán também coloca que a identidade cultural do indivíduo é gerada por outro fenômeno, que ele nomeou de *heteroadscripción* - heteroatribuição, no qual outros nos colocam em determinadas classificações e categorias culturais. Desta forma, em termos de populações urbanas, temos um sujeito cultural complexo:

Mientras en los pueblos geográfica e históricamente “aislados” se generaba “una sola cultura” ligada a un territorio y a una comunidad determinada y homogénea y eran definidos como “etnias”, en el marco urbano y agro-urbano el “pluralismo cultural” es evidente, (cada grupo u organización es una cultura), siendo definidos los grupos culturales a través da autoadscripción (opción de pertenecer a un grupo cultural) y “heteroadscripción” (reconocimiento exterior de la pertenencia a un grupo cultural) psico-sociológicas. (Aguirre-Baztán, 2008: 102).

Desta maneira, vemos que o sujeito da nossa investigação, docentes e crianças moradores de uma cidade de médio porte, pertencentes à sua cultura urbana, têm uma identidade cultural mais complexa do que os indivíduos dos povos tradicionais. Porém, por outro lado, os povos tradicionais têm pautas culturais mais homogêneas, que favorecem um horizonte cultural mais estável, oferecendo também uma maior estabilidade para o indivíduo usufruir de sua própria cultura. Porém, para o sujeito urbano, a mudança é muito possível, mas traz maior instabilidade individual, pois não saberá se poderá contar com uma comunidade organizada por de trás de si, nem com um conjunto de pautas de comportamento do qual ele sabe o que esperar:

Pero, además del pluralismo cultural urbano, presente en los grupos y las organizaciones, encontramos en los individuos un “pluralismo cultural de adscripción”, pues el individuo vivencia tantas culturas cuantos grupos u organizaciones pertenece. En esta pertenencia múltiple a las culturas grupales y organizacionales se da, no obstante, “asimetría cultural” por la diversa intensidad de pertenencia a esas culturas (uno puede ser, ante todo y por este orden, miembro de su familia, de su religión, de su club de fútbol, de su nación, de su empresa, etc.), pero también “mutancia cultural” (se puede cambiar las pertenencias a grupos y su asimetría de intensidad participativa). (Aguirre-Baztán, 2008: 102-103).

A partir destas afirmações de Aguirre-Baztán, podemos considerar a escola e a classe escolar, como contextos ou grupos sociais que possuem sua própria cultura, no qual o indivíduo que pertence a ela sofrerá a qualificação pelos outros, a heteroatribuição, e no qual também se sentirá mais ou menos pertencente a ela –

autoatribuição. Poderá, também, como agente social, qualificar os outros, heteroatribuindo ao colega categorias sociais.

Nesta linha de pensamento, podemos pensar em esferas sociais que interagem, como o sistema escolar nacional, uma escola específica dentro desse contexto maior, a classe dentro da escola, os grupos ou indivíduos dentro da classe, cada aluno com sua cultura peculiar, este estudando focalizando a possibilidade de criação de uma cultura de classe escolar de tipo cooperativo, a partir da formação continuada de professores em Educação Intercultural.

Convém, por outro lado, colocar que Aguirre Baztán, neste texto, focaliza a autoatribuição, no qual o indivíduo busca, no grande campo de possibilidades que é nossa sociedade hodierna, aquelas afiliações que lhe definirão de certa maneira. Apesar do brilhantismo de seu pensamento, acredito que devemos também pensar no outro tipo de atribuição cultural, ou seja, a heteroatribuição. Neste mecanismo de identificação, os vetores vêm do outro, e sabemos que eles podem influenciar bastante o indivíduo, podendo ser mais duradouros que sua própria existência, como o racismo que cria conflito entre as etnias no mundo, até hoje. Acreditamos que podemos apontar, inclusive, para que aqueles menos empoderados, poderão ser vítimas de heteroafiliação por parte dos mais fortes, caindo em estereótipos sociais dos quais terão dificuldade de se libertar, por longo período de tempo, como é o caso das vítimas de bullying, discriminação social e racismo, no caso dos estudantes.

Aguirre-Baztán (2008) argumenta, que em termos da antropologia organizacional que: “(...) Aunque a veces digamos que la organización *tiene* una cultura como cuando afirmamos que ‘tenemos un cuerpo’, la organización *es* una cultura, como cada uno de nosotros *somos nuestro cuerpo* (Aguirre-Baztán, 2008: 101 - os grifos são do autor). A partir do pensamento deste autor, consideramos a escola, o coletivo de professores e o grupo-classe, que inclui alunos e os docentes, também como organizações e culturas, este estudo se centrando no grupo de professores de um ano letivo como organização cultural, que está em interação com a cultura escolar e com a cultura dos discentes.

Nesse sentido, Costa (1988) coloca que, se um grupo de profissionais, que partir de seu auto-reconhecimento como um coletivo com determinadas funções sociais, desenvolve um conjunto de representações, valores e normas sobre o seu próprio domínio de atividade profissional e inserção do mundo científico, este



conjunto referido pode ser chamado de cultura profissional. No âmbito deste estudo, consideramos o conceito de cultura profissional docente.

Fartes e Santos (2011), explorando este conceito, pontuam que a cultura profissional docente é construída coletivamente pelos professores em contexto de trabalho, de forma intersubjetiva, construindo sentidos, influenciados pelas “relações assimétricas de poder existentes inter e intragrupos” (Fartes e Santos, 2011: 380). As autoras também discorrem sobre que o conceito de cultura profissional docente enfatiza que o coletivo de professores centra sua identidade nas relações com o conhecimento, através de práticas sociais e a reflexão sobre o uso do conhecimento. Nessa linha de pensamento, podemos dizer que uma formação continuada pode aumentar a possibilidade de reflexão sobre o uso do conhecimento, levando à mudança de identidade dos professores como indivíduos e como coletivo profissional, transformando a cultura docente do grupo.

No caso específico de crianças, que estão em processo de ontogênese de sua identidade psicossocial e cultural, os conflitos entre autoatribuição e heteroatribuição certamente vão ocorrer. A reconhecida antropóloga da infância, Christina Toren (2012) coloca que a criança é uma realidade biológica que, assim como determina o outro, é determinada por este, em um processo que ela nomeou como autopoiese, contrapondo-se aos modelos cognitivistas do indivíduo como processador de informações:

(...) Fundamentalmente, seu objeto deve ser concebido, de início, como algo vivo, não como um dispositivo de processamento de informação. Este modelo parte da realidade física humana: o fato de que, do ponto de vista biológico, cada um de nós, como outros seres vivos, é autopoietico – cria-se por si mesmo e se autorregula. Um recém-nascido, um bebê ou uma criança pequena precisam de outros humanos que cuidem de suas necessidades primárias, tornando sua ontogênese um processo social. Com efeito, como sistemas vivos humanos, cada um de nós necessita de outros para manter a autonomia ao longo da própria vida e contribuir para a vida de outros. Não há nada de paradoxal nisso: como seres humanos, antes nos é dado que a natureza particular de nossa autonomia reside precisamente na história de nossas relações recíprocas. Para dizê-lo de outra forma, nossa singularidade em cada caso individual está dada pelo fato de que cada um de nós tem uma história pessoal que faz de nós o que somos. (Toren, 2012: 22).

Através de outra linguagem, Toren (2012) coloca a natureza, ao nosso ver paradoxal do desenvolvimento cultural do ser humano que se autorregula, se autodetermina e se autocria, mas ao mesmo é regulado, determinado e criado pelo

outro, numa dialética que muitas vezes direciona a história e o destino do indivíduo. Em outras palavras, o jogo dialético entre autoatribuição e heteroatribuição se inicia desde que o ser humano nasce, perdurando até sua morte.

No caso específico da criança, sua imaturidade, fragilidade e vulnerabilidade farão com que o peso da heteroatribuição seja muito intenso sobre o indivíduo, ele devendo contar com seu meio social imediato para lhe proteger, papel que, em nossa sociedade, é exercido pela família. Dentro da psicologia, este período é teorizado, por vários autores que são sensíveis a esta dialética, como colocam o importante psicanalista Donald Woods Winnicott e o criador do Psicodrama, Jacob Levy Moreno, que se aproximam do pensamento de Toren.

Winnicott (2005), enfatiza a importância do outro que está mais próximo do bebê, a mãe, que pode acolher de forma qualitativamente positiva ou negativa o bebê - mãe suficientemente boa, ou não, acolhendo as necessidades corporais do bebê, oferecendo sustentação - *holding* - a ele e a seu organismo. Coloca, por sua vez, que o pai ou o grupo familiar pode ou não apoiar a mãe, assim como o meio social mais próximo, e que isso pode afetar qualitativamente a relação mãe-bebê.

O psicodrama (Gonçalves, Wolff e Almeida, 1988) coloca que a criança, mesmo o bebê têm como recursos inatos a espontaneidade, a criatividade e sensibilidade - autopoiese, na visão de Toren, que podem ser acolhidos, favorecidos ou constrangidos por ambientes ou sistemas sociais.

O psicodrama coloca que qualquer organismo vivo, na medida em que se “esforça no sentido de um ato” (Moreno, 1978), expressa-se somaticamente, psicologicamente e socialmente. Podemos a partir disso, dizer que desde o ato de nascimento, o bebê se coloca de forma autopoietica, e até antes, enquanto feto, quando este se esforça por sobreviver e se desenvolver de forma saudável.

Porém, tanto o psicodrama quanto Winnicott apontam para a importância do suporte dos pais ao bebê, que depende quase que absolutamente dos adultos, e como estes podem ajudar no desenvolvimento saudável da criança, ou ao contrário, prejudicá-los ao ponto de gerar perturbações psicopatológicas neles.

De acordo com Davis e Wallbridge (1982), Winnicott coloca a importância da mãe ou de quem assume a função materna em termos da socialização da criança, apresentando o mundo à criança aos poucos. O psicodrama, por sua vez, traz o conceito de átomo social (Gonçalves, Wolff e Almeida, 1988), para descrever o primeiro ambiente social da criança, normalmente sua família.

Pelo ponto de vista da Psicologia Social, a família fornece, na maior parte das vezes, as condições para a socialização primária da criança, conforme colocam Berger e Luckmann (1985), no qual as figuras familiares, principalmente as parentais, estabelecem as primeiras relações afetivas e sociais com a criança. Os autores colocam que é na convivência com estas figuras primordiais que a criança cria seus primeiros laços afetivos, e desenvolve sua personalidade.

Porém a criança, inevitavelmente, durante o seu desenvolvimento, não poderá ficar restrita ao seu meio familiar, por mais primitiva que seja a sociedade em que viva, devendo tomar contato com outros, iniciando assim a chamada socialização secundária, que é definida como “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (Berger e Luckmann, 1985: 175)

Nesta, outros atores, que não pertencem ao meio familiar, aparecem como representantes do meio social, que acabam por pôr a criança em contato com este. No caso dos países de cultura ocidental, que possuem leis que tornam o Ensino Fundamental, e em muitos casos, o Ensino Médio, obrigatório, a escola se torna, de maneira geral, o principal agente da socialização secundária (Aquino e França, 2013).

Nesse sentido, entender o processo de autoatribuição e heteroatribuição, durante a socialização secundária que ocorre na escola e que concorre para a formação da identidade cultural do aluno, torna-se algo de muita importância, principalmente se buscamos a construção de uma cultura de tolerância. A autoatribuição e heteroatribuição do estudante serão influenciados pelos outros que mais estarão tempo em contato com esta criança na escola, por seus professores e colegas. Nesse sentido, podemos atribuir, aos professores, e aos que dão diretrizes e suporte à prática destes profissionais, influenciando-os, um importante papel para que este processo de desenvolvimento da identidade cultural do discente seja na direção da interculturalidade, ou da intolerância cultural:

Todo ello sin olvidar que la profesión educativa es una actividad de cariz político, una profesión preñada de posicionamientos éticos y morales cuya finalidad es la igualdad de oportunidades y la educación democrática de los ciudadanos, por tanto, de una gran responsabilidad social. (Imbermón, 2010: posição 5375).

Apesar de Imbermón não utilizar o termo intercultural, acreditamos que a educação democrática pressupõe a tolerância e a interação respeitosa entre os vários

sujeitos e grupos culturais, pressupondo, assim, a interculturalidade. Delors et al. (2010) no Relatório da Unesco para a Educação para o Século XXI coloca que nenhuma reforma educacional é possível sem a ação do professor. Desta forma, o relatório aponta para a necessidade de melhorar as condições materiais, sociais e culturais dos professores. Dentro da proposta do Relatório, que aponta para a dimensão do aprender a ser e do aprender a viver juntos, também podemos apontar para a necessidade de melhora da dimensão socioemocional dos educadores:

Todos los docentes terminan los estudios siendo competentes en los contenidos de su especialidad. Algunos afortunados también reciben en su formación inicial aspectos sobre metodología didáctica, pedagogía o psicología, y otros los reciben en cursos específicos de formación para futuros docentes. Pero la formación personal – cómo cuidarse, cómo sentirse mejor, cómo relacionarse positivamente con los demás, conocer en definitiva las emociones y qué hacer con ellas – todavía está poco presente en los centros universitarios y en la formación inicial y permanente del profesorado. (Alba, 2010: posição 2881-2886).

Como vemos neste trecho, o autor coloca que a formação socioemocional do professor é relegada a segundo plano, mas alerta para que isso prejudica a sua possibilidade de oferecer educação socioemocional para o discente, pois para fazê-lo, ele depende do fato de estar bem consigo mesmo, para poder desenvolver-se emocionalmente de forma positiva com os outros e oferecer educação emocional aos discentes (Alba, 2010).

Outro aspecto a ser abordado no âmbito deste estudo, é o da inserção do educador dentro do campo cultural da Educação, tomada como um universo social específico. A partir das afirmações de Aguirre-Baztán, podemos dizer que os educadores podem se autoatribuir a tendências pedagógicas, ou ser heteroatribuídos por outrem a alguma destas, muitas vezes por falta de opções profissionais, ou de falhas na formação geral ou específica do educador.

Além do desenvolvimento da dimensão socioemocional do aluno, outro aspecto da educação diz respeito à interação social entre docente e discente, dado que ela é marcada pela Pedagogia Tradicional, em que o segundo deve obedecer e se conformar frente às decisões do primeiro. Nesta relação o educador se coloca como merecedor de respeito e pode punir o primeiro, se sentir que este o desrespeitou. Neste ponto, podemos dizer que a Pedagogia Tradicional institui uma cultura escolar autoritária, em que o docente tem todo o poder, inclusive de punir o aluno, e este deve obediência e respeito quase incondicionais ao professor (Lasala, McVittie, Smitha,

2020). Desta maneira, a formação do aluno como cidadão, com direitos e deveres, que também é uma condição da sobreculturalidade, fica prejudicada.

Nesse sentido, as concepções educativas de Adler, Dreikurs e da Disciplina Positiva (Nelsen, Lott e Glenn, 2017; Soares, 2022), apontam para uma direção diferente da apontada pela Pedagogia Tradicional. Nesta linha de pensamento, busca-se um ambiente de mutualidade entre docente e discente, na qual cada pessoa é igualmente merecedora de respeito e dignidade (Lasala, McVittie, Smitha, 2020). Podemos dizer, então, que nas propostas da Disciplina Positiva há uma busca do estabelecimento de uma cultura escolar democrática, em que o professor não se utiliza do autoritarismo para manter a ordem, mas dialoga com o discente, buscando soluções para os problemas que se apresentam no cotidiano. Além disso, a Disciplina Positiva busca o desenvolvimento das habilidades socioemocionais do aluno, como valores vitais que possam ser parte constituinte de sua personalidade.

Esta escola, já havia promovido a formação dos educadores em Práticas Restaurativas (Sato, 2022), na qual estes foram treinados para lidar com os conflitos entre discentes, de forma na qual se estimula a conscientização da responsabilidade dos atos por parte dos envolvidos no conflito, além da busca de soluções que permitam a convivência tolerante entre eles. Neste sentido, também podemos dizer que as Práticas Restaurativas buscam o estabelecimento de cultura de tolerância na escola.

Os meios que a Disciplina Positiva utiliza para alcançar a uma convivência respeitosa entre os discentes se iniciam com a formação dos professores, no qual estes devem ser sensibilizados e formados para conceitos tais quais, toda criança busca o senso de ser aceito como membro importante do seu meio social e de que os atos disfuncionais por parte dela, na maioria das vezes ocorrem porque a criança não se sente incluída neste. Após a compreensão individual de cada discente, ele também deve ser capaz de lidar com o grupo-classe, criando um clima de pertencimento, responsabilidade e cooperação, sendo a reunião de classe a principal estratégia neste sentido. Por último, a Disciplina Positiva se utiliza de dinâmicas de caráter socioemocional, para conseguir a sensibilização, conscientização e mudança dos alunos, além do desenvolvimento de suas habilidades nesse sentido.

Apesar da Disciplina Positiva não estabelecer paralelos de suas práticas com outras linhas de pensamento, acreditamos que podemos aproximar seus conceitos de

outros, como os do psicodrama e os de antropológicos de contato cultural, apontados por Martins (2019).

Pioneiro da psicoterapia grupal e da psicologia social, o fundador do Psicodrama, o psiquiatra austríaco Jacob Levy Moreno, está interessado na relação do indivíduo com o coletivo, desenvolvendo formas de intervenção no sentido de construir a capacidade do eu entender o outro, e vice-versa, buscando atingir uma empatia mútua, denominada tele, que pensamos ser muito próximo do conceito de interculturalidade (Aparício-Gervás e Delgado-Burgos, 2017). Seguidores de Moreno, como Yozo (1996), em sua teoria sobre as intervenções grupais, buscam entender como alguém interage com o outro, postulando a existência de quatro momentos nessa relação: o momento “eu-comigo”, que quando exposto a um grupo, o indivíduo procura saber quem ele é, como está, como se sente. Se correlacionarmos com a teoria do contato das culturas de Martins (2019), corresponderia ao estágio da intraculturalidade. O segundo estágio do indivíduo dentro do grupo é nomeado de “eu e o outro”, no qual depois da autoidentificação, o indivíduo começa a identificar o outro, correspondendo ao estágio da multiculturalidade, no esquema de Martins. O terceiro momento do indivíduo dentro do grupo corresponderia ao estágio “eu com o outro e reconhecimento do tu”, no qual há uma percepção mais acurada do outro e consigo me colocar no lugar dele e ele no meu lugar – inversão de papéis e empatia mútua – tele, correspondendo na teoria do contato das culturas, à etapa da interculturalidade. O autor postula, ainda, um quarto momento, o do “eu com todos”, no qual, após desenvolver a percepção de si e do outro, “amplia esta percepção diante do grupo, estabelecendo relação com todos, em busca de identidade e coesão grupal” (Yozo, 1996: 35), correspondendo, a nosso ver, dentro da teoria do contato cultural, aos estágios da transculturalidade e sobreculturalidade.

Em certo sentido, entendendo a classe escolar como um microssistema cultural, podemos dizer que a teorização de Yozo poderá servir para a análise das interações ocorridas tanto durante a formação dos professores, assim como na aplicação que estes fizeram das dinâmicas socioemocionais aos alunos, dado que estes momentos serão parte da observação etnográfica realizada.

Os teóricos do Psicodrama, teorizando sobre as dinâmicas socioemocionais, propuseram três momentos para elas: o primeiro sendo o aquecimento, no qual os coordenadores da dinâmica aquecem os participantes para a dinâmica; o segundo sendo a dinâmica socioemocional, no qual os participantes se expressam através da

dramatização ou jogo dramático; o terceiro sendo os comentários ou compartilhar, no qual os participantes comentam ou verbalizam o que sentiram da dinâmica.

Em termos da dinâmica socioemocional, nas etapas específicas do dramatizar e do compartilhar, teóricos do Psicodrama como Almeida (1982), colocam que as expressões advindas dos participantes durante estas como uma espécie de catarse, expressão que traz aspectos emocionais típicos da ação dramática.

A **catarse psicodramática** propõe a **catarse do ator**, ator em que se transformar cada indivíduo, e mais ainda, propõe a **catarse do criador**, criador que deve anteceder o ator. Este é o ponto fundamental de sua conceituação. Moreno acredita que a possibilidade do indivíduo criar e a oportunidade de atuar (sentido do “acting-out psicodramático”) com espontaneidade, vivenciando diante de um público que con-sente e co-participa, é o segredo das transformações psico-emocionais que venham a ocorrer. O princípio comum dessa forma de catarse para Moreno está na vivência da ação dramática espontânea. “Em virtude da universalidade do ato e sua natureza primordial ela abrange todas as formas de expressão. (Almeida, 1982: 45, os grifos são do autor).

O psicodrama coloca que a ação comportamental - atuação, acting-out - pode ser expressiva e pode ser compreendida, nesse ponto podemos aproximá-lo das concepções de Geertz de que a descrição densa é um deciframento de um escrito feito com comportamentos modelados, no qual também se pode incluir os comportamentos verbais. Sobre a questão da compreensão hermenêutica da catarse em dinâmicas socioemocionais, Almeida assim coloca:

A hermenêutica expressa-se em nossa época como a “arte da compreensão”, ou “doutrina da boa interpretação”, com o objetivo de apreender o sentido de um acontecimento explicitado por fenômenos histórico-culturais, linguísticos e por vivências e comportamentos pessoais. (Almeida, 1982: 32).

Vale notar que Almeida (1982), também aponta que a hermenêutica como um sistema interpretativo que busca conhecer os universos simbólicos humanos, aproximando-se da concepção de Geertz (1973) do homem como um animal simbólico:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, com Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado. (...) (Geertz, 1973: 4).

É relevante que Almeida (1982), caminha na mesma trilha, retomando a célebre distinção do filósofo alemão Wilhelm Dilthey, que aponta que as ciências da natureza tem caráter explicativo, buscando leis que expliquem os fenômenos naturais, enquanto que as ciências do homem devem ter caráter de compreensão descritiva. Geertz também situa sua antropologia dentro da tradição hermenêutica:

A esta tarefa, “o entendimento do entendimento” dá-se hoje o nome da hermenêutica, e, em certo sentido, e principalmente se lhe adicionarmos a palavra "cultural", tal rubrica pode ser utilizada para definir o que faço nestes ensaios. No que se segue, no entanto, não encontraremos muita coisa que possa ser considerada "a teoria e a metodologia da interpretação"(para citar a definição de hermenêutica do dicionário), pois não creio que o que falta à "hermenêutica" seja ser reificada em uma paraciência, como aconteceu com a epistemologia. Já existem suficientes princípios gerais no mundo. O que, sim, encontraremos, é uma série de interpretações reais de alguma coisa, transformando em antropologia formulações sobre aquilo que considero as implicações; e um ciclo recorrente de termos - símbolo, significado, concepção, forma, texto...cultura - cujo objetivo é sugerir que existe um sistema na persistência, que todas estas perguntas, com objetivos tão diversos, são inspiradas por uma visão estabelecida de como devemos proceder para construir um relato da estrutura imaginativa de uma sociedade. (Geertz, 2007: 12-13 ).

Bardin (2016), também reforça a ideia de que a hermenêutica - palavra advinda do grego hermeneutike, ou arte de interpretar, associado ao Deus Hermes, aquele que trazia a palavra divina aos homens, mas também aquele que a interpreta aos mortais (Amorim, 2013) - como antecessora da análise de conteúdo, em sua acepção original, como a interpretação de textos sagrados, muitas vezes polissêmicos, difíceis de serem entendidos por uma via puramente lógica:

Antes de analisar as comunicações segundo as técnicas modernas do século XX, tornadas operacionais pelas ciências humanas, os textos já eram abordados de diversas formas. A hermenêutica, arte de interpretar os textos sagrados ou misteriosos, é uma prática muito antiga. O que é passível de interpretação? Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda (a que importa aqui) só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. (Bardin, 2016: 19-20).

No entendimento de Dilthey (1900), em texto clássico sobre a hermenêutica, aponta a necessidade de interpretação, por parte de educadores do período áureo do pensamento grego, das obras de Homero e outros poetas clássicos, historicamente, como ponto de partida desta disciplina de pensamento:



A interpretação artística ("hermenéia") dos poetas se desenvolveu na Grécia a partir da necessidade do ensino. No período do iluminismo grego um jogo espirituoso com a exposição e a crítica de Homero e de outros poetas era apreciado em todos os lugares onde se falava grego. Uma base mais firme surgiu quando, entre os sofistas e nas escolas dos retóricos, esta interpretação entrou em contato com a retórica. Isto porque nesta estava presente - aplicada à capacitação da oratória - a teoria mais geral da composição literária. Aristóteles, o grande classificador e analista do mundo orgânico, dos estados e das produções literárias, ensinava na sua retórica a decompor o todo de um produto literário em suas partes, a distinguir formas estilísticas, a reconhecer o efeito do ritmo, dos períodos e da metáfora. (...) (Dilthey, 1900: 12).

Nas palavras de Dilthey (1900), a hermenêutica grega, como a análise do discurso poético, aliou-se à retórica, desenvolvida pelos sofistas, retóricos, para se tornar uma teoria geral da composição literária, tendo o ápice de seu desenvolvimento em Aristóteles, cuja filosofia dominou tanto a Antiguidade como a Idade Média europeia. No período final da Antiguidade, o objeto da hermenêutica deixa de ser os poetas clássicos e passa a ser a interpretação de textos bíblicos, havendo, no período inicial do cristianismo, uma grande polêmica entre religiosos e filósofos, que representavam distintos movimentos dentro desta nova religião, sobre a interpretação da Bíblia. (Dilthey, 1900).

Acompanhando as ideias propostas por Dilthey (1900), o autor coloca que a partir da Renascença, a hermenêutica teve novo impulso, sendo que, na Idade Moderna, assim como havia acontecido nos primeiros séculos do cristianismo, a nova divisão religiosa gerada pela Reforma Protestante fez com que os estudos hermenêuticos sobre a Bíblia, principalmente entre os reformados, ganhassem nova evidência, principalmente porque o catolicismo restaurado, que colocava que o texto bíblico era obscuro e incompreensível em muitas partes, surgindo, por este motivo, a necessidade de se considerar a tradição dos rituais e da Igreja Católica como forma de complementar essa incompreensibilidade do texto bíblico.

No que tange às teorias em apreço, Dilthey (1900), ressalta a ideia de que os protestantes que, a partir de Lutero, consideraram a leitura da Bíblia como a fonte da vida espiritual, contrapuseram-se a essa posição do catolicismo reformado. Os expoentes do pensamento deste movimento religioso, como Flacius e Melancthon, colocam que seria possível a interpretação da Bíblia, de forma universalmente válida, a partir de estudos hermenêuticos que compreendessem e explicitassem o significado de seus textos:

(...) O próprio Flacius está consciente de ter por primeiro aproveitado metodicamente para a determinação unívoca de passagens o auxílio que se encontra no contexto, no alvo, na proporção, na congruência das várias partes ou dos vários elementos do texto. Ele submete o valor hermenêutico deste auxílio a um ponto de vista geral da metodologia. "Pois de qualquer modo as partes individuais de um todo sempre recebem sua compreensão a partir da sua relação com este todo e com suas outras partes." Ele persegue esta forma interna de uma obra até no estilo e até nos elementos ativos (Wirkungselemente) particulares e já delinea caracterizações sutis do estilo paulino e joanino. Foi um grande progresso, naturalmente dentro dos limites da concepção retórica. Pois para Melanchthon e Flacius cada escrito é formulado a partir de regras, assim como ele é compreendido a partir de regras. Ele é como um autômato lógico que está revestido de estilo, ilustrações e figuras de linguagem. (Dilthey, 1900: 23-24).

Dilthey (1900), então pontua que a hermenêutica moderna retomou a retórica aristotélica e sua lógica para entendimento do texto bíblico, tornando claro, por outro lado, um dos princípios fundamentais da hermenêutica, o qual é de que as partes de um texto se compreendem a partir da relação com o todo da obra, e com os outros textos que a compõem.

Situando a análise de conteúdo de Bardin (2016), em relação à hermenêutica, a autora irá colocar, de forma bastante equivocada, a nosso ver, que a segunda disciplina carece do caráter retórico e lógico, enquanto que a sua conteria as duas disciplinas como basais:

Por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar. A interpretação dos sonhos, antiga ou moderna a exegese religiosa (em especial a da Bíblia), a explicação crítica de certos textos literários, até mesmo de práticas tão diferentes como a astrologia ou a psicanálise relevam de um processo hermenêutico. Também a *retórica* e a lógica são de agrupar nas práticas de observação de um discurso, práticas estas anteriores à análise de conteúdo. A primeira estudava as modalidades de expressão mais propícias à declamação persuasiva, a segunda tentava determinar, pela análise dos enunciados de um discurso e do seu encadeamento, as regras formais do raciocínio certo. (Bardin, 2016: 20).

Procurando diferenciar, a análise de conteúdo da hermenêutica, Bardin (2016), neste trecho, acaba por aproximar as duas disciplinas, colocando pois, como expusemos anteriormente, a hermenêutica já abrange tanto a retórica como a lógica, que são inclusive fundamentais em sua constituição.

Retornando ao desenvolvimento da hermenêutica, um novo capítulo de sua história foi composto, no início do Século XIX, por Schleiermacher, teólogo e filósofo romântico, que busca desenvolver uma hermenêutica geral, como ciência da

interpretação de qualquer texto, que pode ser bíblico ou de qualquer natureza, superando a dicotomia entre a hermenêutica clássica e a cristã (Mancilla, 2022). Neste sentido, além da análise de caráter gramatical, o filósofo postula outro tipo de análise, o do tipo técnico-psicológico, ou seja a captação do espírito criativo do autor do texto:

Com referência à expressão “interpretação técnica”, Schleiermacher aproxima-se do que os gregos chamavam de *téchne* e que os latinos traduziram com a expressão *art*. Na opinião de Schleiermacher, a hermenêutica tem a obrigação de ir além da letra do texto, para destacar o espírito de seu autor, a partir dos signos em que é objetivado. Esse aspecto técnico da hermenêutica será denominado posteriormente por ele como interpretação psicológica. A ideia fundamental é clara: do ponto de vista gramatical, o autor está a serviço da linguagem; do ponto de vista psicológico, a linguagem está a serviço do autor. Cabe ressaltar que, na lição que transmitiu em 1819, seu interesse maior se concentrou na interpretação gramatical, enquanto, a partir de 1820 até suas últimas lições de 1832-1833, o foco era o aspecto técnico da interpretação. (Mancilla, 2022: 188).

A análise hermenêutica de tipo técnico-psicológico de Schleiermacher aponta para uma questão fundamental, que fundamenta o conceito de compreensão, que Dilthey (1900), apontou como o objetivo essencial da ciência humana. Isto é, a partir de uma análise gramatical, que poderíamos colocar como lógica e explicativa, parte-se para um estágio mais típico das humanidades, ou seja a apreensão compreensiva do espírito criativo do autor, dos processos mentais que engendraram o texto:

A relação entre a fala e a compreensão, segundo Schleiermacher (2012, p. 76), é tão estreita que “[...] todo ato de compreender é a inversão do ato de falar”, o que, em sua essência, nos convida a tentar chegar ao pensamento que “[...] está por trás do que se diz.” As pessoas conectam suas vidas, interesses e desejos principalmente por meio de uma linguagem comumente falada. Na verdade, trata-se de capturá-la desde o interior. No entanto, o verdadeiro propósito da atividade interpretativa não termina aí. Busca-se o subjetivo-individual que pode apresentar a singularidade e o gênio do autor. Mais além de qualquer tipo de compreensão linguística externa, segundo Schleiermacher, só podemos compreender o significado do texto, se pudermos revivê-lo e experimentar os processos mentais de seu autor. O progresso sistemático da compreensão emerge, em alguns aspectos, como uma repetição retrospectiva do processo criativo: a partir do resultado, um texto ou uma obra de arte, temos que encontrar o caminho de volta à vida mental criativa do autor. (Mancilla, 2022: 185).

Schleiermacher coloca que a hermenêutica, se coerentemente desenvolvida, consegue reconstruir os processos mentais do autor, o interjogo entre o todo e a parte, o que pode levar o estudioso a compreender as particularidades da linguagem utilizada

pelo mesmo, fazendo-o descobrir as intenções e a psiquê do autor estudado de forma mais profunda do que ele próprio:

Aqui uma das contribuições mais significativas do pensamento de Schleiermacher se manifesta, pois permite examinar os contextos históricos e linguísticos que dão forma ao contexto necessário para a interpretação de um texto. Assim, o ato de compreensão será visto como “realização reconstrutiva” (*der rekonstruktive Vollzug*) de uma produção, que, através de uma “repetição reprodutiva” (*reproduktive Wiederholung*) deve reexperimentar o processo mental que um autor seguiu, no momento de criar um texto (Schleiermacher, 2012: 102, 128; Behler, 1995: 124). Trata-se de um movimento circular, entre o todo e a parte, que obriga o intérprete a desenvolver um amplo domínio do patrimônio linguístico do autor, por meio da compreensão de suas obras e das peculiaridades de sua intenção. É uma questão de alcançar uma igualdade entre o leitor e o autor. Isto é como Schleiermacher formula seu famoso julgamento: “[...] compreender um autor melhor do que ele mesmo tinha compreendido.” (Schleiermacher, 2002a: 618). (Mancilla: 2022: 194-195).

A hermenêutica aponta que seu objetivo é compreender o autor e suas intenções e dinâmica psicológica melhor do que ele mesmo, utilizando o termo adivinhação para designar a aproximação do espírito do estudioso ao do autor. Mancilla, coloca que, para Schleiermacher, a adivinhação corresponde ao que contemporaneamente conceituamos como empatia, a compreensão do estudioso em relação ao autor partindo deste mecanismo psicológico:

Na hermenêutica de Schleiermacher, a adivinhação não tem um significado místico, mas se refere ao que mais tarde será chamado de empatia. No campo da interpretação psicológica, a adivinhação – como indicamos acima – é aquele estado de consciência por meio do qual o intérprete se transforma igualmente no outro e procura apreender o individual de maneira imediata, ainda que na prática adivinatória se enfatize – em consonância com o pensamento romântico – que a personalidade do autor quase nunca consegue ser capturada em todas as suas dimensões. Um mistério fundamental e incompreensível se esconde por trás de qualquer criação. (Mancilla, 2022: 190).

É interessante notar que o Psicodrama, como uma teoria psicológica que procura compreender os processos intersubjetivos, enfatiza a importância da empatia,, inclusive enfatizando um novo conceito, o de tele (Gonçalves, Wolff e Almeida, 1988), no qual as pessoas em interação desenvolvem uma empatia mútua, um compreendo o outro e vice-versa. Mancilla (2022) coloca que Schleiermacher, de acordo com a filosofia romântica, postula que a criação sempre terá algo de irreduzível, inacessível, e que a compreensão será sempre aproximada, nunca total, o que, de nosso ponto de vista, posição filosófica, a nosso ver, bastante contemporânea.

Vale notar que, em termos éticos, Mancilla (2022), coloca - e podemos dizer antropológicos - que a hermenêutica, sendo uma disciplina que busca a compreensão aprofundada do contexto histórico, comunitário e psicológico do autor, tende a acolher empaticamente sua criação, e abre pontes para a comunicação entre estudioso, leitor e autor, constituindo-se numa prática que podemos denominar como intersubjetiva e intercultural:

Distinguimos aqui quais são os princípios éticos envolvidos na arte de compreender. A compreensão pressupõe uma comunidade de dialogadores que reconhecem a individualidade e a possibilidade de tomar o ponto de vista do outro. Portanto, o método adivinhatório tem, segundo já antecipamos, uma “[...] orientação original para o acolhimento do outro.” (Schleiermacher, 2002a: 620). É uma ética comunitária, em que comunicação só tem o papel de ideia regulatória. Nela deve ser realizada uma compreensão abrangente, na qual as expressões e discursos dos sujeitos sejam integralmente capturados e reconhecidos na intersubjetividade. A importância da hermenêutica é – do ponto de vista filosófico – mostrar que o indivíduo é moralmente realizado como pessoa em uma comunidade onde busca, com os outros, compreender o que é entregue como significado. Nesse sentido, é “ético” querer entender os pensamentos dos outros. (Mancilla, 2022: 195).

Neste trecho, Mancilla coloca que a empatia busca o acolhimento do autor, buscando a compreensão deste como membro de uma comunidade do qual participou historicamente, mas também como membro da comunidade humana maior, transcendendo seu próprio tempo, chegando até o tempo do hermeneuta e da sociedade da qual este participa. Ao final de seu artigo, Mancilla (2022), aponta para um sentido geral da hermenêutica em termos antropológicos, ou seja, que a hermenêutica é uma ciência voltada para a compreensão cada vez mais aprofundada do outro:

Schleiermacher aponta níveis cada vez mais elevados de conectividade, já que a biografia abre o caminho para formas mais amplas de compreensão histórica. Sempre existe a possibilidade de novas perspectivas, e é por isso que há sempre a possibilidade de aumentar o nosso conhecimento sobre os outros e o mundo, esperando que cumpra os ideais que compõem todas as comunidades. Recuperar esse imperativo é um convite para a comunidade pensar em suas configurações atuais – contraditórias e complexas – e, para isso, a hermenêutica de Schleiermacher proporciona uma visão filosófica que não reivindica paradigmas “desusados”, como “etnonacionalismo” ou “fundamentalismo político-religioso”: ao contrário, estabelece a compreensão das manifestações intersubjetivas dos atores que constituem e projetam a comunidade. (Mancilla, 2022: 197).

A partir da perspectiva da compreensão do outro, que está em outros períodos históricos e em outras culturas, abre-se a perspectiva de melhor conhecimento do outro e do mundo com suas diversas etnias e sociedades. Podemos dizer que a metodologia rigorosa da hermenêutica compreensiva de Schleiermacher é uma filosofia que se contrapõe aos paradigmas filosóficos e étnicos-antropológicos que tanto ameaçam a convivência tolerante e pacífica entre os povos, como os nacionalismos e/ou os fundamentalismos que são incompreensivos e intolerantes. De outra forma, podemos entender a hermenêutica como uma disciplina de caráter intercultural, que procura, através da empatia, o conhecimento do outro que será estudado em profundidade, outro que é significativo e influente a ponto de merecer um estudo tão aprofundado de seu texto.

Voltando nosso interesse agora à questão da interpretação de textos, Mancilla (2022) coloca que um texto pode ser analisado mais no sentido gramatical, ou no sentido técnico-psicológico, de acordo com sua natureza:

Assim como a interpretação gramatical não pode ignorar o horizonte universal da totalidade da linguagem, a interpretação técnica deve referir-se firmemente à totalidade da personalidade do autor. Isso possibilita que, ao ocorrer a passagem da interpretação gramatical para a técnica, a atenção se desloque para o indivíduo, fonte de origem da obra. A tarefa da interpretação técnica é justamente seguir as linhas da obra até a personalidade do autor e a compreensão do vínculo que se estende entre os dois extremos. Embora possa haver um mínimo de interpretação gramatical, bem como um mínimo de interpretação técnica, cada interpretação é uma combinação de ambos. Apesar de a interpretação gramatical e a psicológica serem aplicáveis em todos os lugares, às vezes, prevalece uma, às vezes a outra. Por exemplo, no caso das cartas pessoais, é necessário um mínimo de gramática versus um máximo de interpretação psicológica. (Mancilla, 2022: 189).

Mancilla aqui coloca que a hermenêutica pode, de acordo com a natureza do texto, utilizar-se mais da interpretação gramatical ou da interpretação psicológica. Neste ponto, a hermenêutica se aproxima da visão interpretativa de Bardin (2016), que também diferencia a natureza do texto analisado colocando que, para cada texto, um tipo de análise pode ser mais adequado, como por exemplo a interpretativa, retórica, expressiva - no caso de propaganda ou de discursos - e a lógica, quando o texto tem natureza normativa:

A atitude interpretativa continua em parte a existir na análise de conteúdo, mas é sustentada por processos técnicos de validação. Certos estudos assemelhavam-se pelo seu objeto à retórica (a propaganda, por exemplo), ou à lógica pelo seu procedimento (por exemplo, a análise de um desenvolvimento

normativo e das suas regras de enunciação), ou até mesmo pelo seu objetivo (a análise de conteúdo não é, esperamos-lo, nem doutrinal nem normativa). (Bardin, 2016: 19-20).

Em nosso estudo, utilizamos a hermenêutica no sentido lógico para compreendermos a normativa jurídica e educacional, além dos textos teóricos. Já em relação às comunicações pessoais dos participantes nas dinâmicas socioemocionais e nas entrevistas, utilizaremos-nos da interpretação de caráter mais psicológico.

### **1.8.1.3 Sobre a interpretação dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas e observação participante.**

Aproximamos o método da análise hermenêutica ao de análise de conteúdo, no subcapítulo anterior. Agora, justificamos o uso da análise de conteúdo, nesta pesquisa, por seu caráter pragmático e por ser aplicável à pesquisa científica, muito adequado no caso de análise de transcrições de entrevistas. A autora classifica as entrevistas em não diretivas, no qual o pano de fundo é uma “prática psicológica confirmada” (Bardin, 2016: 94), ou semidiretivas ou semiestruturadas, no qual se segue um roteiro de perguntas básico, mas ao qual o entrevistador pode fazer novas questões, à medida que sente necessidade de esclarecer alguns pontos obscuros das respostas do entrevistado. De qualquer forma, Bardin aponta para a espontaneidade e subjetividade das respostas do entrevistado nas duas modalidades de entrevista:

Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa - o entrevistado - orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre do que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz “Eu”, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração de seu inconsciente. E ao dizer “Eu”, mesmo que esteja falando de outra pessoa ou de outra coisa, explora, por vezes às apalpadelas, certa realidade que se insinua por meio do “estrito desfiladeiro da linguagem”, da *sua* linguagem, porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos... (Bardin, 2016: 93-94, os grifos são do autor).

Notamos a aproximação da linguagem de Bardin da entrevista como encenação, aproximando a entrevista do teatro. Outro fato curioso deste trecho, a nosso ver, é a colocação da pessoalidade ou subjetividade do entrevistado, mesmo quando ele fala de outras pessoas ou fatos, no que podemos considerar que na



entrevista também há criação, como na concepção da catarse pelo Psicodrama, ou do texto como na hermenêutica schleiermacheriana.

Apesar da concepção criativa do discurso do entrevistado, Bardin também aponta para que a fala dele pode trazer suas contradições internas, em termos de pensamento, ou como podemos dizer, a partir das contribuições da psicanálise - a qual a autora parece acompanhar - mas também uma riqueza de significados, que transcende o discurso retilíneo e lógico:

Qualquer pessoa que faça entrevistas conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, “com buracos”, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes, ou clarezas enganadoras. Discurso marcado pela multidimensionalidade das significações exprimidas, pela sobredeterminação de algumas palavras ou fim de frases. (...) (Bardin, 2016: 94).

É interessante que a concepção de interpretação dos conteúdos da entrevista por Bardin se aproxima, como algo contraditório e ao mesmo tempo polissêmico, da visão interpretativa de Geertz do trabalho do antropólogo quando se defronta com o material que colheu através do exercício etnográfico:

(...) O que o etnógrafo enfrenta, de fato - a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas automatizadas de coletar dados - é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas vezes amarradas e sobrepostas uma sobre as outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (...) Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (Geertz, 1973: 7).

Martins (2015) percebe a proximidade dos dois métodos e propõe o uso simultâneo dos dois métodos e de outros, que ele chamou de abordagem por métodos mistos, em termos de uma investigação antropológica, no caso o estudo do desenvolvimento da intraculturalidade das comunidades indígenas do Ceará:

Em suma, nos utilizamos de perspectivas, métodos e orientações teóricas mistas para melhor atender aos objetivos da investigação, seja nas dualidades qualitativa/quantitativa; etnocentrismo/relativismo cultural; enfoques *emic/etic*, como também na junção de técnicas de investigação, como levantamento bibliográfico, a observação participante, a busca documental, junção de métodos de análise Bardin/Geertz, bem como a escrita de forma simples e clara. (Martins, 2015: 63).



Como constatamos nos subcapítulos anteriores, tanto Geertz - de forma assumida, como Bardin - de forma meio-assumida, bebem da mesma fonte, o método hermenêutico, no qual a colocação de Martins de junção dos dois métodos de análise parece coerente. O autor defende a utilização da Análise de Conteúdo, em pesquisas antropológicas:

Iniciaremos abordando uma reflexão a partir da Análise de Conteúdo (AC), que segundo Bardin (2009), se trata de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos dos conteúdos, das mensagens e indicadores, permitindo a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção ou recepção dessas mensagens. Esse método ocorre em três fases: pré-análise (organização); exploração do material (codificação, decomposição ou enumeração); tratamento dos resultados e inferência. (Martins, 2019: 86).

Santos (2012) coloca que na pré-análise, o pesquisador seleciona e lê, de forma flutuante, os documentos a serem estudados, no presente caso desta pesquisa, as transcrições das entrevistas e observações participantes a partir de diários de campo; formulamos hipóteses em relação às diversas etapas da pesquisa e elaboramos os indicadores que servirão para nortear a interpretação final.

Na segunda fase, que corresponde à da exploração do material, codificam-se os dados obtidos, através da escolha de uma unidade de registro (Santos, 2012). No caso das entrevistas, as unidades de registro derivam de temas que surgem nas respostas dos entrevistados a cada pergunta; no caso das dinâmicas socioemocionais, as unidades de registro são derivadas de temas que surgem nas respostas verbais e comportamentais dos participantes aos comandos das pessoas que as coordenam. Estas unidades de registro são categorizadas, a partir de alguns critérios, no caso deste estudo, a partir da significação expressa nas mensagens.

Na terceira fase, esta inicia-se pela análise dos chamados pólos de comunicação, que se constituem em quatro elementos: o emissor da mensagem; o receptor desta; a mensagem em si; e o meio através do qual a mensagem é transmitida. Santos (2012) coloca que o quarto elemento, em si, não é tão importante; no caso desta pesquisa, o meio será a transmissão oral direta. No caso do receptor da mensagem, se considerarmos as entrevistas realizadas em nosso estudo, este corresponde ao entrevistador; no caso das dinâmicas socioemocionais, o receptor último também é o observador participante, também acontecendo de haver diálogos, em que os emissores/receptores alternam estes papéis. As mensagens trocadas entre

eles foram registradas pelo observador participante em seu diário de campo. Através da verificação da interação entre os pólos de comunicação, novos dados ou unificação de dados pré-existentes podem surgir (Santos, 2012). Por último, nesta fase, o pesquisador deve fazer a interpretação dos dados obtidos:

Na fase da interpretação dos dados, o pesquisador precisa retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises dando sentido à interpretação. Uma vez que as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde atrás dos significados das palavras para se apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados. (Santos, 2012: 386).

Neste estudo, seguiremos estas etapas propostas pela análise de conteúdo, buscando realizar uma análise hermenêutica tanto das respostas e mensagens verbais, assim como dos comportamentos modelados, como propõe Geertz.

#### **1.8.1.4 Metodologia da oficina terapêutica de ikebana utilizada com crianças do Ensino Fundamental.**

Outra metodologia utilizada por uma docente com as crianças do Ensino Fundamental, foi a utilização de oficina terapêutica de arranjos florais com flores vivas - ikebana. A Ikebana é uma arte tradicional japonesa, advinda do hábito dos nipônicos de oferecer flores aos altares de Buda e ancestrais - *kuge*. Em 1492, um monge budista, cujo pseudônimo era Ike-no-bô - em tradução livre, ermitão do lago - realiza, em um templo de Kyoto, que então era a capital japonesa, um arranjo floral que marca época, sendo considerado, então o arranjo fundador de uma nova arte, chamada de ikebana - arte da vivificação floral (Sato, 2011).

A Ikebana tornou-se uma arte cultivada no Japão, desde aquela época, tendo dado origem a cerca de 1500 estilos ou academias de vivificação floral, cada uma com seu patriarca e seus cânones estéticos, que determinam a maneira correta de dispor as flores - tamanho em que deverão ser cortadas, quantidade de galhos, sua angulação, etc. Estes cânones devem ser seguidos, com maior ou menor rigidez. Há alguns estilos, dentre os existentes, que propõem a liberdade do praticante de ikebana em criar seu próprio estilo, dentre os quais, destacamos o estilo do filósofo e esteta Mokiti Okada, cuja filosofia essencial de realização do arranjo floral se resume em uma frase: “si primeiramente se fija el “*nerai*”, se corta rápida y suavemente y se coloca rápida y suavemente, queda verdaderamente bien” (Pan American MOA Foundation, 1999: 34). Em tradução livre, *nerai* pode ser compreendido como o aspecto mais belo da flor.

Em essência, seu estilo estimula, no praticante do arranjo, a percepção do aspecto que este considera mais belo na flor, para cortá-la no tamanho que achar adequado e fixá-la no ângulo que achar mais estético. Neste tipo de procedimento, Okada evita o estabelecimento de regras rígidas na criação do arranjo, evocando a sensibilidade e espontaneidade do criador do arranjo, de forma semelhante ao pensamento psicodramático.

Por outra linha de pensamento, o criador da Psicologia Analítica, Carl Gustav Jung, coloca o aspecto terapêutico da criação livre, fato que constatou em seu trabalho como psiquiatra com pacientes psicóticos:

“Nos pacientes esquizofrênicos em que o tratamento é realizado com certo êxito podem ocorrer complicações emocionais que levam a uma recaída psicótica ou a uma psicose aguda, caso os sintomas indicadores de perigo, sobretudo os sonhos destrutivos, não forem reconhecidos a tempo. O tratamento ou a interrupção desses processos nem sempre requerem medidas drásticas. Pode-se levar a mente do paciente, através de medidas terapêuticas comuns, a uma distância segura de seu inconsciente, por exemplo, induzindo-o a representar sua situação psíquica num desenho ou num quadro. Com isso, o caos que nos parece impossível compreender e formular é visualizado e objetivado, podendo então ser observado à distância, analisado e interpretado pela consciência. O resultado desse método parece residir no fato de a impressão originariamente caótica e amedrontadora ser substituída pela imagem que dela se faz. O “tremendum”, é “desencantado” pela imagem, tornando-se banal e familiar. Quando o paciente se vê ameaçado pelos afetos da experiência originária, as imagens por ele projetadas servirão para aplacar o terror”. (Jung, 1986: 249).

Nise da Silveira, importante psiquiatra brasileira, utilizou este princípio junguiano em oficinas de pintura, realizadas durante décadas no Hospital Psiquiátrico Federal Pedro II. Seu trabalho se notabilizou pela utilização de várias linguagens artísticas, sempre de forma livre, no tratamento e prevenção de recaídas de pacientes psicóticos, em seu trabalho no Hospital Federal Dom Pedro II, assim como em um centro de convivência filantrópico que ela mesma fundou, com ajuda de colaboradoras, a Casa das Palmeiras, ambos situados na cidade do Rio de Janeiro. No Hospital Pedro II, conseguiu que pacientes esquizofrênicos graves, para os quais não havia mais esperança de melhora, como o caso de Adelina (Silveira, 1982), que apresentava sintomas compatíveis com a mais grave das esquizofrenias, a catatônica, tivesse melhoras consideráveis, a ponto de voltar a se movimentar e falar. Na Casa das Palmeiras, criada para oferecer espaço para que os pacientes egressos do Hospital Psiquiátrico pudessem ter atividades artísticas, Silveira evitava que o paciente não

entrasse novamente em crise psicótica, mesmo não dando medicação antipsicótica (Silveira, 1986, 1990), pois eles podiam elaborar suas angústias através da arte.

Analisando o trabalho de Silveira, podemos ver duas facetas interculturais. A primeira, relacionada com o fato de que a Casa das Palmeiras oferecia, para os pacientes psicóticos, a grande maioria pertencente à população pobre do Rio de Janeiro, de maneira geral excluída da vivência artística, possibilidades de ter essa vivência.

A segunda, que ficou célebre, foi o fato de que, através de um funcionário público do Hospital, Almir Mauvigner, que também estava iniciando a carreira como pintor profissional, ter se maravilhado com a pintura de pacientes psicóticos e ter apresentado, à Silveira, dois colegas pintores, Ivan Serpa e Abraham Palatanik, que se encantaram com as produções e conseguiram sensibilizar mecenas e diretores de museus, realizando exposições em importantes museus do país, como o Museu de Arte Moderna de São Paulo e exposições de arte psiquiátrica pelo exterior. A partir da repercussão das exposições, Silveira obteve reconhecimento no país e no exterior, e pode, com subvenção estatal, fundar o Museu de Imagens do Inconsciente, o qual existe até hoje (Melo, 2001). Através das exposições efetuadas, Silveira conseguiu romper a cultura manicomial existente e expor a cultura dos pacientes psicóticos internados em hospital psiquiátrico.

A partir destes fatos históricos, podemos apontar que Nise da Silveira retirou o paciente psicótico, que historicamente foi segregado da sociedade, a partir do Século XVI, nos chamados hospitais gerais (Foucault, 1978), que foram sucedidos, nos Séculos XIX e XX, pelos manicômios como instituições totais (Goffman, 1990) nos quais os pacientes só tinham relacionamento social com os funcionários e outros internados. Basaglia, talvez o principal nome da Reforma Psiquiátrica (Silveira, 1990) aponta para o caráter perverso da cultura manicomial, em páginas de denúncia em seu famoso livro *A Instituição Negada* (Basaglia, 1985). Silveira também é considerada, no Brasil, um dos grandes nomes da Reforma Psiquiátrica, pois, além de trazer membros da sociedade, que começaram a frequentar o Hospital Pedro II, para participar da Seção de Terapêutica Ocupacional, seção que ela dirigia e no qual se oferecia as vivências artísticas para os pacientes internados, também fundou a Casa das Palmeiras, o primeiro hospital dia e centro de convivência brasileiro, que evita internações psiquiátricas e seu caráter segregador, preservando a vivência social dos pacientes psiquiátricos e seu caráter intercultural.

Retomando as questões da metodologia, Silveira (1990), que nomeou a sua com o nome de “emoção de lidar”, coloca a importância de respeitar a produção plástica do paciente psicótico, sem interferir em sua produção, a partir de experiências que teve no tratamento deste tipo de doente:

A pintura de Carlos ao ar livre, tanto quanto no atelier, refletia sempre as imagens internas. Certo dia coloquei-me ao seu lado e pedi-lhe para pintar a árvore que estava bem próxima de nós. Ele concordou, e silenciosamente reproduziu-a de maneira bastante fiel. Mas logo passou a pintar navios.

- Carlos, onde você está vendo navios aqui neste morro? Disse eu;
- Respondeu-me como se estivesse diante do óbvio:
- Ora, ora, navios navegando entre as estrelas.

Retirei-me em silêncio. (Silveira, 1982: 110).

Silveira (1982) relata aqui, sua última tentativa de induzir um paciente, Carlos Pertuis<sup>11</sup> a pintar um tema proposto por ela. Além das oficinas de pintura, na Casa das Palmeiras, Silveira também desenvolveu vários tipos de oficinas artísticas, uma sendo de Ikebana. De acordo com duas colaboradoras de Silveira, Maria Abdo e Luciana[1] (1986), apontando que uma voluntária, a professora Talita, deu aulas de ikebana, de estilo possivelmente tradicional - com cânones - mas que logo a atividade derivou para o estilo livre de criação: *“Essa nova atividade despertou muito interesse, mas logo as regras da Ikebana foram abandonadas. E o arranjo floral tornou-se completamente livre.”* (Maria Abdo e Luciana, 1986: 45). Sato (2011) relata sua aplicação da oficina terapêutica de Ikebana, a partir do estilo livre de Ikebana de Mokiti Okada e dos princípios da psicologia analítica, a pacientes psicóticos e não-psicóticos, e evolução terapêutica positiva dos mesmos.

A aplicação de aulas de ikebana, em estilo livre, também foi utilizada na educação. No Japão, na província de Okinawa, na década de 90, havia muitos problemas de conflitos inter-alunos, além de absenteísmo escolar - que no Japão é um fenômeno significativo, recebendo o nome de futoko (Cerantola, 2019), ao que uma escola pública demandou por ajuda de voluntários da MOA International, associação

---

<sup>11</sup> Nise da Silveira escreveu um livro, *Imagens do Inconsciente* (Silveira, 1982), no qual ela analisa a obra de três pacientes psicóticos - Fernando Diniz, Adelina e Carlos Pertuis que frequentaram, por anos, o Atelier de Pintura do Hospital Pedro II, vinculando suas produções com sua história de vida e dramas vividos. Este livro posteriormente se transformou em filme, de mesmo nome do livro, com roteiro da autora do livro e dirigido pelo importante cineasta brasileiro Leon Hirzman.

que segue a filosofia e estética de Mokiti Okada, inclusive promovendo aulas e atividades relacionadas à Ikebana segundo seu estilo. Os voluntários propuseram aulas semanais de ikebana aos alunos, nomeando a iniciativa de “Educação dos Sentimentos pelas Flores”:

This example of the earnestly of the branch members<sup>12</sup> and the amazing transformation of the students through their experience with flowers so moved the school principal that the flower activities spread from one junior high school to the entire prefecture. There was an unbelievable metamorphosis in the students – they became positive, cheerful individuals. They diligently devote themselves to their homework, and are kind and thankful with their relationship with other students. In addition, the arrangements taken home have changed the household. Numerous striking examples have emerged, including the resolution of problems such as truancy and bullying which mandate a reconsideration of the assumptions on which education is based. This drew the attention of those in Okinawa Prefecture’s educational circles. (Matsuda, 1998: 82).

Neste trecho, Matsuda (1998) coloca que a modificação dos alunos, a partir das aulas de ikebana tiveram efeitos não só nos alunos, que se tornaram mais positivos e alegres, como também se verificou a diminuição da ocorrência de bullying e de evasão escolar. Argumenta que os arranjos florais dos alunos eram levados por este às suas casas, modificando o lar, e que o exemplo de uma escola, fez com que outras escolas da província aderissem, até que todas as escolas da província adotaram a “educação dos sentimentos pelas flores”:

La “educación de los sentimientos a través de las flores” que presenta este libro, ha sido desarrollada por la Fundación MOA de Okinawa<sup>13</sup> con aprobación de la Comisión Prefectural de Educación de Okinawa, así como de diversos colegios y de miembros de la Asociaciones de Padres de Familia. Lo que busca con ello es formar en los niños el “sentimiento de consideración hacia el prójimo, y el sentimiento de amor a la naturaleza”, en fin, se trata de alcanzar una cualidad humana rica en sentimientos. Sobre decir que la educación no se realiza tan sólo en los colegios, y que se el hogar y la sociedad comunal no manifiestan plenamente sus funciones en tanto sedes de la educación, no podremos esperar un desarrollo sano en los niños. (Sho, 1998: 23).

Em certo sentido, percebemos que, além da Fundação Mokiti Okada de Okinawa, o movimento foi sustentado pela Comissão Provincial de Educação de Okinawa e por Associações de Pais e Mestres de várias escolas, o que mostra o

---

<sup>12</sup>Associados da MOA International, ONG que tem como princípio fundamental a difusão da filosofia de Mokiti Okada.

<sup>13</sup> Filial da MOA International na Província de Okinawa.

envolvimento comunitário em torno da proposta da “Educação de Sentimentos através das Flores”, tendo como objetivo principal desenvolver nas crianças o sentimento de consideração frente ao próximo, assim como o amor pela natureza, que podemos ser considerados como finalidades típicas da Educação Intercultural. A educação da sensibilidade também foi desenvolvida pela Universidad de Lima, no Perú (Pan American MOA Foundation, 1999), como aplicada no Brasil, em contexto da saúde mental (Sato, 2011). Apesar do movimento da educação da sensibilidade por intermédio das flores ter acontecido de forma espontânea no campo educacional, verificamos que este retoma a filosofia educacional e estética daquele que inspirou o movimento:

Pretendo ter como norma, elevar a alma através do regozizo através dos olhos - acima de qualquer lógica, sem que se perceba, de uma forma natural, entretendo-se. Em suma, esse tipo de educação é a verdadeira, seja ela artística ou quaisquer outra. O método de educação adotado até hoje está errado. Ou seja, aquilo que mesmo as crianças possam ter uma boa formação de caráter, aprendendo com prazer, divertindo-se. (Okada, 1997: 41).

Okada (1997) defende o uso intensivo da arte, como forma de educação da sensibilidade humana, acreditando que, quanto mais os seres humanos tiverem a Arte como vivência cotidiana, como um dos valores mais importantes da existência humana, mas se desvia o interesse dos homens para questões como poder e violência:

O elemento mais deficiente do atual sistema educativo é a educação artística, que deve ser amplamente incentivada. Ademais, isso corroborará para o cultivo da ideologia pacifista. A ideologia artística é a ideia comum da humanidade e, no futuro, dever-se-á proceder intensamente o intercâmbio de obras de arte a nível internacional. (...) Neste sentido, eu julgo que se deve incentivar grandemente, a nível social, a educação artística, elevando o interesse popular pelas artes. Além disso, caso o interesse artístico, que até hoje parecia ser exclusividade das classes privilegiadas, seja ampla e igualmente difundido entre as massas populares, este será um considerável empreendimento social. (...) (Okada, 1997: 40-41).

Nesse texto, Okada, além de apontar para os desvios da educação contemporânea, cada vez mais distante da *paideia* grega e da *humanitas* romana, que incentivavam o ensino da arte, aponta para o caráter intercultural desta, no sentido de que a arte trata de temas universais da existência humana, aproximando os seres humanos, diminuindo sua predisposição para a violência e para a luta.

O uso de recursos artísticos em educação intercultural também é defendido por Aparício-Gervás e Delgado-Burgos (2017), que se utilizaram de contos infantis e



outros recursos, como a música, imagens, cores, empatia com os animais como estratégias de educação intercultural:

Podemos recurrir al cuento como uno de los ejes fundamentales de las diferentes estrategias que se pueden aplicar en la transmisión de actitudes y valores interculturales y a través de él, establecer diferentes categorías de acción. Estas categorías (variadas en función de las necesidades y recursos) podrían organizarse a través de la transversalidad que ofrece la música y las posibilidades que permite la discriminación de sonidos; a través de las imágenes, que posibilitan la creatividad del niño/a y la facilidad de poder jugar con su fantasía; a través de la combinación de colores y sus múltiples combinaciones, colaborando también en ese proceso de discriminación infantil que, en etapas posteriores, favorecerá la capacidad de análisis del niño/a; y, finalmente también, a través de la empatía hacia los animales, como mejora de los mecanismos sociales que favorecen estrategias de relación. Todas ellas, se complementarían intentando alcanzar el objetivo deseado, la comunicación que facilite el proceso de convivencia intercultural. En definitiva, una comunicación en la que se favorezca la transmisión de conceptos y valores que estimulen la génesis de actitudes interculturales. (Aparicio-Gervás e Delgado-Burgos, 2017: 25).

Entre os contos, os autores valorizam os contos de fadas que envolvem duendes e animais, como seres diferentes mas passíveis de serem assimilados pela mente infantil, como exemplos de seres culturalmente diferentes deles, os quais podem ser objeto do afeto e da interação da criança. É sabido, por farta literatura de psicólogos (Radino, 2003; Von Franz, 1990; Dieckmann, 1986) sobre o assunto, como os contos de fadas podem ter forte impacto sobre a mente infantil: “É, ao contrário, consequência de me perguntar, porque razão, na minha experiência, as crianças - tanto as normais como as anormais, e em todos os níveis de inteligência - acha os contos de fadas mais satisfatórios que todas as outras histórias infantis” (Bettelheim, 1980:14). Bettelheim argumenta que o motivo que os contos de fadas infantis são tão populares reside no fato de que eles ensinam sobre os problemas interiores delas, apesar de terem sido criados no contextos de sociedades tradicionais, que muitas vezes não são mais a sociedade da criança:

(...) Mas através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em quaisquer sociedades, do que em qualquer outro tipo de estória, dentro de uma compreensão infantil. Como a criança em cada momento de sua vida está exposta à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar as condições que lhe são próprias, desde que seus recursos interiores o permitam. (Bettelheim, 1980: 13).



O autor coloca que o conto de fadas trabalha, de forma muito séria com ansiedades existenciais típicas de qualquer ser humano frente à sua própria vida e à sociedade em que vive: “ a necessidade de ser amado e o medo de uma pessoa não ter valor; o amor pela vida e o medo da morte” (Bettelheim, 1980: 18). Vemos, portanto que a estratégia desenvolvida por Aparício-Gervás e Delgado-Burgos (2017), de trabalhar as questões do relacionamento com os diferentes tem um lastro profundo nos contos de fadas.

Também o uso da música, arte profundamente emocional, pode afetar as crianças nesse sentido. Tal qual os contos de fadas, superiores aos contos literários criados para educar as crianças, a música apela mais diretamente para o sentimento das crianças, trazendo-lhes aspectos mais essenciais de sua vivência emocional:

(...) De fato, a música, pelo seu caráter extático, libera o homem temporariamente da vontade individual e o deixa dominado pela natureza, uma emoção desmesurada toma conta de todo o seu ser e desperta nele sentimentos obscuros, que não podem ser explicados pela categoria de beleza. Essa categoria essencial da cultura apolínea foi a base de todo o universo homérico e hesiódico, com seus deuses perfeitos. Contudo, havia uma força que invisível, atrás dessas aparências, opondo-se a elas: “o dionisíaco, que apontava para a realidade mais fundamental, de dor e excesso, em dilacerante contradição consigo própria, revelando a parte obscura e absurda da existência.” (...) (Moniz, 2007: 32).

Moniz parte da concepção nietzschiana da pintura e poesia como artes apolíneas, ligadas ao conceito de beleza ideal dos gregos, e por este motivo, tendendo a esconder as contradições da existência, opondo assim a música, como arte mais visceral, ligada aos afetos mais fundamentais da existência. Outros autores, a partir de outras linhas de pensamento, abordam o potencial educativo da música:

O referido estudo fez com que buscássemos compreender, a partir das postulações de Vygotsky (1925/2001) em Psicologia da Arte, o potencial da música enquanto materialidade mediadora capaz de tocar os alunos em seus afetos, promovendo a mudança da sua relação com os conteúdos escolarizados e com o espaço em que estudam, as classes de recuperação, passando a ressignificá-las. (...) (Neves e Souza, 2018:18).

Estes autores colocam o potencial educacional da música, capaz de tocar os afetos dos alunos, fazendo-os ressignificar conteúdos, atribuindo novos sentidos a eles. A partir desta concepção, podemos dizer que a música pode servir de ferramenta pedagógica com os fins de modificar significações culturais, muitas vezes carregadas de preconceito, como é o caso do estereótipo racial, como postulam Aparício-Gervás e Delgado-Burgos (2017).

A cor, de acordo com a psicologia, também envolve o aspecto emocional. Talvez pudéssemos dizer que a linha, no sentido da oposição apolíneo/dionisíaco, ou racional/emocional, apresenta o aspecto mais apolíneo, a cor apresentando o aspecto mais emocional:

(...) Luscher descobriu que a preferência por uma cor está associada a um estado mental e de equilíbrio hormonal. Sua pesquisa foi baseada no processo de atração e repulsão. Segundo este estudo, a visão das cores e das combinações cromáticas gera uma resposta de comportamento emocional e físico de tal forma que a preferência ou repulsa por uma determinada cor pode revelar aspectos e tendências emotivas. (Nunes, 2012: 67).

Além da cor, a imagem como um todo pode apresentar aspectos emocionais e inconscientes. Para além da oposição apolíneo/dionisíaco, retirada do contexto da cultura grega, no qual a imagem tinha como objetivo apresentar um ideal de beleza humana que os pintores/escultores sabiam não ser real, a imagem, liberada dos padrões estéticos pela arte moderna, também mostrou-se capaz de trazer realidades emocionais muito viscerais:

Uma das funções mais poderosas da arte - descoberta da psicologia moderna - é a revelação do inconsciente, e este é tão mais misterioso no normal como no chamado anormal. (...) As imagens do inconsciente são apenas uma linguagem simbólica que o psiquiatra tem por dever decifrar. Mas ninguém impede que essas imagens e sinais sejam, além do mais, harmoniosas, sedutoras, dramáticas, vivas ou belas, enfim constituindo em si verdadeiras obras de arte. (Pedrosa, apud Silveira, 1982: 14).

Este trecho de Mário Pedrosa, importante crítico de arte brasileiro das décadas de 40, 50 e 60, comentando exposição de pacientes de Nise da Silveira, também aponta para a questão de que a imagem não necessariamente traz apenas o apolíneo, que ela pode apontar para realidades emocionais profundas.

Podemos colocar, então, que o uso de recursos tais como contos de fadas, música, cores e imagens tem forte apelo emocional e vivencial sobre as crianças, e estas linguagens podem ser usadas no sentido pedagógico como proposto por Aparício-Gervás e Delgado-Burgos (2017), assim como observamos a aplicação de oficinas de ikebana em contexto pedagógico, no âmbito deste estudo.

Podemos dizer que, assim como os contos e músicas infantis proposto pelos autores, a Ikebana estimula o uso de imagens e cores, dado que a flor tem forma e cor, Sato (2011), em estudo da aplicação da oficina de ikebana para pacientes psicóticos ou neuróticos graves, também verifica que a ikebana pode revelar realidades emocionais,

muitas vezes traumáticas, mas que por serem apresentadas e elaboradas, podem, por sua vez, serem curadas, de acordo com o princípio proposto por Jung (1986).

A oficina de Ikebana, a nosso ver, também estimula o amor à natureza, no caso as flores, dentro do paradigma ecológico-intercultural proposto por Aparicio-Gervás e Delgado-Burgos (2017):

Frente al análisis individual, propio del paradigma cognitivo, el ecológico, en cambio, potencia el estudio del escenario de la conducta escolar-social. Persigue subrayar la interacción entre el individuo y ambiente, como hemos señalado, y potencia la investigación del contexto natural. Tiene como objetivos también, el estimular la capacidad de aprendizaje con los compañeros, el reforzar los valores de solidaridad, respeto, afectividad y trabajo en grupo y potenciar la concienciación por el medio en el que se desenvuelve y convive el grupo social, permitiendo, a su vez, concebir la complejidad del cambio y transformación de los procesos formativos de manera cualitativa. (Aparicio-Gervás e Delgado-Burgos, 2017: 35).

A partir deste paradigma, podemos entender que a oficina terapêutica de Ikebana, por estimular a vivência saudável e a relação do indivíduo com a natureza, através das plantas e com os outros através de uma dinâmica artística, acaba por alcançar os fundamentos do paradigma ecológico-intercultural. A própria concepção de Ikebana de Okada, cujo estilo foi utilizado nas oficinas aplicadas aos alunos, busca o respeito à natureza:

Nunca trato de forzar las flores para que tomen una forma específica: las vivo de acuerdo con su natural disposición, de tal manera que permanecen frescas y llenas de vida por un largo tiempo. Manipular demasiado las flores hace que se marchiten prematuramente, en cuyo caso dejan de tener interés para nosotros. (Okada apud Fundación MOA de Okinawa, 1998: 51-52).

As proposições filosóficas de Okada, muito próximas da filosofia oriental, no qual o homem é um ser que vive dentro da Natureza e deve respeitar suas leis, postulam a existência do que ele nomeia como a Grande Natureza e seguem este princípio:

Tudo que há no Universo acha-se em perfeita harmonia. Só há desarmonia para quem vê as coisas superficialmente - é um erro de ponto de vista. A desarmonia que se apresenta aos olhos do homem é apenas aparente. Isso por que ela é criada pelos homens, e sua causa é a ação antinatural. Ou seja, do ponto de vista da Grande Natureza, a desarmonia decorrente da ação antinatural é a verdadeira harmonia. (...) (Okada, s. d.: 411).

Okada aponta para que o respeito ao que ele chama de Grande Natureza dizem respeito tanto aos procedimentos de Ikebana, mas também aos métodos agrícolas,

tendo ele desenvolvido um método de agricultura orgânica, que ele nomeou de Agricultura Natural, que tem muitos seguidores no Japão e no mundo. Ele coloca, também que este ponto de vista ecológico também se aplica à sociedade, apontando que os indivíduos e grupos sociais, muitas vezes, forçam situações, motivados por egoísmo, apego, precipitação, podendo ter sucessos temporários, mas que, posteriormente, pelas leis da Grande Natureza, não se sustentam, dentro deste ponto de vista ecológico. Ele defende, em suma, a nível das coletividades, um ponto de vista intercultural, como veremos em outro capítulo.

## Capítulo 2. Antropologia e Educação

*"A educação é o processo social pelo qual o homem se apropria do patrimônio cultural da humanidade." Paulo Freire*

### **2.1 Processos educativos dentro dos grupos sociais: educação informal, não-formal e formal**

O diálogo entre Antropologia e Educação começou no final do Século XIX, com antropólogos tentando compreender os aspectos culturais da infância e adolescência, entre eles “os processos interculturais infantis e os sistemas educativos informais, dentro de uma concepção alargada de educação”. (Gusmão, 1997).

Alguns teóricos da Pedagogia, como Libâneo (2010), diferenciam três tipos de educação: a formal, a não-formal e a informal. Segundo o autor, a formal e a não-formal são intencionalmente voltadas para o ensino, a primeira sendo realizadas dentro de uma instituição escolar estruturada; a segunda, congregando atividades que visam o aprendizado, mas com baixo grau de estruturação e sistematização. Já a educação informal, não-intencional, agrega todas as interações que podem gerar uma aprendizagem, que podem ser tanto do indivíduo com o meio natural, mas também com o meio social e cultural.

Outra questão que Libâneo (2010) coloca, é a de que a educação informal pode perpassar, inclusive, as instituições escolares formais, como por exemplo, a interação entre alunos pode gerar aprendizados que não estão entre os objetivos de uma educação formal.

Nesse sentido, podemos dizer que as culturas tradicionais, que não tem uma escola formal instituída, podem se utilizar de duas maneiras de educação, a não-formal, quando se deseja promover intencionalmente o aprendizado de um indivíduo de dado aspecto da cultura, como, por exemplo, habilidades para desempenho de tarefas importantes para aquela população, porém fora de um sistema escolar formal; ou espontaneamente, utilizando outro exemplo, os pais de uma criança conversam em determinada língua e a criança ouve e aprende palavras utilizadas por aquela cultura, o que corresponde a uma aprendizagem informal. Neste sentido, a educação não-formal e informal, a nosso ver, corresponde a uma visão alargada da

educação, como entendem os antropólogos que estudaram a educação em sociedades que não possuem instituições escolares.

## **2.2. Diálogo entre Antropologia e Educação: as contribuições da Antropologia Cultural Norte-americana.**

A primeira metade do Século XX, ficou marcada pelos estudos antropológicos da educação por Franz Boas (1858-1942) e de seus discípulos, como Margaret Mead (1901-1978) e Ruth Benedict (1887-1948). Boas foi um grande crítico do evolucionismo, que dominava o campo da Antropologia e as Ciências Humanas da época. Um dos grandes teóricos do evolucionismo, Lewis Henry Morgan (1818-1881), postula que a evolução das sociedades humanas mais desenvolvidas atravessou três períodos, o da selvageria, da barbárie e da civilização, sendo a cultura branca eurocêntrica a representante mais evoluída deste estágio (Castro, 2016). Esta noção, que perpassou o ideário e o imaginário da Europa e EUA dos fins do Século XIX e início do XX, também influenciou o campo da Educação.

Boas coloca que a perspectiva evolucionista acabou por permear o ideário político de desenvolvimento social e econômico americano da época, fazendo com que a diversidade cultural fosse desrespeitada, pois estas e as diferenças sociais, de gênero, de raça e etnia, partem de um modelo hegemônico e assimilador (Gómez-Pellón, 2012) de sociedade. Nesse sentido, a escola, como agência que permite o desenvolvimento social e econômico, é pensada através desta mesma ideologia, o que faz com que o antropólogo americano tenha uma visão crítica da instituição escolar:

Boas será um crítico atuante diante do sistema educativo americano, denunciando, entre outras coisas, a ideologia que lhe serve de base, centrada na idéia de liberdade, e sua prática educativa de cunho conformista e coercitivo, visando criar sujeitos sociais adequados ao sistema produtivo, segundo um modelo ideologizado de cidadão. Demonstra, através de estudos diretos obtidos no campo educacional, que a escola inexistente como instituição independente e, como tal, não possibilita independência e autonomia dos sujeitos que aí estão. A meta da escola centra-se num aluno-modelo que desconsidera a diversidade da comunidade escolar e, para contê-la, atua de forma autoritária. (Gusmão, 1997: 34º parágrafo ).

Neste trecho, percebemos que Boas critica a postura evolucionista, que cria este aluno-modelo, ao qual a escola acaba por ter como ideal, desconsiderando a diversidade cultural que os alunos que não se enquadram nesse modelo trazem, numa

perspectiva que podemos nomear de assimilacionista (Gómez-Pellón, 2012), que é típica do modelo político americano. Por outra perspectiva, a escola acaba assumindo esta ideologia do aluno-modelo e atua coercitivamente para que todos os alunos a sigam, como veremos adiante, quando estudaremos a educação federal americana para os índios sioux (Erikson, 1976), durante a década de 30/40.

Martins também observou que este processo de busca de aculturação de indígenas também se verificou no Brasil, promovida pelo órgão estatal que visa implementar as políticas públicas junto aos índios brasileiros:

A exemplo do que acontece no Nordeste brasileiro, é comum, entre os indígenas, o sentimento de estigmatização devido à educação imposta em sua totalidade. Este modelo de educação, que era promovido pela FUNAI, se dava de acordo com uma perspectiva de integração, das diferentes comunidades indígenas com a sociedade como um todo, compreendendo esta última consistia em sinônimo de progresso e desenvolvimento das comunidades, o que terminava por desconsiderar as particularidades existentes em cada uma. (Martins, 2015: 34-35).

Discípulas de Boas, Margaret Mead e Ruth Benedict, por sua vez, devotaram boa parte de sua obra para estudar a relação entre a educação e cultura, em culturas distintas das europeias como os Arapesh, no caso de Mead, e os japoneses, no caso de Benedict, chegando à conclusão de que há uma espécie de educação cultural que prepara os indivíduos desta cultura para os procedimentos próprios dela:

Este e outros exemplos entre grupos tribais como os Arapesh, estudados por Mead, ou os japoneses, estudados por Ruth Benedict, revelam a existência de um sistema de interpretação de um modo de vida, mas também uma pedagogia, como diz Galli, que se formaliza como técnica e ritual educativo, criando sistemas especializados nessas técnicas e ritos. Nesse sentido, cultura e educação são termos que se invocam e se concitam mutuamente, como afirmam Cazanga M. e Meza (1993). Segundo esses autores, "permanentemente envolvido no processo educativo e pelo simples fato de estar vivendo, o homem está aprendendo na sociedade pela cultura; a sociedade é o meio educativo próprio do homem, ainda que a todo momento não tenha consciência disso". (Gusmão, 1997: 82).

Neste trecho, Gusmão aponta, fundamentado no pensamento de outros antropólogos, o fato de que cultura e educação se interpenetram, pois uma cultura, para se manter, deve utilizar procedimentos educativos, mesmo que não-formais ou informais, que treinam e adequem seus integrantes para que realizem os rituais e comportamentos que a sustentem.

Se há educação, há saberes particulares de cada grupo social, de cada cultura, que procuram dar ordem ao caos apresentado pela natureza. Esta ordem é baseada na construção de saberes advindos da experiência e da vivência de cada grupo social, saberes que constituem uma cultura que é transmitida para os seus integrantes, através de processos educativos:

O objetivo é assimilar o indivíduo à ordem social propiciadora do nós coletivo e que, ao mesmo tempo em que integra buscando homogeneizar, diferencia cada um por suas características pessoais, por gênero, por idade, garantindo o equilíbrio da vida em sociedade. A educação realiza-se, então, no interior da sociedade, composta por diferentes grupos e culturas, visando um certo controle sobre a existência social, de modo a assegurar sua reprodução por formas sociais coletivamente transmitidas. (Gusmão, 1997: 19º parágrafo).

A educação cultural, ao mesmo tempo que cria um pertencimento do sujeito ao seu grupo social, o diferencia dentro do mesmo, criando um controle social sobre o primeiro. Neste sentido, o sujeito educado pelo grupo, aceitando os saberes e formas de conduta do grupo, colabora no sentido da reprodução de sua cultura. Gusmão coloca que, em outro sentido, a educação informal dentro de uma cultura visa um ajustamento psicossocial do indivíduo a ela:

A educação, nessa forma primeira, é uma modalidade de ajustamento psicossocial que resulta numa forma de controle social, com base na organização social e no horizonte cultural partilhado por um grupo. Um aspecto a considerar é que a cultura é, aí, entendida como técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos, com a finalidade de modelar as personalidades humanas dos membros do grupo social, tal como afirma Florestan Fernandes, ao tratar da educação entre os Tupinambás (1966). (Gusmão, 1997: 20º parágrafo).

Podemos dizer que a organização social, a partir de perspectivas culturais da mesma, tenta manipular a consciência, a vontade e a ação dos indivíduos, tentando criar sujeitos com personalidades ajustadas ao grupo.



### 2.3. Um estudo de caso sobre educação e cultura: Erik Erikson e a educação sioux e yurok

Um trecho da segunda parte do clássico “Infância e Sociedade”, do psicanalista Erik H. Erikson<sup>14</sup>, que estuda a educação em duas culturas índias, os *sioux*<sup>15</sup> e os *yurok*<sup>16</sup>, aponta para que as mães da segunda cultura tendiam a amamentar por um tempo muito curto seus filhos, com a intenção, generalizada em sua cultura, de criar indivíduos autônomos:

Durante dez dias, o alimento da criança não é o leite materno, mas uma sopa de nozes servida em uma concha diminuta. A amamentação começa com a generosidade e a frequência índias. Entretanto, ao contrário dos *sioux*, os *yurok* têm uma época definida para o desmame, por volta dos seis meses, isto é, na fase inicial da dentição: é um período de amamentação mínimo para índios norte-americanos. Diziam que o desmame significava “esquecer a mãe” e, se

---

<sup>14</sup> Erik Erikson (1902-1994), psicanalista nascido em Frankfurt, emigrou para os Estados Unidos em 1933, onde desenvolveu sua carreira. Originalmente um artista (Roazen, 1978), tornou-se professor de uma escola particular mantida pelas psicanalistas Dorothy Burlingham (1891-1979) e Eva Rosenfeld (Erikson, 1976), para filhos de pacientes que estavam sendo analisados e para crianças analisadas pela pioneira da psicanálise de crianças, Anna Freud (1895-1982), filha de Sigmund Freud (1856-1939). Anna Freud e Burlingham, ansiosas por atrair homens para exercer a psicanálise de crianças, notaram a habilidade intuitiva de Erikson com os pequenos, ofereceram-lhe oportunidade de treinamento psicanalítico. Ele acabou por ser psicanalista pelo Instituto Psicanalítico de Viena, em 1933, e um dos primeiros psicanalistas de gênero masculino a tratar crianças. Ressentido, porém, com o clima opressivo com que a psicanálise de crianças, dominada por mulheres, era desenvolvida em Viena, buscou primeiramente a Dinamarca, depois os Estados Unidos, onde transcorreu o restante de sua carreira. Muito preocupado com a questão social, é considerado um expoente da esquerda radical da psicanálise (Roazen, 1978). É famoso por desenvolver o conceito de identidade dentro da psicanálise e de estágios de desenvolvimento dentro do ciclo vital do indivíduo, ampliando proposições freudianas relacionadas ao desenvolvimento psicossocial. Também rompeu com a concepção intrapsíquica característica da psicanálise freudiana, procurando estender seus princípios para a relação social dos indivíduos, sendo considerado um autor de viés psicossocial. Apesar de não fazer parte da escola culturalista da psicanálise americana, que também desenvolveu uma teoria e prática de viés psicossocial, teve importante interlocução com antropólogos.

<sup>15</sup> Os *sioux*, nome que os franceses davam aos *dakotas*, *lakotas*, *nakotas*, como eles mesmo se chamam, são originários das florestas do leste, sendo originariamente caçadores, pescadores e eventualmente, agricultores. Depois que ocuparam as grandes planícies, perto do Rio Missouri, tornaram-se, principalmente, caçadores de bisões, animais que então eram abundantes na região, as tribos formando a chamada Grande Nação Dakota. Envolveram-se em guerras com os Estados Unidos, no Século XIX. Os americanos usaram a tática de extermínio do bisão, para poder enfraquecê-los, tendo sido derrotados ao final do século, e colocados, como outras tribos norte-americanas, dentro de uma reserva indígena. (North Dakota University, 2020).

<sup>16</sup> Os Yurok são um povo que vive no vale do Rio Klamath, juntamente com as tribos Wiyot e Tolowa, segundo eles próprios, há milhares de anos. “Eles eram pescadores, caçadores e coletores que subsistiam principalmente de salmão, mariscos, mexilhões e outros peixes oceânicos, bem como veados, alces e animais de caça menores. Bagas variadas e bolotas de carvalho bege também eram alimentos básicos. As cerimônias durante todo o ano foram, e continuam sendo, centrais para a cultura Yurok, Wiyot e Tolowa, reunindo famílias e aldeias para agradecer, curar e orar”. (Trinidad Rancheria, 2023).

necessário, era forçada, nos fins do primeiro ano, a mãe afastando-se de casa por alguns dias. O primeiro alimento sólido é salmão ou carne de cervo bem salgada, servida com algas marinhas. Os alimentos salgados são os “doces” dos *yurok*. A tentativa de acelerar a autonomia, parece ser parte no sentido de incentivar a criança a se afastar da mãe e a prescindir de seu amparo logo seja possível e desejável. (...) (Erikson, 1976: 161-162).

Este livro de Erikson pode ser considerado tanto um estudo psicossocial sobre a educação índia, mas também, como o próprio autor coloca, um estudo de Antropologia da Educação, focalizando a educação das crianças indígenas *sioux* e *yurok*:

Há algumas décadas, a educação infantil era a terra de ninguém da Antropologia. Nem sequer os antropólogos que conviveram durante anos com tribos aborígenes chegaram a perceber que essas tribos educavam suas crianças de modo sistemático. Ao contrário, os especialistas admitiam tacitamente, como o público em geral, que os primitivos cresciam como “pequenos animais”, idéia que desperta em nós doutores de nossa civilização um desprezo colérico ou uma exaltação romântica. (Erikson, 1976: 102).

Em relação à primeira etnia, o estudo engloba tanto a educação informal que os pais *sioux* ofereciam aos filhos, como também a educação formal que os brancos lhe ofereciam. No caso da segunda etnia, o estudo focou apenas a educação informal das crianças *yurok*. O trabalho de Erikson pode ser chamado de etnográfico, indo até as comunidades indígenas americanas dos índios *sioux* e *yurok*, entrevistando seus membros, realizando uma espécie de observação participante e também conhecendo a geografia dos locais em que as tribos moravam. Neste sentido, aproxima-se muito das proposições de Boas (2010) que, no livro “A mente do homem primitivo” coloca:

(...) Cultura pode ser definida como a totalidade das reações e atividades mentais e físicas que caracterizam a conduta dos indivíduos que compõem um grupo social, coletiva e individualmente, em relação ao ambiente natural, a outros grupos, aos membros de outros grupos e a cada indivíduo consigo próprio. (Boas, 2010: 113).

Talvez esta influência de Boas parta da extensa interlocução que Erikson teve com antropólogos americanos, inclusive com discípulos diretos de Boas, como Alfred Louis Kroeber<sup>17</sup>, Ruth Benedict e Margaret Mead (Erickson e Murphy, 2015), como

---

<sup>17</sup> Alfred Louis Kroeber (1876-1960), foi aluno de Boas, desenvolveu a teoria do superorgânico, no qual afirma a superioridade do cultural sobre o biológico. Tendo desenvolvido sua carreira na Califórnia, acolheu um homem de língua desconhecida, a quem deu o nome de Ishi, que era o último sobrevivente de uma tribo que tinha sofrido o genocídio por parte dos norte-americanos, durante a última metade do século XIX, os Yana. Ishi passou seus últimos anos de vida morando no Museu Antropológico de São Francisco, tendo contato com Kroeber e outros antropólogos, que o entrevistavam visando conhecer a vida dos seus antepassados. Quando ele faleceu, o antropólogo estava fora da Califórnia, estudando psicanálise. Ele então recomendou a seus colegas que o corpo de Ishi, não

de antropólogos que foram formados por estes, como Scudder Mekeel<sup>18</sup>, como o próprio psicanalista destacou no prefácio à primeira edição de “Infância e sociedade”:

(...) Durante anos, tive o privilégio de conversar demoradamente com antropólogos, principalmente Gregory Bateson, Ruth Benedict, Martin Loeb. Scudder Meekel e Alfred Kroeber iniciaram-me ao “campo”. Da excepcional dívida que tenho com eles, referir-me-ei em particular na Segunda Parte. Seria importante especificar o quanto devo a Margaret Mead. (Erikson, 2015: 15).

Os estudos etnográficos que Erikson realizou entre os *sioux*, foram realizados em conjunto com Mekeel, e aqueles realizados entre os *yurok*, acompanhados por Kroeber. Erikson reconheceu que cada um dos antropólogos conhecia muito bem os povos estudados, tendo o ajudado através de informações e o encaminhamento de informantes nativos, para que ele pudesse ter contato, convívio e interlocução.

Erikson, academicamente, é mais famoso por sua teoria de desenvolvimento do indivíduo, que por sua vez amplia a teoria do desenvolvimento psicosssexual de Freud e Karl Abraham, aplicando-a ao contexto social<sup>19</sup>. Em seus estudos antropológicos, correlaciona esta teoria com os fatores culturais específicos dos *sioux* e *yurok* relacionados com a educação das crianças indígenas, como no trecho citado, nos quais as mães yurok provocam uma privação oral, no sentido de induzir a criança a uma autonomia precoce<sup>20</sup>. Ao mesmo tempo, ele analisa a relação dessas duas culturas com

---

fosse autopsiado, que fosse cremado e colocado numa urna funerária, como era costume dos seus antepassados. Ao descobrir que sua recomendação chegara tarde, que o corpo de Ishi havia sido autopsiado e que seu cérebro havia sido retirado e preservado para posteriores pesquisas, entrou em depressão, tendo se submetido à psicanálise e ele mesmo, durante um período de tempo, se tornado um psicanalista (Erickson e Murphy, 2015).

<sup>18</sup> Scudder Mekeel (1902-1947) foi aluno de Alfred Kroeber e de Edward Sapir, discípulos diretos de Boas (Erickson e Murphy, 2015). Seu interesse maior é a relação entre aspectos psicológicos e culturais, tendo-se interessado pela psicanálise. Foi um dos pioneiros no estudo das mudanças culturais e da personalidade em estados de desintegração cultural, tendo estudado as culturas indígenas dos EUA (Lewis, 2021).

<sup>19</sup> Freud (1972) cria a teoria de quatro estágios e um período de desenvolvimento psicosssexual, as fases oral, anal, fálico-narcisista, o período de latência e a fase genital, que se sucedem desde o nascimento até adolescência, quando o indivíduo chega à última fase, a genital. Sua teoria, porém, exclui o fator social e cultural, pois acredita que o desenvolvimento é decorrente do jogo das pulsões, principalmente a erótica e a tanática. Erikson (1976), em sua teoria de desenvolvimento psicossocial, leva em conta as cinco etapas do desenvolvimento psicosssexual de Freud, ao qual ele adiciona mais três, uma relacionada à adolescência, à qual ele vê mais uma etapa de busca de identificações do que uma fase. A fase genital ele irá localizar no início da vida adulta. A meia-idade e a velhice, ele também atribuirá uma fase cada, perfazendo o total de oito estágios. Outra grande diferença é que Erikson parte de um ponto de vista psicossocial e cultural, no qual a identidade individual é construída no interjogo do indivíduo com a sociedade que o circunda e a cultura da qual faz parte.

<sup>20</sup> Neste procedimento cultural, Erikson aponta para que a frustração precoce da dependência oral da criança yurok, conduz-os a uma entrada também precoce num traço de caráter, a autonomia, típico da fase subsequente do desenvolvimento psicossocial, a anal. Erikson também aponta para a valorização da limpeza pelos yurok, outra característica do caráter anal, colocando este como traço identitário desta cultura.

a da cultura do americano branco. Ele chega à conclusão de que a cultura *sioux*, situada nas grandes pradarias americanas, com a caça do bisão e o enfrentamento de outras tribos como tônica de sua vida, acabou historicamente por enfrentar frontalmente o poderio dos brancos americanos, sendo derrotada e subjugada, com a desintegração dos seus modos de vida.

#### **2.4. Um exemplo de fracasso escolar de uma etnia: a não compreensão da cultura sioux pelos americanos.**

Erikson coloca que ambas as tribos sofreram com o contato com o homem branco. Porém, argumenta que os *yurok* receberam este impacto com uma intensidade menor que os *sioux*, por terem uma cultura que, em alguns aspectos era semelhante à dos invasores, pois viviam em sólidas casas de madeira enterradas no chão e até tinha moeda própria<sup>21</sup>, quando os brancos americanos chegaram. Por outro lado, diferentemente dos *sioux*, que tiveram seu modo de vida radicalmente alterado com o quase extermínio do bisão, os *yurok* continuaram a manter sua economia à base da pesca do salmão. Neste sentido, apesar de sofrerem o impacto deste contato cultural forçado, muitos aspectos da vida *yurok* continuaram como no passado.

Já os *sioux* enfrentaram bravamente os brancos americanos, quando os Estados Unidos começaram a se expandir em direção ao oeste, em guerras que só terminaram na década de 1890. Para vencer os *sioux*, os americanos usaram de expedientes cruéis, como massacres de sua população e o quase extermínio do bisão (Phippen, 2016), que empurrou os *sioux* em direção à fome.

No Brasil, etnias como os índios aimorés, de modo semelhante aos *sioux*, por serem organizados militarmente e por oferecerem grande resistência ao conquistador português, também foram muito afetados pelas políticas destes, que foram mais severas em relação a esta etnia do que em relação a outras, como os tupis:

Existe nesses relatos uma diferenciação entre índios com qualidades positivas e negativas, de acordo com o maior ou menor grau de resistência oposto aos portugueses. Por exemplo, os aimorés que se destacaram pela eficiência militar e pela rebeldia, foram sempre apresentados de forma desfavorável. Segundo as descrições, os índios viviam em geral em casas, como homens; os aimorés, como animais na floresta. Os tupinambás comiam os inimigos por vingança; os aimorés, porque apreciavam carne humana. Quando a Coroa publicou a

---

<sup>21</sup> As moedas yurok eram conchas de moluscos, coletadas em praias do extremo de seu território (Erikson, 1976)

primeira lei proibindo a escravização dos índios (1570), só os aimorés foram especialmente excluídos da proibição. (Fausto, 1994: 15).

O nome aimoré foi dado a estes indígenas pelos povos tupi-guaranis, seus inimigos, e significa, na língua destes, “gente diversa” (Silva, 2009: 23). Os portugueses chamavam este povo de botocudos, pelo hábito de usarem botoques nas orelhas e lábios. Os próprios índios se autodenominam com vários etnônimos, como Kren, Gren ou Guerén, relacionados com o termo kren, cabeça, em sua língua, denominada Borum, do ramo linguístico Macro-Gê.

Na época do início da colonização portuguesa, estes índios habitavam uma vasta região da Mata Atlântica, correspondendo a regiões dos atuais estados da Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo. Estes índios sofreram historicamente com políticas de extermínio e isolamento por parte das autoridades coloniais e brasileiras, sendo que apenas um pequeno grupo, autodenominado de Krenak, sobreviveu, sendo parte dele retirado de sua área de origem em 1937 e transferido para a região de Tupã, São Paulo, pelo Serviço de Proteção do Índio, o serviço estatal brasileiro que era responsável pela política indígena, na época, por motivos econômicos de exploração de sua região de origem (Silva, 2009), enquanto outro permaneceu em Minas Gerais ou retornou à região posteriormente.

Cabe ressaltar que, no caso dos indígenas brasileiros, os tupi-guarani, de maneira geral, se aliaram, em primeiro momento, ao conquistador português, enquanto que as etnias que falavam idiomas distintos dos primeiros, como os de línguas do tronco linguístico gê, aruak, karib, pano (Seki, 1999) e outras, eram chamados por aqueles de tapuias - escravos, na língua Tupi (Fausto, 1994), nome que o conquistador português passou a utilizar para denominar estes grupos, e que muitas vezes, resistiram militarmente a estes. Dentro do primeiro momento da colonização brasileira, que durou de 1532 a 1750, era comum a aliança entre os portugueses e os índios tupi-guaranis e a guerra entre estes aliados e os tapuias.

Voltando ao caso dos *sioux*, grandes cavaleiros, acostumados a lidar com grandes animais como o bisão, quando vencidos pelo exército americano, tornaram-se vaqueiros. Mas mesmo isso, por razões alegadas razões ecológicas ligadas à erosão da terra e econômicas, estas relacionadas à competição com os pecuaristas brancos do meio oeste, a criação de gado pelos índios foi proibida pelo governo americano. Só

restou aos orgulhosos guerreiros e caçadores das planícies, tornarem-se agricultores, ou pior, pessoas dependentes da ajuda do governo:

Sob condições traumáticas, o *sioux* perdeu a realidade à qual se amoldava a última realidade histórica de sua integridade coletiva. Antes da chegada do homem branco, era um nômade aguerrido e um caçador de búfalos<sup>22</sup>. Os búfalos desapareceram, trucidados pelos invasores. O *sioux* tornou-se então um guerreiro na defensiva, e foi derrotado. Aprendeu quase alegremente a arrebanhar gado em vez de sítar búfalos, mas o gado lhe foi arrebatado. Pôde-se transformar em um lavrador sedentário, mas ao preço de se tornar um homem doente em uma terra insalubre. (Erikson, 1976: 141).

A triste realidade *sioux*, depois da derrota, foi a perda do seu modo de vida, tanto a nível material, quanto espiritual, pois o nomadismo, a coragem do caçador e o bisão importantes papéis desempenhavam naquele. Nesse sentido, o autor coloca que “assim, passo a passo, negaram-se aos sioux as bases da formação de uma identidade coletiva e, com ela, aquela reserva de integridade coletiva da qual o indivíduo deve derivar seu valor como ser social” (Erikson, 1976: 141). O autor verifica, corroborando sua afirmação, uma estranha atmosfera em Pine Ridge, sede rural que se localiza dentro da reserva indígena, apesar desta parecer, como ele constatou, como outras pobres sedes rurais de condados do Meio-Oeste americano:

(...) Os prédios e as escolas do Governo são limpos, amplos e bem aparelhados. Os professores e funcionários índios e brancos, apresentam-se bem barbeados e são muito cordiais. Entretanto, quanto mais tempo se permaneça na reserva, quanto mais se procura e mais de perto se observe, será mais evidente que os índios possuem muito pouco e o conservam pessimamente. Aparentemente calmos, em geral amistosos, mas quase sempre lerdos e apáticos, os índios apresentam sinais surpreendentes de subnutrição e enfermidade. Só em uma eventual dança ritual ou nas brigas de bêbados nos bares que contrabandeiavam bebida fora dos limites da reserva, pode-se extravasar uma parte da imensa energia latente que arde sob a superfície apática. Na época de nossa visita à Pine Ridge, o problema índio parecia estar preso em um ponto qualquer entre a majestosa rotação dos ciclos de chuva e seca, a divina prodigalidade do processo democrático, e a jovial implacabilidade do sistema de livre empresa: e não se conhecem que os desprevenidos que se aprisionam em suas engrenagens, que os moinhos da proletarização moem fino e rápido. Aqui o problema perde sua antiga pátina e se associa aos problemas das minorias negras, rurais e urbanas, que continuam esperando que os atarefados processos democráticos tenham tempo para eles. (Erikson, 1976: 109-110).

Ele coloca que esta apatia dos *sioux* era mais presente na segunda geração pós-derrota, dizendo que a primeira geração mantinha sua dignidade e muitos de seus

---

<sup>22</sup> Os bisões também são chamados de búfalos, apesar dos búfalos serem uma espécie diversa.



costumes, inclusive seus cabelos longos, não acreditando totalmente que os americanos iriam ficar para sempre. Para Erikson, a segunda geração dos *sioux* aceitava a derrota, e acreditava que tinha direito ao assistencialismo do governo americano, por força dos tratados estabelecidos entre os dois povos, enquanto que a terceira geração, por ter passado pela educação federal americana, acreditava que estaria mais preparado para enfrentar o mundo branco, mas que no fundo, não conseguia realizar algo do qual pudesse orgulhar, e estava de certa forma encurralada entre um passado glorioso que se afigurava distante e um futuro incerto, sobre o qual não tinha muitas esperanças.

Todo este panorama, segundo Erikson, influía tanto na educação não-formal que os *sioux* ofereciam aos seus filhos, dentro de casa, quanto em relação à educação formal que os índios tinham que participar, que na época, era em regime de internato em escolas administradas por brancos, gerando inúmeros conflitos que eram difíceis de solucionar.

A educação tradicional *sioux* visava criar grandes caçadores e guerreiros. Nesse sentido, esta propunha um período de amamentação bastante longo, que poderia durar entre três e cinco anos de idade. A criança tinha o privilégio de mamar quando quisesse, a menos que morderesse o seio materno:

Este paraíso em que era praticamente ilimitado o privilégio do seio materno também tinha seu fruto proibido. Para que se lhe permitisse mamar, a criança tinha que aprender a não morder o seio. As avós *sioux* narram as dificuldades que tiveram com seus bebês habituados a um tratamento complacente, quando começaram a lhes dar chupetas para suas primeiras mordidelas vigorosas. Contam rindo que “socavam” a cabeça da criança e que esta rebentava em uma raiva selvagem. Era nesse momento que as mães *sioux* costumavam dizer o que nossas mães dizem cedo demais na vida de seus filhos: deixem-no chorar; isso o fará forte. Os futuros bons caçadores, sobretudo, se reconheciam pela força de sua fúria infantil. (Erikson, 1976: 125).

Vemos, neste trecho, como as mães *sioux* induziam os filhos a expressarem sua fúria, considerada uma qualidade importante para os futuros caçadores de bisões. Este é um bom exemplo de como elas manipulavam as reações dos filhos, com objetivo de criar caçadores com capacidade de enfurecer-se, qualidade considerada pela cultura *sioux* como fundamental para a caça.

Outro aspecto da vida dos *sioux* era que, como caçadores nômades, tinham poucas posses e, que em períodos de dificuldades, principalmente alimentares, qualquer índio poderia procurar um parente seu que fosse mais hábil na caça e esse

geralmente lhe disponibilizava comida, não deixando sua família passar fome, numa espécie de comunismo primitivo. Essa forma de solidariedade foi destruída quando o homem branco dizimou o bisão, fonte básica de sua alimentação, deixando ao sioux o terror de fome, em contrapartida:

O temor da fome levou os sioux a renunciarem às funções comunitárias em favor do conquistador que provê o alimento. A ajuda federal, longe de constituir uma solução intermediária decorrente de compromissos firmados em tratados, continuou a ser necessária e, cada vez mais, com um caráter assistencial. (...). (Erikson, 1976: 141).

Os orgulhosos, intrépidos e hábeis caçadores da pradaria, foram então, reduzidos à condição de quase mendicância, dependendo da ajuda federal americana para não morrer de fome. Mesmo a identificação do *sioux* com o cowboy, único tipo branco que ele admirava, lhes foi negada:

Durante todo este tempo, só um tipo sensibilizou a imaginação dos índios, a ponto de alterar seus trajes, sua conduta, seus hábitos e os jogos de seus filhos: o cowboy. De 1900 a 1917, os sioux fizeram uma corajosa tentativa de desenvolver e tirar proveito de uma economia de gado. Mas, Washington, ciente do poder superior da erosão do solo mas também dos interesses pecuários do Centro-Oeste, viu-se obrigado a decretar que os sioux não poderiam ser vaqueiros nas terras que se lhes havia sido destinado. A perda de seus rebanhos, que tinham aumentado rapidamente, e a subsequente valorização da terra que fez dos desesperados sioux pequenos capitalistas perdulários, foram as catástrofes modernas, que psicologicamente, equivaleram à perda do búfalo. (...) (Erikson, 1976: 108).

O sioux foi transformado em lavrador, porém em uma terra erodida, na qual apenas uma parte era adequada para o plantio do milho, trigo e outros cereais. Nesse sentido, os anciões índios fizeram sérias acusações ao Governo americano, de não cumprir seus compromissos e em relação aos erros cometidos pelos administradores brancos, às quais os próprios generais brancos e congressistas manifestaram sentir profunda vergonha. Tentando reparar um pouco sua culpa, “o governo americano retirou os soldados e criou uma organização imponente e humanitária para os índios norte-americanos” (Erikson, 1976: 109), substituindo-os pelos professores, pelo médico e pelo antropólogo social. Porém, nem isso foi capaz de restaurar a identidade coletiva sioux que, desse momento em diante, ficou atrelada ao do seu dominador:

(...) Mas os anos de decepção e dependência deixaram os índios das planícies sem possibilidade de confiar naquilo que nem sequer se podiam dar ao luxo de desconfiar. Onde em outra época o índio era um injustiçado, agora se compara ao que o psiquiatra chama de “neurótico de compensação”: todo seu



sentimento de segurança e de identidade procede do status do indivíduo a quem deve alguma coisa. (Erikson, 1976: 109).

Erikson relata um caso, que ele mesmo presenciou, no qual um pai *sioux*, a quem ele deu o nome de Jim, se sentia desconfortável com a educação que sua esposa, uma índia de uma tribo culturalmente próxima a dele, oferecia aos seus filhos, todos morando na reserva de Pine Ridge. A queixa de Jim se vincula ao fato dos filhos utilizarem palavras de cunho sexual, o que para ele, era um sinal de fraqueza, mas que, dentro da cultura *sioux* tradicional, era um aspecto corriqueiro, sendo corrigido serenamente no decorrer do amadurecimento infantil, através de admoestações suaves dos mais velhos. Essa queixa refletia-se em conflitos com sua esposa, que não via, como a cultura *sioux* tradicional, nada de tão dramático no comportamento dos filhos, assim como isso trazia um afastamento dele em relação a seus rebentos.

Dialogando com o índio, descobriu que o pai de Jim havia vivido a maior parte da infância fora do ambiente *sioux*, e que havia retornado a este posteriormente. Nesse sentido, havia absorvido a maneira branca de criar os filhos, e obrigado os seus próprios a seguir o padrão, diferenciando-os e isolando-os das outras crianças *sioux*. Erikson coloca que apontou este fato a Jim, que entendeu o padrão de valores e comportamento que opunha ele a seus filhos, agradecendo, à maneira índia, o diálogo mantido. Fazendo uma síntese deste diálogo Erikson aponta para que a natureza do conflito que envolvia Jim, sua esposa e filhos:

(...) A desesperada maneira de Jim em recuperar um sentido de retidão por meios conflitantes com ele e com seus mais íntimos pode lançar um primeiro raio de luz sobre um estranho mecanismo, o da identificação compulsiva do homem, cuja identidade tribal havia sido destruída, com o próprio destruidor. Parece que os sentimentos do povo sempre perceberam o que só há pouco tempo aprendemos a conceituar, que pequenas diferenças na educação infantil têm duradoura e fatal significação para a diferenciação da imagem que um povo faz do mundo, seu sentimento de honestidade e seu sentimento de identidade. (Erikson, 1976: 114).

Se a nível da educação informal que se dá no lar, tais padrões de conflitos culturais se manifestam, o que o estudo de Erikson revela em termos da educação formal que os brancos obrigaram os índios a seguir em suas escolas? Erickson aponta para duas fases desta educação, a primeira na qual os brancos reprimiram abertamente a cultura *sioux*:

Sobreveio então a guerra de guerrilhas desencadeada sobre as crianças, como descrevem os *sioux* mais idosos, os primeiros tempos da educação federal não foram nada agradáveis. Em alguns lugares, as crianças eram virtualmente raptadas para serem obrigadas a frequentar as escolas do Governo, cortavam-lhe o cabelo e se jogavam fora suas roupas índias. Não lhes era permitido falar seu próprio idioma. Imperava na escola uma disciplina militar que os castigos corporais reforçavam. Aqueles que teimavam em se manter fiéis aos costumes índios e os que fugiam e eram novamente recapturados, iam para a cadeia. Acontecia o mesmo com os pais que objetassem. Sempre que possível, as crianças eram mantidas na escola anos seguidos para evitar a influência de suas famílias. Até 1920, não se havia abandonado por completo esta atitude geral. (Erikson, 1976: 107-108).

Vemos, neste trecho, a política claramente assimilacionista do governo americano frente à cultura *sioux*, tentando evitar que as crianças deste povo conservassem os seus costumes e valores tradicionais. Para isso, os brancos mantinham-nos em internato, reprimindo violentamente a criança ou família que ousasse enfrentá-los. Outra estudiosa das relações entre antropologia e educação, Gusmão, aponta para o fato de quando se ambiciona fazer retroceder uma cultura em favor de outra, a educação também pode ser um meio de alcançar este objetivo:

No entanto, a dominação política e historicamente determinada nas relações entre diferentes grupos e, principalmente, na história do mundo ocidental, revela o colonialismo como negador da diversidade humana. Centrado num modelo cultural único e na necessidade de colocar sob controle o diferente, a sociedade ocidental constrói uma prática pedagógica também única e centralizadora. O movimento deste mundo, de que fazemos parte, caminha da diversidade para a homogeneidade, eixo em que também se inscreve a história da antropologia, como ciência, e da pedagogia ocidental, como prática. (...) (Gusmão, 1997: 30º parágrafo).

Podemos afirmar que, no expansionismo norte-americano frente aos povos indígenas da América do Norte, os objetivos educacionais tinham o mesmo espírito dos colonialistas europeus frente aos povos conquistados por eles.

## **2.5. Brasil: contato e conflito entre índios e brancos, desde a época colonial**

Nesta linha, verificamos que, em outras regiões, como no Brasil e na América Latina o mesmo processo educacional, com fins de imposição da cultura branca sobre as culturas originárias, indígenas, aconteceu, segundo Urquiza (2005), no período colonial:

Este primer momento, *período colonial*, que se inicia com la llegada de los europeos a América, es el más largo de toda a historia de la educación formal para los indígenas en Brasil. El objetivo común de estos agentes em las prácticas educativas a lo largo de este período, era negar la diversidad del otro (el indígena sin ropa, sin religión, sin alma, sin historia, en fin, sin cultura) distinto del “yo” (el europeo, de piel branca, cristiano, educado, com trajes, etc.). (Urquiza, 2005: 505).

Apesar da questão religiosa ser importante para os agentes colonizadores, no Brasil e na América espanhola, este papel cabendo aos jesuítas, em algum sentido, para facilitar a catequese dos índios, os regulamentos da Companhia de Jesus determinavam que os seus missionários aprendessem a língua dos povos que deviam catequizar. Porém, como a realidade dos territórios conquistados era de uma variedade de povos indígenas que falavam uma infinidade de línguas e dialetos, a política jesuítica determinava que se escolhesse o idioma mais falado na região como língua de contato ou língua franca, pois isso facilitaria o seu trabalho:

Em decorrência desta política, materializou-se a expressão "lengua general" ou "língua geral" usada pela literatura colonial para tratar igualmente o Nahuatl, no México, o Quechua, no Peru, o Guarani, no Paraguai, ou o tupi, no Brasil. A expressão "língua geral" indicava não apenas a língua de uso mais extenso numa região, como também a ampliação compulsória do seu uso em grupos não-falantes dessas línguas. Os principais meios de difusão dessas línguas foram as missões religiosas. No Brasil, esta política existiu de forma mais intensa nas regiões cuja produção econômica dependia da mão-de-obra indígena, como São Vicente e o Grão-Pará.(Barros, Borges e Meira, 1996: 194).

Apesar do intuito de transformar o índio sem roupa, sem história e sem religião num convertido, negando a religião e cultura dos nativos, até um certo ponto, por outro, os jesuítas incorporaram o idioma indígena mais falado em seu repertório cultural, denominando-o de língua geral, ao mesmo tempo em que tentavam converter os indígenas à religião católica, num fenômeno cultural que estudiosos como Martins (2015) e Aguirre-Baztán (2008) nomeiam como *adculturação*. Este conceito descreve a soma de elementos de culturas distintas, dentro de uma situação de contato cultural contínuo entre estas, que tanto pode pender para a hegemonia de uma sobre a outra, como de uma *adculturação* equilibrada, que estaria próxima de uma situação intercultural. Apesar de que, no fundo, este fenômeno *adcultural* do uso da língua geral estava a serviço da dominação política e econômica colonial, havia certa concessão e reconhecimento cultural sobre o status dessa língua.

No Brasil, a língua geral escolhida pelos jesuítas foi um idioma reconstruído a partir da língua mais falada pelos indígenas, o tupi-guarani. Denominada de nheengatu, tradução tupi para o termo língua geral, foi utilizada como língua franca, principalmente nas capitânicas em que a utilização da mão de obra indígena era mais necessária, como nas capitânicas de São Vicente e no Grão-Pará, capitânicas que, ou por pobreza – São Vicente - ou por dificuldade de penetração – Grão Pará, que correspondia à região amazônica - o influxo da mão de obra escrava afrodescendente não era tão predominante, como coloca o importante historiador brasileiro Bóris Fausto:

Houve algumas semelhanças entre a região paulista, em seus tempos mais remotos, e a periferia do Norte: fraqueza de uma agricultura exportadora, forte presença de índios, disputa entre colonizadores e missionários pelo controle destes, escassez de moeda e frequente uso da troca. Particularmente notável foi a influência indígena. Um extenso cruzamento, incentivado pelo número muito pequeno de mulheres brancas, deu origem ao mestiço de branco com índio, chamado de mameluco. O tupi era uma língua dominante até o século XVIII. Os portugueses de São Paulo adotaram muitos dos hábitos e habilidades indígenas, tornando-se capazes de usar tanto o arco e flecha como as armas de fogo. (Fausto, 1994: 50).

Aliás, a guerra foi uma atividade em que os interesses dos portugueses, mamelucos e índios de São Paulo se comungavam, gerando as chamadas entradas e bandeiras, expedições fluviais ou terrestres com fins de desbravamento, busca de riquezas, apresamento de outros indígenas, saque de missões espanholas e repressão de revoltas índias e negras:

A grande marca deixada pelos paulistas na vida colonial do século XVII foram as bandeiras. Expedições reunindo às vezes milhares de índios lançaram-se pelo sertão, aí passando meses e às vezes anos, em busca de indígenas a serem escravizados e metais preciosos. Não é difícil entender que índios já cativos participassem dessas expedições, pois a guerra- ao contrário da agricultura - era uma atividade própria do homem nas sociedades indígenas. O número de mamelucos e índios sempre superou o dos brancos. Por exemplo, a grande bandeira de Manuel Preto e Raposo Tavares, que atacou a região do Guaira em 1620, era composta de 69 brancos, 900 mamelucos e 2 mil indígenas. (Fausto, 1994: 51).

Os bandeirantes paulistas, junto com os mamelucos e índios, tiveram importante papel histórico em termos da constituição territorial e econômica do Brasil, pois alargaram as fronteiras do país, além de terem participado do descobrimento de

riquezas minerais, como o ouro em Minas Gerais e desenvolvido a pecuária no Rio Grande do Sul.

Noelli e Salum (2019) apontam para outros fenômenos de aculturação em termos da sociedade paulista, como a junção de motivos cerâmicos indígenas com a forma de produzir cerâmica dos portugueses, no contexto de uma economia baseada na troca, típica da cultura índia. Por outro lado, os autores rememoram que a fundação da capitania de São Vicente, que depois se tornaria a Província/Estado de São Paulo, deu-se através da aliança dos tupiniquins – assim denominados os povos tupis que moravam na região – com os colonizadores portugueses:

A cerâmica paulista começou a ser produzida no contexto do colonialismo na Capitania de São Vicente, no século XVI. Os portugueses se estabeleceram ali graças à aliança política com uma parte da população tupiniquim, potencializando interesses estratégicos de ambos para escravizar outros povos, mas também desenvolvendo sociabilidades e parentesco. De um lado, os indígenas aceitaram aliados para suas guerras com os diversos povos não Tupiniquim. De outro, os portugueses perceberam um meio para se estabelecer e viram na guerra para capturar escravos a oportunidade para ingressar no sistema comercial Atlântico. A aliança durou duzentos anos com estas características até o começo do século XVIII, um longo período marcado por mudanças demográficas, sociais, econômicas e políticas que reconfiguraram gradativamente a organização da sociedade colonial: 1. os Tupiniquim passaram de maioria a minoria; 2. os descendentes das tupiniquim com os portugueses tornaram-se maioria; 3. os portugueses e demais europeus sempre foram minoria até o século XVIII. (Noelli e Salum, 2019: 704).

Em fins do Século XVIII, ocorre uma virada histórica. A colonização portuguesa do Brasil, que sempre tivera como pano de fundo uma aliança entre a Coroa Portuguesa e a Igreja Católica, via Companhia de Jesus, sofre uma descontinuidade, com a ascensão do Marquês de Pombal ao poder, entre 1750 e 1777. Partidário do despotismo esclarecido, o Marquês via na autonomia dos jesuítas no Brasil um perigo para o Rei, pois poderia instaurar uma teocracia no Brasil, a partir do monopólio de sua influência sobre os índios:

A política indigenista pombalina no Grão-Pará procurou dar à Coroa maior controle sobre a população indígena, reduzindo o poder dos demais setores da sociedade colonial, em particular o dos jesuítas. A Companhia de Jesus acabou por ser expulsa de Portugal e de suas colônias. As mudanças políticas e econômicas ocorridas no período pombalino determinaram o fim da política de institucionalização do tupi, que durante mais de dois séculos tinha sido promovida pela Igreja em associação com a Coroa. (Barros, Borges e Meira, 1996: 196).

O Marquês de Pombal, defensor do absolutismo, quis controlar com mais rigor as populações da colônia portuguesa mais importante, o Brasil, incluindo os índios, transformando-os em cidadãos de segunda classe, proibindo, então, a utilização de nomes e da língua indígena, o que provocou o declínio da cultura e identidade indígena em São Paulo, como no restante da colônia:

A Era Pombalina (1750-1777) foi marcada pela crescente desigualdade entre os súditos coloniais e pela hegemonia política da Coroa em São Paulo, o que não ocorrera antes quando os Tupiniquim eram maioria demográfica. O impacto das leis pombalinas, sobretudo a inclusão do tratamento como “índio” na papelada burocrática, e a proibição do uso das línguas indígenas contribuíram para: 1. mudanças que influenciaram uma espécie de apagamento gradativo das identidades e das heranças culturais indígenas; 2. o reforço de preconceitos raciais e de classe. Apesar disso, em meados do século XIX, a língua geral paulista ainda era falada em alguns lugares, incluindo a área de Iguape, no litoral sul (Leite 2013:22-23). (Noelli e Sallum, 2019: 708).

Vemos, então, que a partir das políticas coloniais pombalinas, o processo de aculturação movido pela Coroa Portuguesa e, posteriormente, pelo Estado Brasileiro foi tornado mais explícito e violento contra as etnias indígenas, e só sofreria uma mitigação no decurso do século XX (Martins, 2015). Neste século, o Estado Brasileiro promoveu a aculturação, denominada por Martins (2015) como inculturação – imposição de modos de vida, pensamentos e costumes de um grupo dominante sobre outro dominado, dos brancos sobre os índios - em troca de proteção fundiária e de prestação de serviços a esta população.

Esse processo de imposição cultural, ou inculturação, foi uma das causas da diminuição das culturas indígenas no Brasil, surgindo, em resposta, já no século XX as políticas indigenistas – resultado dos movimentos que vieram à tona no intuito de revelar a ineficácia do governo brasileiro em acabar com os sérios conflitos fundiários que os indígenas vinham enfrentando e que persistem até os dias de hoje, contra poderosos empresários e contra o próprio Estado. Tais membros do poder diziam conduzir os “selvagens” rumo a um grau mais “evoluído” de “civilização”, como um “favor prestado” em troca da terra e da tutela dos povos indígenas, conforme abordam Boas (1964), Mead (1980) e Grupioni (2006). (Martins, 2015: 187).

Aparício-Gervás e Delgado-Burgos (2017), colocam que este paternalismo é próprio do paradigma etnocêntrico-assimilacionista, dado que, neste, uma cultura que se entende como superior, irá se defrontar com outra considerada inferior - devido aos preconceitos da primeira cultura – a segunda necessitando, portanto, de certa proteção e tutela:

Como todos conocemos, el paradigma etnocéntrico, se sitúa en un posicionamiento asimilacionista, a través de una postura egoísta y paternalista, impregnada de un absurdo y nefasto complejo de superioridad. Consiste en juzgar las creencias, las tradiciones, los comportamientos y las costumbres de otras culturas desde parámetros de referencia de la cultura propia. Implicaría pues, la negación de la paridad en relación intercultural, mediante la reducción a un tipo cultural único y universalmente válido. Para Deconchy, este paradigma corresponde a “un complejo conjunto de actitudes que reflejan al mismo tiempo una subestimación de las minorías étnicas,..., y un nacionalismo receloso” (1971:13). (Aparício-Gervás e Delgado-Burgos, 2017: 33).

De acordo com as ideias de Aparício-Gervás e Delgado-Burgos, o paradigma etnocêntrico-assimilacionista leva à atitude paternalista, em que uma cultura se coloca como superior e assume a responsabilidade de proteger e moldar outras culturas de acordo com seus próprios padrões. Isso resulta em uma negação das diferenças culturais e na subestimação das culturas consideradas como inferiores, prejudicando o respeito e a igualdade intercultural.

## **2.6. Supressão de línguas indígenas e seu resgate, nos EUA e no Brasil: o processo de sobreculturalidade entre tribos indígenas do nordeste brasileiro.**

Voltando ao estudo de caso que Erikson realiza com as tribos americanas, vemos que ele aponta que os *yurok* não sofreram o fenômeno de desintegração cultural de forma tão contundente como os *sioux*, por possuírem uma cultura que, em certos aspectos, se aproximava da branca. Porém, podemos considerar que os descendentes da duas tribos, após sua submissão aos brancos, viram seus filhos passarem por um processo de enculturação (Martins, 2015) – imposição de padrões culturais de uma cultura dominante sobre outra dominada via educação, pois estes foram colocados compulsoriamente em internatos, sendo-lhes proibidos falar a língua materna<sup>23</sup>. Este fato gerou a interrupção do aprendizado da língua yurok pelos mais jovens, o que levou ao fenômeno da extinção da língua, com a morte do último falante da mesma, em 2012. Felizmente, antes da morte deste, a língua foi amplamente estudada e preservada em gravações pela comunidade yurok e por pesquisadores de

---

<sup>23</sup> Fenômeno semelhante aconteceu na Austrália, durante boa parte do Século XX, em que as crianças aborígenes australianas eram compulsoriamente retiradas de suas famílias, colocadas em internatos, com o objetivo de serem afastadas de sua cultura. O objetivo desta política era claramente assimilacionista, inclusive em termos étnicos, pois se visava o casamento interracial e a total assimilação, inclusive biológica, deste povo. (Rádio França Internacional, 2021)



universidades da Califórnia, o que permitiu com que alguns nativos yurok estudassem profundamente o idioma, habilitando-se a tornar professores, o que está fazendo com que a língua yurok esteja sendo ensinada novamente nas escolas, revivendo o idioma. Este fato só foi possível, pois uma lei do estado da Califórnia possibilitou que suas comunidades indígenas pudessem indicar os próprios professores, o que abriu as portas para o renascimento do idioma yurok (Romney, 2013).

Martins (2015) também coloca que, no Brasil e, especificamente no Ceará, o fenômeno de extinção das línguas indígenas também se verificou. Aponta para o fato de que algumas etnias indígenas cearenses que perderam sua língua de origem tenham incorporado palavras do “tupi-guarani como forma de resgate cultural” (Martins, 2015: 73).

No Brasil (Urquiza, 2005), calcula-se que se falavam 1200 línguas indígenas por ocasião da chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, número que está reduzido, atualmente, para 180 idiomas, muitos em perigo de extinção.

Neste sentido, vemos a importância de uma proposta de educação intercultural, no caso, através de nativos indígenas americanos que haviam perdido o referencial linguístico de sua própria cultura, tendo tido adquirido o inglês como língua primeira, poder reaver seu idioma ancestral e retransmiti-lo às pessoas de sua etnia, preservando este legado que reaviva a própria identidade cultural da tribo.

No Brasil, o paradigma etnocêntrico-assimilacionista em relação aos indígenas, só deixará de ser legalmente dominante com a promulgação da Constituição de 1988, democrática<sup>24</sup>, após duas décadas de regime militar autoritário. Nesta Constituição, promulgada após intensos debates realizados pelos deputados constituintes, pela primeira vez, os povos indígenas tiveram reconhecido seus direitos, em igualdade à maioria branca, contrariamente à lei paternalista que a antecedeu, o Estatuto do Índio, proclamado em 1973, durante o regime militar:

Na Constituição de 1988, o Brasil deixa de lado a visão ou paradigma assimilacionista, abordando uma visão pluralista não compatível com o Estatuto do Índio, de 1973 quando a referida Constituição inovada com a Convenção 169 de 1989 da OIT, menciona que “ os povos indígenas e tribais podem falar por si mesmos e têm o direito de participar no processo de tomada de decisões que lhes dizem respeito”, fazendo vir à tona o sujeito indígena que

---

<sup>24</sup> Apesar dos povos indígenas terem seu direito constitucionalmente assegurado, testemunhamos, terrificados, uma política indigenista promovida no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), francamente agressiva com as etnias indígenas, facilitando invasões e exploração ilegal de seu território, além de negligência com a questão alimentar e de cuidados de saúde, como em relação aos yanomamis.



passaria a lutar por seus direitos territoriais e resgate cultural também reforçados e estabelecidos pela Convenção 169 da OIT, de 1989, aderida por 17 países incluso Brasil (...). (Martins, 2015: 97).

Martins (2015) coloca que a Convenção 169 assegura o direito dos indígenas às suas terras de origem, e a partir disso, muitos povos indígenas brasileiros buscaram seus direitos fundiários, a questão da educação multicultural ou intercultural ficando em segundo plano. O autor coloca que, no Estado do Ceará, Brasil, só uma década depois da promulgação da Constituição, houve interesse por parte dos próprios indígenas, pelo processo de educação que contemplasse o respeito às suas tradições, inclusive sua linguagem.

Em muitos casos, coloca Martins (2015) em relação à linguagem indígena, o que se verifica em comunidades cearenses, é que o processo é de resgate do idioma, pois o uso, ou desapareceu totalmente, ou foi grandemente enfraquecido. O autor pontua que algumas tribos, como o caso da tribo Tremembé, no Ceará e na Região Nordeste do Brasil, tomaram a dianteira neste processo:

No caso Tremembé a primeira escola foi criada no ano de 1991, chamada Alegria do Mar, com uma estrutura rudimentar, pensada pela professora Raimunda Marques. Com a intensificação do movimento indígena em 1997 surgem outras escolas nas aldeias de Passagem Rasa, Tapera, Mangue Alto, Saquinho e Varjota, já denominadas diferenciadas, ressaltando o pioneirismo Tremembé na Região Nordeste. (Martins, 2019: 59).

A partir de iniciativas como estas, Martins (2019) pontua que outras comunidades indígenas cearenses, como as Jenipapo-Kanindé seguissem seu caminho, abrindo escolas indígenas diferenciadas. O pioneirismo dos Tremembé também fez com que a Universidade do Ceará se interessasse pelo processo educacional dos indígenas, criando um projeto pioneiro de formação de professores indígenas a nível superior, exemplo depois replicado por outras Universidades da Região Nordeste do país.

Martins (2019) coloca que os Tremembés, passaram pelas quatro etapas do processo de sobreculturalidade. Coloca que, através de livros escritos a partir de memórias pessoais e coletivas, fortaleceram o conhecimento sobre a própria tribo – intraculturalidade. Posteriormente, através do ingresso em cursos universitários, entrando em contato com cultura branca, obtendo diplomas nestes, divulgando os livros de sua etnia para outras universidades, nacionais ou internacionais, atingiram o estágio da multiculturalidade, em que há o contato com diversas culturas. Em relação

ao terceiro estágio, o da interculturalidade, Martins pontua que estes livros começam a ser estudados por pessoas de cultura indígena ou não, os autores destes abrindo-se a debates sobre eles, o que constitui a etapa da interculturalidade. Por último, segundo Martins, os Tremembé estão atingindo o estágio transcultural – no qual ocorre a transformação nas formas de pensar e atuar consigo e com os demais, último estágio do processo da sobreculturalidade:

Depois que ocorre essa interação direta ou indireta, gerando uma visibilidade dessa comunidade, inicia-se um processo de transformação cultural, na maneira de se ver essa comunidade, pela cultura não indígena, fazendo ocorrer também uma transformação e quebras de paradigmas, onde o indígena antes como objeto de estudo passa a ser o pesquisador, investigador de sua própria história, cultura e sociedade, vindo à tona, portanto, a quarta fase do processo de sobreculturalidade, mostrando assim, a aplicabilidade do conceito e que o mesmo pode ser utilizado em vários aspectos da cultura dos povos indígenas. (Martins, 2019: 73).

Com relação às ideias propostas por Martins, a interação entre povos indígenas e culturas não indígenas pode desencadear um processo de transformação cultural, levando à mudança de percepções, à participação ativa dos indígenas na pesquisa de suas culturas e à aplicabilidade do conceito de sobreculturalidade em diferentes contextos culturais.

Posto isso, podemos inferir como a interação cultural entre povos indígenas e culturas não indígenas pode levar a uma reavaliação e resgate de identidades culturais, ressaltando a importância do reconhecimento de direitos e da promoção de uma Educação Intercultural para preservar e revitalizar as culturas indígenas.

## **2.7. Conclusão do estudo de caso de Erikson em relação aos Sioux: o fracasso da educação etnocêntrica norte-americana.**

Retornando ao estudo de caso de Erikson em relação aos sioux, o estudioso refere que um dos objetivos deste foi o de entender o fracasso da custosa educação federal americana destinada aos índios, e para isso, participou de um seminário sobre a escola, que contou com assistentes sociais brancos e índios, no qual foram apontados os principais problemas da escola de Pine Ridge:

Na superfície, as questões propostas em nosso seminário pareciam profissionais e razoáveis. A que mais se destacou foi o absentismo: na primeira oportunidade, as crianças índias simplesmente fugiam para suas casas.

O segundo problema era o roubo ou pelo menos um descaso total do direito de propriedade como o compreendemos. Vinha depois a apatia, que incluía tudo, desde a falta de ambição e interesse até uma resistência passiva frente a uma pergunta e a um pedido. Por fim, uma excessiva atividade sexual, termo usado para uma variedade de situações sugestivas que variavam desde as excursões a lugares escuros depois das danças até o simples hábito de se juntarem na mesma cama do internato meninas nostálgicas do lar materno. (Erikson, 1976: 115).

Erikson (1976), aponta para as razões destas condutas das crianças índias, como o absenteísmo e a resistência passiva, pelo fato delas não se identificarem, em absoluto, com os valores da cultura branca. Em relação ao descaso do sistema de propriedade, ele coloca que os sioux, como nômades, não carregavam muitos bens, apenas os estritamente necessários, para a caça e para a subsistência, e que havia um sistema de “presentes”, no qual parentes mais ricos presenteavam os mais pobres de acordo com a necessidade, fornecendo-lhes carne e outros bens, como utensílios para os parentes em dificuldades, recebendo destes seu respeito e fidelidade<sup>25</sup>. Sobre uma certa licenciosidade sexual, a cultura sioux tradicional acredita que a criança deve crescer com uma certa liberdade corporal, que acaba moldando corpos fortes, necessários para a caça e para as adversidades de uma vida nômade. Ele constatou, porém, que, por parte dos educadores brancos, havia uma total incompreensão de certas atitudes dos índios, como ele narra neste trecho, em que Erikson descreve o seminário sobre educação:

(...) A cólera de um velho e carcomido educador se desencadeou por motivo de uma simples referência feita por alguns professores de origem índia, ao amor que os índios dedicam a seus filhos. Exclamou que os índios não sabiam o que significava amar a um filho. Desafiado a justificar o que havia dito, buscou sua opinião na simples circunstância de que os pais índios, mesmo quando passam três anos sem ver os filhos, nunca os beijam ou choram quando vão procurá-los. Não pode aceitar a sugestão, corroborada por observadores mais velhos, de que essa reserva orientava, desde os primeiros tempos, o encontro entre parentes índios, principalmente na presença de pessoas estranhas à família. Para ele, esse conhecimento de livro era desmentido por duas décadas de observação pessoal e indignada. Os pais índios, insistia, tinham pelos filhos menor afeição do que os animais por suas crias. (Erikson, 1976: 115).

Essa narrativa aponta para o trágico desencontro entre as concepções do educador, possivelmente bem-intencionado, mas apegado exclusivamente aos padrões

---

<sup>25</sup> Neste sentido, podemos aproximar o sistema de presentes dos sioux à concepção de dom e contradom do teórico francês Marcel Mauss, no qual o sistema de reciprocidade, no sentido de uma troca entre agentes sociais gera o dinamismo da vida social (Laplantine, 2012).

de sua cultura, e os padrões culturais indígenas. Erikson aponta para o fato de que o personagem branco que o indígena menos tinha em conta era o funcionário da burocracia branca, pois representava o típico papel da cultura urbana e sedentária, contrária à sua vida nômade e guerreira. O índio admirava mais os militares americanos, por sua coragem, chamando a cavalaria americana de búfalos negros, um formidável adversário, e esta admiração, por alguns soldados americanos frente à cultura *sioux*, era recíproca. Neste sentido, ele confronta para a observação de um militar americano, que enfrentou os *sioux* no campo de batalha com as do educador citado anteriormente:

(...) O coronel Wheeler, que conheceu os *sioux* como conquistador e não como educador, afirmou não existir na face da terra nenhuma raça que ame suas famílias do que os índios norte-americanos. Quem estava certo? Ter-se-ia o general vitorioso demasiado sentimental ou o cediço educador demasiado cínico? (Erikson, 1976: 115).

Vemos então, que o fracasso da educação federal americana para os índios, da década de 30/40, está relacionada com um etnocentrismo cultural branco, que procurava impor seus valores culturais, mas que não se preocupava em conhecer a cultura dos *sioux*, não propondo uma educação de cunho intercultural. Nesse sentido, o próximo capítulo abordará o tema da pluriculturalidade e da Educação Intercultural.

## Capítulo 3. Cultura, Educação e Escola.

### 3.1. A relação entre Cultura e Educação

Alguns educadores refletiram sobre a relação entre educação e cultura. Pierre Bourdieu (1996), estudioso dos aspectos sociológicos e antropológicos da Educação, coloca que esta se origina e se justifica como transmissão cultural, que constitui o cerne de seu conteúdo, cultura e educação estando totalmente imbricadas, não podendo ser pensadas separadamente. Outra pensadora da Educação, Moreira e Candau (2003), coloca que a "cultura é um fenômeno plural, multiforme, que não é estático, mas que está em constante transformação, envolvendo um processo de criar e recriar". Já Darcy Ribeiro (1972), antropólogo, historiador e sociólogo brasileiro preocupou-se em refletir, de forma inclusiva sobre a cultura de nosso país, define a cultura como:

"[...] a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo co-participado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das reações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e se motivam para ação". (Ribeiro, 1972:57).

Portanto, de acordo com Bourdieu (1996), a cultura passa a ser um elemento que alimenta todo o processo de educação e esta tem um papel importante na formação dos discentes críticos e socializados. O sociólogo, preocupado com a questão da educação como transmissão da cultura das classes hegemônicas, luta para que a cultura popular, representada pelos movimentos sociais, seja incorporada no currículo escolar. Já para Candau (2003), a cultura se manifesta em todas as situações de vida dos indivíduos, considerado como processo ativo da vida do ser humano, pois todos possuem uma cultura e a transmite para as gerações subsequentes. Ribeiro comunga da ideia de que a cultura seja um produto das ações humanas, mas coloca que as instituições a transmitem de acordo com os interesses e valores de crenças de determinado grupo social.

Podemos inferir que as escolas, sendo instituições culturais dos indivíduos, objetivam transmitir conhecimentos importantes para a sobrevivência de sua cultura, como símbolos materiais e identitários. A seguir apresentamos os significados da educação e elencamos as modalidades da prática educativa que nos permitem olhar para a escola como uma instituição cultural.

### **3.2. Conceito de Educação e os significados das modalidades da prática educativa de acordo com José Carlos Libâneo.**

De acordo com Libâneo (2010), alguns escritores se dedicam a esclarecer o significado da palavra "educação" explorando suas raízes etimológicas em latim. O autor coloca que:

De acordo com esses autores, a palavra tem duas origens principais: "educare" e "educere". O termo "educare" refere-se a ações como alimentar, cuidar e criar, abrangendo tanto plantas, animais quanto crianças. Já o termo "educere" envolve o conceito de retirar algo de dentro, conduzir em direção a algo ou modificar um estado. Ao unir esses dois significados, os autores buscam fornecer uma compreensão mais abrangente da educação como um processo que envolve nutrir, cuidar, criar e também guiar, direcionar e transformar. (Libâneo, 2010: 72).

Libâneo, (2010), em seu texto, cita Planchard (1975: 26), que argumenta que, ao analisarmos a origem etimológica da palavra "educar", percebemos que seu significado envolve conduzir alguém de um estado para outro. Ainda de acordo com as ideias de Planchard (1975), citado por Libâneo (2010), isso implica agir de forma sistemática sobre o ser humano com o objetivo de prepará-lo para a vida em um ambiente específico. De acordo com essa perspectiva, educar é um processo que visa orientar uma pessoa a passar de um estado para outro, envolvendo cuidados e instrução sistemática, com o propósito de prepará-la para se adequar e prosperar em uma determinada sociedade.

Acompanhando as ideias propostas por Libâneo (2010), este menciona que há diversas expressões para designar o acontecer educativo: educação nacional, educação ambiental, educação rural, educação sexual, educação para o trânsito e educação escolar. Para o autor, existe um linguajar um tanto quanto presente: “os pais educam os filhos”; “fulano não tem educação”; “a escola educa para a vida”; “a educação é a mola do progresso”. No entendimento de Libâneo (2010), temos o sentido mais corrente de educação em diversos espaços e contextos diferentes. O autor evidencia o raciocínio segundo o qual educação, num sentido conservador, é algo que se repete, se reproduz, tendo uma função adaptadora. Nesta concepção, o pensador coloca que a educação envolve os vínculos reais entre o ser humano que se educa e o meio natural e social, visando sua adaptação às exigências desse meio. Outra forma de entender a educação, segundo Libâneo (2010), é concebê-la como prática ligada à produção e

reprodução da vida social, estabelecendo uma continuidade desta.

Neste sentido, para Libâneo, a educação não é algo que aconteça de forma isolada, mas uma prática social que ocorre em diferentes contextos, como escolas, famílias e comunidades. Segundo o autor, a prática educativa está relacionada à construção da identidade individual e coletiva, à formação de cidadãos e à transformação da sociedade. Libâneo (2010), defende a ideia de que a educação deve buscar uma formação integral dos indivíduos, desenvolvendo não apenas seus conhecimentos acadêmicos, mas também suas habilidades sociais, emocionais e éticas.

Vale ressaltar que Libâneo (2010), destaca a importância da dimensão política da educação, argumentando que ela não deve ser neutra, mas sim consciente de seu papel na transformação da sociedade. O autor enfatiza a necessidade de uma educação crítica que promova a reflexão e o questionamento das estruturas sociais injustas. Ainda assim, argumenta que o papel do professor deve ser central na educação, destacando a importância de sua formação adequada e de sua atuação como mediador do conhecimento e facilitador do processo de aprendizagem dos alunos, bem como a importância dessa relação entre professor e aluno no desenvolvimento educacional.

Em síntese, Libâneo (2010) concebe a educação como um processo social complexo, que visa à formação integral dos indivíduos e à transformação da sociedade, com um papel fundamental atribuído aos educadores.

### **3.3. Origem da educação formal de diferentes povos**

A educação não-formal, no sentido levantado por Libâneo (2010), e colocado no capítulo 2, é característica de todos os grupos humanos, mesmo aqueles que não possuem escrita, desde o Paleolítico e suas tribos de caçadores e coletores. Cambi (1999), historiador da Educação, coloca que, desta forma, os humanos desenvolveram sistemas primitivos de ensino, com certa semelhança ao adestramento dos filhotes que ocorre com animais superiores:

Já nesta fase, a educação de jovens torna-se o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade fundamental para realizar a transmissão e o desenvolvimento da cultura. No filhote de animais superiores, já existe uma disposição para acolher esta transmissão, fixada biologicamente e marcada pelos jogos-imitação. Todos os filhotes brincam com os adultos e nessa relação

se realiza um adestramento, se aprende técnicas de defesa e de ataque, de controle de território, de ritualização de instinto. Isso ocorre, e num nível enormemente mais complexo, também com o homem primitivo, que, através da imitação, aprende e ensina o uso das armas, a caça e a colheita, o uso da linguagem, o culto dos mortos, as técnicas de transformação, e domínio do meio ambiente etc. A cultura, se “não é um fato individual, mas um fato social”, implica transmissão social dos conhecimentos, portanto educação, à qual é delegada a tarefa de cultivar as jovens gerações. Já a cultura primitiva atribui à relação educativa - seja como for que esta se configure - um papel determinante. (Cambi, 1999: 58).

Luzuriaga (1977), assim como outros teóricos da educação como Monroe (1969), denomina esta fase da educação como educação primitiva, anterior ao surgimento dos povos com escrita. Luzuriaga (1977) coloca que a educação primitiva caracteriza-se pela influência direta ou espontânea das gerações mais antigas sobre as mais novas. Monroe (1969), apesar de reconhecer a natureza não-formal da educação, divide-a em duas categorias, a da educação prática, relacionada à sobrevivência do povo, e a teórica, composta da transmissão de cerimônias religiosas ou culturais, das danças e das práticas mágicas, assim como das práticas de iniciação de meninos e meninas que passarão, depois dos rituais necessários satisfeitos, a congregar a comunidade de adultos daquela etnia.

Neste trecho, Cambi (1999) ressalta que toda cultura, com fins de sua própria sobrevivência, institui formas educativas, que poderiam ser consideradas não-formais, no dizer de Libâneo. Com o advento do Neolítico, entre dez a oito mil anos atrás, Cambi coloca que ocorre uma revolução cultural:

(...) Nascem as primeiras civilizações agrícolas: os grupos humanos se tornam sedentários, cultivam os campos e criam animais, aperfeiçoam e enriquecem as técnicas, (para fabricar vasos, para tecer, para arar), cria-se uma divisão de trabalho mais nítida entre homem e mulher e um domínio sobre a mulher por parte do homem, depois de uma fase que exalta a feminilidade no culto da Grande Mãe (findo com o advento do treinamento, visto como “uma conquista masculina”). (...) (Cambi, 1999: 58).

No que se refere às ideias apresentadas, Cambi (1999), aponta para outros desenvolvimentos: da religião; da fixação das populações humanas em espaços geográficos na qual plantam ou criam animais; da divisão da sociedade em grupos produtores, militares e religiosos. Acima de tudo, o autor ressalta o surgimento de um novo estilo de vida, oposto à dispersão dos caçadores e coletores, de fixação na terra, de surgimento de uma economia metódica que gravita em torno dos campos e dos



pastos. A mudança no estilo de vida das sociedades neolíticas também engendra uma mudança no processo educativo das mesmas:

(...) fixa-se uma divisão educativa paralela à divisão do trabalho (entre homem e mulher; entre especialistas do sagrado e da defesa e de grupo de produtores; fixa o papel-chave da família na reprodução das infra-estruturas culturais: papel sexual, papéis sociais, competências elementares, introjeção de autoridade; produz o incremento de locais de aprendizagem e de adestramento específicos (nas diversas oficinas artesanais, ou algo semelhante; nos campos, no adestramento; nos rituais, na arte), que embora ocorram sempre por imitação e segundo processos de participação ativa. tendem depois a especializar-se. dando vida a momentos ou locais cada vez mais específicos para a aprendizagem. Depois, são a linguagem e as técnicas (linguagem mágica e técnicas pragmáticas), que regulam, de maneira cada vez mais separada, dois modelos de educação. (Cambi, 1999: 59).

Vale notar que Cambi aponta para dois locus de aprendizagem, das sociedades neolíticas: a família, para aspectos da aprendizagem básica da cultura e locais de aprendizagem e de adestramento específicos, para aprendizados de fazeres específicos, inclusive iniciando uma dicotomia na aprendizagem, uma mais voltada para o domínio da linguagem e outro para as técnicas pragmáticas, com uma formalização cada vez maior dos processos educativos.

A revolução neolítica, com uma agricultura intensiva, principalmente na beira dos grandes rios, permitiu o surgimento de grandes cidades, que se organizaram politicamente em cidades-estados e reinos. Neste momento, surge a escrita, que evolui a partir da arte rupestre, coloca a historiadora Wiesner-Hanks (2018):

A arte rupestre de muitas partes do mundo inclui desenhos impressionantes de seres humanos e animais e, às vezes, também inclui entalhes de contabilização que serviam para contar os dias, ou a distância, ou o número de pessoas, ou alguma outra coisa que seu criador quisesse contar. Os entalhes também foram encontrados em varas, conchas, e outros objetos que poderiam ser carregados; o sistema de escrita mais antigo do mundo, desenvolvida nas cidades sumérias, origina-se desses entalhes. A escrita em seu início servia para registrar dados, não a fala: era uma tecnologia de informação que mais tarde se tornaria uma tecnologia de comunicação. A escrita foi inventada de forma independente em pelo menos três locais - Suméria, China e Mesoamérica -, e talvez em muitos outros: a dispersão da escrita ocorreu da mesma forma que qualquer outra tecnologia, por meio da conquista, do comércio e da imitação. (Wiesner-Rank, 2018: 91).

A escrita, surgida pela necessidade cada vez mais das complexas culturas urbanas em registrar dados, acabou por ser uma grande revolução, fazendo o que para muitos historiadores acreditam ser a passagem da pré-história para a história. Porém,

por outro lado, a transmissão da cultura por via oral não cessou, algumas culturas, mantendo esta tradição de forma paralela à existência de sociedades letradas :

Os historiadores do mundo, especialmente aqueles cujas pesquisas estão concentradas em partes do mundo onde a escrita não se desenvolveu, também tem contestado a ideia de que havia uma nítida divisão entre as culturas orais e as culturas escritas. Eles assinalam que as tradições orais também podem ser formais, ritualizadas e exigem um período de treinamento, oferecendo às pessoas que possuem este treinamento poder social e político, ou ligações estreitas com as pessoas que estão no poder. Nas sociedades mandê da África Ocidental, por exemplo, historiadores orais conhecidos como *griots* preservavam e transmitiam a memória cultural, servindo como conselheiros dos reis e promotores da realidade real; entre os luba da África Central, o *bana balute* (homens da memória) realizavam a mesma tarefa. (Wiesner-Hanks, 2018:98 ).

Também é interessante notar que, na cultura japonesa, quando não havia escrita, os registros históricos eram realizados pelos chamados *kataribe*, em tradução livre, contadores de histórias. Quando a escrita chinesa chegou ao Japão, o último *kataribe* oficial, Hieda no Are, descendente de uma família que ocupava esta função (Sama, 2010), ditou o *Teiki* (genealogia oficial) e o *Kyuju* (Mitologia e Lendas) para Yasumaro Ohno (Yamashiro, 1997), que reuniu os relatos no *Kojiki* (Yasumaro, 712), o documento escrito mais antigo do Japão, que tanto serviu para um hipotético registro histórico de imperadores anteriores ao primeiro imperador historicamente conhecido, como fonte dos mitos que estruturam a religião xintoísta.

Outro dado interessante é que a cultura oral e escrita conviveram lado a lado em algumas civilizações, como a hindu. Como um exemplo desta convivência, temos a história de Sidarta Gautama (556 A. C.- 483 A.C.), o Buda histórico que, em vida, proferiu vários sermões a uma audiência que comportava tanto discípulos, como o povo em geral (Simões Jr, 1985). Na época, na Índia, era considerado que a escrita só deveria ser utilizada para registro de fatos mundanos, como os comerciais. Então, os sermões de Buda não foram escritos, durante a sua vida, mas por ocasião do Primeiro Congresso Budista, ocorrido logo após a morte dele, Ananda, seu discípulo mais próximo, que o acompanhava em todos os sermões, foi capaz de repetir fiel e integralmente todos, diante de uma plateia de monges que os havia acompanhado. Os sermões budistas só começaram a ser escritos após cerca de 150 anos da sua morte, levando 300 anos para serem escritos integralmente, em idioma páli (Harvey, 2019).

Porém, mesmo com a continuidade da transmissão da história e cultura por vias orais, a revolução que a escrita trouxe, possibilitou aos nascentes estados que faziam uso dela, uma forma muito mais prática de organização, que se refletiu no aumento da riqueza e poderio das mesmas. Para que esta organização conquistada permanecesse, os povos que utilizavam a escrita fizeram nascer as primeiras escolas, voltadas para a formação de escribas, também na Mesopotâmia:

Na Suméria, a escrita começou em algum momento do quarto milênio a.C., sendo constituída por imagens desenhadas por um estilete afiado em pequenas tabuletas de argila do tamanho de um fone celular, que então endureciam ao sol. Aos desenhos, as pessoas gradualmente adicionaram símbolos, chamados pelos linguistas de ideogramas ou logogramas, que representavam outras palavras e ideias. O sistema tornou-se tão complicado que foram fundadas escolas de escribas, as quais, por volta de 2500 a.C., estavam espalhadas por toda a Suméria. Todos os alunos da escola eram homens, e a maioria vinha de famílias que pertenciam à faixa média da sociedade urbana. As escolas de escribas tinham como objetivo primário a produção de indivíduos que pudessem manter os registros de propriedade e bens de funcionários e nobres dos templos. Assim, a escrita concentrava conhecimento e poder nas mãos das elites urbanas - e principalmente nas mãos dos homens dessas elites. (Wiesner-Hanks, 2018: 93).

Com relação às ideias propostas por Cambi (1999), este aponta para o desenvolvimento de saberes, nas sociedades agrícolas como a chinesa, a hindu, a mesopotâmica e a egípcia, que se desenvolveram à beira de grandes rios, com grande produção e população, mas que dependiam de conhecimentos que levassem à uma melhor relação com estes, por necessitar de sistemas irrigatórios - sociedades que o historiador da educação nomeou como hidráulicas.

Nos primeiros sistemas de escrita, de cunho ideogramático - cada símbolo escrito representando uma ideia, o que demanda um grande número de símbolos gráficos - sucederam-se outros alfabéticos, que transformam os sons da língua em sinais escritos, reduzindo o número de signos a serem aprendidos. Estes se iniciaram com povos antigos do Sinai, por volta de 1800 A. C (Wiesner-Hanks, 2018), tendo sido adaptado e utilizados pelos fenícios, povo mercador, pela praticidade de seu uso, e posteriormente adotados por gregos e romanos, que configuraram os sistemas alfabéticos de escrita hoje dominantes. Mesmo assim, o aprendizado destes alfabetos era lento e caro para os membros das sociedades que os engendraram:

Mesmo depois de os sistemas alfabéticos tornarem-se mais comuns, ainda eram necessários vários anos para aprender a ler e a escrever. Isso quer dizer

que até muito recentemente, a atividade estava geralmente limitada a três tipos de pessoas: membros da elite que não precisavam se envolver com o trabalho de subsistência, o clero e outros funcionários religiosos para quem a leitura e a escrita eram tarefas espiritualmente meritórias. e as pessoas que tinham a escrita como parte necessária a seu trabalho. Os dois primeiros grupos eram compostos por mulheres e homens, pois em todas as culturas do mundo que possuíam escrita, algumas mulheres da elite eram alfabetizadas; e o mesmo vale para algumas freiras de tradições religiosas. O terceiro grupo era predominantemente masculino: escribas profissionais, copiadores, arquivistas, artesãos de certos ofícios, funcionários e administradores cujos pais puderam pagar pela educação dos filhos, ou que haviam encontrado um patrono. (Wiesner-Hanks, 2018: 95-97).

Por outro lado, Cambi (1999) detalha a evolução desta escola, assinalando que elas prosseguiram evoluindo nos templos, que nas civilizações mesopotâmicas que seguiram aos sumérios, babilônica e assíria, eram os centros do saber e de sua transmissão, não só da escrita, mas também da religião, do idioma e dos conhecimentos matemáticos, geométricos, astronômicos e médicos:

Na civilização assírio-babilônica, tiveram um papel essencial o templo e as técnicas. O templo é o verdadeiro centro social dessa civilização, o lugar onde se condensa a tradição e onde se acumula o saber, mas também o lugar onde organizam as competências técnicas, sobretudo as mais altas e complexas, como escrever, ler, contar, medir, que dão vida à literatura, à matemática, e geometria, às quais se acrescenta a astronomia, que estuda o céu para fins sobretudo práticos (elaborar um calendário). (Cambi, 1999: 65).

Porém, podemos ver que esta escola, apesar de difusora do conhecimento, está vinculada à elite sacerdotal, como já havia colocado Wiesner-Hanks (2018). Esta fase da educação, das grandes civilizações neolíticas, nascidas à beira dos grandes rios, foi chamada por alguns estudiosos da história da educação (Monroe, 1969; Luzuriaga, 1977, Aranha, 1989) como a fase da educação oriental, tendo durado do terceiro milênio ao primeiro antes de Cristo, no qual a educação ficou vinculada aos impérios e povos orientais como egípcios, chineses, hindus, mesopotâmios, hebreus, medos e persas. Este tipo de educação é tradicionalista e tinha como o objetivo de formação de uma elite dominante, para a manutenção do status quo social, sendo avessa a todo tipo de transformação social. (Aranha, 1989).

A primeira experiência de universalização da educação vai surgir milênios depois, com o surgimento da democracia em Atenas, inaugurando uma nova fase da história da educação, nomeada pelos estudiosos como educação clássica, típica da civilização grega e romana. Atenas, no Século V A. C., após duas vitórias sobre o

Império Persa, nas chamadas Guerras Médicas, conhece o seu apogeu, liderando a Grécia na Confederação de Delos, aliança defensiva contra seus eternos inimigos. A cidade possuía cerca de 300 mil habitantes e seu papel de liderança no mundo grego, fez com que fosse necessária uma numerosa burocracia culta que dominasse a escrita. A partir da necessidade de educar numerosos cidadãos, o domínio da escrita estendeu-se a todo o povo, introduzindo-o também ao mundo da cultura (Aranha, 1989):

(...) Afirmou-se um ideal de formação mais culto e civil, ligado à eloquência e à beleza, desinteressado e universal, capaz de atingir os aspectos mais próprios e profundos da humanidade de cada indivíduo e destinado a educar justamente este aspecto da humanidade (de *ho Século manitas*, dirão Cícero e os latinos), que em particular a filosofia e as letras conseguem nele fazer emergir e amadurecer. Assim, a educação assumiu em Atenas um papel chave e complexo, tornava-se matéria de debate, tendia a universalizar-se, superando os limites da *pólis*. Numa primeira fase, a educação era dada aos rapazes que frequentavam a escola e as palestras, onde eram instruídos através da leitura, da escrita, da música e da educação física, sob a direção de três instrutores: o *grammatistes* (mestre), o *kitharistes* (professor de música), o *paidotribes* (professor de gramática). O rapaz (*pais*) era depois acompanhado por um escravo que o controlava e o guiava: o *paidagogus*. (...) (Cambi, 1999: 84).

Apesar deste notável florescimento da escola e da educação, sabemos que o esplendor da democracia ateniense foi breve, durando entre os séculos V A.C. e IV A.C., este período sendo finalizado pela derrota das *pólis* gregas frente ao vizinho Reino da Macedônia (Jaeger, 2001). No transcurso do Século IV A.C., após a derrota de Atenas para Esparta, na Guerra do Peloponeso, que marca o fim da hegemonia política e militar da primeira sobre a Grécia, estabelece-se o ideal da *paidéia*<sup>26</sup>. Este ideal visava a formação e fortalecimento espiritual, moral e cultural do homem ateniense, mesmo derrotado no campo de batalha. O ideal da Paideia perpassou os filósofos antigos mais importantes, Sócrates, Platão e Aristóteles, sendo eles mesmos impulsionadores deste ideal, o primeiro transmitindo seu conhecimento aos discípulos, que eram, via de regra, mais jovens que ele; o segundo criando a Academia, visando a educação dos jovens atenienses; o terceiro o Liceu, com o mesmo objetivo.

Apesar deste momento brilhante, em que o ideal educativo ateniense floresceu, a formação dos grandes impérios helenísticos e romano, fez com que este se diluísse.

---

<sup>26</sup> Cambi (1999: 49) assim define a *paidéia*: “(...) formação do homem através do contato orgânico com a cultura, organizada em cursos de estudos, com o centro dedicado ao *studia humanitas*, que amadurece por intermédio da reflexão estética e filosófica e encontra na pedagogia - na teorização da educação subtraída à influência única do costume - seu próprio guia.

O fato de que estes impérios abarcarem grandes massas populacionais, inviabilizou a possibilidade de que a educação escolar fosse estendida a elas. Mesmo assim, na Antiguidade, o ideal educativo grego teve grandes defensores nos impérios helenísticos, assim como na República e no Império Romano (Cambi, 1999).

Nesta perspectiva, Cambi (1999) coloca que o advento da Idade Média, por outro lado, não representou total descontinuidade com o ideal educativo da Antiguidade. Se, por um lado, devido à queda do Império Romano, e a instabilidade política que se gerou a seguir, com os reinos bárbaros, surgindo, guerreando, afirmando-se e desaparecendo em seguida, a vida urbana declinou, e o eixo da vida social deslocou-se para o campo, com as massas dependendo, para a sua defesa, dos senhores feudais; por outro, a Igreja surge como a instituição no qual a tradição culta vai se radicar, tornando-se também instituições de ensino, ensinando a teologia, a língua escrita e outros conhecimentos, aos padres e monges, advindos de todas as classes sociais. Por outro lado, a partir de Carlos Magno (742-814) e a chamada Renascença Carolíngia, tanto a nobreza cavaleiresca, assim como a burocracia urbana necessária para a manutenção do Império Carolíngio, irão buscar se educar (Cambi, 1999). Carlos Magno também devotou muita atenção também para os estudos religiosos, após constatar o baixo nível cultural do clero de sua época. O imperador fundou a Escola Palatina - próxima ao Palácio Imperial, para a elite política (Luzuriaga, 1977); as monacais - dos mosteiros; as catedrais - vizinhas às catedrais; as paroquiais - de nível elementar, nas paróquias, para a população em geral (Aranha, 1989). Carlos Magno foi um precursor da universalização do ensino, porém sua obra educativa só continuou por pouco tempo, acabando depois do reinado de seu filho Luís, o piedoso. (Luzuriaga, 1977).

É relevante também apontar para que, (Cambi, 1999), a partir dos anos 1000, com certa estabilização geopolítica da Europa, o comércio ressurgiu com força, e uma nova classe social se interpõe entre a nobreza e os servos: a burguesia, que busca o meio de educar como forma de desenvolver as atividades mercantis e também como meio de ascensão social. O ressurgimento das cidades facilitou, a partir do Século XII, nova instituição surge no horizonte da educação ocidental, as Universidades, que nasceram de um movimento de certa forma espontâneo e não organizado, em vários centros urbanos europeus:

Um terceiro momento no evoluir da educação secular (*secular*; do século, fora dos claustros) na Idade Média é o nascimento das universidades no século XII.

Não surgiram uniformemente, mas espontaneamente e por várias formas. Em geral, trata-se de movimento no sentido da cultura superior clerical e profissional, acomodado às circunstâncias locais e nacionais. A primeira universidade européia foi a Escola de Medicina de Salerno, na Itália, quicá por influência da cultura árabe. A ela seguiu-se, ainda na Itália, a de Bolonha, dedicada especialmente ao Direito e fundada também no século XII. Mas nenhuma importou tanto para a cultura ocidental como a de Paris, fundada no Século XIII, surgida da escola catedral de Notre Dame, e que modelou as demais universidades européias. Seguiram-se a ela, no mesmo século, as de Oxford e Salamanca e, mais tarde, muitas outras, até que, pelo fim do século XV contava a Europa umas oitenta. (Luzuriaga, 1977: 85).

Todavia, Luzuriaga (1977) aponta para variadas formas de nascimento das Universidades, umas por atração de estudantes por um mestre renomado; outras por editos papais ou temporais, exclusivamente; e, mais comumente, por editos papais e temporais conjuntos. As universidades podiam contar com quatro tipos de faculdades, as de Teologia, Direito, Medicina e Artes – esta última, preparatórias para as outras três, algumas instituições universitárias não dispendo de todas elas.

O método de ensino era baseado na filosofia escolástica e no silogismo, consistindo em três partes, a análise e exposição de um texto; na apresentação de argumentos e na discussão de temas sugeridos por um mestre. Ao final da formação, três graus eram dados, o de bacharel, ou professor aprendiz; o de licenciado, professor e o de mestre ou doutor. Luzuriaga (1977), também aponta para a natureza destas Universidades:

Variavam também na organização: umas como a de Paris, eram agrupamentos de mestres; outras como as de Bolonha, corporações de estudantes; e outras como a de Salamanca, de mestres e estudantes. Em geral, umas e outras, passado algum tempo, recebiam privilégios dos Papas e dos reis. Entre estes privilégios, figuravam os de imunidade e isenção de imposto, direito de greve ou mudança de estudos (e assim de Paris nasceu Oxford e de Oxford, Cambridge); o de jurisdição interna para julgar seus membros, e o mais importante, o direito de conceder graus e licenças para ensinar. (Luzuriaga, 1977: 85).

As universidades, na Idade Média, devido a estes privilégios conquistados, e dado à possibilidade de exercício do pensamento, tornaram-se entidades de certa forma autônomas aos governos, democráticas em seu funcionamento:

Foi notável a influência política das universidades, tanto direta quanto indireta. Elas forneceram o primeiro exemplo de organização puramente democrática. O livre exame tanto de assuntos políticos como eclesiásticos e teológicos encontrou aí o seu primeiro ambiente propício. Se bem que a maior parte das simpatias das universidades se inclinasse naturalmente para as classes



privilegiadas, de cujos privilégios elas também participavam, freqüentemente ela se fez intérprete do povo humilde na oposição ao rei ou ao sacerdócio. (Monroe, 1969: 133-134).

Com o advento da Renascença, as universidades, como defensoras do saber escolástico, não acompanharam o novo impulso que as ciências estavam tomando, o que causou o decréscimo de sua influência (Luzuriaga, 1977). Estudiosos apontam, que apesar de tudo, a Universidade continuou sendo refúgio para alguns espíritos indômitos, que forjaram a Idade Moderna:

Mas foi em relação à vida intelectual, restrita e formal e pobre como era, que se exerceu a maior influência da universidade. Os interesses intelectuais se viam cristalizados agora numa grande instituição, reconhecida como de categoria quase igual à da Igreja, à do Estado e da nobreza. Estes interesses e esta organização estavam tão reduzidos no Século XV que possuíam pouco mais do que uma vida formal. Ainda assim, a universidade foi um refúgio para os raros gênios que mantiveram acesa a chama da verdadeira vida intelectual, guardando o lar para o novo espírito intelectual que estava por vir. Por mais hostil que tivesse sido, durante estes séculos, à inovação, ao radicalismo e ao racionalismo, a universidade manteve vivo o espírito do inquérito conservando o espírito de especulação; dela é que vieram Rogério Bacon, Dante, Petrarca, Wycliffe, Huss, Copérnico – os homens que introduziram o espírito moderno. (Monroe, 1969: 134).

Ao lado das Universidades, na Baixa Idade Média, outras instituições educacionais, voltadas para a formação das classes médias e populares surgiram, no caso as corporações ou grêmios, para a educação das classes populares no aprendizado de um ofício; e as escolas municipais, geralmente subvencionadas, ao mesmo tempo, pelas municipalidades e pelas famílias dos alunos. Estas escolas não ensinavam em latim, mas sim, nas línguas de cada país, centrando-se no ensino das letras, da matemática e da doutrina cristã, apesar de haver também o estudo das humanidades. Estas escolas foram o embrião da educação popular de massa que se desenvolveu na Europa a partir do Século XVI.

As propostas de universalização do Ensino ganharam mais força a partir da Reforma Protestante. Lutero, desgostoso com a corrupção encontrada no seio da Igreja Católica da época, nega a autoridade religiosa dos Papas e da tradição, colocando-a na Bíblia (Wiesner-Hanks, 2018). Em consequência de suas posições, traduz a Bíblia para o alemão, e passa a propor aos príncipes alemães que haviam adotado o luteranismo, a necessidade de que as populações por eles governadas fossem



alfabetizadas para poder lê-la e então, aproximar-se do divino<sup>27</sup> (Arnaut de Toledo, 1999). A partir deste momento, há um movimento educativo voltado para a população dos estados protestantes, centralizado nas igrejas e voltados para os burgueses e o povo. (Cambi, 1999).

O autor afirma que educação obrigatória para todos, com o oferecimento de escolas para a totalidade da população só chegará no fim do Século XVIII, em alguns estados europeus, como a Prússia de Frederico II (1721-1786), que instituiu o ensino obrigatório para crianças e adolescentes entre 5 a 14 anos, e a Áustria de Maria Tereza e José II, que entre 1760-1805 reformou o sistema educacional do Império, tornando obrigatório o ensino entre 6 a 12 anos de idade.

A França pós-revolução francesa também percebeu a importância da implantação de uma escola universal e laica, porém esta só se concretizou após a ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder, que “difundiu os princípios de instrução pública, obrigatória e gratuita, realizando um sistema escolar orgânico e uniforme, caracterizado pelos princípios de laicidade, e de engajamento civil como inspiradores supremos da vida escolar” (Cambi, 1999: 309).

De acordo com Cambi (1999), este pondera que, apesar de instituído o ideal do ensino obrigatório e universal, no início do Século XIX, a concretização deste ideal levou praticamente o século todo para se afirmar; na primeira metade deste, as escolas privadas de ensino mútuo sendo as predominantes, com educadores mal preparados e também por que o trabalho infantil era prática comum nos países, retirando as crianças da escola. Na segunda metade do século é que os países conseguem, efetivamente, implementar sistemas públicos de educação escolar, com a notável exceção da Alemanha, que em 1810 já contava com um sistema bem estruturado e universal para as séries iniciais. Nesse sentido, a Inglaterra só consegue estabelecer um sistema de educação universal para as crianças nos anos 1880-1890, após conseguir alguns avanços, como a proibição do trabalho infantil antes dos 9 anos, em 1833.

De qualquer forma, Cambi (1999) aponta para uma antinomia em termos dos efeitos da educação: desta, por um lado, ser libertadora, pelo fato de conceder maior autonomia ao aprendente, ao mesmo tempo que o condiciona a reproduzir o sistema social:

---

<sup>27</sup> Outro importante reformador protestante, João Calvino, tem uma posição semelhante a de Lutero em relação à Bíblia, sendo também um defensor da alfabetização das populações e criado, como no período em que foi prefeito de Genebra, instituições escolares (Cambi, 1999).

(...) A escola, disse Althusser em 1970, mas a observação é válida também para a escola oitocentista, que é a matriz da atual - é lugar de reprodução tanto da força de trabalho, como da ideologia, e todo o sistema social está voltado para esta dupla finalidade. Talvez a tese de Althusser seja demasiado forte e exclusiva; despreza o papel emancipativo da escola (pelo contato com a cultura), mas contém uma boa parte de verdade, sobretudo a escola rigidamente clássica do século passado. (...) (Cambi, 1999: 495).

No que tange às teorias em apreço, Cambi (1999), faz aqui, a partir das proposições de Althusser, uma crítica semelhante ao que Boas fez ao sistema educativo americano da primeira metade do século XX, apontada no início desta tese, no sentido do sistema educacional formar cidadãos conformados, assim como a observação etnográfica de Erikson junto aos sioux também mostrar a imposição dos padrões culturais americanos aos indígenas, buscando adequá-los a ela.

Porém, ao mesmo tempo, a aquisição da cultura letrada, inegavelmente abre novos horizontes para as pessoas, pela possibilidade de conseguir melhores condições de gerar renda, de fugir do horizonte da miséria, de ter autonomia dentro do meio social. Neste sentido, a possibilidade de se educar foi incluída como direito fundamental humano, tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela ONU, em 1948 (Unicef Brasil, 1948), assim como na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959 (Unicef Brasil, 1959), assim como na Convenção sobre os Direitos das Crianças, de 1990 (Unicef Brasil, 1990).

A nível mundial, porém, este direito está longe de ser universalmente alcançado por todas as crianças, pois em 1990, a UNESCO lança um documento, a Declaração Mundial da Educação para Todos (Unicef Brasil, 1990) para todos, no qual coloca números alarmantes no tocante a pessoas fora do sistema escolar:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (Unicef Brasil, 1990).

Nesse sentido, vemos que o acesso à escola ainda é um direito a ser alcançado, principalmente nos países em desenvolvimento, onde milhões de crianças não têm acesso à escola, assim como muitos adultos não tiveram esta oportunidade, tornando-se analfabetos. Também fica patente, no documento, o pouco acesso das pessoas a uma educação de qualidade, sendo que uma escola precarizada gera analfabetos funcionais, o não término do ciclo básico por crianças e adultos, além de pessoas alheias ao avanço cultural e tecnológico, gerando um ciclo de miséria e atraso para elas.

Porém, uma fonte do fracasso escolar, segundo alguns educadores, pode estar no fato de que a própria escola é ineficiente quanto aos seus métodos. O famoso educador brasileiro Paulo Freire fez uma importante crítica quanto aos métodos tradicionais de ensino, que se baseia no fato do educador se arvorar como dono do conhecimento, encarando o educando como um receptor passivo da aprendizagem, num modelo educativo que ele nomeou de educação bancária, na qual o educador se sente culturalmente superior ao educando.

Freire aponta para o fato de que a alfabetização é muito mais eficaz, quando o educador convive com a população que irá educar, e procura pesquisar quais palavras são mais utilizadas por esta, começando a alfabetizar a partir destas, que ele nomeou de palavras geradoras, ao invés de usar cartilhas prontas, que muitas vezes não respeitam o contexto cultural daquela população.

É famosa, no Brasil, o uso de uma cartilha para alfabetização que tem o nome de “Caminho Suave”, que foi utilizada, entre as décadas de 50-90 em todos os estados brasileiros, para alfabetização tanto de crianças como de adultos (Bertoletti, 2018). Para o aprendizado da letra V, por exemplo, a cartilha utilizava a frase “Vovô viu a uva” para fazer o aprendente a se aproximar do som e significado da letra, esquecendo-se que em nosso país de clima tropical e dimensão continental, muitas populações nunca terem tido contato com a uva.

Podemos dizer que Freire desenvolve um método de alfabetização que tem natureza intercultural, pois inicia com o educador procurando conhecer a cultura oral da população que objetiva ensinar. Neste sentido, Freire, a nosso ver, o método de Freire aproxima-se a de outro grande educador, o francês Célestin Freinet, que também tinha dificuldades, no início do Século XX, de alfabetizar crianças de aldeias do Sul da França, como as cartilhas que vinham prontas de Paris, preparadas pelo Ministério de Educação francês da época.

Freinet, por sua vez, procurou aproximar-se da linguagem das crianças com quem convivia, escrevendo as frases que os alunos proferiam na lousa, e a partir da linguagem deles, alfabetizá-las, tendo conseguido grande índice de sucesso, o que o fez ser reconhecido, dentro da própria França, como um dos seus maiores educadores.

Freinet e Freire, a nosso ver, são dois educadores que, a partir de uma concepção intercultural da educação, conseguiram desenvolver métodos efetivos de alfabetização, além de proporcionar uma educação de qualidade para seus discentes, abrindo perspectivas para a resolução de grandes problemas educacionais da atualidade.

Além da resolução de problemas básicos da educação, a UNESCO, na virada do Século XX (Delors, 2010), buscou apontar para as direções que uma educação de qualidade para todos no novo século deveria seguir, apontando quatro pilares, ou seja as dimensões do aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a viver juntos. Estes quatro pilares, estão vinculados, a nosso ver, o primeiro com o aprendizado de conteúdos, e o segundo, com o aprendizado de técnicas, sendo modalidades tradicionais dentro do ensino oferecido pela Pedagogia Tradicional. Já o terceiro pilar, vinculado ao conhecimento da própria identidade individual, e o quarto, ao aprendizado de formas tolerantes de convivência social, apontam para a educação intercultural, dado que esta é impossível sem o conhecimento e o respeito a si próprio - intraculturalidade, assim como não se realiza se não conhecemos e respeitamos o outro - interculturalidade (Martins, 2015). Nesse sentido, vemos que o importante documento da UNESCO (Delors, 2010), que fornece as diretrizes principais da Educação Mundial do Século XXI, privilegia como novo desenvolvimento, a Educação Intercultural, diante das competências mais tradicionais do aprendizado técnico-científico.

Neste capítulo revisamos a origem da educação formal, a partir da complexidade de certas culturas, que tiveram a necessidade de criar formas de registro escrito e numérico, com o objetivo de organizarem-se coletivamente, assim como conhecer os fenômenos da natureza, descrevê-los e quantificá-los. Ao criarem a escrita, estas culturas desenvolveram possibilidades de registros de vários tipos, contábeis, históricos, mitológicos, que enriquecem-nas.

As escolas surgem, então, como instituições culturais destes povos, com a missão de transmitir conhecimentos importantes para a sua sobrevivência identitária e material. Neste sentido, a escola surge dentro dos templos, transmitindo os

conhecimentos mitológicos, mas também a escrita, a matemática, a geometria e a astronomia, para os membros da elite dominante, sacerdotes e burocratas.

Apesar do breve apogeu da democracia ateniense e de sua proposta educativa, a paidéia, o mundo antigo não pode manter essa conquista, que incluía uma sociedade inteiramente alfabetizada. A educação continuou, na Idade Média, a ser privilégios dos segmentos sociais dominantes, só iniciando seu processo de universalização a partir da Idade Moderna e da Reforma Protestante, na qual Lutero via a necessidade de seus fiéis de aprenderem a ler para poder ler a Bíblia, para ele fonte incontestada da vida religiosa, em contraponto ao peso da tradição da Igreja Católica.

Porém, a universalização do ensino só acontecerá no fim do século XIX, mesmo em países desenvolvidos como a Inglaterra. Porém, o ensino formará cidadãos conformados, que terão na escola uma instituição que os molda para a vida social, de acordo com as necessidades da estrutura social capitalista, como coloca Cambi (1999), a partir de proposições de Althusser, retomando a crítica de Boas em relação à educação americana do início do século XX.

Contudo Cambi (1999), apesar de reconhecer este papel conformativo da escola do fim do século XIX e início do XX, também aponta para o papel libertador da educação, ao colocar as pessoas em contato com a cultura letrada, dentro de um contexto social, onde a capacidade de leitura e um conhecimento básico sobre a matemática e ciências faz do aprendente ter melhores condições de geração de renda e de se portar como um sujeito que tenha certo grau de autonomia pessoal dentro do meio social.

Por último, apontamos que milhões de crianças e adultos não têm, ainda hoje, acesso à escola, como aponta a UNESCO. A mesma agência também aponta para novas diretrizes para o Ensino do Século XXI, com a inclusão do pilar aprender a conviver juntos, o que aponta para o incremento da Educação Intercultural nas escolas.

## Capítulo 4. Educação Intercultural

“Não existe imparcialidade, todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: sua base ideológica é includente ou excludente?” Paulo Freire

A Educação Intercultural é um conceito que busca promover a compreensão, o respeito e a valorização da diversidade cultural dentro do ambiente educacional. Vivemos em um mundo globalizado, onde pessoas de diferentes origens étnicas, culturais, religiosas e linguísticas interagem diariamente. Portanto, é fundamental que a educação se adapte a essa realidade e prepare os alunos para serem cidadãos globais competentes e conscientes. Fleuri (2003), menciona a ideia de que:

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais. (Fleuri, 2003: 31-32).

Acompanhando as ideias propostas por Fleuri (2003), a educação passa a ser compreendida como uma troca contínua e enriquecedora entre pessoas de diferentes culturas, em vez de ser uma via de mão única baseada em uma perspectiva única e linear.

Podemos inferir, de acordo com o autor, que a educação intercultural vai além do simples reconhecimento da diversidade cultural; ela enfatiza a importância de promover o diálogo, a troca de ideias e a aprendizagem mútua entre diferentes culturas. Ela busca combater estereótipos, preconceitos e desenvolver aceitação do diferente, fornecendo aos estudantes as ferramentas necessárias para se tornarem indivíduos respeitosos e tolerantes.

Um dos princípios fundamentais da Educação Intercultural é o reconhecimento e a valorização das diferentes formas de conhecimento. Ela reconhece que cada cultura possui sua própria maneira de compreender e interpretar o mundo, e todas essas perspectivas são válidas e enriquecedoras. Isso implica em incorporar nos currículos escolares conteúdos que reflitam a diversidade cultural, incluindo a história, a literatura, a arte e as tradições de diferentes grupos étnicos e culturais.

Além disso, a Educação Intercultural promove igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua origem cultural. Isso significa que os sistemas educacionais devem ser inclusivos e acessíveis, proporcionando um ambiente acolhedor e seguro para todos. De acordo com Candau (2011), proporcionar uma educação por meio de uma perspectiva intercultural requer:

Romper com este daltonismo cultural e ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. Exige valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a torça o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam na categoria de “nós” e quem são os “outros” para eles. (Candau, 2011: 25).

Nas palavras de Candau (2011), para romper com a visão limitada e observar as culturas, é necessário desconstruir práticas enraizadas e naturalizadas no ensino, a fim de se tornarem educadores capazes de adotar novas abordagens em nossas escolas e salas de aula. Isso requer valorizar as histórias de vida dos alunos e professores e a construção de suas identidades culturais, promovendo a troca e o reconhecimento mútuo. Além disso, é importante incentivar que professores e alunos questionem quem eles consideram como parte do grupo "nós" e quem são os "outros" para eles.

Dentro deste contexto, podemos inferir que, através da Educação Intercultural, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades interculturais essenciais, como a capacidade de se comunicar de forma eficaz com pessoas de diferentes origens culturais, adaptadas a novos contextos e perspectivas, e resolver conflitos de maneira construtiva. Essas habilidades são valiosas não apenas no contexto escolar, mas também em suas vidas pessoais e futuras carreiras.

Neste sentido, a Educação Intercultural desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos globais conscientes, respeitosos e tolerantes. Ela nos desafia a reconhecer, honrar e celebrar a diversidade cultural em nossas sociedades, ao mesmo tempo em que promove a igualdade de oportunidades para todos. Ao adotar uma abordagem intercultural na educação, estamos construindo um futuro mais inclusivo e harmonioso, onde as diferenças são vistas como uma fonte de enriquecimento e aprendizado.

#### **4.1. As duas facetas da Educação Intercultural: o reconhecimento da cultura do aprendiz, inclusive de sua linguagem e a convivência respeitosa entre os diversos agentes escolares.**

A Educação Intercultural possui duas facetas essenciais, ambas igualmente importantes e complementares. A primeira é o reconhecimento da cultura do aprendiz, que inclui não apenas sua identidade cultural, mas também sua linguagem e suas experiências pessoais. Esse reconhecimento é fundamental para que o aluno se sinta valorizado e acolhido no ambiente escolar, no sentido de que as diversas culturas dos aprendizes sejam reconhecidas, respeitadas e incluídas dentro do processo educativo. Ao reconhecer a cultura do aprendiz, a Educação Intercultural busca proporcionar um currículo que seja relevante e significativo para o aluno. Isso significa incluir conteúdos que reflitam a diversidade cultural da sala de aula, abordando temas e contextos que são pertinentes para os alunos. Além disso, a valorização da língua materna dos alunos é fundamental, pois a linguagem desempenha um papel central na construção da identidade cultural e na aprendizagem acadêmica. A segunda faceta da Educação Intercultural está relacionada a convivência respeitosa entre os diversos atores escolares, envolvendo não apenas os alunos, mas também os professores, funcionários e a comunidade escolar em geral. que haja um convívio respeitoso entre os diversos atores da comunidade escolar, cada qual respeitando as características culturais do outro, em prol de uma cultura de tolerância. A convivência respeitosa é pautada pelo diálogo, pela troca de ideias e pela compreensão mútua. É um ambiente onde as diferenças são valorizadas e respeitadas, promovendo a construção de relações saudáveis e colaborativas.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na promoção desse ambiente inclusivo e respeitoso. Os professores devem estar preparados para lidar com a diversidade cultural da sala de aula, adotando práticas pedagógicas que incentivem a participação de todos os alunos e que valorizem suas experiências culturais. Além disso, é importante fomentar atividades que estimulem o diálogo intercultural, como projetos em grupo, intercâmbios culturais e eventos que promovam a valorização das diferentes culturas presentes na escola.

A convivência respeitosa também implica em combater qualquer forma de detecção ou preconceito dentro da escola. É essencial criar um ambiente seguro, onde todos os alunos se sintam livres para expressar sua identidade cultural, sem medo de



serem julgados ou excluídos. Para isso, é importante implementar políticas e práticas que promovam a igualdade de oportunidades e que combatam atitudes discriminatórias.

No tocante à primeira faceta, constatamos que o Brasil, ao incluir em sua BNCC (Brasil, 2018) conteúdos referentes à história e cultura indígena e africana, está caminhando nesta direção, assim como o estado americano da Califórnia, ao permitir que as comunidades indígenas indiquem seus próprios docentes (Romney, 2013).

Em suma, as duas facetas da Educação Intercultural - o reconhecimento da cultura do aprendente e a convivência respeitosa entre os diversos agentes escolares - são indissociáveis e essenciais para uma educação inclusiva e de qualidade. Ao promover a cultura do aluno, sua linguagem e experiências, e ao promover uma convivência respeitosa e colaborativa, a Educação Intercultural contribui para a formação de cidadãos conscientes, respeitosos e preparados para viver em uma sociedade cada vez mais diversa e globalizada.

Em relação aos métodos educativos, apontamos os métodos educativos de Paulo Freire e de Célestin Freinet como exemplos de respeito à linguagem cotidiana dos aprendentes, podendo ser considerados como métodos interculturais de aprendizagem.

#### **4.2. Célestin Freinet e o respeito à cultura e à linguagem infantil**

Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda a atitude coercitiva é paralisante.

Celéstin Freinet

Freinet nasceu no seio de uma família camponesa do vilarejo de Gars, Provença, Sul da França, em 1896. Em sua infância, trabalhou como camponês e pastor de ovelhas, mas teve oportunidade de estudar e até entrar no curso do Magistério, interrompido por ocasião da Primeira Guerra Mundial, no qual teve que lutar como soldado. Tendo sido ferido na guerra, por inalação de gases venenosos, conseguiu se colocar como professor, em 1920, sendo o único docente de uma escola em Bar-sur-Loup, outra localidade no sul da França. (Elias, 1997).

Como docente, Freinet defrontou-se com um sistema educacional que impunha aos alunos o aprendizado de leitura de cartilhas enviadas pelo ministério de educação

francês da época. Porém, Freinet descobriu que o desinteresse das crianças na leitura destas cartilhas era total. Isso fez com que o educador francês buscasse métodos mais ativos de aprendizado, tanto criando novos procedimentos pedagógicos, quanto buscando fundamentar teoricamente sua prática. Porém percebe que os métodos de educação ativa, já existentes em sua época, eram possíveis se aplicados a escolas que tivessem boas condições econômicas, o que não era o caso de sua escola:

Durante as férias de 1924, Freinet foi à Suíça, para tomar parte, em Montreaux do Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova. Lá estavam os grandes educadores da época, que falaram sobre os princípios da Educação Nova, que consistiam em atribuir à criança um papel ativo na sua própria educação. Ouviu Cousinet apresentando suas primeiras experiências com o trabalho em equipe, ouviu também Ferrière, Clarapède e Bouvet. Mas Freinet se sentiu só e percebeu que a chamada Educação Nova só era aplicável nas escolas que tivessem boas instalações, que pudessem adquirir o material especial necessário à atividade da criança. (Sampaio, 1994: 18).

Ele percebe que sua realidade social, em uma pequena escola numa aldeia camponesa sem maiores recursos, não era compatível nem com as ideias dos educadores defensores da Pedagogia Ativa, nem com outras escolas defensoras desta proposta, que visitou pessoalmente, na Alemanha. Ele necessitava de ideias e práticas diferenciadas, que pudessem se aplicar a qualquer aluno, estimulando ao máximo sua individualidade, independentemente de sua classe social e condição financeira:

Sua realidade em Bar-sur-Loup era completamente diferente. Lá havia a consciência da interdependência que existe entre a escola e o meio social. O que ele procurava, acima de tudo, era um caminho que satisfizesse todas as crianças, sem exceção, com suas diferenças de inteligência, caráter e posição social. Ele queria encontrar técnicas que pudessem ser utilizadas por todos, numa linha de interesse global da classe, sem causar problemas a nenhuma criança, respeitando o rendimento escolar de cada uma. (Sampaio, 1994: 18).

Percebendo que as crianças se interessavam mais do que viam através da janela, do que com o que liam nos livros abertos à sua frente, Freinet propõe sua primeira inovação pedagógica, a aula-passeio, no qual as crianças andavam tanto pela aldeia, como nos campos ao redor dela. Isso propiciava aos discentes a interação com a natureza e também como os moradores e trabalhadores da aldeia. Retornando à sala de aula, o educador perguntava aos alunos o que lhes havia chamado atenção durante o passeio, além de escrever na lousa palavras que as crianças haviam dito, que as copiavam em seus cadernos, acrescentando-as de desenhos, com grande entusiasmo, relendo-as também com grande emoção. Freinet também problematizava noções de

tempo e distância com os alunos, assim como noções de Geografia, História, Aritmética e Ciências, utilizando estes passeios, no que se aproxima do paradigma ecológico em educação, defendido por Aparício-Gervás e Delgado-Burgos (2017).

Um dia, Freinet levou seus alunos para visitar um tecelão que morava na aldeia, e este retribuiu a visita ensinando as crianças como montar um tear e trabalhar com os tecidos. O educador aproveitou a aula dada e o interesse das crianças e montou um pequeno tear na escola, com o qual, junto com as crianças, confeccionou cintos para os alunos que viviam com as calças caindo. Ao final da aula, Freinet leu um poema que fez em homenagem ao tecelão, ao quais as crianças apreciaram, entendendo ao mesmo tempo o valor poético de uma poesia que louvava uma ação prática. (Sampaio, 1994).

A partir deste momento, Freinet programou e realizou visitas aos outros artífices da localidade, e depois de cada uma, junto com os alunos compunha poemas sobre a atividade, aliando prática pedagógica com conhecimento social e cultural da aldeia, gerando uma integração entre escola e comunidade, que deixaram de ser duas instituições culturais distintas. (Sampaio, 1994).

A aula-passeio foi a primeira inovação pedagógica de Freinet, mas a esta seguiram outras, como a expressão livre como método de escrita. Como seus alunos começaram a se sentir livres para escrever, Freinet os estimulava a fazê-lo, o que foi uma grande novidade pedagógica e um grande ganho para os discentes, pois a escola de sua época não considerava que “a criança, nos primeiros anos de escolaridade, fosse capaz de expressar um pensamento próprio, escrevendo uma frase simples e correta”. (Sampaio, 1994: 24).

Porém, para conseguir que as crianças escrevessem livremente, Freinet teve que criar um clima de liberdade e cooperação em sala de aula, para que os alunos se sentissem verdadeiramente livres para escrever. Outros educadores que se utilizaram desta técnica em sala de aula, confirmam isso:

Por um lado, torna-se indispensável que a prática do diálogo professor-aluno e aluno-aluno se instaure em sala de aula. Isso só será possível se o professor não adotar uma atitude de autoritarismo, de superioridade e, ao contrário, colocar-se do lado dos alunos, como um colaborador mais experiente. Essa atitude é fundamental para possibilitar a existência, na classe, de um clima de compreensão, cooperação, trabalho, responsabilidade e de liberação da expressão, sem o qual não se pode falar em *texto livre*. (Santos, 1996: 49).

Neste trecho, vemos que Freinet caminhou na direção de uma postura não autoritária do professor, caminhando numa direção análoga a que é proposta por Adler e pela Disciplina Positiva, como veremos posteriormente. Notamos também que Freinet também procura incentivar o trabalho cooperativo e estimula o sentimento de pertencimento dos alunos ao grupo-classe, duas características consideradas essenciais por Adler e pela Disciplina Positiva.

Freinet também criou a imprensa escolar, depois de visitar gráficas de uma cidade vizinha. Ele considerava que os textos que as crianças escreviam nos cadernos eram depois guardados em armários, e ninguém mais os lia e aqueles momentos vívidos eram esquecidos. Inconformado com esta situação, conseguiu o material necessário para montar a impressora, e junto com seus discentes, pôs-se a editar e imprimir os textos.

A edição do texto, também, era compartilhada entre os alunos, um texto sendo escolhido por votação pela classe, depois corrigido por esta, que procurava a melhor forma de expressão para ele (Santos, 1996). Cabe aqui ressaltarmos que Freinet (s. d.) não buscava o melhor texto conforme as regras da gramática, sim a melhor expressão, a mais interessante levando-se em conta a idade dos alunos. Freinet cita Albert Dauzat, concordando com suas concepções:

Uma língua não é feita pelos gramáticos; é obra de um povo, uma obra colectiva; forma-se lentamente, através dos séculos, e só a longo prazo consegue fixar a sua forma mais ou menos definitiva. É então, e só então, que os sábios a estudam, ditam as regras, muitas vezes incorrectas, segundo as quais parece ter-se desenvolvido. (Dauzat, apud Freinet, s. d. : 39).

Nesta concordância de Freinet com Dauzat, vemos que a concepção de ambos os autores é de que a língua é um produto cultural, a obra coletiva de um povo, sobrepondo-se às concepções dos gramáticos que, *a posteriori*, estabelecem certos padrões linguísticos como regra culta.

Freinet (s. d.) defende que o próprio professor conheça a linguagem infantil, e desde as primeiras intervenções verbais junto a eles, como por exemplo, na leitura de um poema, ele a utilize, sem ficar preso às gramaticais ou às convenções da linguagem. No sentido antropológico, podemos dizer que ele conhecia, respeitava e se utilizava da linguagem infantil, ou da cultura linguística das crianças, para poder se aproximar delas e estimulá-las para a aprendizagem.

Outra questão que mostra a quebra dos papéis tradicionais, e saída de Freinet como educador que tinha poder sobre seus alunos, foi o fato de que, assim que iniciou as aulas-passeio e se aproximou amigavelmente das crianças, Freinet que, como todos os professores de sua época, tinha sua cadeira de professor sobre um estrado resolveu mudar esta situação: “A relação tradicional entre professor e aluno se modificava, e Freinet, num gesto que se tornou simbólico, retirou o estrado de sua cadeira de professor e passou a sentar junto de seus alunos” (Sampaio, 1994: 19). Freinet (2001:58), na obra em que dá sugestões a educadores de como organizar uma escola verdadeiramente popular, critica sua disposição espacial tradicional, a que ele chama de “escritório-auditório”, com a lousa e mesa do professor à frente e as carteiras de alunos dispostas em filas, no qual não há espaço para movimentação dos alunos e cooperação entre eles. Ele propõe o mobiliário de mesas que comportem 4 alunos para trabalhos em comum, que podem se transformar em uma mesa grande para o trabalho de grupo. Ele coloca que as atividades pedagógicas cooperativas são mais importantes do que ele chamou de aulas douctais dos professores. Aliás, Freinet coloca a atividade cooperativa, acima da competitiva, como base fundamental de sua prática pedagógica, como o trabalho conjunto da classe em cima do texto escolhido por ela, no caso da imprensa escolar.

Retornando à questão da imprensa escolar, os textos escolhidos e corrigidos pela classe eram impressos por Freinet, em sua impressora improvisada, e estes textos eram distribuídos, com entusiasmo, pelas crianças, que os davam para seus amigos e familiares lerem, recebendo o *feedback* dos mesmos. Um passo seguinte dado por Freinet foi a correspondência interescolar. Um amigo do educador, professor no Norte da França, sabendo da imprensa escolar por meio de um artigo de Freinet publicado em uma revista, desenvolveu com sua classe um sistema semelhante, o que deu ensejo a uma profícua troca de correspondência entre as escolas:

Com a adesão do amigo, os alunos das duas escolas e também os dois professores começaram a se corresponder, animados pelo mesmo propósito. As crianças de Freinet mandavam o seu jornal para seus colegas lá no outro extremo da França. Com esse intercâmbio, as crianças começaram a trocar pequenos bilhetes, cartas e até desenhos que eram enviados juntos aos jornais. As crianças relatavam tudo que era importante para elas: as do Sul da França contavam como eram as plantações, as comidas, enfim, como era a vida numa aldeia das montanhas; as do Norte, com a mesma regularidade, enviavam seus textos falando de sua vida junto ao mar, escreviam sobre as pescarias de lagosta e sobre os perigosos dias de tempestade que enchiam de temores todos os habitantes daquela pequena vila de pescadores. (Sampaio, 1994: 26).

Os principais beneficiários desta atividade, que logo foi conquistando outras escolas, foram as próprias crianças, que saíram de seu acanhado universo cultural de criança do meio rural do interior da França, das quais Freinet fora uma delas. O próprio educador refere-se a seu background cultural:

(...) “Hoje pensa-se mal o que podia ser este estado de pobreza documentária de uma criança de 12 anos que nunca tinha visto um trem, que não folheava nenhum jornal, não via nenhuma vitrine ou exposição, não ouvia nunca falar perto de si senão dos fatos da vida dos trabalhadores presos ao ciclo das estações” (...) (Freinet apud Elias, 1997: 20-21).

A este cenário de pobreza cultural vivida pelo educador, em sua infância, ele também descreve a sua experiência escolar, que para ele não teve nada de extraordinário, não trazendo a ele momentos significativos ou grandes ganhos existenciais:

(...) “... a escola não me marcou nem bem, nem mal. Eu creio me lembrar vagamente de ter queimado as etapas do meu silabário. Eu me lembro também de uma leitura coletiva que fazia diante do quadro mural (...) Tenho ainda viva a impressão de lassidão e fadiga que eu sentia ao fim de cada momento (de leitura), por ter, eu, tão pequeno, a cabeça levantada para o alto do quadro. (Freinet, apud Elias, 1997: p. 20).

A esta pobre interação cultural que a escola ofereceu ao educador, contrapomos a descrição do estado de ânimo que a sua esposa, Elise Freinet, colaboradora do marido, faz dos alunos de Freinet que participaram do seu projeto de imprensa escolar:

Nesse clima foi crescendo o laço emotivo essencial para que a criança se sentisse verdadeiramente presente e atuante em seu mundo, pois, ao escrever, ele sabia que seu texto chegaria a alguém que logo o leria, e com a mesma emoção, mandaria a resposta. O aprendizado da leitura era feito de forma apaixonante e extremamente rica. A vida falava mais alto. (Elise Freinet, apud Sampaio, 1994: 27).

Apesar de Freinet não se utilizar do termo Educação Intercultural, de certa forma, antecipou-a e praticou-a amplamente, em nosso ponto de vista. Isto porque o aluno, antes isolado culturalmente dentro da escola, tendo que interagir com materiais pedagógicos que não respeitavam sua cultura, tem, com a pedagogia de Freinet, primeiramente acesso ao ambiente natural, social e cultural de seu entorno, interagindo de forma ativa em primeiro lugar com o docente, e em segundo, com a comunidade a seu redor.

O docente, por sua vez, interessa-se e respeita a cultura linguística da criança, aproximando-se e utilizando-se desta para se comunicar com ela. Abdica, também, de sua posição de poder quase absoluto dentro da sala de aula, assumindo uma atitude cooperativa em sala de aula, saindo do papel de detentor absoluto do conhecimento, e tirando os alunos da posição de ignorantes, desprovidos de cultura, rompendo com a educação bancária descrita por Freire (1983), e desempenhando o papel de pessoa que é possuída de interesse social, como coloca Adler (1967).

Além de sair do papel do professor como dono do saber, Freinet, em sua pedagogia a todo momento, estimula a participação coletiva de cada criança. Isto acontece quando ele põe como tema de discussão da classe, por exemplo, o que os alunos mais gostaram da aula-passeio, ou ao promover a leitura dos textos produzidos por todos os alunos, escolhendo pela via coletiva uma produção, que será, por seu lado, avaliada e melhorada por todos, propondo a participação de cada criança, portadora de uma cultura particular, fazendo-a interagir com outras, cada uma portadora de sua própria cultura. Por último, podemos apontar o fato da troca de textos entre escolas de diferentes lugares, aproximando a criança de crianças de outras culturas distintas da sua. Outra concepção que se desprende dos escritos de Freinet é a de que a criança tem seu próprio eã vital, e que ela pode contribuir para sua sociedade, e para a cultura que decorre dela:

(...) devemos definir, nós, o verdadeiro objetivo educacional: *a criança desenvolverá ao máximo sua personalidade no seio de uma comunidade racional a que ela serve e que lhe serve*. A criança cumprirá seu destino, elevando-se à dignidade e ao potencial do homem, que se prepara, assim para trabalhar de maneira eficaz, quando se tornar adulto, longe das mentiras interessadas, pela realização de uma sociedade harmoniosa e equilibrada. (Freinet, 2001: 8-9) (os grifos são do autor).

Estas concepções se aproximam de concepções de antropólogos da infância que veem, na criança, não só um ser que é apenas moldado pela sociedade e pela cultura, mas um que possui uma auto-organização própria e é capaz de influenciar a cultura:

Além disso, pensar as crianças como *organismos*, nas palavras de Ingold, ou como *sistemas autopoieticos*, nas palavras de Maturana e Varela retomadas por Toren, são possibilidades que nos levariam a, em outras palavras, tomar as crianças como agentes, e dessa forma, ultrapassar o conceito de cultura no qual as crianças só tinham lugar enquanto índices do mundo adulto. (Pires, 2010: 148-149).

A antropóloga Christina Toren (2012) retomou o termo sistemas autopoieticos para designar o ser humano, desde o estágio fetal até a velhice, passando pela infância, no sentido de que em todos os momentos da vida humana há a continuidade da vida e autorregulação do indivíduo. Porém, ao mesmo tempo, em todos os momentos da vida humana, dependemos dos outros para nosso desenvolvimento e subsistência, assim como contribuimos para a vida dos outros:

Este modelo parte da realidade física humana: o fato de que, do ponto de vista biológico, cada um de nós, como outros seres vivos, é autopoietico – cria-se por si mesmo e se autorregula. Um recém-nascido, um bebê ou uma criança pequena precisam de outros humanos que cuidem de suas necessidades primárias, tornando sua ontogênese um processo social. Com efeito, como sistemas vivos humanos, cada um de nós necessita de outros para manter a autonomia ao longo da própria vida e contribuir para a vida de outros. Não há nada de paradoxal nisso: como seres humanos, antes nos é dado que a natureza particular de nossa autonomia reside precisamente na história de nossas relações recíprocas. (Toren, 2012: 22).

Neste texto, a antropóloga coloca que mesmo o bebê pode reagir de uma forma ou outra ao ambiente social, de modo a facilitar ou não interações com este, o que pode gerar uma história que constitui sua identidade, por um lado, e por outro, um modo de relação com o outro, podendo assim se constituir como um agente autônomo que influencia a cultura.

Pires (2010) aponta que a pioneira, dentro da Antropologia, desta concepção de criança que produz e que, ao mesmo tempo, é produto da cultura, foi Margaret Mead, à medida em que seu interesse foi pesquisar como as interações culturais se dão na prática cotidiana:

Isso implica estudar a linguagem, as crianças, as técnicas, ou seja, implica estudar o cotidiano das crianças como aprendem, criam e reinventam cultura, e não o ponto final do processo de socialização, ou seja, os adultos. A segunda delas, é que agindo assim Mead pode ser teoricamente situada em uma das mais recentes abordagens antropológicas sobre a infância, a que trata as crianças como agentes (Cohn, 2005; Nunes, 1999; Pires, 2008a, Silva: Macedo, Nunes, 2002). (Pires, 2010: 141).

Pires (2010) coloca, que apesar da ênfase de Mead (2014) em como a cultura molda o indivíduo, ela abre espaço para as tendências individuais quando fala do inadaptado, daquele que recusa se comportar de acordo com os padrões de sua cultura. Ela explica que o inadaptado pode-se advir de acidentes ocorridos na primeira educação, de uma formação cultural heterogênea, ou de disposições advindas do



temperamento individual. Em relação aos indivíduos portadores de um temperamento dissonante frente aos padrões de sua cultura, a antropóloga argumenta:

Isso, porém, não é verdadeiro no caso do indivíduo para cujos dotes temperamentais sua sociedade não tem emprego, e nem sequer tolerância. A mais superficial inspeção de nossa história é suficiente para demonstrar que dotes exaltados num século são desaprovados no seguinte. Homens que seriam santos na Idade Média não têm vocação nas modernas Inglaterra e América. Quando consideramos sociedades primitivas que selecionaram atitudes muito mais extremas e contrastantes do que o fizeram nossas próprias culturas, o assunto se torna ainda mais claro. Na medida em que uma cultura é integrada e definida em seus objetivos, intransigente em suas preferências morais e espirituais, nesta mesma medida condena alguns de seus membros – membros apenas por nascimento – a viver alheios a ela, na melhor das hipóteses em perplexidade e no pior dos casos numa rebelião que pode dar em loucura. (Mead, 2014: 277).

Retornando à questão da educação escolar, o antropólogo Tim Ingold (2020) coloca que a escola, em sua origem na Grécia antiga, como *scholè* – termo que significa literalmente tempo livre - era uma instituição que permitia ao aluno deixar de lado, ou suspender temporariamente suas tarefas ou obrigações sociais, para dedicar um tempo para si mesmo. Neste tempo livre, ele podia unir-se aos seus professores, numa relação de iguais, mas ao mesmo tempo, de diferentes, na qual cada um tinha algo para dar. O objetivo da escola, era a proteção e desenvolvimento do indivíduo, protegendo-o das demandas excessivas ou perversas da sociedade, no sentido da intraculturalidade apontada por Aparício-Gervás e Delgado-Burgos (2017) e por Martins (2015, 2019):

(...) O objetivo da escola não era fornecer a cada criança um destino na vida e os meios para cumpri-lo, na forma de uma dada identidade com seus modos particulares de falar, agir ou pensar. Muito pelo contrário: foi in-destinar, suspender as armadilhas da ordem social, para separar meios de fins – palavras de significados, propriedade de usos, atos de intenção, pensando a partir de pensamentos -, de modo a libertá-los, trazê-los para a presença do aqui e agora, e coloca-los à disposição de todos. Aqui na escola, nada é o que foi, ou o que ainda será. E como um arquiteto da *scholè*, o educador ou o professor, de acordo com Maschelein, “é aquele que acaba, que desfaz a apropriação e destino do tempo”. Ele ou ela não é tanto um guardião como um catalisador de princípios cuja tarefa é restaurar a memória e a imaginação para o alongamento temporal da vida. (Ingold, 2020: 71-72 ).

Freinet (2001), também aponta para duas instâncias que podem tentar determinar a vida do estudante, a despeito dele próprio. A primeira são seus pais, muitas vezes mais interessados que o filho consiga aprovação em exames escolares

que lhe facultem acesso a uma boa remuneração monetária; e a segunda sendo a sociedade, a qual quer que a escola prepare a criança para seus objetivos imediatistas, que se consolidam depois em um sistema escolar que se centra em torno de conteúdos que devem ser repassados para o estudante, a partir de um dinamismo burocratizado e distante dos interesses do aluno. Em contraposição a isso, o educador francês propõe uma escola centrada na criança, em suas necessidades essenciais. A partir destas, deve-se organizar o sistema escolar, apesar da impossibilidade de conhecer absolutamente o aluno Freinet propondo três pontos principais para educar sem forçar a natureza da criança e sem se centrar em conteúdos:

- a) à saúde e ao ânimo do indivíduo, à persistência nele de suas faculdades criadoras e ativas, à possibilidade – que faz parte de sua natureza – de ir sempre à diante, a fim de se realizar num máximo de pujança.
- b) à riqueza do ambiente educacional.
- c) ao material e às técnicas que, nesse ambiente, possibilitarão a educação natural, viva e completa que preconizamos. (Freinet, 2001: 10-11).

Apesar de alguns objetivos diferirem, a *scholè* grega sendo filha da maiêutica socrática, depois institucionalizada através da academia de Platão e do liceu de Aristóteles, no qual o questionamento faz o discípulo questionar o condicionamento social, o senso comum impregnado nas pessoas, Freinet bebe em diversas fontes filosóficas que inspiraram a pedagogia ativa, entre eles Comenius, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi e William James, que de certa maneira, em suas filosofias, buscavam recuperar o homem natural, porém contextualizado num meio cultural (Elias, 1997).

#### **4.3. Paulo Freire e o conhecimento e o respeito à linguagem dos adultos da classe popular.**

Diferentemente de Freinet, que desenvolveu sua trajetória cuidando de crianças em idade escolar, Paulo Freire teve sua carreira marcada pela educação de adultos. Ambos, porém, trabalharam com populações marginalizadas social e culturalmente; Freinet, com as crianças camponesas do Sul da França; Freire com os adultos analfabetos do Brasil.

O Brasil, pelo histórico desinteresse dos governantes em relação à educação popular, sempre teve uma alta porcentagem de sua população que é analfabeta, fenômeno que persiste até os dias de hoje, superando os índices de países vizinhos e mais pobres. Na década de 20, declaravam-se analfabetos 65% da população maior de 15 anos; na de 40, 56%; na década de 50, 51 %; na década de 60, quando Freire implantou seu método, os índices de analfabetismo chegavam a 40%. Mesmo na década de 90, enquanto Argentina apresentava uma porcentagem de 4% da população acima de 15 anos como analfabeta: Chile e Cuba, 6%; Paraguai, 10%; Equador, 12%; Brasil, 18% e Bolívia 20%, mostrando que o país, na época, já a maior economia do continente e uma das maiores economias mundiais, ficava atrás de vizinhos bem mais pobres como Cuba, Paraguai e Equador, só estando melhor que a paupérrima Bolívia (Souza, 1999).

Freire nasceu em 1921, em Recife, capital do estado brasileiro de Pernambuco. Aos 10 anos, mudou-se para a cidade vizinha de Jaboatão. Aos 6 anos, foi alfabetizado por seu pai e sua mãe, que com muito afeto, utilizaram-se de palavras do cotidiano dele para fazê-lo. Aos 6 anos entrou no ensino primário, formando-se, porém com períodos em que passou fome, o que, segundo ele (Freire, 1996), prejudicava sua concentração nos estudos. Completou seus estudos primários em Recife. Com 10 anos, mudou-se para a cidade vizinha de Jaboatão e aos 13, perdeu seu pai. Sua mãe, então viúva, teve que criar sozinha 4 filhos, e ele só pode fazer o exame de admissão<sup>28</sup> aos 15 anos, para entrar no ciclo ginásial, só podendo estudar porque sua mãe, implorou a um dono de colégio particular que desse uma bolsa de estudo para ele.

---

<sup>28</sup> No Brasil, entre a Independência e a Revolução de 1930, não havia um sistema nacional de ensino, o governo central delegando às províncias – na época do Império – ou aos estados – na Primeira República, a normatização, o gerenciamento e execução das políticas educacionais. (Piletti, 1994) Com a Revolução de 30, Getúlio Vargas assume o governo e cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, substituindo o antigo Departamento Nacional de Ensino que era subordinado ao Ministério da Justiça., empossando o primeiro Ministro da Educação brasileiro, Francisco Campos (Brasil, 2023). Uma das primeiras ações do Ministério foi criar uma padronização nacional do sistema do ensino, que passou a ser dividido em primário, com duração de 4 anos, secundário fundamental, com 5 anos de duração, secundário complementar, com duração de 2 anos e superior, através do o Decreto presidencial de nº 19.890 de 18 de abril de 1931 (Câmara dos Deputados, 2023). O decreto também estabelece que, para ingressar no ensino secundário, o aluno que terminou o curso primário teria que prestar e ser aprovado em um exame de admissão. Em 1934, com a promulgação de nova Constituição, o curso primário passa a ser gratuito e obrigatório (Palma Filho, 2005). Porém, como colocam Gama e Almeida (2018), os exames de admissão ganharam a função de diminuir o acesso dos alunos do primário às vagas restritas de ensino secundário oferecidas pelo estado. Nesse sentido, os exames de admissão favoreceram a que alunos advindos das elites conseguissem essas vagas, ao mesmo tempo em que foram fator de exclusão para os alunos das classes populares. O exame de admissão só será extinto pela Lei Federal nº 5.692/71, que unifica os ciclos primários e ginásial, sob denominação de ensino de 1º grau, fazendo com que o ensino obrigatório e gratuito passe de 4 a 8 anos (Ghiraldelli Jr., 2000).

Bom aluno, com 22 anos, conseguiu entrar na Faculdade de Direito de Recife, que era o único curso superior na cidade na área de humanidades. Não seguiu carreira na área, tendo assumido o posto de professor de português no colégio em que cursou o ginásio e o colegial.

Na década de 40 e 50, Freire atuou por 10 anos como diretor de instituição de ensino profissionalizante para a indústria, onde se defrontou com os problemas que o analfabetismo causava, conscientizando-se, cada vez mais, de que este era um problema nacional a ser enfrentado (Freire, 1996).

Posteriormente, foi assumindo posições públicas de maior destaque, como membro do Conselho Consultivo de Educação da Cidade de Recife, na segunda metade da década de 50, e como conselheiro de educação do estado de Pernambuco, já na década de 60.

Na área acadêmica, tornou-se doutor em Educação, em 1959, e livre-docente, no ano de 1961, tendo dado aulas de Filosofia da Educação para o Curso de Serviço Social da Faculdade de Ciências e Letras de Recife. Freire, por outro lado, envolveu-se com o Movimento de Cultura Popular, desenvolvido por setores politicamente progressistas do Recife, e acabou por liderar uma campanha de alfabetização muito bem sucedida em Angicos, estado do Rio Grande do Norte, no qual implementou o chamado Método Paulo Freire, em que a alfabetização é promovida através das chamadas palavras geradoras, palavras cotidianas significativas, colhidas antes da alfabetização, com a população alvo. O sucesso do método foi tão grande, 300 trabalhadores alfabetizados em dois meses, que o então Presidente da República João Goulart, de tendência progressista, fê-lo nomear coordenador do Programa Nacional de Alfabetização, com o objetivo de alfabetizar 5 milhões de brasileiros, entre os anos de 1963-1964 (Freire, 1979). Porém, em 31 de março de 1964, João Goulart perdeu o mandato, devido ao golpe militar, e o Programa foi extinto, Paulo Freire procurando o exílio após isso. No exílio, morou inicialmente na Bolívia, depois no Chile, e posteriormente, nos EUA e na Suíça. No último país, foi professor da Faculdade de Educação da Universidade de Genebra.

Durante seu período no exílio, Freire viajou pelos cinco continentes, a convite de educadores, organizações e governos que o convidaram para orientar planos de alfabetização e de educação de suas populações. Em 1979, o Regime Militar brasileiro anistiou os brasileiros perseguidos pelo golpe de 1964, Paulo Freire retornando, e tendo uma carreira universitária em algumas das principais universidades brasileiras,

como Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, Universidade de Campinas - UNICAMP e Universidade de São Paulo - USP, além de ter assumido a Secretaria Municipal do Município de São Paulo, a maior cidade do hemisfério sul, por alguns anos (Freire, 1996).

O método Paulo Freire de alfabetização tem como base a pesquisa do vocabulário da população a que o educador quer ensinar. Por este motivo, antes de se começar a alfabetização, a equipe pedagógica desta tarefa procura contatar pessoas pertencentes a esta população, para coletar palavras significativas de uso cotidiano, tanto no sentido emocional como no de trabalho. Em outras palavras, o educador se torna, neste momento, o educado, relativizando estes papéis, que na experiência da Pedagogia Tradicional, são imutáveis. Por outro lado, o educador se abre para a cultura do educando, enriquecendo-se, numa perspectiva intercultural.

A partir da coleta destas palavras significativas utilizadas cotidianamente pela população a que os alfabetizados pertencem, algumas são escolhidas para tornar-se palavras geradoras, a partir das quais se dará a alfabetização, atentando-se também aos critérios de riqueza silábica e dificuldades fonéticas. Uma é escolhida, pelos educadores, para dar início ao processo, como por exemplo, a palavra tijolo, como ocorreu em grupos de alfabetização, ocorridos na década de 60 na capital Brasília que, então, estava em construção, no qual se contavam vários trabalhadores da construção civil.

A alfabetização, neste caso, iniciou-se com a apresentação de um cartaz no qual se apresenta uma situação visual que envolva construção e tijolos. Em seguida, exibe-se um cartaz – também nomeado de ficha de descoberta - com a palavra tijolo, depois outra com a palavra dividida em sílabas, ti-jo-lo, depois cartazes apresentando individualmente as famílias silábicas, ta-te-ti-to-tu, ja-je-ji-jo-ju e la-le-li-lo-lu, e por último as vogais a-e-i-o-u. Após a apresentação individual das famílias silábicas, os cartazes representando os fonemas são exibidos todos juntos, o que estimula os alunos a fazerem a junção de sílabas, formando outras palavras:

(...) Um a um, todos criam palavras com as combinações possíveis: luta, lajota, jato, juta, lote, tela, etc. Alguns, utilizando a vogal de uma das sílabas, unindo-a a outra e acrescentando uma consoante, formam uma palavra. Outros, como um analfabeto de Brasília, que comoveu a assistência e nela o antigo Ministro da Educação, Paulo de Tarso, a quem o interesse pela educação levava, ao fim de seu dia de trabalho, a assistir os debates dos Círculos de Cultura, compôs uma frase, “*tu ja le*”, que em bom português seria: “tu já lê”. E isto na primeira tarde de sua alfabetização. (Freire, 1979: 46).

A esta etapa, na qual os alunos criam as palavras, a partir dos fonemas, por via oral, segue-se outra, no qual o aluno passa à escrita, ainda no primeiro dia de aprendizado. No segundo dia de aprendizado, ele leva ao grupo, como tarefa que realizou em casa, todas as palavras que pôde criar pela combinação de fonemas comuns, reforçando a descoberta de combinações fonêmicas. Em alguns casos, aponta o educador brasileiro, os educandos, depois de assimilar o mecanismo fonético, com a ajuda dos cartazes com as sílabas, conseguiram escrever palavras partindo de fonemas complicados que não haviam ainda lhe sido apresentados:

Como explicar que um homem, uns dias antes analfabeto escreva palavras partindo de fonemas complexos que ele ainda não estudou? Deve-se a que, havendo dominado o mecanismo das combinações fonéticas, intenta e consegue expressar-se graficamente da maneira como fala. Isto verifica-se em todas as experiências que se realizaram no país, e se estendeu e aprofundou através do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, que coordenávamos naquela época e que desapareceu depois do governo militar. (Freire, 1979: 47).

Em relação à Educação Intercultural, vemos que a escola tradicional é carente dessa preocupação, tanto em termos de conteúdos como em termos da convivência entre os diferentes, como pontuamos que apontam Boas e Althusser.

Em termos de conteúdos, a tendência é valorizar os conteúdos que a cultura branca européia consolidou como importantes, tanto no ensino da língua, história, mas como também no ramo das ciências, como coloca Gómez-Pellón:

El siglo XVIII generó una visión racionalista del mundo que no hizo sino crecer, en los siglos posteriores. Esa visión racionalista terminó por concretarse en un paradigma científico-tecnológico, conformado definitivamente en siglo XIX, que reduce la visión del mundo a una única posible, tenida por universal, y que es aquella que se ajuste al protocolo metodológico impuesto por dicho paradigma. Desde entonces, el corpus teórico de las distintas parcelas del saber es rígido y riguroso, de manera que sólo lo verificado mediante un minucioso proceso demostrativo, pasa a integrar dicho cuerpo de verdades científicas. Tal cuerpo, sea de la ciencia que fuere, se halla construido, a imitación del modelo teórico newtoniano, mediante presupuestos cartesianos. (Gómez-Pellón, 2010: 225).

Gómez-Pellón aponta para a hegemonia que o paradigma científico-tecnológico assumiu a partir do Século XVIII, gerado pela visão racionalista de mundo, que se impôs a partir da filosofia cartesiana e da física newtoniana, desconsiderando todos os outros conhecimentos gerados pelo restante da humanidade.

Ressaltamos, aqui, que mesmo a ciência deve muito a outras civilizações, como a matemática aos árabes e hindus, a astronomia a caldeus e egípcios, invenções como a seda, bússola, a pólvora pelos chineses, mas estes temas são abordados de forma tangencial, quando não totalmente negligenciados pedagogicamente. De outro, vemos que os conteúdos voltados para a formação ética e humanística dos discentes, como a paideia grega e a *humanitas* romana e cristã, perdem espaço nos contemporâneos sistemas educacionais, assim como se desconsidera o conhecimento de outras culturas dentro do currículo escolar.

Neste sentido, vemos que este paradigma científico apontou para o pragmatismo econômico e político, no sentido de dominação da natureza e dos outros povos não europeus, que levou a fenômenos funestos como a exploração não sustentável da Natureza (Gómez-Pellón, 2010), assim como ao colonialismo e ao imperialismo que europeus e americanos exerceram e exercem sobre outros povos.

A nível da relação docente-discente, essa visão eurocêntrica, de cunho assimilacionista, desaguou no fenômeno que Freire nomeia de “educação bancária”, no qual o professor se sente o proprietário de todo conhecimento, devendo transmiti-lo para o discente, aquele que nenhum conhecimento possui:

Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão -a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual sempre se encontra no outro. (Freire, 1983: 67).

Outra questão relacionada com a Educação Intercultural envolve a convivência entre culturas diversas, no mesmo espaço geográfico, sendo um deles a escola. Gómez-Pellón (2012), aponta para o conceito de pluriculturalidade, no qual culturas diversas possam coexistir no mesmo espaço geográfico, sem haver uma que seja hegemônica. Nesta linha, o autor coloca a importância de políticas nacionais que implementem esta convivência, buscando uma cultura de tolerância, como já haviam indicado autores clássicos como Locke (2019) e Voltaire (2000), e contemporâneos como Cardoso (2003).

Na introdução, ao estudarmos os direcionamentos que o Ministério da Educação e Cultura Brasileiro, após a redemocratização do país realizaram, através da BNCC e das PCN's, estes enfatizam a necessidade da vivência intercultural nas escolas, entre professores e alunos, assim como que estes conduzam os alunos para

uma convivência respeitosa com seus pares. Porém, apesar dos direcionamentos, os próprios documentos oficiais colocam a dificuldade de colocar a convivência intercultural em prática. Nesse sentido, inicialmente estudaremos o conceito de interculturalidade dentro da sociedade maior em que a escola está inserida.

Freire, que teve sua concepção de educação bastante influenciada pela visão marxista de sociedade, aponta que o papel do educador, em uma sociedade de classes, dentro das concepções bancárias de educação, como alguém que reproduz a dominação de uma classe socialmente hegemônica sobre os alunos da classe dominada. Argumenta que o educador, abdicando do papel autoritário do docente proposto pela pedagogia bancária, deve romper com este papel, buscando estar mais próximo do educando, e juntos proporem-se à transformação da sociedade, em busca de um mundo mais igualitário. Nessa linha, vemos que Freire também aponta para uma cultura escolar mais igualitária e para uma posição não-autoritária do professor, mas sim cooperativa e democrática seguindo uma linha de pensamento próxima a de Adler, e em certo sentido da Disciplina Positiva.



## Capítulo 5. Interculturalidade e seus Contextos

Toda cultura, de alguma forma, durante sua existência, deverá se confrontar com a existência de outras culturas, frente às quais poderá se fechar, insistindo na pureza de seus padrões culturais, ou poderá se abrir, hipótese na qual poderá receber influência de outra:

Otras de las dicotomías antropológicas más importantes se refiere a la tensión que se da en casi todos los pueblos entre conservar y preservar puros sus conocimientos y tradiciones ancestrales y la necesidad de abrirse y compartir los mismos en una interculturalidad mestiza. (...) (Espina Barrio, 2005: 13).

Nesse sentido, o termo interculturalidade surge com o propósito de promover a interação entre as culturas de modo recíproco, o que favorece a interação entre as pessoas baseada em uma relação de respeito pela diversidade e pela possibilidade de enriquecimento mútuo, como coloca Espina Barrio (2005: 19) : “(...) *un espacio compartido de diálogo y de comunicación que no entraña la supremacía de unas culturas sobre otras o una concurrencia de muchas culturas viviendo próximas pero aisladas en especies de guetos subculturales*”.

Neste parágrafo, entendemos que Espina Barrio coloca três possibilidades, ou seja a interculturalidade, no qual há diálogo e comunicação entre as culturas que não se impõe como dominantes umas em relação às outras; o etnocentrismo que pode se manifestar como assimilacionismo ou integracionismo, no qual uma cultura hegemônica procura se impor a outras culturas consideradas como de menor status; e o multiculturalismo, no qual as culturas vivem próximas, mas isoladas em guetos subculturais. Estas três categorias, compõem um leque de possibilidades as quais podem, grosso modo, descrever o contato entre culturas diversas.

Gómez-Pellón (2016) problematiza estas possibilidades, colocando que os fenômenos de encontro cultural são complexos e muitas são as possibilidades de interação entre as culturas, havendo poucas situações concretas em que estas situações se apresentam de forma pura. Ele chama a atenção para o conceito de assimilação, proposto pela Escola de Chicago, na década de 30, posteriormente retomado por M. Gordon, para compreender os fenômenos de mudança cultural, dentro do fenômeno da grande imigração que os Estados Unidos recebeu entre o fim do Século XIX e início do XX:

Según el propio Gordon (1964), son tres los momentos que tienen lugar en el proceso de asimilación: primero la *aculturación*, después la *asimilación*

*estructural* y, finalmente, la constitución de la *identidad común*. Sin embargo, el concepto de asimilación, tan aceptado en los estudios culturales de la época, ha sido posteriormente criticado, tanto por su carácter etnocéntrico como por su trasfondo occidentalizador. La asimilación entraña integración o absorción de los grupos subordinados en la cultura dominante, bien por razones de colonización o bien de inmigración, con la correspondiente pérdida de originalidad de aquéllos. (Gómez-Pellón, 2016: 59). (os grifos são do autor).

Segundo o autor (Gómez-Pellón, 2016), este conceito, apesar dos méritos heurísticos que possui, logo começou a ser criticado por outros autores, na esteira da percepção de que grupos minoritários americanos, como afrodescendentes e ameríndios, resistem a esta assimilação, na chamada experiência recalcitrante:

Dice M. Gordon que la *aculturación* consiste en la adopción por parte de los grupos minoritarios de los patrones culturales del grupo mayoritario, desde el lenguaje, los modos de vestir y de expresión personal, hasta los valores más profundas. Dicho de otra manera, la cultura minoritaria se subsume en la mayoritaria, que sólo resulta modificada en aspectos muy superficiales. No se menos verdad que la espontaneidad que predica la teoría ha sido puesta en duda desde hace décadas, observando la llamada *experiencia recalcitrante* representada en los Estados Unidos por los obstáculos a esta asimilación, en lo que se refiere a los indios aborígenes, los negros y otros grupos. (...) (Gómez-Pellón, 2016: 60). (os grifos são do autor).

Este fenômeno de resistência cultural de grupos socialmente minoritários, frente à cultura de matriz anglo-saxão, dominante nos EUA, também aconteceu com outras minorias, inclusive europeias, principalmente as que chegaram na segunda metade do século XX. Gómez-Pellón (2016) associa esta experiência cultural recalcitrante também às dificuldades de integração social destas minorias dentro da dinâmica maior da sociedade americana:

(...) Pero este rechazo a la asimilación no es ni siquiera ajeno, ni lo ha sido nunca, a numerosos grupos étnicos europeos, tanto más evidente en el caso de los llegados en la segunda mitad del siglo XX, los cuales encontrarán serios obstáculos a la participación, en términos de igualdad, en procesos relativos a la movilidad ocupacional, e la integración laboral, a la inclusión matrimonial, y otros aspectos de integración social. También habría que aludir que, según transcurre el siglo XX, no sólo crecía el rechazo de la sociedad norteamericana a las prácticas culturales de los ingresados, sino que estos, tanto por vía individual como social, manifestaban su decidida oposición a la pérdida de su identidad de origen. (Gómez-Pellón, 2016: 60).

Por outro lado, Gómez-Pellón (2016) coloca que, mesmo durante a primeira metade do século XX, o progresso dos estudos sobre aculturação trouxeram temas que matizavam este conceito, trazendo a emergência de outras teorizações, como as de

hibridação ou de fusão cultural, no qual o contato cultural entre duas culturas diversas gera formas culturais novas, que não pertencem a nenhuma das duas culturas originárias:

Uno de los ejemplos más característicos de esta  *fusión cultural*  era el citado por Herkovits (1927 y 1973) a propósito de las representaciones sobrenaturales de la América negra, debido a la hibridación que se había producido en las áreas ocupadas por estas culturas como consecuencia del contacto entre las religiones africanas y las religiones cristianas, en una suerte de sincretismo. Por lo regular, en estos casos no resultaba perceptible la existencia de una cultura dominante, sino que se evidencia una combinación a partes iguales de elementos procedentes de tradiciones religiosas distintas, y con ello la ausencia de lo que denominamos aculturación. (Gómez-Pellón, 2016: 65). (os grifos são do autor).

Neste sentido, o conceito de fusão cultural ou hibridação aponta para outro, o de interculturalidade, no sentido de compreender os fenômenos de contato cultural, num mundo multipolar em que vivemos na atualidade:

(...) A esto parece referirse García Canclini cuando nos habla de la muerte de las filosofías binarias y polares de la historia que dibujan una oposición rotunda entre “dominadores y dominados, metropolitanos y periféricos, emisores y receptores”. cuando nos estudios de  *hibridación cultural*  lo que nos muestra es la  *multipolaridad*  de las iniciativas sociales y la reciprocidad de los préstamos. Efectivamente, la  *interculturalidad*  está especialmente interesada en los procesos de  *mestizaje* , de  *sincretismo*  o, como prefiere García Canclini, de  *hibridación cultural* . No en vano la  *interculturalidad*  constituye una de las propuestas de convivencia mejor valoradas en la moderna globalización, y ello a pesar de ser uno de los últimos conceptos en incorporarse a la ya larga y modula nómina elaborada en torno a los contactos culturales y al cambio social, y especialmente a partir del viejo concepto de aculturación. (...) (Gómez-Pellón, 2016: 78).

Portanto, podemos entender a hibridação cultural como resultado da vivência intercultural e que esta se deu de forma muito importante, por exemplo, em regiões em que o contato cultural foi intenso, como no caso de certas regiões da América colonizada pelos ibéricos:

Todas estas observaciones riman con la que hizo E. R. Service (1955: 411-425) a propósito de América Latina, y que comenta el propio Wachtel, cuando dibuja tres grandes áreas de la aculturación en el continente. En primer lugar, lo que Service denomina la  *América india* , que alcanza a las altas tierras del Perú, Bolivia, México y Guatemala, cuyas culturas presentan, aún en nuestros días, profundos caracteres indígenas, a pesar del fuerte impacto que causó entre ellas la colonización española. En segundo lugar, lo que Service llama la  *América mestiza*  que se extiende por Paraguay, el interior de Brasil, la Argentina occidental, el Chile central, parte da América Central, Venezuela y

Colômbia, donde los colonizadores provocaron una mezclanza, biológica y cultural, cuyos elementos autóctonos son débiles. Finalmente, en la clasificación de Service habría que señalar la *América europea*, que alcanza la mayor parte de Argentina, Uruguay y Chile Meridional y otras partes, donde se produjo la pérdida de la cultura autóctona casi por entero y donde cabría hablar de un profundo proceso de aculturación. (Gómez-Pellón, 2016: 63).

Aqui, podemos dizer que há áreas de colonização ibérica nas Américas, em que o fenômeno de fusão cultural se deu de forma mais intensa, em contraste com outras em que a aculturação foi predominante. De acordo com Gómez-Pellón (2016), isso ficou vinculado ao grau de desenvolvimento cultural e de organização social e econômica das populações ameríndios que habitavam cada área:

(...) En las áreas donde la aculturación ha sido muy intensa (la América europea), habitaban al comienzo de la colonización cazadores-recolectores con una organización muy sencilla, incapaces de resistir la acometida colonizadora. En el caso de las áreas propias de la América mestiza, los nativos practicaban una caza y una recolección, que se alternaba con una agricultura elemental, de manera que los asentamientos eran estables o relativamente permanentes. En estas últimas áreas, la penetración de la cultura de los colonizadores, de manera que la aculturación siendo importante, fue también limitada. Por último, en las áreas que la aculturación fue escasa, como fue el caso de la América india, los nativos practicaban una agricultura de cierta importancia, siendo ésta la propia de las culturas azteca e inca. En este caso los colonizadores encontraron una feroz resistencia cultural que explica la fuerza que posee la tradición indígena (...). (Gómez-Pellón, 2016: 64).

Gómez-Pellón (2016) aponta, que, de maneira alguma, pode-se falar abstratamente de uma aculturação homogênea na América ibérica, mas sim de diferentes graus de aculturação, ou pelo ponto de vista da hibridação cultural, de diferentes graus de hibridação cultural ou interculturalidade.

No caso específico do Brasil, Freyre<sup>29</sup> (2006) coloca que, além da influência indígena na formação da cultura brasileira, não podemos subestimar a contribuição da população afrodescendente, dado os grandes contingentes de escravos trazidos para cá. Freyre aponta para a mestiçagem do português com o negro e com o índio, como um dos fatores da formação social e cultural do povo brasileiro. Freyre coloca o fato de que, na maioria dos casos, os portugueses não traziam esposas para o Brasil, tendo se miscigenado fortemente com a população indígena e negra, fato que Gómez-Pellón (2016) também aponta em relação à colonização espanhola das Américas. Este fato

---

<sup>29</sup> Gilberto Freyre (1900-1987), estudou com Franz Boas, e é considerado fundador da moderna Antropologia no Brasil. Em sua obra mais importante, "Casa-Grande e Senzala" (2016), estuda a profunda influência da cultura negra sobre a formação de nossa cultura.

contrasta com a colonização anglo-saxã dos Estados Unidos, na qual os ingleses trouxeram suas esposas para o novo continente, não miscigenando com as populações ameríndias, tampouco com os escravos africanos traficados (Gómez-Pellón, 2016). Tal fenômeno contribui para o fenômeno da multiculturalidade, ou seja, de grupos étnicos-sociais que mantêm sua cultura, porém de forma independente dos outros grupos, muitas vezes em guetos culturais como também geográficos.

Vemos, então, que os fenômenos interculturais acontecem com mais intensidade, em situações em que o contato cultural acontece concomitantemente com a miscigenação étnica, o que gera uma nova dinâmica social, no qual surge o grupo de mestiços, os quais necessariamente terão que se defrontar com a questão de ter duas culturas de origem.

Outra dimensão da interculturalidade é a política (Gómez-Pellón, 2012), e envolve as determinações do poder em relação à questão étnica e cultural. Neste sentido, temos um arco de possibilidades, que vão desde políticas de extermínio de populações<sup>30</sup>, com a destruição de suas culturas, passando por políticas de assimilação cultural, até as de tolerância cultural e étnica, as quais são mais abertas para os fenômenos de hibridação cultural.

### **5.1. A vivência intercultural na Antiguidade e Idade Média**

Vemos, a partir dos registros sobre a história humana, exemplos de culturas que, em maior ou menor grau, seguiram um dos caminhos, dentro deste arco de possibilidades, detendo-nos principalmente nos exemplos de culturas que foram mais ou menos abertas à tolerância cultural e a fenômenos de hibridação cultural.

A espécie humana, ao se espalhar pelo planeta, dividiu-se em pequenos grupos, que foram constituindo, paulatinamente, identidades culturais que os agregavam, dando-lhes a noção de serem um mesmo povo que, via de regra, se opunha a outros. No Paleolítico, os grupos de caçadores e coletores buscavam os melhores territórios para sua subsistência, entrando em conflito com outros, sem constituírem agrupamentos maiores.

---

<sup>30</sup> Não podemos esquecer, que a política de extermínio de etnias, historicamente, têm registros históricos que vêm desde a Antiguidade até o Século XX, sendo um dos últimos exemplos o genocídio de judeus pelos nazistas, assim como de bósnios por sérvios, na Guerra da Iugoslávia, entre outros.

No Neolítico, com o surgimento das técnicas agrícolas e de pastoreio, houve o aumento da produtividade em termos de alimento, o que gerou excedentes a serem consumidos, permitindo que os povos que dominavam tais técnicas tivessem um grande crescimento populacional. Estas grandes populações, agregaram-se em cidades-estados ou nações que, muitas vezes, conquistavam outros povos, incorporando-os à sua sociedade, dando origem a estados multiétnicos.

Desde muito cedo, verificou-se a hibridação cultural nestes estados. Tomemos como exemplo, um dos primeiros estados multiétnicos historicamente registrados, a Acádia que dominou as cidades-estados sumérias. Neste, os acadianos, etnia semita, subjugaram os sumérios, povos de origem desconhecida, que haviam erigido as mais antigas cidades-estado historicamente conhecidas. Os acadianos, apesar de politicamente dominantes, assumem a mitologia suméria, mantendo inclusive o idioma sumério como a língua litúrgica, num exemplo longínquo de hibridação cultural.

Outro exemplo é o Império Persa, um dos primeiros que conquistou e dominou muitas etnias ao mesmo tempo, desenvolveu uma política de permitir que os povos conquistados mantivessem sua identidade:

A Pérsia apresentava-se como um exemplo de estabilidade e equanimidade, como demonstra uma inscrição trilingue entalhada na face de uma rocha em Behistun. Escrita em persa, elamita e acadiano, ela registra como Dario, o Grande, um dos governantes mais famosos da Pérsia, controlava revoltas e levantes, expulsava invasores estrangeiros, e não prejudicava nem os pobres, nem os poderosos. Mantenha o país seguro, ordenava a inscrição, e cuide do povo de maneira justa, pois a justiça é a base do reino. A tolerância com as minorias era lendária: um dos governantes persas foi chamado de “Messias” e outro foi abençoado pelo “Senhor, Deus dos céus”, em razão de suas políticas, que incluíram a libertação dos judeus de seu exílio babilônico. (Frankopan, 2019: 22).

O Império Persa foi sucedido pelo Império de Alexandre, o Grande, após a queda do último imperador persa, Ciro III, após uma série de batalhas em que o brilhante general macedônico derrotou um exército várias vezes maior do que o seu, herdando um dos dois maiores impérios<sup>31</sup> de sua época, multiétnico.

---

<sup>31</sup> O outro sendo a China (Burbank e Cooper, 2019).

### 5.1.1. O choque cultural entre Ocidente e Oriente, e o desenvolvimento da interculturalidade na Antiguidade

Alexandre, ao conquistar a totalidade do vasto território do antigo Império Persa, também expandiu o território do novo Império Macedônico à Índia, estabelecendo sua bandeira sobre reinos de cultura hindu, aumentando o número de etnias e culturas sob seu governo. Apesar do desafio de ter que administrar vários povos, acabou por adotar uma política para com eles muito semelhante a de seus antecessores:

Embora alguns estudiosos modernos o tenham menosprezado como “um bandido juvenil embriagado”, Alexandre parece ter tido um tato surpreendentemente sensível ao tratar com territórios e povos recém-conquistados. Costumava ser brando ao lidar com as crenças e práticas locais, mostrando tolerância e também respeito: conta-se, por exemplo, que ficou indignado ao ver o modo com que o túmulo de Ciro, o Grande, havia sido profanado e não só o restaurou como puniu aqueles que haviam conspurcado o santuário. (...) (Frankopan, 2019: 24).

A tolerância com as outras culturas, para Alexandre, também tinha um fundamento político, assim como acontecera com os persas: cooptar as elites locais para servirem como sustentáculos de seu império. Além disso, Alexandre procurou, ele mesmo, adotar práticas culturais dos persas:

Alexandre também foi capaz de colocar cada vez mais território sob seu poder porque se dispôs a confiar nas elites locais. Teria dito que, “se queremos não só passar pela Ásia, mas ocupá-la, devemos mostrar clemência por essas pessoas; é a lealdade delas que irá tornar o nosso império estável e permanente”. Autoridades locais e velhas elites foram mantidas em seus postos para administrar cidades e territórios conquistados. O próprio Alexandre passou a adotar títulos tradicionais e a usar vestes persas para salientar sua aceitação dos costumes locais. Gostava de se retratar a si mesmo não como um conquistador invasor, mas como o último herdeiro de um reino antigo (...). (Frankopan, 2019: 39).

Porém, ao mesmo tempo que queria assumir costumes da cultura persa, Alexandre intencionava incutir aos persas a cultura grega. O imperador macedônio fora formado através da *paideia* grega - seu tutor fora Aristóteles - e, nesse sentido, de certa forma queria infundi-la aos persas:



Plutarco<sup>32</sup> delineou um perfil híbrido de Alexandre, que primeiro se beneficiou politicamente ao se trajar como um persa e a adotar alguns hábitos dessa cultura, porém manteve a base de sua formação que foi o contato com a escrita produzida por uma longa tradição literária grega que lhe legou textos que conheceu desde os primeiros anos de sua paideia, com os quais se alfabetizou e aprendeu os fundamentos da cultura grega. (Silva, 2020: 178).

Plutarco deixou registros históricos que colocam que o próprio Alexandre acabou se casando com princesas persas, rompendo a tradicional monogamia grega, assim como fez seus oficiais casarem-se também com mulheres nobres persas, intentando fazer com que houvesse uma união política e cultural entre os dois povos:

Alexandre, chegando a Susa, casou seus amigos, e ele próprio se casou com Statira, filha de Dario. Deu aos mais destacados as mulheres mais nobres, e celebrou com uma festa magnífica as núpcias dos macedônios, já anteriormente casados. (Plutarco, 2016: 120).

Esse desejo de aproximar as duas culturas, fica patente em um trecho narrado por Plutarco, no qual Alexandre seleciona trinta mil crianças persas, para quem deveria ser ensinado o idioma grego, ao mesmo tempo em que fossem treinadas nas artes militares gregas. (Plutarco, 2016) .

Com a morte de Alexandre, o seu Império foi dividido entre alguns de seus principais generais, que fundaram os próprios. Estes estados ficaram sendo conhecidos como Impérios Helenísticos<sup>33</sup>, e neles, houve uma fusão entre a cultura grega e a cultura dos povos conquistados, principalmente na Ásia<sup>34</sup>, num fenômeno cultural designado como Helenismo: “E não menos impressionante - apesar de ignorado com certa frequência - são a escala do legado que deixou e o grau em que a influência da Grécia Antiga se fundiu com as culturas da Pérsia, Índia, Ásia Central e até mesmo com a China”. (Frankopan, 2019: 26).

Um exemplo curioso foi a competição entre os cultos helenísticos e o Budismo, na Índia que havia sido invadida pelos gregos, este embate gerando, por

---

<sup>32</sup> Plutarco (2016) foi um escritor grego, nascido na cidade de Queroneia, no primeiro século de nossa era, quando a Grécia já fazia parte do Império Romano e falecido no decurso do segundo século. Foi um prolífico escritor e biógrafo, tendo escrito 25 livros de biografias, nos quais sempre elegia uma dupla de personagens históricos, um grego e outro romano. Um dos seus livros de biografia foi destinado a contar a história de dois grandes líderes militares e conquistadores, o grego sendo Alexandre e o romano sendo Júlio César, num exemplo interessante de escrita de caráter intercultural.

<sup>33</sup> O Império foi dividido basicamente em três, o Império Ptolemaico, no Egito, o Império Selêucida, com as possessões asiáticas de Alexandre, e o Império Antigônida, com as possessões macedônias na Europa (Green, 2014).

<sup>34</sup> No Egito, a dinastia dos Ptolomeus acabou assumindo muito da cultura egípcia, eles próprios se colocando como uma dinastia faraônica.



outro lado, uma renovação e uma síntese cultural através da qual a cultura budista se enriqueceu:

A vitalidade do intercâmbio cultural à medida que Europa e Ásia colidiam era impressionante. Estátuas de Buda começaram a aparecer apenas depois que o culto de Apolo se firmou no Vale do Gundara e no oeste da Índia. Os budistas se sentiram ameaçados pelo sucesso das novas práticas religiosas e começaram a criar suas próprias imagens. Na realidade, há uma correlação não apenas na data das primeiras estátuas de Buda, mas também em seu aspecto e desenho: parece que Apolo serviu de modelo, tal o impacto da influência grega. Até então, os budistas haviam ativamente evitado representações visuais; agora, a competição obrigava-os a reagir, a tomar emprestado e a inovar. (Frankopan, 2019: 27).

Se, por um lado, os budistas hindus, sentiam-se ameaçados, pois participavam de uma religião de caráter proselitista, por outro, os hindus bramanistas<sup>35</sup> sentiam-se espiritualmente mais elevados do que os gregos e macedônios, pois cultivavam uma disciplina ascética rigorosa que, em sua visão, dava-lhe vantagem sobre os conquistadores estrangeiros, considerados bárbaros por eles:

(...) Estrabão<sup>36</sup> nos informa que em Taxila, a primeira capital indiana que ele invadiu, Alexandre e seus oficiais souberam de um grupo de filósofos sentados em reunião fora da cidade, e imaginando réplicas de seus próprios professores e modelos (o tutor de Alexandre, Aristóteles, ou aquele famoso tagarela, Sócrates), enviaram uma delegação para convidar o círculo de eruditos à mesa de Alexandre. E o que eles encontraram foram quinze sujeitos completamente nus sentados imóveis numa superfície de pedra torrada pelo sol, tão quente que ninguém podia pisar nela sem calçado<sup>37</sup>. O chefe da delegação, Onescrito<sup>38</sup>, fazendo um daqueles cavalheiros saber através de uma série de três intérpretes, que ele e seu rei desejavam aprender algo de sua sabedoria, recebeu a resposta de que a ninguém que tivesse a petulância de vir de botas de cano longo, chapéu de aba larga e cota cintilante de cavalaria, como as que os macedônios usavam, se podia ensinar filosofia: o aspirante - ainda que viesse de Deus - deveria primeiro ficar nu e ter aprendido a sentar impassivelmente sobre a

---

<sup>35</sup> O Bramanismo e o Hinduísmo são religiões fortemente vinculadas ao povo hindu, diferentemente do Budismo, que tem uma proposta universalista, numa relação muito parecida com a que ocorreu entre o Judaísmo e o Cristianismo.

<sup>36</sup> Estrabão (aproximadamente entre 50 A.C.- 20 D. C.), foi um historiador e geógrafo romano, nascido na província do Ponto, considerado um dos pais da Geografia (Silva, 2010). Espina-Barrio (2005), coloca-o como um dos predecessores da Antropologia, dado a qualidade da descrição dos hábitos e costumes dos povos que estudou.

<sup>37</sup> Este foi o primeiro registro histórico sobre os yogues hindus (Campbell, 1994), confirmando a hipótese de que os hindus da época só utilizavam a escrita para fins comerciais.

<sup>38</sup> Onescrito, ou Onesícrito de Antispaleia, filósofo cínico, discípulo de Diógenes, escreveu sobre a formação filosófica de Alexandre, o Grande; acompanhou Alexandre na campanha da Índia. (Goulet-Casé, 2007)

pedra escaudante. O grego, cujo próprio mestre havia sido Diógenes<sup>39</sup>, sem intimidar-se por tal afronta, falou a um segundo pensador nu a respeito de Pitágoras, Sócrates, Platão e os demais, e o indiano, apesar de admitir que tais homens deviam ser originários de uma grande nação, expressou pesar e surpresa por eles terem mantido tanto respeito pelas leis e costumes de seu povo a ponto de terem negado a si mesmos a vida superior, permanecendo vestidos. (Campbell, 1994: 221- 222).

É interessante pensar que Alexandre e seus oficiais macedônios, em primeiro lugar, projetaram sobre os sábios hindus, as imagens dos filósofos com quem conviveram. É muito interessante, por outro lado, constatar que os sábios hindus não conseguiram, pelo menos no primeiro momento, se identificar com os filósofos gregos, acusando-os de não ter uma postura transcendente frente à sociedade. Apesar desta diferença inicial, posteriormente um destes sábios consentiu em acompanhar Alexandre como parte de seu séquito, por algum tempo. (Campbell, 1994).

Outro campo em que a Índia foi influenciado pela cultura grega foi no campo da ciência. Apesar dos hindus sentirem-se espiritualmente superiores aos gregos, a quem consideravam bárbaros, reconheciam o talento destes para as ciências, especificamente em relação a astronomia, tendo assimilado seus conhecimentos (Frankopan, 2019). Em síntese, notamos que, de maneira geral, o choque entre a Grécia e Oriente acabou por trazer um intercâmbio cultural entre as duas culturas, de forma a enriquecê-las, ao que podemos dizer que este contato teve características interculturais.

### **5. 1. 2. A interculturalidade na época romana**

Os impérios helenísticos foram derrotados pela ascendente República Romana, que, logo depois se tornou o Império Romano (Green, 2014). Porém, como colocou Fustel de Coulanges<sup>40</sup> (2009), em sua obra clássica “A cidade antiga”, a própria Roma, desde sua origem, era a cidade-estado ocidental<sup>41</sup> que mais etnias congregou:

---

<sup>39</sup> Diógenes, filósofo grego cínico, foi um grande crítico das instituições políticas, estatais e filosóficas, chamado por Platão de “Sócrates enlouquecido”. Vivia numa grande barrica, vivendo praticamente nu, com uma manta para se cobrir, uma bolsa e um cajado (Magno, 2002).

<sup>40</sup> Numa-Denis Fustel de Coulanges (1830-1889) foi um historiador francês, considerado um dos fundadores da História como disciplina científica, ao romper com os métodos históricos anteriores, fundamentalmente especulativos. Coulanges privilegia a coleta de dados, analisando a singularidade dos fatos históricos, ao mesmo tempo em que busca leis que os expliquem (Moerbeck, 2019).

<sup>41</sup> Durante o primeiro milênio A.C., no universo cultural grego-italico, as cidades-estados foram a forma de organização política mais usual (Coulanges, 2009).

Assim, em Roma, todas as urbes se associam e se misturam: há latinos, troianos, gregos, e houve brevemente também sabinos e etruscos. Vêde as diversas colinas: o Palatino é a urbe latina, depois de ter sido a urbe de Evandro; o Capitolino, depois de ter sido a morada dos companheiros de Hércules, se torna a morada dos sabinos de Tácio. O Quirinal recebe seu nome dos quirites sabinos ou do deus sabino Quirino. O Célio parece ter sido desde a origem habitado pelos etruscos. Roma não parecia uma única urbe; parecia uma confederação de urbes, cada uma se ligando por sua origem a uma outra confederação. Roma era o centro onde latinos, sabelianos e gregos se encontravam. (Fustel de Coulanges, 2009: 281).

Segundo o autor, o efeito desta mistura de populações, era Roma, de certa forma, ser uma cidade de caráter multicultural ou intercultural: “podia se dizer latina com os latinos, sabina com os sabinos, etrusca com os etruscos e grega com os gregos” (Fustel de Coulanges, 2009: 282). Este caráter intercultural da cidade refletiu-se na constituição do idioma latino:

A língua de Roma era um composto dos elementos mais diversos em que o latim era preponderante. Mas nela havia numerosas raízes sabelianas, além de aí encontrarmos mais radicais gregos do que qualquer um dos dialetos da Itália Central. Quanto ao próprio nome, Roma, não se sabia a que língua pertencia. Segundo alguns, Roma era uma palavra troiana; segundo outros, palavra grega; há razões para acreditar ser latina, mas alguns antigos a consideravam etrusca. (Fustel de Coulanges, 2009: 281).

Outra área cultural em que este caráter intercultural romano estava presente foi no campo religioso, que regia, inclusive, os aspectos políticos e militares da cidade-estado romana, assim como de outras na Itália e Grécia:

Num tempo em no qual ninguém tinha o direito de assistir às festas religiosas de uma nação se não pertencesse a essa nação pelo nascimento, o romano gozava dessa vantagem incomparável de poder participar das férias latinas, das festas sabinas, das festas etruscas e dos jogos olímpicos. Ora, a religião era um vínculo poderoso. Quando duas urbes tinham um culto comum, se diziam parentes; deviam se considerar aliadas, e se ajudar entre si; não se conhecia nessa antiguidade outra união, exceto aquela que a religião estabelecia. Desta maneira, Roma conservava muito ciosamente tudo que podia servir de testemunho desse precioso parentesco com as outras nações. Aos latinos, Roma apresentava suas tradições sobre Rômulo, aos sabinos sua lenda sob Tarpeia e de Tácio; afirmava aos gregos os velhos hinos que possuía em honra da mãe de Evandro, hinos que não compreendia mais, mas que continuava cantando. Guardava com a mais devida atenção a recordação de Enéias, pois se por intermédio de Evandro, podia se dizer parente dos peloponésios, por intermédio de Enéias se aparentava a mais de de trinta urbes espalhadas pela Itália, Sicília, Grécia, Trácia e Ásia Menor, todas tendo Enéias como seu fundador, ou sendo colônias por ele fundadas, detendo, conseqüentemente, um culto comum com Roma. Pode-se ver, nas guerras que fez Roma com Cartago,

e na Grécia, contra Felipe, qual partido tirou deste antigo parentesco. (Fustel de Coulanges, 2009: 282).

Como o fator religioso, no mundo antigo, era decisivo, no sentido de isolar ou fortalecer uma aliança com outras cidade-estados, Roma utilizou-se deste expediente para poder engrandecer-se, numa estratégia política inédita, até então:

Como, ademais, esses cultos e esses deuses eram, na sua maioria, tomados dos vencidos, Roma estava para eles em comunhão religiosa com todos os povos. Os laços de origem, a conquista do *connubium*, a presidência das férias latinas, a dos deuses vencidos, o direito que Roma pretendia ter de sacrificar em Olímpia e em Delfos eram tantos outros meios mediante os quais Roma preparava sua dominação. Como todas as urbes, Roma possuía sua religião municipal, fonte de seu patriotismo; mas foi a única urbe que empregou esta religião para seu engrandecimento. Enquanto outras urbes se isolavam devido à religião, Roma tinha a habilidade ou a boa sorte de se servir da religião para tudo atrair e dominar. (Fustel de Coulanges, 2009: 284).

Posteriormente, segundo Coulanges (2009), ao aumentar seu poder e estender sua dominação territorial pelo Mediterrâneo, a própria Roma destruiu o regime das cidades-estados, substituindo-o pelo poder centralizado na metrópole. Os territórios conquistados tornaram-se províncias romanas, na qual um governador arrecadava os impostos que mantinham o exército romano, contando com a ajuda das elites locais<sup>42</sup>, de forma muito semelhante aos persas e gregos:

(...) Nas províncias, a maioria das práticas locais era mantida, e as elites podiam ser agraciadas com o cobiçado privilégio da cidadania romana. Essa abordagem administrativa minimalista fomentou uma divisão fundamental entre os romanos, incluindo as elites anexadas com suas práticas políticas e culturais em comum, e os não romanos, cujas instituições e modos de vida eram diversificados e diferentes uns dos outros. (Burbank e Cooper, 2019: 59).

Porém, mesmo tornando-se um estado de grande extensão territorial, multiétnico, eles continuaram a incorporar aspectos culturais de outros povos, sendo “capaz de absorver e integrar culturas preexistentes aos costumes sincréticos romanos” (Burbank e Cooper, 2019: 60), continuando a integrar deuses de outros povos, assim como na época em que era uma cidade-estado:

A capacidade dos romanos de absorver e vergar sem homogeneizar completamente fica evidente na reação às crenças de outros povos. No início, os próprios romanos eram politeístas, assim como a maioria dos seus súditos imperiais, à exceção dos judeus, e mais tarde, dos cristãos. Contar com muitos

---

<sup>42</sup> Fenômeno semelhante foi apontado por Gómez-Pellón (2016) e Burbank e Cooper (2019), em termos da colonização espanhola das regiões antes dominadas pelo Império Inca.

deuses ajudava os romanos a incorporar outras divindades. Os deuses das civilizações antigas, como Ísis, do Egito, e Baal, da Síria, passaram a ser venerados na Itália, às vezes com outros nomes. Quando os romanos entraram em contato com os gregos, Zeus tornou-se Júpiter, e Atenas, Minerva. (...) (Burbank e Cooper, 2019: 63)

Dentre as culturas conquistadas pelos romanos, uma era especialmente admirada por eles, a grega. Os romanos identificaram-se fortemente a esta cultura e a consideravam superior a sua, copiando desde sua arquitetura, seus modelos urbanísticos, mas também sua literatura, filosofia e ideal educacional.

### **5.1.3. A paideia grega e a humanitas romana: o ideal educativo grego perpassando a educação romana e medieval**

Este fascínio dos romanos pela civilização grega fez com que estes tivessem reverência por esta, durante todo o tempo que suas instituições políticas duraram, desde a República até o fim do Império Bizantino, o antigo Império Romano do Oriente e se refletiu fortemente no campo linguístico, antropológico e educacional:

A língua de aprendizado e criatividade à época da expansão romana era, de início, a grega. Mesmo quando o latim extrapolou a retórica para se tornar a língua de poesia, amor e sexo, o ideal cultural tomou continuidade sendo o aprendizado do grego e latim. Uma palavra grega, *paideia*, descrevia esse tipo apropriado de educação, aquela que prepararia os jovens para uma vida de conhecimento e sensibilidade à beleza e ensinaria as habilidades sociais para se alcançar a nobreza serena e a virtude cívica. Atenas se tornou um símbolo amado e satisfatoriamente arcaico dos valores universais expressos na ideia humana de “*humanitas*”. Tanto uma sentença como uma missão, *humanitas* significava “comportamento civilizado” e se expressava por meio do aprendizado e das relações com os outros, nos limites para o uso do poder e no objetivo de permitir que até mesmo os povos conquistados pudessem concretizar seu potencial humano. O contrário da *humanitas* era a barbárie: bárbaros eram pessoas não instruídas e que não viviam em cidades - ao menos não em cidades romanas -, vestiam-se precariamente e se portavam mal: não se podia confiar que entendessem as leis romanas<sup>43</sup>. (Burbank e Cooper, 2019: 62).

Vemos aqui, que a cultura grega era considerada superior à sua pelos romanos, que adotaram desde préstimos linguísticos - sabemos que o latim clássico, falado na

---

<sup>43</sup> A aplicação da lei romana foi considerado, pelos próprios latinos, como um traço distintivo de sua cultura, dado que eles foram o primeiro povo a além de escrever suas leis, instituir a profissão de jurista, dando direito que a todo cidadão romano ser julgado por um tribunal constituído para tal (Burbank e Cooper, 2019).

época de César e Cícero tinha como modelo o idioma grego<sup>44</sup> - assim como a Literatura e Filosofia grega eram estudados e cultivados em Roma. O ideal educacional dos gregos, a *paideia*, geradora da *arethé*, nobreza virtuosa do cidadão ateniense, foi incorporada e traduzida pelos romanos como *humanitas*. Este ideal cultural e, até certo ponto, civilizatório, poderia, também, ser atingido pelos povos dominados, desde que o aceitassem, o mesmo não se aplicando aos povos bárbaros, que não se adequariam a ele. A *humanitas* romana foi continuada, de certa forma, pela Igreja Católica, numa espécie de *humanitas* cristã, e sua influência chegou, no Brasil, até meados do Século XX, quando os estudos clássicos da língua latina eram objeto de aprendizado no Ensino Médio.

Vemos que, até certo ponto, os romanos foram tolerantes com outras culturas, e também aceitaram aspectos delas, o que pode ser considerada uma forma de interculturalidade. Este aspecto intercultural da cultura romana se expressou de forma mais intensa em relação à cultura grega, considerada pelos próprios romanos como superior à própria<sup>45</sup>.

A tolerância cultural também foi uma das marcas do sucessor oriental do Império Romano, o Império Romano do Oriente. Abarcando muitas etnias, o Império, apesar de ter o latim como idioma administrativo e o grego como litúrgico, não as forçou a assumir a cultura greco-romana:

A população do Império Romano do Oriente era extremamente diversificada: os maiores grupos linguísticos incluíam gregos, latinos, eslavos, coptas, árabes e berberes. As cidades, de Alexandria à Antioquia e Salônica, eram cosmopolitas, supostamente, 72 línguas eram faladas em Constantinopla. Armênios, gregos, judeus e latinos tinham um espaço consolidado na vida comercial do Império. Assim como Roma, o Império Romano do Oriente era uma rede de centros urbanos que incluía cerca de novecentas cidades, com instituições características: banhos públicos, escolas e igrejas. O grego era o idioma litúrgico e o latim o administrativo, mas não houve esforços para impor qualquer um dos dois à população. O interior propiciava o excedente agrícola necessário para manter essa rede de centros urbanos, mas conservou sua diversidade de povos e línguas, aderindo à cultura imperial sem, contudo integrar-se a ela totalmente. (Burbank e Cooper, 2019: 94).

---

<sup>44</sup> O latim clássico foi um estágio ulterior ao latim arcaico falado quando Roma ainda era uma cidade-estado, que foi atingido por volta do Século I A. C., sendo muito influenciado pelo idioma grego, “pela ação dos gramáticos, da literatura e da classe culta” (Martins, 2015: 6).

<sup>45</sup> Alguns historiadores, como Veyne, defendem a tese de que o Império Romano deveria ser chamado, na verdade de Império Greco-Romano, tão grande era, neste, o uso da língua grega e a devoção à cultura helênica.



No Ocidente, a queda do Império Romano fez com que os bárbaros germânicos organizassem novos estados nacionais, e novamente, o fenômeno de uma cultura que se sente inferior, assumir características de outra, considerada superior, ocorreu, com muitas das instituições romanas sendo continuadas nos novos reinos surgidos.

## **5.2. O choque cultural da Idade Moderna e Contemporânea: os europeus descobrem novos mundos, habitados por povos desconhecidos por eles: assimilação e hibridação cultural**

As novas nações europeias surgidas após o fim da Idade Média, também se defrontaram com outra realidade: o descobrimento de outros continentes e povos, causando um grandioso choque cultural, até hoje não totalmente superado. Este choque cultural, que também foi político e militar, gerou várias realidades, desde o extermínio de etnias inteiras, ou outras em que as populações nativas acabaram assumindo aspectos culturais do colonizador, mas mantendo, até certo ponto, aspectos de sua própria cultura, como aconteceu nos países andinos:

Nathan Watchel (1976: 216-223) nos muestra cómo, poco después del inicio de la colonización española, se comienza a producir una *aculturación* muy notable, pero en términos de *hibridación*. Los indígenas siguen consumiendo un alimento tan básico para ellos como es el maíz, pero también consumen legumbres españolas y muchas frutas: naranjas, higos, manzanas, peras y melocotones se incorporan enseguida a la dieta. También las verduras: el repollo, el nabo, la lechuga y la cebolla. Watchel pone el ejemplo de Jauja, donde las fértiles huertas producen ya de casi todo en la segunda mitad del siglo XVI. En el seno de la sociedad indígena y mestiza también cambian los hábitos por la vía de los trasvases de rasgos entre grupos. La difusión hace que la coca, anteriormente reservada a la clase dominante, ahora es patrimonio de todos los grupos sociales, de modo que su cultivo se extiende por la totalidad de los valles del Virreinato. Los encomenderos que prestan atención al cultivo del trigo (cereal del pago de los tributos) y que atienden a la progresión de los cultivos de procedencia española, también difunden el cultivo de la coca. Además, la misma se usará como estimulante cotidiano en el trabajo que se realiza en las minas de Potosí y en otros lugares, pero también en las ceremonias religiosas en las cuales se produce la confluencia de las creencias y prácticas indígenas e cristianas, lo cual es otra prueba más del mestizaje cultural, esto es, de *hibridación* como forma de *aculturación*, la cual adopta con frecuencia la forma de *sincretismo*. (Gómez-Pellón, 2016: 70-71).

Vemos que, em muitos lugares, o contato cultural gerou uma hibridação cultural, principalmente na América colonizada pelos povos ibéricos, como já foi

colocado anteriormente, diferentemente dos países de colonização anglo-saxã, no qual, a não miscigenação entre europeus, ameríndios e afrodescendentes concorreu para uma dinâmica social de populações estanques entre si. Mesmo assim, nos EUA, no sentido cultural, houve exemplos de hibridação cultural, notadamente, no campo das artes (Gómez-Pellón, 2016).

O trabalho foi, a partir da Era Moderna, outro fator que realocou populações inteiras em novos continentes e países, primeiramente através do tráfico de escravos, nos séculos XVI-XIX. Posteriormente, premidos por falta de oportunidades econômicas em seus países, muitos indivíduos, a partir do século XIX, imigram para outros países em busca de melhores oportunidades, fenômeno que ocorre até os dias atuais. Isso gerou uma série de problemas relacionados à convivência social destas minorias étnicas e nacionais que se radicaram, voluntariamente ou não, em outros países.

Na Era Contemporânea, com o surgimento do Estado-Nação, de poder centralizado a partir de uma etnia dominante, trouxe uma série de problemas de convivência cultural, pelas minorias étnicas presentes em seu território, normalmente submetidas e resistindo ao mesmo tempo à políticas de assimilação cultural:

(...) En efecto, la nación comporta la existencia de un grupo humano que es consciente de alentar una comunidad, cuyos miembros están unidos en torno a un pasado compartido que se sustancia en el uso de una misma lengua y de idénticas costumbres, fruto de una larga y permanente convivencia en un territorio común. Por el contrario, el estado-nación es un fenómeno moderno, que se gesta en el siglo XVIII, caracterizado, según la definición de Durkheim, por la formación de un tipo de Estado que posee el monopolio de lo que define el uso legítimo de la fuerza dentro de un territorio delimitado, y que aspira a conseguir la unidad de la población sujeta a su gobierno mediante la homogeneización. Con este fin, el Estado-nación crea una cultura, unos símbolos e unos valores comunes y restablece o inventa tradiciones y mitos de origen (vid. E. Hobsbawn, 1997). En suma, los conceptos de Estado y nación remiten a realidades distintas y, en ocasiones, difícilmente conciliables. (Gómez-Pellón, 2012: 203-204).

Por outro lado, o Estado-nação, que ocupou o lugar das monarquias de direito divino, estabeleceu a igualdade de direitos e deveres entre seus cidadãos, mesmo os de grupos étnicos-culturais que não pertencem ao grupo social majoritário, sobre cuja cultura foi erigida a identidade nacional comum. Estas duas tendências, por vezes conflitantes, do Estado-nação, tanto no sentido de homogeneizar sua cultura em torno de valores dominantes do grupo social majoritário, assim como o de garantir os



direitos universais das minorias, geraram uma série de conflitos entre os vários grupos étnicos, alguns sendo solucionados, outros gerando o nascimento de novos Estados-nação, durante os séculos XIX e XX.

Na Europa ocidental do pós-guerra, o decréscimo do crescimento populacional fez com que suas economias necessitassem de mão de obra estrangeira, que primeiramente vieram de países mediterrâneos, em segundo momento de suas ex-colônias, e por último de países periféricos, de cultura menos próximas à cultura ocidental, este contingente chegando a cerca de 20%, em países como Alemanha, Reino Unido e França. (Gómez-Pellón, 2012).

Isso gerou uma necessidade de políticas de algum tipo de reconhecimento das culturas das populações minoritárias radicadas em seu território (Gómez-Pellón, 2012). Porém, esta política pluricultural não é aceita de forma incontestada nestes países, havendo variações entre eles, de maior ou menor reconhecimento das outras culturas. O autor coloca três modelos principais relacionados com a gestão das minorias étnicas e culturais, entre as democracias ocidentais, no pós-segunda grande guerra:

Los distintos países europeos fueron adoptando sus modelos de convivencia que, en esencia, se reducen a unos pocos. Mientras que el Reino Unido y otros países, como Holanda, optaron por un multiculturalismo contemplativo con las culturas de origen de los inmigrantes, Francia adopta un modelo integracionista que hacía tabla rasa de las diferencias étnicas y religiosas y abogaba por la igualdad pretendida de su pasado revolucionario. Al mismo tiempo, los países del centro de la Europa, con Alemania a su cabeza, e incluyendo Austria e Suiza, crearon un modelo menos atento a la integración de los inmigrantes y más preocupado por los efectos de la relación laboral con éstos. Por su parte, España y algunos otros países del Mediterráneo se incluyeron en la tendencia receptora de los inmigrantes cuando declinaba el siglo XX, y lo hicieron sin disponer de una política de gestión de la inmigración, aunque finalmente la misma acabaría por hallar más similitudes en el modelo multiculturalista que en ningún otro. (...) (Gómez-Pellón, 2012: 201-202).

Porém, apesar das diferenças de modelos, na prática, os diversos modelos acabam por oferecer uma tolerância em relação à manutenção das diferentes culturas, alguns países apenas coibindo, algumas manifestações culturais em meio público, como a França, cujo estado é firme e tradicionalmente laico, proíbe o uso do véu islâmico em espaços públicos.

Apesar de todo este esforço das políticas públicas europeias, no sentido de tolerância em relação às minorias, revoltas destas nos anos 2000, que pipocaram na

França e na Inglaterra, colocaram certo questionamento em relação à efetividade destas políticas:

La experiencia acumulada por los Estados europeos hasta el presente parece demostrar que ninguno de ellos ha escapado al nacimiento de barrios marginales en torno a los colectivos de inmigrantes, incluida Francia que ha privilegiado la integración individual (vid. Colom, 1998 y N. Ribas, 2004). Los conflictos que se vienen produciendo en los suburbios británicos y holandeses son conocidos, donde las autoridades han admitido los altos porcentajes de fracaso escolar entre los inmigrantes, y las dificultades de éstos den el acceso al mercado de trabajo debido a su baja cualificación profesional. (...) (Gómez-Péllon, 2012: 220).

Neste sentido, podemos perceber que uma das dificuldades para uma convivência cultural mais harmônica e pacífica das minorias europeias, perpassa pela questão do fracasso educacional, que por sua vez, gera baixa qualificação profissional, que por sua vez dificulta o acesso dessas minorias ao mercado de trabalho, o que cria um ciclo de pobreza e exclusão, o que faz as explosões de revolta social se tornarem possíveis. Nesse sentido, a questão do incremento da Educação Intercultural, poderá diminuir estas diferenças, contribuindo para a melhoria da convivência entre os grupos étnicos.

Porém, sabemos que implementar políticas de Educação Intercultural não é tarefa fácil, que depende de fatores políticos, culturais e educacionais, mas que está sendo tentada em alguns lugares, como coloca Aparício-Gervás e Delgado-Burgos (2017). Entendemos que, para a implementação da Educação Intercultural, a questão da criação de conceitos teóricos e de ferramentas práticas para tal empreitada é decisivo para que as mesmas tenham condições de serem bem sucedidas.

Nesse sentido, o estudo relacionado às etapas do contato intercultural, proposto por Aparício-Gervás e Delgado-Burgos (2017), assim como por Martins (2015, 2019), e os conceitos de transculturalidade e sobreculturalidade podem ajudar, em nossa perspectiva, para que a Educação Intercultural tenha mais condições de prosperar.

Gómez-Pellón (2016) precisa que o conceito de transculturação foi criado, no final da década de 30 por um antropólogo e historiador cubano, Fernando Ortiz, que estudou o impacto da implantação das monoculturas de tabaco e açúcar, tanto em Cuba, mas também nos costumes das pessoas mundo afora. Gómez-Pellón aponta para o caráter de transformação cultural do conceito proposto por Ortiz, mas esclarece que, para este autor, este processo acontece, muitas vezes, de forma conflitiva, gerando

sobre as comunidades culturais a perda de algumas de suas características e a adoção de outras, vindas de outras culturas .

Neste sentido, o conceito difere ligeiramente do pontuado por Martins, no qual o processo de transculturação vem em seguida do de interculturalidade, tendendo a ser de enriquecimento positivo das culturas que interagem.

Nesta linha, o processo de sobreculturalidade vêm como o resultado de todo este processo de contato cultural; primeiramente intracomunitário - intraculturalidade; para depois a comunidade cultural se situar frente a outras comunidades culturais - multiculturalidade; em seguida à abertura da comunidade cultural para a interação com outras - interculturalidade; o que gera novos padrões culturais - hibridação cultural - transcultura; e a conscientização das comunidades culturais frente às outras, de seus direitos e deveres, numa espécie de consciência meta-cultural - sobreculturalidade.

Neste sentido, a Educação Intercultural pode ter este objetivo final, a sobreculturalidade, a partir de um trabalho pedagógico que se inicia com a intraculturalidade - docentes e discentes conhecendo a si mesmos - o pilar aprender a conhecer a si-mesmo, proposto pela UNESCO; para depois reconhecer a diversidade em sua volta - multiculturalidade; abrir-se para a interação com o outro - interculturalidade - aprender a conviver com o outro (Delors, 2010); atingindo, afinal uma transculturalidade em termos de uma nova identidade grupal; conscientes de seus deveres e direitos em relação aos outros - sobreculturalidade.

## **Capítulo 6. O Etnocentrismo e seus Contextos**

### **6.1. Aspectos etnocêntricos da cultura grega e romana**

Apesar de, no capítulo anterior, termos colocado o exemplo de etnias ou nações que adotaram uma postura multicultural, ou, até, em algum grau, intercultural, com outras etnias que foram dominadas, ou imigraram para seu território, há outros exemplos históricos de etnias, que por alguma razão, adotaram uma política de purismo cultural, como colocou Espina-Barrio, no sentido de manter pura suas tradições, mesmo em casos em que já havia mestiçagem ou que a cultura já tivesse adquirido traços de outras.

Mesmo nos exemplos dados de culturas anteriores, que desenvolveram processos multiculturais ou interculturais, como os de macedônios e romanos, houveram alguns povos que acabaram não sendo tratados por eles com tolerância, que receberam a sentença de verem suas localidades totalmente destruídas, principalmente se eram uma grande ameaça política ou militar à sua existência.

Alexandre, por exemplo, optou por destruir Tebas, a cidade estado-grega que era hegemônica militar e politicamente no seu tempo, pois esta havia, após ser derrotada uma vez, se levantado contra o domínio macedônico recém-encetado. Após da destruição da cidade-estado, parte de sua população foi escravizada e outra foi dispersa pelo território grego.

Fustel de Coulanges aponta o exemplo de Roma, que em seus inícios de expansão na região do Lácio, entrou em guerra contra os sabinos da cidade de Tácio, com o qual estabeleceu uma aliança, ao fim da guerra. Em seguida, ousou atacar Alba Longa, a cidade-estado que era religiosamente dominante no Lácio, e que era a metrópole em relação à Roma:

Roma entrou em seguida na longa sequência de suas guerras. A primeira foi contra os sabinos de Tácio. Esta guerra terminou com uma aliança política e religiosa entre os dois pequenos povos. Roma guerreou a seguir contra Alba. Os historiadores dizem que Roma ousou atacar esta urbe, embora fosse uma colônia dela. Talvez, precisamente por ser colônia de Alba, Roma julgava necessário destruí-la, para sua própria grandeza. Toda metrópole, de fato,

exercia sobre suas colônias uma supremacia religiosa; ora, a religião detinha um tal domínio que enquanto Alba permanecesse de pé, Roma não poderia deixar de ser uma cidade dependente, com seu destino sempre obstado. (Coulanges, 2009: 283-284).

O autor coloca que a vida dos antigos centralizava-se em torno da religião e do culto às divindades, por isso, enquanto não conseguisse destruir a hegemonia religiosa de Alba, seria sempre dependente desta. Para finalizar com a hegemonia da antiga metrópole, Roma destruiu a cidade e espalhou seus habitantes pelo Lácio.

A destruição das localidades, no mundo greco-romano, e a não continuidade dos cultos das divindades locais, fator principal da manutenção da identidade daquele povo, fazia com que esta cultura se perdesse, seus sobreviventes adotando as divindades e a cultura do povo conquistador.

Roma, que travou duas longas guerras contra Cartago, que era a potência mediterrânea mais importante de sua época, pelo domínio deste mar, optou por realizar uma terceira, na qual destruiu totalmente a cidade e também dispersou sua população. O mesmo aconteceu com o povo judeu, que depois de uma revolta em seu território, foi derrotado e sua população distribuída pelo Império Romano, só sobrevivendo como etnia devido ao fortíssimo fator de agregação cultural gerado por sua religião, o Judaísmo.

## **6.2. O etnocentrismo europeu na Idade Moderna e Contemporânea: a Europa dominando o mundo**

O fenômeno do etnocentrismo foi reavivado, na Europa, quando as nações europeias descobriram novos mundos e povos, que por vezes muito adiantados culturalmente, não dispunham de uma tecnologia militar tão eficiente quanto a dos europeus. Dominados pela via militar, os povos do Novo Mundo e da Ásia e África tiveram que submeter-se à hegemonia política dos europeus.

Este contato fez com que houvessem os dois fenômenos que foram apontados anteriormente neste texto, ou seja, a hibridação cultural, que foi mais típica de regiões onde haviam culturas num grau elevado de desenvolvimento (Gómez-Pellón, 2016), ou onde a penetração populacional da população europeia foi escassa, predominando numericamente as populações nativas. Porém, em alguns locais, houve a extinção de

etnias inteiras como no caso dos índios diaguitas e atacamenhos, índios que ocupavam porções territoriais do Chile, antes da conquista espanhola:

Os dois primeiros viviam na orla do deserto de Atacama, concentrando-se em aldeias-oásis ou em comunidades de pescadores da costa. São conhecidos mais pela pesquisa antropológica do que pela documentação histórica porque entraram prontamente em colapso diante da invasão espanhola, vitimados por enfermidades contagiosas e abatidos nos combates com os governos coloniais que dominaram o altiplano, desapareceram quase totalmente sem deixar vestígios. Os grupos que escaparam a essas compulsões, refugiando-se nos pampas argentinos, tornaram-se índios cavaleiros, sendo atingidos mais tarde, e também dizimados, quando entraram em competição, primeiro com o gaúcho na disputa dos rebanhos, e dos campos de pastoreio, e depois com as etnias nacionais em formação, após a independência. (Ribeiro, 2021, p. 358).

Neste trecho, Darcy Ribeiro aponta para o destino de muitas etnias, nas Américas e fora dela, o seu desaparecimento quase completo, seja pela extinção populacional, seja pelo colapso cultural dado serem culturas de pouco desenvolvimento. Nessa linha, podemos apontar outras extinções étnicas e culturais, como o povo aborígine da Tasmânia, dos guanches nas Ilhas Canárias, de etnias ameríndias na Califórnia.

Os séculos XV, XVI, XVII e XVIII caracterizam-se pela colonização europeia da totalidade do continente americano; de porções importantes da Oceania e de alguns enclaves na África e Ásia, enquanto os séculos XIX e XX conheceram um novo fenômeno, o imperialismo europeu que praticamente irá dominar o mundo todo, exceto as antigas colônias americanas, que haviam se rebelado e se libertado de suas antigas metrópoles. Porém, nelas - com a notável exceção do Haiti (Hobsbawn, 1982), no qual os ex-escravos se rebelaram e instituíram o novo país - a nova elite ou era europeia ou mestiça - crioula, mantendo como hegemônicos os padrões culturais europeus.

### **6.3. O etnocentrismo em roupagens científicas: evolucionismo e eugenia**

No Século XIX, com o mundo inteiro aos seus pés, e com novas teorias científicas, como a teoria evolucionista, os europeus começaram a considerar-se como a civilização mais culturalmente evoluída, e considerar todos os outros povos do mundo estavam em estágios de evolução cultural mais primitiva, o que gerou, no campo da Antropologia, o chamado evolucionismo.

Porém, outra ideologia cultural, nascida dentro da Psiquiatria, irá desempenhar um importante papel na Europa do fim do Século XIX e primeira metade do Século XX: a eugenia, com importantes derivações científicas, políticas, sociais e culturais. O psiquiatra Benedict-Augustin Morel, que viveu entre 1809 e 1873, na França, desenvolve a tese de que a doença mental é fruto da degenerescência física, em parte por suas observações, quando diretor do asilo de Sant-Yon, na região de Ruão:

Para Castel, Morel elabora sua teoria a partir de observações no proletariado da região de Ruão e das populações agrícolas, quando diretor do asilo de Saint-Yon (Castel, 1978: 263), o que o leva a construir um sistema explicativo para dar conta da situação de miséria e de doenças destas populações. Assim, a explicação da miséria e das doenças é entendida como causa-efeito-causa, em decorrência do mal da degeneração. (Amarante, 1996: 57).

Morel, segundo Amarante, compara estas observações a um “tipo ideal de humanidade, com todas as perfeições divinas, propriamente como proposto no Gênesis” (Amarante, 1996: 56) proposto pelo filósofo católico Philippe Buchez. A partir desta comparação, estabelece uma teoria sobre a degenerescência em que se mesclam ideias teológicas e pseudocientíficas:

Para Morel, em virtude do pecado original, o homem primitivo é condenado a lutar contra as hostilidades da natureza, tendo que adaptar-se ao meio que não se submete a suas imposições. Como castigo divino, este ser metafísico vai se desviando *maleficamente* do tipo primitivo ideal, de tal forma que tais desvios imprimem-se em sua constituição genética, dando assim origem às *raças*. Mas o castigo continua: aquele ser primitivo, cujo maior dom era sua força moral e predominância desta sobre a carne, ao ter-se permitido impor o físico sobre o moral, recebe uma *degeneração moral*<sup>46</sup> como marca impressa do seu desvio primário. O físico vai-se assim impondo sobre o moral e novos desvios vão surgindo nestas novas *raças*, que vão ultrapassando o limite do humano, caracterizando o processo mórbido. As *degenerações* teriam um potencial hereditário - muito provavelmente pelo castigo divino - consideravelmente maior do que aquele que, até então, as leis da ciência reservam para a hereditariedade normal. Passando de pai para filho, as degenerações terminam por ocasionar verdadeiras linhagens de degenerados, realidade insofismável que a humanidade deve reconhecer. (Amarante, 1996: 56). (os grifos são do autor).

---

<sup>46</sup> Recordando aqui que Pinel, fundador da Psiquiatria, considera a loucura como doença moral, o louco sendo pervertido moralmente por sua família. Por este motivo, o método de tratamento proposto por Pinel, nomeado por este como tratamento moral, consiste em separar o doente mental de sua família, internando-o no manicômio, para que o médico faça a reeducação moral do paciente, que assim reabilitado, pudesse ter alta e retornar ao meio familiar (Amarante, 1996).

Esta teoria acabou por servir como uma luva a setores europeus que procuravam justificar sua superioridade sobre os outros povos, que seriam mais degenerados moralmente que os europeus, por isso entregue a mais vícios, a mais doenças, a mais perturbações mentais, a mais loucura. Neste sentido, para evitar a loucura, considerada de origem genética e não tratável, o melhor seria impedir os degenerados de se reproduzirem:

É inspirado na ideia predominante de “vincular a alienação mental à medicina geral” que Morel propõe uma aplicação mais fecunda e mais universal do tratamento moral, isto é, a “moralização das massas” (apud Castel, 1989 a: 261-262). Retorna-se, assim, a algumas questões: como o meio social causa a alienação?; o que é o mal moral?; como este causa as degenerações? Tratando-se de uma fatalidade, enquanto degenerescência, não pode ser tratada. Cumpre apenas adotar o método expectante, não mais hipocrático no sentido de que este implicaria na busca da auto-organização, isto é, da cura, mas no sentido do termo final, ou seja, a extinção da espécie degenerada. Ou ainda, cumpre adotar o tratamento moral, ao menos no sentido de corrigir os desvios da degeneração e evitar o aparecimento de novas ordens de degenerescências, auxiliando os degenerados a defenderem-se contra eles mesmos, senão tratando, ao menos minimizando as consequências, e, no máximo da radicalidade, no sentido de prevenir o surgimento de novos degenerados. (Amarante, 1996: 58).

Amarante coloca que Morel, por colocar a etiologia da loucura sobre um fator hereditário e racial, desvia-se da posição de Pinel, que acreditava na cura do alienado mental, no sentido de proporcionar, através do tratamento moral, a auto-organização deste, seguindo o preceito hipocrático. A solução de Morel será de ordem preventiva: como a loucura é um fator hereditário, advindo de raças degeneradas, que já não conseguem mais impor a ordem moral sobre o físico, a prevenção é a única saída, evitando que estas raças degeneradas se reproduzissem, gerando a eugenia:

Com o conceito de endogeneidade, Morel traz para a sociedade a premência de que sejam interrompidas as linhagens degeneradas, donde a origem da eugenia em psiquiatria. Por outro lado, consolida a prevenção da alienação no meio social e moral, o que desloca a atuação do alienismo do interior do asilo para o meio social e político. (Amarante, 1996: 58).

A ideia da eugenia, foi, posteriormente, desenvolvida pelo psiquiatra francês Charles Magnan, que desenvolveu o conceito de predisposição à doença mental, mas



teve grande acolhida no solo alemão<sup>47</sup>, onde teve seu período áureo com os psiquiatras Griesinger, Kraft-Ebbing e Kahbaultm (Amarante, 1996).

Isto coloca uma nova questão, a de deslocar ao nível político e social a questão da prevenção da loucura, o que gerará, a nível da saúde, em conjugação com o higienismo que dominava a saúde pública, políticas para evitar que os degenerados, assim como aconteceu no Brasil, no início do Século XX, através de expoentes da psiquiatria, como Juliano Moreira:

Porta-voz do pensamento europeu contemporâneo, Juliano Moreira acredita que assim como a moderna microbiologia determinava grandes avanços no tratamento de doenças infecto-contagiosas, isolando seus agentes e prescrevendo pautas higiênicas de vida que preveniam as contaminações e afastavam o perigo das epidemias, assim também operaria a psiquiatria na prevenção da doença mental. Importava intervir nos hábitos dos cidadãos, na sociedade, na cultura, na raça, onde necessário se fizesse, de modo a garantir a normalidade psíquica e evitar que as pessoas chegassem a enlouquecer. Os meios terapêuticos disponíveis para operar a cura dos loucos eram, no mínimo, menos eficazes e rápidos do que os meios preventivistas disponíveis para evitar o enlouquecimento. Portanto, tratava-se de adotar para a psiquiatria uma postura paralela à adotada pela medicina interna diante da tuberculose, da sífilis, doenças que uma vez instaladas dificilmente eram curadas com os recursos terapêuticos de então, mas que, já conhecidos seus agentes e modos de transmissão, eram, no discurso da época, perfeitamente evitáveis com a prevenção. (Lougou, 2006: 62).

Juliano Moreira acreditava que, assim como os leprosos haviam sido isolados, e os leprosários estavam caindo em desuso, dado a interrupção da transmissão da doença, isso também aconteceria com os doentes mentais, que se isolados em um manicômio, não se reproduziriam, sendo a loucura controlada dentro de certo espaço de tempo, dispensando, futuramente, os hospícios. Por outro lado, além de afetar as políticas de saúde, o conceito de eugenia, nascido na psiquiatria, reverberou sobre vários outros campos de conhecimento: “a teoria das degenerescências reconduz a psiquiatria à filosofia, à metafísica, à teologia e à antropologia, passando por incursões no campo biológico, sede material da degeneração espiritual”. (Amarante, 1996: 57).

---

<sup>47</sup> A psiquiatria, e sua primeira escola, a francesa, foi marcada pelas contribuições de Phillippe Pinel, considerado o fundador da ciência, e pela concepção do tratamento moral, excluído, como fator etiológico, a organicidade biológica, atribuindo a causa da doença a uma educação familiar falha em termos de inculcar a moralidade ao louco. Já a escola alemã da psiquiatria, que se desenvolveu a partir da metade do século XIX, coloca nos fatores orgânicos a etiologia da doença mental. Nesse sentido, a teoria eugênica teve forte recepção na Alemanha e nos países de fala germânica.

Nos países em que elites brancas dominavam, como a Europa, os Estados Unidos e mesmo nos países latino-americanos, a questão da eugenia atingiu os meios políticos, mas também os científicos, incluindo os antropológicos, que se dividiram entre os que aderiram a esta tese, e os que a repudiaram. No Brasil, o antropólogo Nina Rodrigues, por exemplo, considerado o fundador da Antropologia científica no Brasil, era um defensor da eugenia, do branqueamento da raça brasileira e um de seus contemporâneos, Roquette Pinto, foi um daqueles que se opôs a esta visão de mundo.

### **6.3.1. Eugenia, nacionalismo, nazismo**

As concepções e políticas eugênicas, no Século XX chegaram ao ápice com o nazismo. Hitler, quando preso, em 1923, leu, na prisão, “la segunda edición del tratado de Baur-Fischer-Lenz: *Menschliche Erblchkeitslehre und Rassenhygiene (Herencia humana y eugenesia)* y elabora la idea racista en su libro *Mein Kampf*” (Müller-Hill, 2016: 20).

A eugenia, tornada política de estado durante o período nazista, gerou tanto o extermínio de minorias nacionais, fato conhecido pelas maiorias das pessoas, mas também de alemães considerados inferiores, como esquizofrênicos, ciganos, deficientes mentais e psicopatas, dado que estas eram medidas que visavam manter a pureza da raça alemã, retirando as ameaças de degenerescência que as “raças inferiores” ou os “alemães inferiores” lhe oferecia.

O autor Müller-Hill, coloca que o extermínio de judeus e demais raças consideradas inferiores foi ocultado da maior parte da população alemã, sendo contínua, mas a matança de doentes mentais, apesar de tentar ser oculta, foi logo descoberta e recebeu forte oposição dentro da Alemanha, e por isso foi desenvolvida por períodos relativamente curtos de tempo.

Müller-Hill (2016), faz a triste constatação de que muitos psiquiatras e antropólogos tomaram parte dos estudos e práticas que serviam para separar as “raças inferiores” da raça alemã, e também na discriminação dos doentes mentais considerados incuráveis, os “inferiores alemães”. No primeiro caso, como a matança era oculta, muitos psiquiatras e antropólogos ajudaram nestes processos de discriminação racial durante todo o período de vigência da política de extermínio. Em relação à política de extermínio de doentes mentais, como se matavam pessoas que, muitas vezes tinham parentes na sociedade alemã, gerou-se um celeuma que dividiu os

psiquiatras e outros atores sociais, fazendo que essa política fosse interrompida, depois de certo tempo.

Neste sentido, vemos que a eugenia e o nazismo foram o ápice do etnocentrismo, com a política de manter puras as tradições e conhecimentos, e inclusive uma suposta pureza racial, no sentido biológico, exterminando as populações consideradas capazes de contaminar o sangue e a cultura da suposta “raça ariana superior”.

#### **6.4. Nacionalismo X interculturalidade no Japão: a visão do filósofo Mokiti Okada**

O nacionalismo e o racismo também tomaram conta de nações de maioria não-caucasiana, como o Japão, no período entreguerras. O Japão tem uma história peculiar, tendo dois fatores que o distinguem de outros países: a mesma dinastia exerce o poder desde o início de sua história e de ter, até o fim da Segunda Guerra Mundial, nunca ter seu território dominado por um país estrangeiro - a ameaça mais séria foram duas tentativas de invasão de seu território, pelos mongóis de Kublai Khan, derrotados nas duas vezes, por causa de 2 tufões que destruíram a frota invasora, os chamados ventos divinos ou *kamikaze*. O Japão escapou do destino de ser colonizado por nações estrangeiras, por ter se fechado à influência ocidental, através de uma política isolacionista durante o período do shogunato Tokugawa (1600-1858), e quando se abriu ao mundo, em meados do século XIX, durante o governo do Imperador Meiji, desenvolveu uma política de recuperação do atraso tecnológico e de expansão territorial, tendo vencido duas guerras contra outras potências, a China e a Rússia, que haviam colocado o país como um país do primeiro mundo. Na década de 1930, assistiu ao aumento do poder militar, que acabou sufocando a nascente democracia japonesa, desencadeando uma nova guerra contra a China. Tojo, o Primeiro Ministro japonês da época, criou e propagou a ideologia do “hakko iti u - o mundo sobre a égide do Japão” (Okada, s.d.: 236), no qual colocava a superioridade dos japoneses frente a outros povos:

É óbvio que o respeito e a crença na eternidade da família imperial criaram esse sentimento no povo e que certo grupo de ambiciosos e de governantes exerceu enorme influência sobre o ensino e a propaganda, fazendo com que tudo saísse a seu favor. Como resultado, construiu-se uma nação singular, como jamais se viu outra igual. Considerando-se um país Divino, o Japão acabou caindo na auto-satisfação, fez-se de "filhinho mimado", sem ao menos

ser tão rico assim. Habilmente, os escolásticos insuflaram esse complexo de superioridade em termos lógicos e históricos, o que foi desastroso. Assim, o sentimento de lealdade e patriotismo assolou o país inteiro, e o povo acabou por achar muito normal fazer qualquer coisa em prol da nação e do Imperador, até mesmo sacrificar a própria vida. Isto era considerado o mais elevado ato moral. (Okada, s.d.: 234-235 ).

O filósofo Okada aponta o fato de que, com o ressurgimento do poder imperial japonês com o Imperador Meiji - na época do shogunato o poder temporal estava nas mãos do shogun, ou ditador militar - o xintoísmo, religião nacional do Japão, que aponta uma origem divina da família imperial, foi estimulado, em detrimento do budismo - religião de características universais, que recebeu apoio do shogunato- e que escolásticos da primeira insuflaram o mito da superioridade japonesa frente a outros povos.

Okada (s.d.) analisando o nacionalismo extremado japonês, propõe um novo conceito de amor à pátria, baseado em dois conceitos advindos do budismo, Shojo - pensamento, visão ou caminho estreito - e Daijo<sup>48</sup> - pensamento, visão ou caminho amplo:

(...) Sendo assim, vou mostrar o sentimento de amor à Pátria que está de acordo com a era vindoura. Em termos mais claros, o fundamental é tornar "Daijo" o pensamento do Japão, que até então era "Shojo". Sintetizando: criar o amor internacional, o amor humanitário, isto é, amar o mundo por amar o Japão. (Okada, s.d.: 236 ).

Através deste trecho percebemos que Okada propõe um conceito de amor à Pátria próximo do conceito de intraculturalidade proposto por Aparício-Gervás e Delgado-Burgos (2017), assim como por Martins (2015, 2019), ou seja o conhecimento das peculiaridades culturais de seu próprio país:

Existe uma expressão que nos aconselha a conhecermos bem a nós mesmos, mas é necessário estender esse pensamento aos limites do conhecimento de nossa Pátria. Na época do isolacionismo (séc. XVII-séc. XIX), ainda seria admissível os japoneses desconhecem seu próprio país; atualmente, porém, quando tudo se processa em âmbito mundial e internacional, é de vital importância conhecermos profundamente o país em que nascemos. (...) (Okada, s.d.: 300 ).

---

<sup>48</sup> Os conceitos de Shojo e Daijo relacionam-se com a divisão do Budismo em dois grandes ramos, o Theravada ou Hinayana - pequeno veículo, e o Mahayana - grande veículo. Na visão Hinayana, o único caminho da salvação seria a vida monacal, do monge que abdica de seus desejos para atingir o Nirvana, enquanto que na doutrina Mahayana, aquele que visa atingir o Nirvana antes busca a salvação de todos os seres vivos.

Okada, apesar de não colocar explicitamente o conceito de sobreculturalidade (Martins, 2015, 2019) aponta para este conceito, pois o conhecimento do próprio país pode levar a sobrevivência deste como uma cultura específica. Okada, em termos das características culturais do Japão, aponta para a forte tradição artística do Japão, tanto a nível da criação de obras de arte, como também de ter colecionado obras artísticas de países do Oriente, principalmente chinesas e coreanas:

O Japão, quando percebido do ponto de vista de uma cultura pacífica, é sempre por mim considerado como um país verdadeiramente excelente. Pretendo, então, escrever um pouco daquilo que tenho percebido em relação a tal assunto. Gosto de obras artísticas e, desde jovem, a cada oportunidade, vim dedicando a minha atenção a essa área, dentro dos limites permitidos pelas circunstâncias. Mesmo nos dias de hoje, continuo a ver tais obras, a comprazer-me com elas e a estudá-las e — fato surpreendente — é-me possível afirmar que, no Japão, encontra-se quase toda a variedade de obras artísticas do mundo inteiro. Desejo ressaltar, particularmente, o fato de que, dentre essas obras, as chinesas foram abundantemente coletadas pelos detentores do poder dileitante de cada época, desde a Antigüidade, e chegaram em nossos dias bem conservadas. (...) Graças ao fato de os *zaibatsu* e magnatas terem disputado entre si a coleta de obras artísticas, o Japão arrebanhou e entesourou um vasto acervo de obras antigas e modernas, peças chinesas e coreanas, bem como um número relativamente extenso de obras ocidentais. (...) (Okada, s.d.: 39).

No Japão, possuir obras de arte de primeira linha era um dos principais sinais de status dos daimiôs - senhores feudais - e depois, com a introdução do capitalismo, dos proprietários de *zaibatsus* - grandes conglomerados comerciais e industriais. Muitos daimiôs e magnatas também desempenhavam papel de mecenas, estimulando a criação artística, muitas vezes a partir de modelos das refinadíssimas artes chinesa e coreana, o que contribuiu para o surgimento de inúmeros artistas japoneses de primeira grandeza.

Com a abertura da nação japonesa ao Ocidente, na segunda metade do século XIX, ocorreu o fenômeno nomeado como japonismo, no qual grande número de obras japonesas, principalmente as de xilogravura Ukiyo-ê e do estilo Rimpa chegaram ao Ocidente, influenciando o movimento impressionista, pós-impressionista e Art Nouveau, e grandes artistas como Manet, Monet e Van Gogh, constituindo um momento importante da interculturalidade a nível mundial. Okada comenta sobre o impacto de um desses artistas japoneses, Korin Ogata, sobre pintores franceses:

(...) Creio que Korin foi mundialmente reconhecido em meados do século XIX e descoberto, primeiro, por certo pintor francês. Quando este deparou, pela primeira vez, com uma pintura de Korin, arregalou os olhos surpreso. Até então, na Europa, os padrões estéticos renascentistas vigentes, por um longo espaço de tempo, haviam alcançado o seu cume: a Pintura, por exemplo, chegando ao ápice do realismo, encontrara o extremo do caminho, não tendo mais para onde ir. Para se ter uma idéia, basta dizer que existiam adeptos de opiniões, tais como a de que eram preferíveis fotografias coloridas a quadros. Foi então que se desvendou Korin, como um relâmpago a zigzaguear pelo céu descoberto. Os pintores franceses constataram a maravilha do estilo do referido artista que, ao contrário das técnicas convencionais minuciosas e detalhistas daquela época, não só estilizava tudo com audácia extrema, mas expressava o objeto retratado muito além do realismo. Desnecessário dizer que o mundo artístico francês acolheu, com júbilo, a descoberta de Korin como se recebesse o próprio Messias — e fez uma guinada de curso de cento e oitenta graus: tem-se aqui a eclosão das escolas impressionista e pós-impressionista. (...) (Okada, 1952: 121).

É sabido, que além da influência de Korin Ogata, a pintura e a xilogravura japonesas do estilo Ukiyô-e tiveram forte impacto sobre as artes plásticas ocidentais, no fenômeno que foi denominado de japonismo. Além do aspecto artístico, Okada também aponta para que o Japão recebeu ou espelhou vários aspectos culturais de vários países do mundo, incorporando em sua própria cultura, o que mostra um importante aspecto intercultural ou cosmopolita desta:

Sendo esta a missão do Japão, nele não existe uma cultura notadamente considerada como sua. Temos, como exemplo, tanto a cultura mecânica, a política democrática, o princípio progressista dos Estados Unidos; a política da estabilidade conservadora, o socialismo moderado, a bela relação entre o imperador e o povo da Inglaterra; e outros como: a pintura, a literatura, a música da França, que são artes liberais especiais; a cultura vigorosa da força progressista da Alemanha; a religião e arte clássica da Itália; a cultura antiga da China, principalmente o Kanji (caracteres chineses), Kanbun (literatura chinesa) e o confucionismo; o budismo da Índia; todas estas características da cultura de cada país foram integralmente acolhidas no Japão. (Okada, 1953: 150).

Okada coloca que esta interculturalidade da cultura japonesa é mal interpretada por alguns japoneses, que interpretam o caráter nacional como um caráter plagiador de outras culturas: “Os japoneses de visão superficial, que observaram este fato, dizem que o Japão, desde a Antigüidade, é um país que gosta de imitar ou que é um gênio nas imitações. Eles agem assim por não conhecer o profundo significado que existe.” (Okada, 1953: 150). Neste trecho, Okada reafirma aspectos interculturais da cultura

japonesa, que realiza a síntese cultural entre vários países do mundo, além de apresentar, como colocamos acima, características culturais próprias.

## **6.5. A Criança na Cultura Ocidental.**

### **6.5.1. O status da infância na Antiguidade**

Segundo a importante historiadora francesa Elizabeth Badinter, em sua obra clássica “um amor conquistado: o mito do amor materno” (Badinter, 1986), nas três sociedades indo-europeias com registros históricos mais antigos, a hindu, a grega e a romana, o pai tinha o poder absoluto em relação à sua esposa e filhos, sendo o sacerdote, rei e magistrado da mesma, responsável pela conduta dos seus membros frente à sociedade maior, a mulher tendo poucos direitos e o filho, quase nenhum.

Badinter (1986) coloca que esta disposição familiar foi mitigada entre os gregos, porém acentuada entre os romanos. A República Romana para funcionar, dependia que cada *paterfamilias* congregasse os seus familiares para sustentar suas funções, principalmente para fazer a guerra. Em contrapartida, dava quase poderes absolutos - *patria potestas* - ao *paterfamilias* para lidar com os assuntos domésticos.

Uma das inovações da república romana, mas que foi mantida durante o período imperial foi o fato de que a mesma codificou leis a que todos os cidadãos romanos eram submetidos, e caso houvesse a suspeita de sua transgressão, o mesmo seria julgado por um tribunal com magistrados especializados nisso, o que foi um avanço em relação às outras culturas.

Badinter (1986) aponta que, apesar destas leis romanas garantirem o direito de qualquer pessoa que fosse considerada cidadã, a criança era totalmente desprovida de direitos, que pertenciam totalmente ao seu pai, tendo poder de castigá-lo, de flagelá-lo, de condená-lo à prisão, de excluí-lo do grupo familiar e o poder supremo de matá-lo -*ius vitae necisque*, se assim considerasse necessário para a manutenção da lei familiar, essa lei só sendo revogada no século III D. C., com a ascensão do primeiro Imperador cristão.

Apesar da mensagem igualitária de Cristo, que coloca mulheres e crianças em um patamar semelhante ao do homem, Badinter logo aponta para o fato de que os doutores da nascente Igreja Católica, como Santo Agostinho logo colocaram a mulher

e a criança em um nível demoníaco, como se fossem seres bestiais que deveriam ser temidos e controlados.

### **6.5.2. A criança ocidental na Idade Média e Moderna**

Badinter (1986) pontua, porém, que apesar destes avanços na lei escrita, no Sul da França, no século XIII, um pai poderia matar seu filho, sem sofrer maiores consequências.

Ariés (2015) coloca que, durante a Idade Média e a Idade Moderna, a infância durava até os 5 anos de idade, e a partir desta idade, a criança era considerada um pequeno adulto, adentrando o mundo do trabalho, sem nenhuma proteção especial. Badinter também aponta para outro fenômeno que ocorria amplamente na sociedade ocidental da época, dos pais de todas classes sociais não criarem seus filhos, delegando totalmente o cuidado deles a amas-de-leite, que via de regra tinham uma condição social e econômica bastante precárias, morando em seus próprios locais de moradia com as crianças que tinham sobre sua responsabilidade. Badinter (1986) aponta para o fato de que a preocupação dos pais em relação aos filhos era muito pequena, os maus cuidados em relação às crianças serem muito frequentes, e a mortalidade infantil, altíssima.

Este panorama, argumenta Badinter (1986), só irá mudar, gradativamente, a partir da publicação da obra “Emílio”, em 1762, na qual o filósofo Jean Jacques Rousseau aponta para a importância do amor materno para a consolidação da família. A ascensão social da burguesia, que será a primeira classe a adotar o ideário rousseauiano, será acelerada com a Revolução Francesa, acaba por fazer o modelo rousseauiano de família, gradativamente, se tornar hegemônico na sociedade.

### **6.5.3. A criança na Idade Contemporânea**

Badinter afirma que, mesmo com o Emílio, o hábito de entregar as crianças às amas de leite continuou durante todo o século XIX e só declina totalmente no Século XX, quando as práticas de amamentação artificial se desenvolveram.

Apesar de práticas cruéis, como a entrega de crianças a amas de leite mercenárias que pouca condição teriam de amamentá-las terem diminuído, as crianças



do século XIX não tinham, juridicamente, nenhuma proteção legal, os pais tendo total direito de lidar como quisessem com seus filhos.

Um caso emblemático mostra a falta de proteção jurídica à criança. Em 1874, um tribunal de Nova Iorque condena os pais adotivos da criança Mary Ellen Wilson, de 10 anos, por maus tratos, a partir da lei da defesa dos animais, por não haver nenhuma lei de proteção à criança (Aparício-Gervás e Delgado-Burgos, 2017). Ela era explorada e espancada pelos seus pais adotivos, o que motivou uma denúncia de vizinhos ao poder público, que acolheu a criança no orfanato público da cidade. Porém, para defendê-la de seus pais, que teoricamente ainda tinha direitos sobre ela, a diretora do orfanato constatou que não havia nenhuma legislação específica para a proteção dos direitos da criança. Não tendo outra alternativa, a diretora do orfanato acabou por apelar aos advogados da Sociedade de Proteção dos Animais, que fizeram a defesa da criança utilizando a lei de proteção aos animais, que já existia na época.

A partir deste caso, que teve repercussão nacional, foi criada a primeira ONG em defesa da infância e iniciou-se a movimentação para a criação de leis que protegessem a criança, sendo que nos EUA, as primeiras legislações de defesa à criança foram aprovados no final do século XIX, e nas maioria parte dos países ocidentais, nas duas primeiras décadas do século XX, correspondendo ao período inicial de desenvolvimento da ciência psicológica, que com seus conhecimentos a respeito da importância desta etapa da vida, auxiliou na mudança da postura da sociedade ocidental frente à infância<sup>49</sup>.

Porém, mesmo assim, essas legislações, de maneira geral, só eram aplicáveis para crianças em situação irregular, como crianças expostas, abandonadas ou delinquentes. Nesse sentido, este arcabouço jurídico foi nomeado como doutrina do menor em situação irregular e só era aplicável para crianças em tal situação, tendo os pais de crianças que não estivessem em tal situação poder quase absoluto.

Outra questão apontada pelos estudiosos da questão, é a de que a criança, nestas legislações, não era um sujeito de direitos, mas sim objeto do direito se estivesse em situação irregular. Isto é, se a criança estivesse sob a tutela dos pais, ela não possuía nenhum direito, estes cabendo só aos pais. O direito só intervia com as

---

<sup>49</sup> Sabemos que a publicação do Emílio, de Rousseau, em fins de século XVIII, causou uma revolução na cultura francesa e europeia da época. Neste período, era comum que os pais não se encarregarem de criar seus filhos, entregando-os a amas de leite, tendência que o livro combatia, fazendo que este hábito começasse a ser mudado, os pais assumindo o cuidado dos filhos.

crianças que estivessem sob a condição de abandonadas, expostas ou fossem infratoras da lei, no sentido de sua proteção ou correição.

Esta situação começou a mudar, após finda a Segunda Guerra Mundial, pois as atrocidades que os nazistas cometeram durante a mesma fizeram com que as nações que saíram do conflito reconhecessem os direitos fundamentais do ser humano, na Declaração Universal dos Direitos Humano, aprovada pela ONU, em 1948 (Unicef, 2023). Na esteira desta Declaração, em 1959, a ONU aprovou a Declaração Universal dos Direitos da Criança (Unicef, 2023), que foi um avanço em relação às legislações anteriores. Porém, os estudiosos da questão dos direitos da criança e do adolescente referem que, no caso do adulto, uma declaração de direitos que garanta seus direitos fornece as condições para que este busque a felicidade, mas que este não é caso da criança, que precisa de proteção e ter prioridade máximo no atendimento de suas necessidades, dado que é um ser em estado de desenvolvimento, não totalmente autônomo.

Em 1989, a ONU aprova a Convenção sobre os Direitos da Criança, na qual os governos signatários assumem que a criança e o adolescente, como sujeitos de direitos, são seres em desenvolvimento que terão prioridade absoluta dentro das políticas públicas nacionais, estabelecendo a Doutrina de Proteção Integral da Criança e do Adolescente como norma jurídica internacional.

O Brasil, neste sentido, foi um país pioneiro na adoção desta doutrina, pois constou esta proteção em sua Constituição Federal de 1988, antecipando-se à citada Convenção. Dois anos depois, o país promulgou o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), legislação que normatiza os princípios gerais de proteção à infância e adolescência, contidos na Constituição Federal, seguindo a Doutrina de Proteção Integral à Criança e Adolescente. O Estatuto é considerado por especialistas como uma das legislações para infância e juventude mais avançadas do mundo, sendo modelo para as leis de 13 países, muitos pertencentes à América Latina.

A seguir, analisaremos o histórico da formação de professores no Brasil, bem como os problemas atuais que enfrentamos no Brasil.

## **Capítulo 7. Educação Brasileira e Formação de Professores: Breve Histórico e Problemas atuais**

### **7.1. Breve histórico da Educação no Brasil**

A questão da Educação no Brasil refletiu a enorme desigualdade social que foi implantada com a colonização portuguesa no Brasil. Diferentemente da colonização espanhola, que visava fazer, de suas capitais coloniais da América, uma reprodução de suas capitais europeias, os portugueses optaram por uma colonização tipicamente de exploração.

O resultado foi que, enquanto as capitais coloniais espanholas já tinham universidades no século XVI, no Brasil Colônia (1500-1808), estas nunca foram implantadas, a educação sendo entregue aos jesuítas. Apesar da boa qualidade dos colégios jesuíticos, que fornecia a seus discentes a *humanitas* cristã que educavam o clero e as elites brasileiras, com qualidade semelhante a outros colégios católicos europeus, a porcentagem da população que os frequentava era ínfima, cerca de 0,1% do total dos brasileiros.

A expulsão dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal, em meados do século XVIII, piorou ainda mais a situação da educação brasileira, pois não houve a sistematização de um ensino regular, pois ao sistema estruturado dos religiosos, a paidéia cristã, seriada, um sistema de disciplinas livres a serem cursadas pelos alunos, sem seriação, levou a educação brasileira ao caos. Os candidatos a professor deviam se inscrever para passar por exames promovidos pelas autoridades coloniais, e se aprovados, podiam oferecer aos alunos aulas. O que se viu na prática, segundo Tanuri (2000), foi que muitas vezes estes professores tinham uma preparação muito precária para administrar aulas, com conhecimento um pouco maiores do que os alunos.

A situação educacional brasileira só melhoraria com a vinda da Família Real para o Brasil, com a elevação deste para Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves (1808-1822), com a abertura dos primeiros cursos superiores, as Faculdades de Medicina de Salvador e do Rio de Janeiro, e de Direito em São Paulo. Após a independência, o Império do Brasil (1822-1889) delegou a responsabilidade pela educação da população às províncias, e durante todo o século XIX, a escolarização cresceu a passos lentos. A preparação de professores, no início do Império, foi realizada no âmbito das escolas existentes, que aderiram ao sistema Lancaster de ensino mútuo, no qual um professor responsável por classes com muitos alunos,

escolhiam aqueles com maiores condições de ensinar aos colegas, para auxiliá-lo na tarefa de ensinar. Estes alunos escolhidos pelo professor se tornavam desta maneira, professores de outras classes. (Tanuri, 2000).

A partir da década de 1830, a lei determinava a criação das escolas normais a cargo das províncias, o que se deu de forma lenta e intermitente, devido às poucas verbas destinadas pelos governos provinciais à educação (Tanuri, 2000), que gerava precárias instituições educacionais, que eram abertas, fechadas e reabertas novamente. O método de ensino nas escolas normais também mudou de acordo com o tempo. Na década de 1830, o método Lancaster era utilizado também nas escolas normais. Sobral et alli (20019) coloca que a ênfase, no método lancasteriano era muitas vezes direcionado mais a implantar o respeito pela hierarquia por parte do aluno, do que no ensino de matérias.

A partir da década de 1839, foi adotado, em escola normal da província fluminense, manual francês que determinava as matérias a serem ensinadas, junto com os métodos de ensino, abrindo portas para uma evolução no ensino da escola normal. Porém a unificação nacional dos projetos pedagógicos da escola normal só aconteceu em 1947, no período democrático entre 1945-1964. Porém, mesmo com a unificação dos projetos, a ênfase da escola normal era tecnicista, ou seja, cabia ao normalista aprender os conteúdos e técnicas ensinados, não se visando a apreensão crítica dos métodos de ensino (Sobral et alli, 2019):

De acordo com Pereira (2014) no modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, que coloca em prática o que aprendeu. Durante a prática tais professores devem aplicar os conhecimentos adquiridos. Segundo o autor, existe pelo menos três modelos de formação de professores que estão baseados no modelo da racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, cujo objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidade específicas e observáveis (Avalos, 1991; Tatto, 1999), modelo pelo qual podemos notar claramente nas primeiras escolas normais, que tinha o objetivo de tornar a população mais “domesticada”, para isso precisava de professores sem muito conhecimento, porém obedientes para exercer tal função para o Estado; o modelo de transmissão, conteúdos científicos e/ou pedagógicos são transmitidos aos professores, ignorando habilidades e práticas de ensino (Avalos, 1991), modelo que pode ser visto nas escolas normais do período republicano; o modelo acadêmico tradicional, o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ ou científico é suficiente ( Zeichiner, 1983; Liston e Zeichiner, 1991; Tabacnick e Zeichiner, 1991). (Sobral et alli, 2019: 6-7).

Vemos que a ênfase na formação tecnicista de professores, no Brasil, busca fazer com que estes se transformem em reprodutores da dominação das classes social e economicamente hegemônicas, sobre os estratos mais pobres da população. A formação de professores reflexivos ou críticos foi considerada, pelos promotores das políticas públicas, uma ameaça social, portanto, não estimulada.

Em termos do Ensino à população, ao final do Império (1889) a alfabetização alcançava cerca de 20 a 30% da população, ainda muito aquém dos países desenvolvidos. A Primeira República (1889-1930) acelerou a implantação de escolas, tanto as de ensino regular, quanto as normais, mas com alto índice de exclusão escolar e analfabetismo, tendo chegado ao seu fim com uma taxa de 50% de alfabetizados. Uma renovação maior na Educação só aconteceria com o regime autoritário do Estado Novo de Getúlio Vargas (1930-1945) que, por fim, instituiu as primeiras Universidades brasileiras, com a instituição concomitante das primeiras faculdades de Pedagogia no Brasil, dentro das faculdades de Filosofia, Ciências e Artes, abrindo campo para um maior reflexão no campo da educação. A formação da massa de professores, principalmente a de nível primário, continuou como atribuição da escola normal, enquanto a que de nível secundário ficou a nível das Faculdades de Filosofia, Ciências e Artes.

O período democrático no pós-guerra (1945-1964) e o regime militar autoritário (1964-1986), continuaram com taxas crescentes de população matriculada no ensino, porém longe da universalização da educação. O regime militar, em 1971, também acabou com as escolas normais, substituindo-o pelo curso profissionalizante do magistério, incluso no Ensino Médio, o que para muitos autores, teve impacto muito negativo em termos de qualificação dos professores, dado que os prejudicou inclusive para o exercício das funções mais básicas da educação inicial, ou seja, ensinar os alunos a ler, escrever e fazer contas. Além de visar a adaptação do professor X autonomia do mesmo; aprendizado de técnicas x aquisição de cultura geral; qualidade da formação x quantidade de formandos. (Frankfurt, 2011).

O desafio da universalização do Ensino seguiu premente no novo regime democrático (1986-dias atuais). A promulgação da Constituição de 1988, que considera a educação um direito do povo e dever do Estado, assim como a doutrina de proteção integral da infância e juventude, fizeram com que, finalmente, o acesso à educação para a população brasileira se tornasse universal. Outra inovação deste período foi a obrigatoriedade, a partir do ano de 1996, da obtenção da graduação em

Pedagogia para ser professor, mesmo das séries iniciais, a extinção do curso de Magistério e o fim do controle estatal em termos de abertura de cursos universitários por universidades e faculdades privadas, o que gerou uma multiplicação dos mesmos, mas muitos com uma qualidade duvidosa, o que se aplicou também aos cursos de Pedagogia.

Apesar de inegavelmente, a obrigatoriedade da obtenção do diploma de Pedagogia favorece a melhor formação do professorado, alguns estudiosos colocam que as graduações desta profissão, quando a lei foi decretada, visavam, primordialmente, a formação de pedagogos, não a de professores. Os autores colocam que por este motivo, a natureza destes cursos também era fundamentalmente tecnicista, por formar pedagogos para a administração escolar.

Mesmo assim o Brasil chegou ao século XX com uma ampla massa de analfabetos, cerca de 15%, maior do que a grande maioria de seus vizinhos sul-americanos, apesar de ser o país mais rico do continente, com uma qualidade de Ensino Público Fundamental e Médio bastante questionáveis.

Em termos dos cursos de graduação em Pedagogia no Estado de São Paulo, responsáveis pela formação de professores, pesquisa realizada por Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), em cerca de 150 instituições de ensino sobre as matrizes curriculares desses, apontou que as disciplinas relacionadas ao fundamentos teóricos da educação ocupam cerca de 16% da carga horária total, mas se referem principalmente à Sociologia e à Filosofia da Educação. A pesquisa também aponta que as disciplinas que se referem a “conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais” (Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto, 2017: 21) ocupam cerca de 8% da carga horária, possivelmente porque, desde 2003, há diretrizes nacionais que indicam a obrigatoriedade da educação inclusiva e do ensino de disciplinas relacionados à história e cultura africana e indígena. Os autores consideram esta carga horária insuficiente para a preparação do professor. Em relação à presença de disciplinas relacionadas à antropologia no curso de Pedagogia, curiosamente, os pesquisadores só encontraram dois cursos que oferecem disciplinas que relacionam a religião com a Antropologia, como a “antropologia teológica” e “antropologia cristã” (Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto, 2017: 22).

Os resultados evidenciam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa

formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares. Em especial, os da escola pública que, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa. Evidenciam, ainda, que a formação dos pedagogos no estado de São Paulo, em sua grande maioria se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva. (Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto, 2017: 18-19).

Os autores argumentam que a grande maioria dos cursos de Pedagogia acabam por não oferecer uma formação docente que busque a trazer conhecimento maior sobre a identidade cultural de seus alunos, que vem de uma sociedade multicultural e multifacetada, com grande desigualdade social e econômica. A partir desta conclusão, podemos deduzir que se, em muitos casos nem a identidade multicultural, multiétnica e social do discente é conhecida com certa profundidade pelo docente, a tentativa de implantação de uma educação intercultural fica bastante prejudicada.

## **7.2. Formação Continuada de Professores**

Conforme colocado anteriormente, constatamos que a formação de professores, em termos de graduação, no Brasil, apresenta lacunas, uma das quais é o pouco preparo destes em relação a temas antropológicos. Para preenchimento destas, a formação continuada de professores surge como uma possibilidade.

No caso de nosso país, que é um dos mais multiculturais do mundo, a necessidade de uma formação a nível antropológico é urgente, posto que a escola tem reproduzido, como um universo microsocial, os conflitos de nossa sociedade. Isto acarreta em relações entre docentes e discentes, ou entre os próprios alunos, conflituosas. Nesse sentido, fazer com que os professores tenham acesso a conceitos antropológicos e também possam aprender estratégias para desenvolvimento de uma Educação Intercultural pode ser bastante importante para a gestão de conflitos em sala de aula.

Para desenvolver um trabalho de formação continuada de professores, recorreremos a conhecimentos antropológicos e sobre os direitos humanos, tendo como

objetivo, a aplicação do conceito de Sobreculturalidade (Martins, 2019), em termos de uma prática pedagógica intercultural, visando alcançar uma convivência escolar tolerante.

Retomando o conceito de sobreculturalidade, este implica em etapas que se iniciam com a intraculturalidade, ou seja conhecer sua própria identidade cultural, que se correlaciona, dentro dos quatro pilares da Educação para o Século XXI, proposta pela UNESCO, com o aprender a conhecer a si mesmo, implicando também na possibilidade de auto-aceitação, assim como na possibilidade de autotransformação. Nesse sentido, a formação de professores deve favorecer e incentivar o autoconhecimento dos docentes, seja através de oficinas pedagógicas específicas para tal fim, ou do encorajamento aos docentes para que busquem meios para atingir isso.

Depois, na formação continuada de professores em Educação Intercultural, deve-se atentar ao tema da multiculturalidade, ou seja, sensibilizá-los sobre as diferentes culturas que se apresentam através dos alunos, ou de grupos deles. Essa sensibilização deve se estender no sentido da busca de interação do docente com cada aluno ou grupo diferenciado, ao mesmo tempo que desperta a consciência do educador de que isso deve ocorrer de forma respeitosa e igualitária - interculturalidade.

Com o aprofundamento da vivência intercultural, a possibilidade de que se consiga estabelecer uma cultura solidária do grupo-classe se abre, apontando para o desenvolvimento de uma transcultura, ou de uma sobrecultura, na qual o discente ou grupo deles possam manter sua identidade individual, ao mesmo tempo que estão abertos, de forma respeitosa, às influências de seus colegas e cientes e praticantes de seus direitos e deveres. Isso faz com que a classe escolar se torne um ambiente de convivência democrática, este se tornando uma das características culturais da classe, como entidade transcultural ou sobrecultural.

Faz-se necessário, então, que o docente facilite que crianças e jovens convivam de maneira harmônica nesse espaço plural. Para isso, o docente precisa receber uma formação específica que trabalhe com o conceito de pluriculturalidade, o que poderá capacitá-lo para intermediar as interações de seus discentes, resolvendo conflitos, desenvolvendo uma convivência consciente das diferenças entre indivíduos e grupos.

Ao lecionar nas escolas, os professores trabalham com uma diversidade cultural de crianças. Portanto, a escola é um espaço rico em diversidade cultural e social, para o qual cada criança traz sua bagagem cultural repleta de valores, crenças, costumes, entre outros. O conceito da interculturalidade trouxe para a educação uma



oportunidade de valorizar a relação entre esta diversidade cultural encontrada em sala, ensinando as crianças a viver juntos em uma sociedade plural.

Mas como uma educação intercultural pode vir a contribuir com uma educação de qualidade? O conceito de interculturalidade para Aparício-Gervás e Delgado-Burgos (2014) busca estudar a interação de culturas heterogêneas convivendo em um mesmo tempo e espaço. Como consequência desta interação, geralmente surgem conflitos sociais, pois muitas vezes não conseguimos compreender e aceitar as diferenças entre eu e o outro.

Pensando em uma sala de aula, com uma diversidade cultural conforme mencionado anteriormente, os conflitos sociais podem surgir desde a Educação Infantil perdurando nos segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sendo assim, a educação intercultural proporciona uma aprendizagem voltada para a não violência, justiça, tolerância e solidariedade. Estabelece assim, valores sociais para um convívio pautado nos princípios democráticos e de igualdade.

A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo (Morin, 1985, 1996; Bateson, 1986) da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais. (Fleuri, 2002: 407).

Assim, a interculturalidade nos permite desenvolver práticas educacionais com o intuito de se trabalhar a inclusão. A inclusão pode ser definida como um ato de incluir e acrescentar as pessoas a grupos que antes não pertenciam. Não se deve restringir, especificamente, a inclusão apenas às pessoas portadoras de necessidades especiais, mas sim de todos que sofrem com a exclusão devido às suas condições físicas, religião, cor da pele, classe social (Xavier, 2017). Este é um tema que vem se destacando e ganhando forças em diversas áreas de ensino. Isto porque ambas focalizam neste processo de incluir, aceitar e respeitar o “outro”.

Partindo desta perspectiva, não podemos deixar de mencionar a importância dos profissionais da educação que precisam estar preparados para lecionar em um ambiente repleto de diferenças. A partir desta concepção, é importante a formação de de profissionais que compreendam as crianças por meio de uma visão holística, permitindo ao mesmo reflexões sobre si, sobre suas responsabilidades, sobre o tempo

atual, que propicie condições para que o profissional possa desenvolver práticas no sentido da Educação Intercultural.

## Capítulo 8. Construindo Práticas Educativas Interculturais no Ambiente Escolar

*"O Educador deve acreditar no potencial de seu aluno, e deve usar toda a sua arte para oferecer ao aluno a chance que ele vivencie o seu próprio poder". Alfred Adler*

### **8.1. Os conceitos antropológicos que sustentam a educação intercultural: intraculturalidade, multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade e sobreiculturalidade.**

A proposta deste capítulo é a de organizar informações para o campo teórico e prático, em relação à construção de práticas educativas interculturais no ambiente escolar.

Neste sentido, iniciamos o capítulo com a epígrafe do Alfred Adler, que nos permite compreender que, ao apoiar as crianças para desenvolverem independência, capacidade, respeito, cooperação, empatia e confiança, contribuimos para a formação de cidadãos mais respeitosos, tolerantes e equitativos.

Atualmente, quando pensamos na educação, percebemos que ela deveria assumir um novo papel. Além do desenvolvimento acadêmico e do desenvolvimento de habilidades cognitivas, a escola também deve contribuir para a formação cidadã dos sujeitos. Ban Ki-moon, secretário geral da ONU, em 26 de setembro de 2012, no lançamento da GEFI - Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar (Global Education First Initiative) declarou:

“Devemos fomentar a cidadania global. Educação envolve mais do que alfabetização e habilidades básicas de matemática, também envolve a coletividade de cidadãos. A educação deve assumir totalmente seu papel essencial em ajudar pessoas a construir sociedades mais justas, pacíficas e tolerantes”. (Ban Ki-moon, apud Unesco, 2015: 11).

Nesse sentido, as palavras de Ban Ki-moon, percebemos que, além de alfabetizar e introduzir as pessoas às habilidades básicas de matemática - o que a UNESCO apontou como aprender a aprender, a Educação deve ter o papel de fomentar o que ele chama de cidadania global - próximo do sentido da transculturalidade de Martins (2015, 2019). O secretário geral da ONU vai mais além, ao colocar que todos temos direitos e deveres no sentido da construção de uma sociedade global mais justa, pacífica e tolerante - o aprender a conviver juntos,

também apontado pelo documento da UNESCO - no que podemos dizer que esta proposta atinge o que é descrito pelo conceito de sobreculturalidade (Martins, 2015, 2019).

No sentido apontado por Ban Ki-moon, depreendemos que a Educação deve trabalhar para a transformação social, desenvolvendo conhecimentos e habilidades cognitivas para a construção de valores, atitudes, habilidades interpessoais entre os alunos, contribuindo para um mundo mais justo, tolerante, inclusivo, sustentável, pacífico e seguro.

Conforme verificamos nos capítulos anteriores, as diretrizes educacionais hoje vigentes no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), indicam que os temas transversais devem ser desenvolvidos em sala de aula, partindo-se de um componente curricular, um dos quais sendo a Educação Intercultural. Porém, as diretrizes trazem poucos exemplos e práticas norteadoras que podem contribuir para o desenvolvimentos das habilidades socioemocionais dos alunos.

Neste sentido, uma leitura de autores que se devotaram ao tema da Educação Intercultural, pode nos trazer conceitos norteadores para o desenvolvimento dos temas transversais, e indo além deste, para o desenvolvimento de práticas interculturais dentro da sala de aula. Neste sentido, a Educação Intercultural pode apontar para o fortalecimento do conceito de cidadania, através de uma prática educativa democrática:

Em todos estes movimentos sociais e educacionais que propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional, assim como a busca de construir referenciais epistemológicos pertinentes, o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. (Fleuri, 2003: 16-17).

No sentido apontado pelo autor, percebemos que a Educação Intercultural aponta para que professores e alunos possam compreender o diferente, valorizar sua identidade, abrindo portas para a interação social com ele. Isto pode, segundo estudiosos como Fleuri (2003), melhorar a aprendizagem, inclusão e autonomia do discente. Outros autores também trouxeram grandes contribuições para a questão da Educação Intercultural:

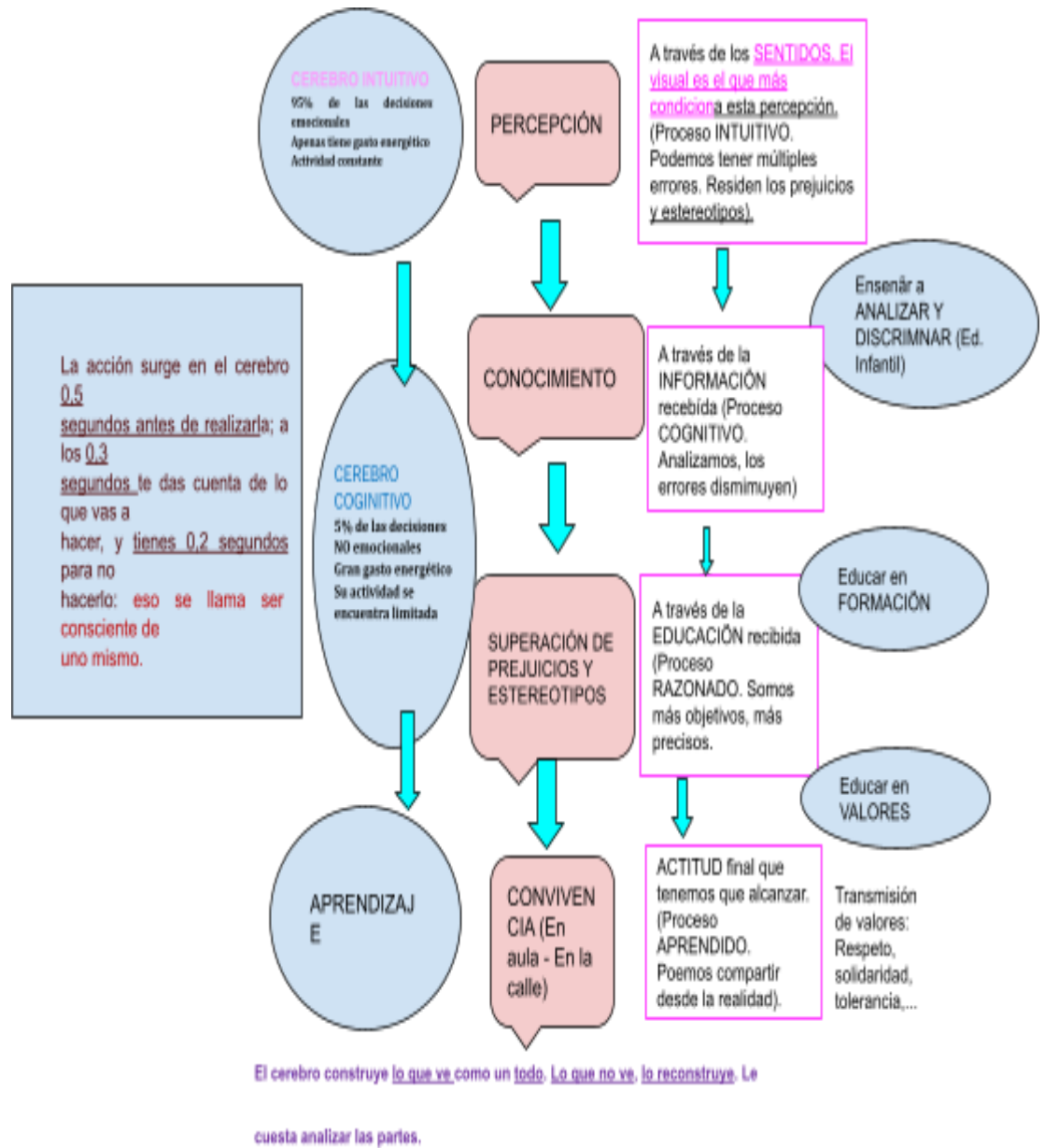
Pero desafortunadamente, el choque intercultural es novedoso y desconocido, lo que nos provoca, en principio, una sensación de rechazo y miedo atávico. La solución es fácil. Hagamos que se conozca (la heterogeneidad social que nos rodea) cuanto antes y lo mejor posible, intentando con ello disminuir ese miedo inicial. De ahí la importancia de incluir asignaturas y contenidos de carácter intercultural desde los primeros cursos escolares, permitiendo un mayor y mejor conocimiento de la realidad social que envuelve a la persona. (Aparício-Gervás, Delgado-Burgos, 2017: 19-20).

Os autores ressaltam a importância de abordar o choque intercultural de forma efetiva, para que se possa criar condições para superar o rechaço e o medo inerentes ao desconhecido, representado pelo aluno que é considerado diferente. Esta reação pode surgir devido à falta de familiaridade com o diferente e o desconhecido. Os autores propõem que se promova um maior conhecimento da diversidade social e cultural que nos rodeia, através da inclusão de conteúdos interculturais desde os primeiros anos escolares. Isso, conforme os autores, pode auxiliar na superação do medo e do preconceito dispor os discentes para uma convivência mais inclusiva e respeitosa.

Para melhor compreensão do processo que vai da intraculturalidade à sobreculturalidade, o autor, elaborou dois esquemas: "El camino de la percepción a la convivencia, o de la intuición a la actitud" e "De la intraculturalidad a la Transculturalidad" (Aparício-Gervás, Delgado-Burgos, 2017: 21-22), como veremos abaixo:

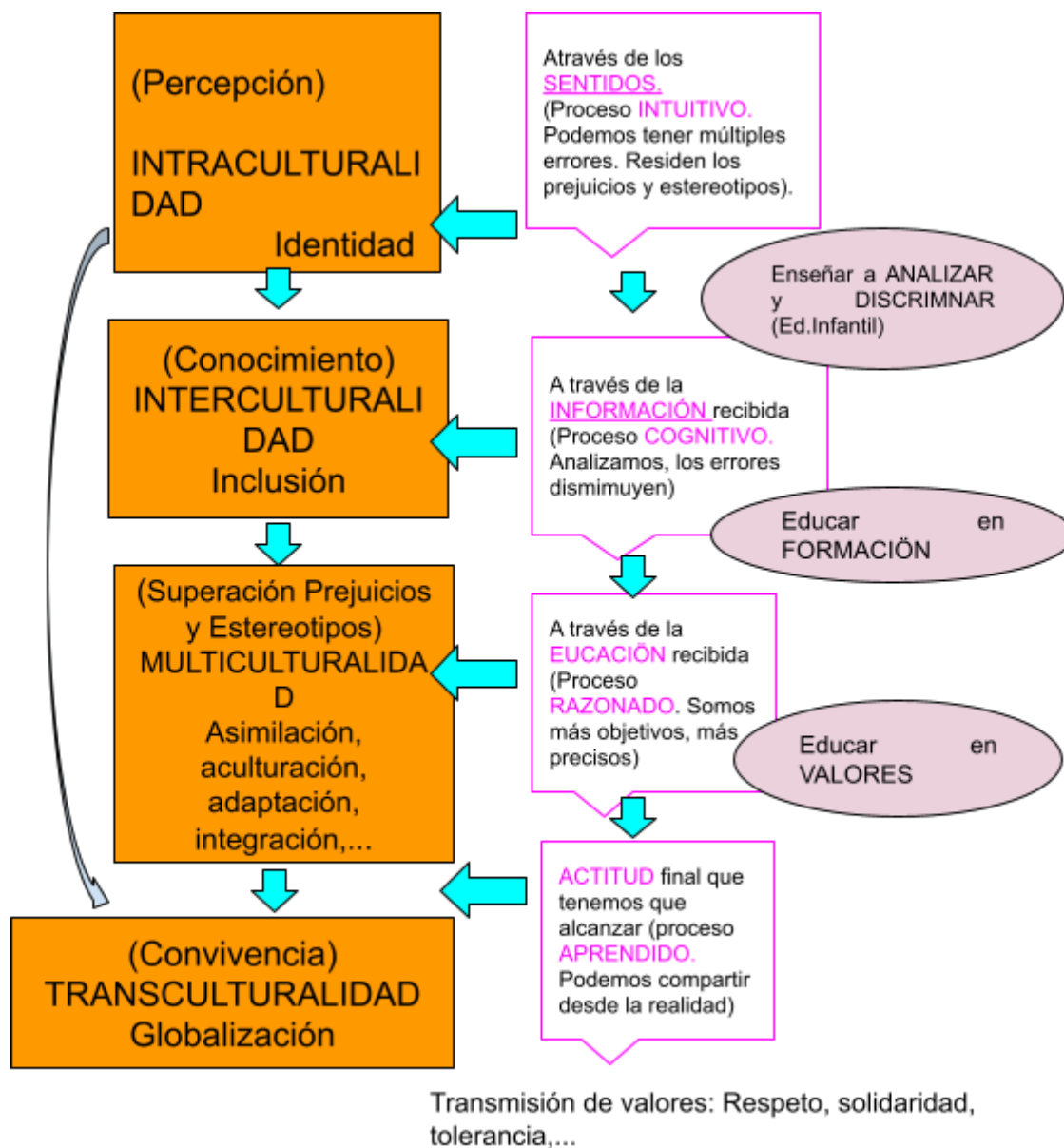
**Figura 2**

*El camino de la percepción a la convivencia, o de la intuición a la actitud. Figura retirada do livro Educación Intercultural (Aparicio-Gervás e Delgado-Burgos, Editorial, 2017: 21)*



**Figura 3**

*De la Intraculturalidad a la Transculturalidad. Figura retirada do livro Educación Intercultural (Aparicio-Gervás, Delgado-Burgos, 2017: 21)*



Através da figura 2, os autores descrevem a influência dos sentidos e a relação entre o cérebro intuitivo e o cognitivo na tomada de decisões e na convivência. O esquema começa destacando os sentidos, especialmente o sentido visual, tendo um grande impacto em nossa percepção e experiência do mundo. Eles consideram que o cérebro intuitivo joga um papel predominante na tomada de decisões emocionais, sendo responsável por 95% dessas decisões. Caracteriza-se por ter um baixo gasto

energético e uma atividade constante. Além disso, o cérebro intuitivo antecipa uma ação aproximadamente 0.5 segundos antes de realizá-la, porém só nos damos conta de que vamos fazer 0.3 segundos antes, deixando-nos somente 0.2 segundos para evitá-lo, o que demonstra o caráter impulsivo desta dimensão cerebral.

Aparicio-Gervás e Delgado-Burgos (2017) associam a questão deste cérebro intuitivo ao estágio intracultural (figura 3), o que se considera como a consciência de nós mesmos, vinculado à percepção de nossa própria identidade. Os autores colocam a possibilidade muito grande de cometermos erros por nos levar por estereótipos e preconceitos, dada a característica não-reflexiva deste cérebro que, basicamente, funciona a partir da percepção sensorial.

A figura 2 aponta para o funcionamento do cérebro cognitivo, que podemos associar, na figura 3, ao estágio da interculturalidade. O esquema aponta para a característica racional, reflexiva deste cérebro, mas que é pouco acionado, normalmente, pelo ser humano, atuando, por vezes, apenas 5% do tempo. Este cérebro se caracteriza pela atividade de análise das informações recebidas, que caracteriza o processo de conhecimento. Através da atividade deste cérebro, a pessoa pode analisar seus próprios pensamentos, preconceitos e estereótipos, pela qual pode diminuir seus erros de julgamento. No esquema de Aparicio-Gervás e Delgado-Burgos, tal atividade corresponde ao estágio da interculturalidade.

Os autores colocam, nas duas figuras, que o terceiro estágio corresponde ao da multiculturalidade, no qual também predomina o funcionamento do cérebro cognitivo. Neste estágio, o indivíduo recebe a influência da educação que, se dirigida para um ponto de vista intercultural, com a transmissão de valores aos educandos tais quais o respeito, a tolerância e a solidariedade, isso pode fazer diminuir os preconceitos e estereótipos. Porém, como o próprio esquema aponta, se a educação recebida for dirigida numa direção etnocêntrica, os preconceitos e estereótipos dos discentes poderão até aumentar, gerando os fenômenos de assimilação, aculturação, adaptação entre outros.

O estágio 4 das duas figuras, corresponde ao estágio da transculturalidade, no qual o indivíduo é capaz, a partir do refinamento das percepções, da reflexão sobre as informações obtidas, pelo recebimento de uma educação no qual os valores de respeito, tolerância e solidariedade são ressaltados, tomar atitudes nessa direção, tanto na sala de aula, como na vivência comunitária.



Ampliando os conceitos descritos no esquema anterior da figura 3, Martins (2019), postula um novo conceito, o da sobreculturalidade, que aponta para, que depois de percorridos os quatro estágios descritos por Aparicio-Gervás e Delgado-Burgos, chega-se a uma nova percepção de si mesmo ou de sua coletividade, assim como da do outro e de seu grupo social:

[...] busca explicar a sobrevivência cultural através dos fenômenos de contato entre culturas distintas como um processo constante de auto aceitação do indivíduo, conhecimento sobre o outro em uma relação de alteridade, interação entre ambos, chegando a uma transformação cultural, onde cada indivíduo sairá com uma visão distinta da inicial sobre a forma de ver a si mesmo e aos demais. (Martins, 2019: 47).

A sobreculturalidade, segundo Martins (2015, 2019), é um processo em que a sobrevivência cultural ocorre por meio do contato entre diferentes culturas. Esse processo é caracterizado pela autoaceitação do indivíduo, pelo conhecimento sobre o outro em uma relação de alteridade e pela interação entre ambos. O resultado desse processo é uma transformação cultural, na qual cada indivíduo adquire uma visão diferente da inicial, sobre si mesmo e sobre os outros. Sendo assim, a noção de sobreculturalidade permite compreender como a interação entre culturas distintas pode levar a uma transformação cultural, influenciando a forma como as pessoas se enxergam e vêem os outros, compreendendo seus deveres e direitos no âmbito desta interação.

## **8.2. Princípios básico da Educação Intercultural**

E como é possível proporcionar este ambiente inclusivo para os alunos? Para responder a esta questão, pesquisadores acreditam que para uma Educação Intercultural ocorrer com êxito é importante que o professor vivencie e reflita sobre a diversidade dos grupos sociais, étnicos, culturais, entre outros:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (Candau, 2009: 170).

A partir da proposta de Educação Intercultural, a autora nos mostra a necessidade de mudanças estruturais do sistema educativo e das competências e habilidades dos gestores e professores. Assim, ela acredita ser possível alcançar uma educação que realmente possibilite a convivência entre diferentes culturas. As culturas devem ser trazidas para dentro da escola, integrando as práticas pedagógicas e as relações interpessoais. Com isto, as ações educativas possam se desenvolver buscando o aprendizado de diferentes grupos e sujeitos, pautados na valorização das diversidades culturais, em um trabalho a longo prazo:

[...] a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas. (Fleuri, 2002: 11).

Sendo assim, esta perspectiva contribui na construção de uma sociedade democrática, plural, que visa estabelecer políticas de valorização da identidade cultural e de igualdade. Essa orientação contradiz a tendência da educação brasileira, que desconsiderava as diferenças sociais e culturais, atribuindo à responsabilidade ao discente por várias mazelas, como por exemplo, o caso do fracasso escolar, não analisando as dificuldades da própria instituição escolar neste processo. Isto ocorre pois, como afirma Candau (2011) às escolas públicas brasileiras do século XX herdaram historicamente a visão de educação do século anterior. Ou seja, acreditava-se que todos os humanos deviam ser tratados como iguais perante a lei, anulando suas diferenças socioculturais.

Com o intuito de nivelar a igualdade à homogeneidade, as escolas passam a construir o conhecimento com o sentido de homogeneização dos alunos, desconsiderando suas origens. A escola contemporânea carrega esta história e, portanto, Candau (2008) acredita e reforça a importância de se trabalhar nas escolas atuais com mecanismos didáticos que favoreçam o trabalho com a diversidade dos discentes. Candau (2008, 2011) e Fleuri (2002) concluem ainda que as diferenças observadas em outros contextos culturais não devem ser ignoradas:

A partir destes conhecimentos podemos contribuir com estudos para a compreensão da construção das pessoas, entre diversos mundos culturais que permeiam as próprias culturas pessoais, reconstruídas numa constante bricolagem identitária. (Vieira, 2015: 28).

Sendo assim, consideramos que os estudos de antropologia da educação permitem estudar como o homem aprende na escola, família, ou em qualquer outro ambiente. Estes processos de aprendizagem, coloca Vieira (2015), leva à construção da própria identidade pessoal do aprendiz.

Se nos atermos ao significado mais tradicional da educação, vemos que ele se centra na transmissão de conhecimento que tem, como palco principal, a sala de aula. Já a antropologia acredita que a escolarização contribui apenas parcialmente para a construção do conhecimento e da identidade dos jovens.

O psicólogo cultural Bruner, que tem, entre suas principais referências a antropologia de Geertz, traz-nos a reflexão de que “aprender, recordar, falar, imaginar, tudo isso é possibilitado através da construção numa cultura” (Bruner, 2000: 11). Outro autor complementa:

A criança não cai de paraquedas na escola. A criança que chega na escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se senta como aluno nas cadeiras das escolas. A antropologia da educação, que aqui se preconiza, não se identifica, apenas, pelo uso da etnografia em contextos educativos na escola, fora da escola, nas famílias, nos tempos livres, etc. Com a antropologia da educação e suas metodologias hermenêuticas, pretendemos, também, compreender as metamorfoses culturais que ocorrem na vida das pessoas, em consequência das convergências e divergências dos trajetos de vida face à(s) cultura(s) de onde parte. (Vieira, 2015:12).

Podemos conceber a antropologia da educação como uma antropologia das pessoas, ou seja, as próprias pessoas são parte do processo cultural em autopoiesis e reconstrução de si mesmas e da imagem que passam para os outros. Assim, a antropologia da educação apresenta um olhar interpretativo, semiótico e hermenêutico, onde utiliza ferramentas fundamentais como, etnografia, diários, autorreflexão, entrevistas etnográficas, etc, para compreender os processos educativos.

Aparício-Gervás e Delgado-Burgos (2017), colocam o conto de fadas como estratégias que se podem aplicar na transmissão de atitudes e valores interculturais, no estágio da educação infantil:

Podemos recurrir al cuento como uno de los ejes fundamentales de las diferentes estrategias que se pueden aplicar en la transmisión de actitudes y valores interculturales y a través de él, establecer diferentes categorías de acción. Estas categorías (variadas en función de las necesidades y recursos) podrían organizarse a través de la transversalidad que ofrece la música y las posibilidades que permite la discriminación de sonidos; a través de las imágenes, que posibilitan la creatividad del niño/a y la facilidad de poder

jugar con su fantasía; a través de la combinación de colores y sus múltiples combinaciones, colaborando también en ese proceso de discriminación infantil que, en etapas posteriores, favorecerá la capacidad de análisis del niño/a; y, finalmente también, a través de la empatía hacia los animales, como mejora de los mecanismos sociales que favorecen estrategias de relación. Todas ellas, se complementarían intentando alcanzar el objetivo deseado, la comunicación que facilite el proceso de convivencia intercultural. En definitiva, una comunicación en la que se favorezca la transmisión de conceptos y valores que estimulen la génesis de actitudes interculturales. (Aparicio-Gervás e Delgado-Burgos, 2017: 23).

Os autores propõem o uso dos contos como uma ferramenta fundamental nas diferentes estratégias para transmitir atitudes e valores interculturais, na etapa da Educação Infantil, ou seja, crianças de 6 anos ou menores. Sabemos que nesta idade, que corresponde ao estágio pré-operatório descritos por Piaget e Inhelder (1982), nos qual há um predomínio da fantasia e do simbolismo, os contos de fadas tem grande impacto sobre a psiquê infantil, fato comprovado por autores como Bettelheim (1980) e Von Franz (1990).

Percebemos que Aparicio-Gervás e Delgado-Burgos, além de utilizar recursos linguísticos apropriados a crianças desta idade, também se utilizam de outras linguagens, estas pré-verbais, como a visual e a musical, que são típicos do chamado cérebro intuitivo, em seu caráter pré-verbal, não formadora de juízos de valor. Nesta linha de pensamento, podemos dizer que o uso de linguagens pré-verbais, que, via de regra, são isentas de julgamento moral, em aulas para discentes da Educação Infantil, leva as crianças a um clima lúdico e de companheirismo em relação aos colegas. Também sabemos, através da psicologia, da grande identificação das crianças pequenas em relação aos animais, ao que o recurso à empatia com os animais, para desenvolvimento de vivências interculturais pode ser considerado um recurso habilidoso. Nas dinâmicas socioemocionais propostas pela Disciplina Positiva há uma relacionada com a identificação da pessoa com o animal, sendo aplicada durante o âmbito desta pesquisa, pelo que realizamos a observação etnográfica das mesmas.

Para concluir, Candau (2011) aponta a educação de caráter intercultural como estratégia fundamental para que se atinja o objetivo de uma escola democrática e justa, pautada na função de promover a igualdade sem anular a diferença.

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (Candau, 2011: 253).

Assim, em relação ao Brasil, observamos o quanto é necessário ainda progredir para que nossas escolas, devido à baixa qualidade da educação brasileira, realmente consigam trabalhar a interculturalidade focando nas questões de identidade, diferença e diversidade, apontadas pela autora.

### **8.3. A Abordagem da Disciplina Positiva como Prática da Vivência Intercultural**

De acordo com Lasala, McVittie e Smitha (2020), a Disciplina Positiva é uma filosofia prática baseada nos princípios teóricos de dois autores da Psicologia Individual, Alfred Adler (1870-1937) e Rudolf Dreikurs (1897-1972). Em 1981, a educadora Jane Nelsen, cunhou o termo "Disciplina Positiva", ao publicar um livro com esse título (Nelsen, 2015). Para a autora, a Disciplina Positiva promove dignidade e respeito mútuo em todos os relacionamentos.

Para compreendermos a filosofia da Disciplina Positiva vamos apresentar um breve histórico sobre seus predecessores, Alfred Adler, fundador da Psicologia Individual e Rudolf Dreikurs, continuador de suas ideias, conhecido por aprofundar as contribuições de seu mestre em relação à Educação (Reis, 2012). Posteriormente, apresentaremos o conceito de Disciplina Positiva, seus princípios básicos e as ferramentas e estratégias que podem ser utilizadas por educadores para promover o respeito, a empatia, o respeito às diferenças visando uma Educação Intercultural.

#### **8.3.1. Adler - uma vida gerando uma obra**

Adler nasceu em Viena, em 07 de março de 1870, numa família judaica de comerciantes de classe média baixa, sendo o segundo filho desta família (Adler, 1948).

Foi uma criança muito doente, sofrendo de raquitismo<sup>50</sup>, tendo que “lutar muito para superar sua fraqueza física” (Fadiman e Frager, 1979: 72). Muito cedo, com três anos de idade, enfrentou um fato trágico, a morte de seu irmão mais novo, que morreu na mesma cama em que ele dormia.

O próprio Adler quase encontrou a morte em três ocasiões: duas por ter escapado, por pouco, de acidentes graves na rua e a terceira por ter adquirido, quando tinha cinco anos de idade, uma grave pneumonia, tendo sido desenganado pelo primeiro médico que o assistiu. Por cuidado de seus pais, teve assistência de um segundo médico, que conseguiu salvá-lo, o que o fez desejar se tornar médico.

Além disso, por ter raquitismo, este o impossibilitou de viver uma infância com movimentos e atividades físicas, como correr e brincar em espaços abertos. Mais tarde, de acordo com Calicchio (n.d.), a partir de suas experiências com a própria saúde, Adler escreve e publica de forma anônima um texto intitulado: "A partir das experiências de psicologia individual relativas às perturbações do sono (título original: *Aus den individualpsychologischen Ergebnissen bezüglich Schlafstörungen*)". Neste texto, Adler revela vários acontecimentos que o fizeram pensar, em sua infância, que a morte dele estava próxima:

Assim, a partir do meu raquitismo, para além das dificuldades de movimento, desenvolveu-se aquela forma atenuada de laringoespasma que muitas vezes encontrei com crianças, em que, quando choram, um fechamento da glote se manifesta, tanto que a falta de respiração e a impossibilidade de emitir sons interrompem o choro, até que, após a câibra, o choro recomeça. Sei por experiência própria como isto é desagradável: eu ainda não tinha três anos de idade. O medo exagerado dos meus pais e a preocupação do médico da casa não me tinham escapado e encheram-me, para além do tormento da falta de ar, de um sentimento de medo ou insegurança. Lembro-me também que um dia, pouco depois de um destes ataques, comecei a pensar como, uma vez que nenhum medicamento tinha ajudado, eu poderia eliminar esta desordem". (Calicchio, s.d.: 12).

Nesse sentido, vemos que Adler, mesmo tendo como modelo o médico que o salvara da pneumonia, desde muito cedo teve consciência das limitações de um tratamento puramente medicamentoso, e de que deveria procurar enfrentar os sofrimentos físicos a partir de um esforço psicológico, o que mais tarde o fez seguir o caminho da medicina psiquiátrica. Estas sofridas experiências com a doença, por outro

---

<sup>50</sup> Doença típica da infância caracterizada por uma mineralização alterada da matriz orgânica da cartilagem e do osso durante o crescimento.

lado, gerou um aspecto da teoria adleriana, na qual uma das ferramentas para se alcançar a autoconscientização, dá-se a partir da experiência de alcançar a consciência do próprio corpo.

Outros fatores também marcaram a infância de Adler, como a situação econômica difícil, sua família tendo que se mudar de residência, várias vezes, confrontando-o com diversas mudanças geográficas, sociais e culturais. Estes fatos o fizeram ter que desenvolver um senso de socialização precoce, desenvolvendo-lhe a capacidade de fazer novos amigos e integrar-se a novos ambientes sociais, tornando-se uma criança popular entre outras crianças (Fadiman e Frager, 1979).

Além disso, o nascimento de seu irmão mais novo o fez ter que se adaptar à diminuição da atenção e cuidado que recebia de sua mãe, sendo um fator de amadurecimento de sua personalidade, pois isso lhe representou um estímulo para compreender a vida e desenvolver habilidades sociais, construindo relações positivas na família e na comunidade.

Biógrafos relatam que Adler não era um aluno acima da média, tendo dificuldades especialmente com a Matemática, o que o fez inclusive ter que repetir um ano letivo, no ensino secundário. Por este motivo, sofria certa discriminação por seu professor, que chegou a aconselhar o pai a enviar Adler para ser aprendiz de sapateiro, dado esta dificuldade. Seu pai não aceitou este conselho, fazendo que ele dobrasse os estudos em matemática, pelo que ele começou a se destacar nesta disciplina:

"Julgado inapto pelo seu professor, Adler conseguiu um dia resolver uma tarefa invulgarmente difícil e assim tornou-se um dos melhores estudantes de matemática da turma. Esta experiência pessoal de mudança de talento fez Adler criticar o conceito de 'talento' ao longo da sua vida; falou abertamente da ilusão de talento, que impede as crianças, pais e professores de ultrapassar o problema de uma simples falta de estudo. Talento significaria apenas treino e auto-consciencialização, dos quais se deriva confiança e desempenho" (Calicchio, s.d. :17).

O próprio Adler se manifestou sobre o episódio, dizendo que se seu pai tivesse aceitado o conselho de seu mestre, ele possivelmente teria sido um bom sapateiro, e acreditado, pela vida toda, que possuía genes que não o favoreciam o aprendizado da matemática. (Adler, 1948). Constatamos, aqui, um dos motivos de Adler preocupar-se com a formação de professores, dado a importante influência que eles têm sobre a vida dos alunos.

Nesse sentido, vemos que a vida de Adler trouxe-lhe oportunidades para lutar e vencer inferioridades pessoais, um dos temas que se tornará fundamental em sua obra, ou seja a luta para compensar inferioridades orgânicas através do esforço pessoal. Podemos inferir que as dificuldades da infância de Adler, serviram-lhe como processos educativos para Adler enfrentar a vida adulta, oferecendo-lhe oportunidades de amadurecimento e servindo-lhe de inspiração para seus escritos.

Adler formou-se em Medicina, no ano de 1895, tendo inicialmente praticado a Oftalmologia e a Clínica Geral. Publicou, em 1898, sua primeira obra importante, talvez pudesse atualmente ser enquadrada no campo da Medicina do Trabalho, pois versa sobre “Las enfermedades a que están expuestos por su profesión los operarios de la industria de sastrería y los medios para evitarlas” (Adler: 7, 1954). Notamos, através desta publicação, que desde o início de sua carreira, Adler estava preocupado com as questões sociais. Neste sentido, sua trajetória assemelha-se a o outro pioneiro da psicoterapia que se abriu para as questões sociais, Jacob Levy Moreno, que, antes de criar o Psicodrama, foi médico de uma associação de prostitutas de Viena, logo depois da Primeira Guerra Mundial. Cabe ressaltar que a contribuição de Adler aconteceu ainda antes da Primeira Guerra Mundial, mostrando o pioneirismo de seu ponto de vista. Dentro deste estudo, coloca que a Medicina não deve encarar o indivíduo de forma isolada da sociedade, pois que ele, até certo ponto, um produto da sociedade:

*Je me suis efforcé dans ce petite ouvrage de montrer le rapport étroit entre la situation économique et les maladies d'une profession, ainsi que les dangers pour la santé populaire qui viennent d'un standard de vie diminué. Aucun médecin ne peut plus se dérober des recherches qui considèrent l'homme non pas comme un individu en soi, mais comme un produit social. (Adler, 1948: 7-8).*

Neste trecho significativo, notamos que Adler, já desde o início de sua carreira, estava preocupado com o tema de como os problemas de saúde ocupacionais de certa categoria profissional podem afetar a saúde pública, mostrando seu interesse pelos problemas sociais de seu tempo.

Posteriormente, ele se centrou em estudos e práticas relacionados à Neurologia e a Psiquiatria, consagrando-se aos estudos de problemas emocionais (Fadiman e Frager, 1979). A psiquiatria de língua alemã da época, era dominada pelo ponto de vista organicista, que atribui da etiologia da doença mental a questões orgânicas, gerando o chamado “pessimismo terapêutico”, dado que não havia, na época, métodos eficazes de tratamento a nível orgânico, sendo a eugenia outra expressão desta



tendência. Adler, contrariando a tendência psiquiátrica da época, pesquisa os fatores emocionais relacionados ao adoecimento mental, interessando pelas pesquisas que Freud<sup>51</sup> realizava na época:

Segundo Handlbauer (2005), “há diversas versões contraditórias de como inicialmente os dois se encontraram, a maioria não foi devidamente comprovada até hoje” (p. 18). A mais conhecida, entretanto, remonta da época da publicação de *Die Traumdeutung* (Interpretação de Sonhos), por Freud, no periódico *Neue Freie Presse*. Apesar de receber muitas críticas, Adler posicionou-se a favor da teoria de Freud. Isto porque, sentiu e viu nesta teoria novas descobertas que abriam uma nova fase para o desenvolvimento da Psiquiatria e da Psicologia. (...) (Leal e Massini, 2017: 802).

Em 1902 ingressou na Sociedade Psicológica das Quartas-Feiras, conduzida por Freud, embrião das Sociedades Psicanalíticas que mais tarde iriam se espalhar pelo mundo, sendo um dos quatro primeiros discípulos do mestre vienense<sup>52</sup>. Começou a pesquisar, dotado de um espírito de autonomia, frente a Freud, a questão do complexo de inferioridade<sup>53</sup> como central no desenvolvimento humano, ao que Freud primeiramente considerou uma pesquisa complementar à sua, mas com o tempo, começou a encará-la como um desvio de sua doutrina. Isso levou a grandes controvérsias entre os dois pensadores, o que levou Adler a deixar o movimento psicanalítico freudiano<sup>54</sup>, em 1911 e desenvolver sua própria teoria, a que deu o nome de Psicologia Individual:

O nome, Psicologia Individual, destina-se a expressar a convicção de que os processos psicológicos e as suas manifestações só podem ser compreendidos a partir do contexto individual e toda a percepção psicológica começa com o indivíduo. Os dois termos "individual" e "comparativo" mostram ao mesmo tempo outro princípio fundador desta nascente vertente da psicologia profunda, demonstrando esta abordagem teórica capaz de não se concentrar exclusivamente nos mecanismos de funcionamento psíquico tomados como elementos separados, mas também nas inevitáveis implicações sociais e culturais". (Calicchio, s.d.: 27).

---

<sup>51</sup> É importante ressaltar que Freud sofreu uma cerrada oposição, dentro do mundo psiquiátrico da época, dominado fortemente pelo organicismo, tendo atuado por cerca de 12 anos, sem ter um discípulo ou um colaborador mais próximo (Roazen, 1978).

<sup>52</sup> Os outros sendo Wilhelm Stekel, Max Kahane e Rudolf Reitler (Roazen, 1978).

<sup>53</sup> A questão da inferioridade orgânica, e suas consequências para o desenvolvimento do indivíduo, foi sintetizada, nesta época em que colaborava com Freud, como coloca o próprio Adler (1948, p. 5) na “*Etude sur l’infériorité organique*”, originalmente em alemão “*Studie uber Minderwertigkeit von Organen*”, publicado originalmente em 1907.

<sup>54</sup> O fato de Adler ter deixado o movimento psicanalítico, fez com que qualquer contribuição sua fosse considerada errônea por Freud e seus seguidores. Isso fez com que muitos psicanalistas posteriores, mesmo se inspirando nas ideias adlerianas, não se referissem a ele, o que faz pensar que a contribuição adleriana é subestimada, dentro da Psicologia e das Ciências Humanas.

Neste sentido, Adler dá um passo adiante frente às concepções freudianas<sup>55</sup>, incluindo a relação do indivíduo com seu meio social e cultural<sup>56</sup>, antecipando, por exemplo, a psicoterapia sistêmica<sup>57</sup> - da qual, inclusive, o antropólogo Gregory Bateson é considerado seu iniciador - no qual só se pode compreender o indivíduo a partir de sua relação com o meio social circundante. Tal preocupação talvez tenha surgido da sensibilidade de Adler em relação às grandes tensões sociais que envolveram a Europa do final do Século XIX e início do XX, e seu interesse pelo socialismo (Fadiman e Frager, 1979) e também a sua própria experiência pessoal, no sentido de superar suas fragilidades e inferioridades, a partir da interação com outras pessoas.

Com este intuito, procurou dar contribuições para que as pessoas pudessem ajudar outras, no sentido de reconstrução ou fortalecimento de comunidades, constituindo-se não em um movimento político, mas sim um movimento de matiz psicoterapêutico, a que todos tivessem acesso. Suas contribuições foram muito adotadas por profissionais que exerciam trabalhos sociais, como assistentes sociais, educadores, enfermeiros e religiosos, diferentemente da Psicanálise, que em seu início contava com médicos como a maioria de seus seguidores, como aponta Jung (1985)<sup>58</sup>.

---

<sup>55</sup> Freud considerava que a neurose e demais perturbações psicológicas eram causada pelo jogo das pulsões sexuais, não havendo relação com o relacionamento social do paciente, numa concepção sobre os transtornos mentais terem origem exclusivamente intrapsíquica.

<sup>56</sup> Este fato fez com que Adler tivesse grande influência sobre alguns psicanalistas que posteriormente emigraram para os Estados Unidos, devido à perseguição nazista, como Karen Horney e Erich Fromm, assim como em autores americanos como Clara Thompson, que formaram a Escola Culturalista da Psicanálise. Esta, diferentemente da psicanálise freudiana, leva em consideração fatores sociais na etiologia das perturbações psíquicas. Estes autores também foram chamados de neofreudianos, mas alguns autores colocam que eles deveriam ser chamados de neoadlerianos, dado que a influência de Adler nos escritos destes autores pode superar a freudiana. De maneira geral, a influência de Adler foi maior nos EUA do que na Europa, em parte, talvez, devido ao fato de que foi ali que ele passou a parte final de sua vida, tendo saído da Áustria em 1932, por causa do conturbado ambiente político da Europa, que assistia à ascensão do nazifacismo. Ele passou a parte final de sua vida como professor de Psicologia Médica na Long Island Medical College, de Nova Iorque, tendo falecido em 1937, durante uma estadia em Aberdeen, Escócia, onde ele havia ido para proferir uma Conferência.

Outra autora que faz pontes entre as concepções estritamente psicológicas da psicanálise e a dimensão social é Mead. O importante filósofo francês, Maurice Merleau-Ponty aponta para o fato de que Mead busca, de certa forma, desenvolver uma psicanálise ampliada: “Margaret Mead não participa das concepções psicanalíticas, partiu de pesquisas etnográficas. Ela modifica a Psicanálise, ao mesmo tempo que a descobre. Ela “generaliza” a psicanálise. (Merleau-Ponty, 2006: 487).

<sup>57</sup> A psicoterapia sistêmica deve sua inspiração filosófica a Von Bertalanffy, criador da teoria dos sistemas e os início de sua prática, ao antropólogo Gregory Bateson - que, inclusive, foi esposo de Margaret Mead (Erickson e Murphy, 2015) - a partir de uma pesquisa com família de esquizofrênicos, no qual ele liderou uma equipe de psiquiatras e psicólogos.

<sup>58</sup> Esse foi um dos fatores do decréscimo da escola adleriana, pois quando da ascensão do nazismo, muitos psicanalistas, boa parte deles sendo médicos, dotados de maior capital, conseguiram escapar para outros países, o que não aconteceu com boa parte dos profissionais que professavam a teoria adleriana, muitos sendo perseguidos e mortos.

Suas concepções psicoterapêuticas apontam para que o sentimento de inferioridade e a tendência à sua superação, de forma inadequada, levam a pessoa ao adoecimento psíquico. A superação do sentimento de inferioridade, segundo Adler, pode gerar a busca pela superioridade, a partir de um ponto de vista egocêntrico e de certa forma doentio, no qual se inscreve o sintoma neurótico; ou por outro lado, da busca por uma identidade na qual se privilegia o sentimento de contribuir com a sociedade, saída que o mestre austríaco aponta como mais saudável.

Portanto, a técnica da psicoterapia adleriana pode ser dividida, para fins didáticos, em quatro etapas, segundo o próprio Adler (apud Ansbacher & Ansbachei, 2012) na primeira das quais, o terapeuta deve receber a transferência do paciente e trabalhar sua resistência. Durante a primeira fase do tratamento o paciente, na concepção adleriana, sempre transfere ao terapeuta sentimentos, que são os que têm em relação às pessoas que possuem importância em sua vida, mas ao mesmo tempo, resiste a ele, seja depreciando a si mesmo, ou ao terapeuta.

A segunda etapa do tratamento consiste no desarmamento desta tendência agressiva do paciente, pois para Adler (apud Ansbacher & Ansbachei, 2012), a depreciação ataca o terapeuta, seja quando ela é exercida diretamente contra ele, ou quando a depreciação é voltada ao próprio paciente, está apontando para uma acusação do terapeuta quanto à inoperância do seu curador. Neste sentido, o terapeuta busca com que o paciente assuma a responsabilidade sobre a própria vida.

O desarmamento do paciente leva a dupla terapeuta-cliente para a terceira etapa do tratamento, ou seja, o despertar do sentimento social do paciente. Adler (apud Ansbacher & Ansbachei, 2012) coloca que todos os pacientes os possuem em algum grau, e que este despertar surge dentro do próprio processo da psicoterapia, concebido pelo autor como um trabalho socialmente cooperativo entre terapeuta e paciente. O terapeuta, à medida que consegue compreender o paciente, e este sente esta compreensão, ganha a confiança e o interesse do paciente. Nesta linha, o terapeuta deve ajudar o paciente a transferir esse interesse a outras pessoas, o que se constitui na quarta e última fase do tratamento. Explicando o conceito, nesta fase o terapeuta deve encorajar o paciente para que o interesse social faça parte do estilo de vida do paciente e que o mesmo consiga atuar no sentido de realizá-lo.

Nas concepções adlerianas, o homem é um ser social e por esse motivo, necessitamos de nossa comunidade, e uma relação saudável com esta pode ser obtida por meio do senso de colaboração. Adler coloca que, em relação às crianças, o objetivo

é oferecer oportunidades para que desenvolvam o seu ser e sua autoestima como um membro valorizado da família, da turma em sala de aula e eventualmente como um membro que contribui para a sociedade, sendo que a percepção desta contribuição, nas esferas familiar, escolar e social, uma necessidade básica do ser humano, de acordo com o fundador da Psicologia Individual.

A preocupação com a formação pedagógica do ser humano foi tamanha, dentro do trajeto existencial de Adler, que ele se tornou membro da Associação de Professores de Viena, sendo palestrante frequente para os docentes associados, podendo ser considerado um precursor da Formação Continuada de Professores (Leal e Massini, 2017). Suas atividades relacionadas com a educação se expandiram além disso, Adler acabando por fundar, em Viena, no ano de 1919, o primeiro Centro de Aconselhamento Psicopedagógico<sup>59</sup> (Reis, 2012), para crianças com problemas escolares, com o objetivo de compreender o estilo de vida destas crianças, e transformar seu propósito negativo em propósito social através do encorajamento, preocupando-se especialmente com os infantes desequilibrados e desviados socialmente:

Ce qui a donné un grand retentissement à l'adlerisme, c'est son applicabilité à l'éducation et la rééducation des déséquilibrés ou devoyés. A cet égard, Adler continue la grande ligne qui vient de Montaigne et Rousseau, et en passant par Pestalozzi et Froebel, aboutit à Decroly et Montessori. Montrant aux maîtres de l'école comme aux médecins-éducateurs dans le < Centres de Consultation psychopédagogique >, qu'il créa à Vienne, comment comprendre le < style de vie > d'un enfant difficile et comment transformer son < but négatif > en < but social > par l'encouragement, il leur donna ce qu'ils n'avaient pu trouver dans la psychologie classique, typologique, ou expérimentale, dans la psychanalyse freudienne et dans le méthode pédagogiques qui ne considèrent pas l'activité de l'enfant comme un dynamisme compensateur se déroulant dans un espace social concret et déterminé par le degré de son sentiment d'infériorité aussi bien que par celui de ce son courage. D'une façon générale, il n'y a pas de sphère de l'activité sociale où l'adlerisme ne puisse apporter ne puisse apporter des points de vue féconds. Souvent les idées du maître de Vienne se sont intégrées d'une façon indirecte dans la pensée contemporaine. (Adler, 1948: 9-10).

Na Pedagogia Tradicional, não há a preocupação de se adequar a escola e os métodos pedagógicos à criança, sendo dominante o que Freire (1983) chamou de “educação bancária”, na qual a principal preocupação do professor é transferir conteúdos para a criança. Já Adler se posiciona a favor dos métodos da pedagogia ativa, no sentido de que os sistemas escolares devem se adequar às crianças, indo de

---

<sup>59</sup> Em 1927, o número de clínicas de aconselhamento psicopedagógico em Viena, conduzidas por profissionais formados por Adler, era de 22 (Reis, 2012).

encontro às ideias dos pensadores que seguem esta linha, como Montessori (2019), Dewey (2007), Freinet e Freire.

Além disso Adler (1948), aponta para a fecundidade da teoria adleriana, que pode trazer aportes importantes para todos os campos sociais, e que muitas ideias adlerianas foram incorporadas nos diversos campos de conhecimento envolvendo as Ciências Sociais e Humanas, sem que o crédito fosse dado ao autor, conforme já explanamos anteriormente.

Para Adler, a teoria da psicologia individual está focada na dinâmica familiar, nos interesses sociais e no bem estar dos outros, não na vontade de poder, como colocava Nietzsche, por exemplo:

Do amor, do sentimento de amizade e da necessidade de ajudar os outros (através do próprio trabalho) deriva de facto a possibilidade de desenvolver uma sociedade que baseia o seu próprio funcionamento no sentimento social, e não no instinto de predominância e na vontade de poder. Calicchio (s. d.: 7-8)

Vale ressaltar que, de acordo com Calicchio (s.d.) Adler acreditava que o elemento fundamental para o indivíduo desenvolver seu próprio estilo de vida, como pré-requisito para superar a condição natural de inadequação, estava baseado em suas primeiras experiências de vida, o que aponta para a importância destas no desenvolvimento do sentimento social, corroborando as ideias de Aparício-Gervás e Delgado-Burgos (2017).

### **8.3.1.1 Teoria adleriana e suas aplicações para a educação**

Segundo Reis, a teoria adleriana parte de 4 premissas básicas: a primeira, de que o ser humano é um ser social; a segunda de que todo comportamento humano tem um propósito; a terceira, a de que todo ser humano é uma subjetividade individual; e a quarta a de que a evolução do ser humano é gerado pela luta em superar sua inferioridade. Aprofundaremos, a seguir, o sentido dessas premissas.

A primeira premissa diz respeito ao fato de que o ser humano depende do fator social para sobreviver, e que sua relação com o outro se inicia com seu nascimento. Nesse sentido, quando o bebê está apto para perceber o outro ser humano, inicia-se o seu sentimento ou interesse social, que deve ser estimulado pelos seus pais, no sentido de que se desenvolvam nele os sentimentos de amor, ternura, carinho, cuidado, amizade e altruísmo, entre outros.

Em outro sentido, Adler (apud Reis, 2012) aponta que sem o grupo, ele não pode superar sua inferioridade, pelo que ele deve aprender a se adequar a este, para atingir seu objetivo, e nesse processo, a personalidade da criança é educada. Adler enfatiza a necessidade precoce do desenvolvimento do interesse social, pois considera que aos 4 ou 5 anos de idade a personalidade da criança já está constituída.

A segunda premissa adleriana, a de que todo comportamento humano tem um propósito, e é coerente para com o contexto da personalidade do indivíduo. Nesse sentido, Adler diz que a personalidade da pessoa é única, indivisível, criativa e autodeterminada sendo expressa através dos padrões de comportamentos que exhibe. Estes comportamentos, por sua vez, são modelados pela consciência das especificidades relacionadas ao funcionamento de seu corpo, assim como às relações familiares com os pais e irmãos.

A terceira premissa diz respeito ao fato de cada ser humano ter sua própria subjetividade, e que o indivíduo percebe e interpreta a sua realidade pessoal e circundante a partir de seu próprio ponto de vista. Neste sentido, mais importante do que o acontece com o indivíduo, é a maneira como este percebe e reage ao acontecimento, suas reações sendo condicionadas por esta percepção, mais ou menos adequada de que ele tem do fato. Outra conclusão a que Adler chega a partir desta premissa, é a de que os objetivos do indivíduo, assim como os modos que escolhe para atingi-los, decorrem do sentido que ele dá à vida,

A quarta premissa, ou seja, de que a evolução do ser humano decorre da luta para atingir a superioridade, inicia-se quando a criança percebe a própria inferioridade. Esta, por sua vez, ameaça a sua própria sobrevivência, então o infante busca se adequar ao meio, da forma mais perfeita possível, este esforço gerando a evolução do indivíduo. Em termos subjetivos, Adler coloca que a criança, percebendo sua inferioridade, fantasia superá-la, supervalorizando-se, tornando-se um herói para que ela desapareça, num movimento que o autor nomeia como “compensação”. A compensação faz com que o indivíduo busque ir mais alto, para se sentir mais completo. (Adler, 1967).

Partindo destas premissas, Adler busca entender o que move o comportamento infantil. Ele aponta para que a questão principal da existência humana, é o sentimento de inferioridade, de inadequação, e que a criança, nesse sentido, busca adequar-se, para sentir-se dominante e pertencente ao meio social que está a sua volta, o que podemos inferir, que ela busca uma adaptação cultural a este.

O sentimento de inferioridade da criança é aumentado pelo fato dela participar de um mundo adulto com regras feitas por eles, diante do qual ela se sente pequena, fraca, sem poder. Nesse sentido, um comportamento disfuncional da criança deve ser compreendido por razões que vão além deste.

De acordo com Adler, para entender a indisciplina é preciso olhar para a criança em si, compreender a personalidade da criança, seus objetivos, sua trajetória, suas escolhas. Adler aponta para que tudo o que acontece na vida da criança, e suas ações, são movidas pelo senso de individualidade que ela tem, a indisciplina estando vinculada ao todo do ser infantil. Analisá-la como um comportamento isolado seria, na perspectiva adleriana, um grande equívoco.

O pensador austríaco pensa que os objetivos de vida de uma criança visam à superação de seu sentimento de inferioridade, e que se este for muito forte, a criança pode desenvolver objetivos de vida irreais, neuróticos, numa tentativa de compensação desses afetos. Adler pontua que três tipos de crianças têm mais chances de desenvolver fortes sentimentos de inferioridade, e por conta disso, uma tentativa de compensação destes que pode ser doentia: as crianças fisicamente debilitadas, as extremamente reprimidas por seus pais e àquelas cujos pais não deram limites.

Nesse sentido, ele coloca que os pais têm um importante papel, no sentido de evitar atitudes que aumentem o sentimento de inferioridade das crianças, assim como podem estimular o despertar do interesse social delas. Segundo Adler, este estímulo é o único caminho para o desenvolvimento saudável da criança, no sentido do incremento do senso de cooperação social, que leva o indivíduo ao crescimento e autoconfiança pessoal, ao desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, ao cultivo de boas relações sociais e possibilidade de domínio do ambiente.

Para Adler, a escola é o local em que os desajustes que o indivíduo vivenciou na primeira infância irão se manifestar. O autor considera a escola a agência socializadora intermediária entre a família e a sociedade, podendo “oferecer oportunidades, orientações e experiências para a correção dos desajustes” (Reis, 2012: 40-41).

Para tanto, Adler sugere que os professores, assim como os pais, recebam formação quanto aos processos psíquicos infantis e sobre o desenvolvimento da personalidade das crianças. De acordo com o pensador austríaco, os professores deveriam se interessar pelas crianças, compreendê-las, conquistá-las, sendo “capaz de



influenciar suas atitudes, no sentido da autonomia, do respeito e da cooperação”. (Reis, 2012: 41).

### **8.3.1.2 Rudolf Dreikurs - algumas considerações**

Rudolf Dreikurs nasceu em 1897 em Viena, na Áustria, e tornou-se médico psiquiatra, aproximando-se de Alfred Adler, de quem se tornou discípulo e amigo. Em 1937, com a morte de seu mestre, imigrou da Áustria para os Estados Unidos, para assumir a liderança do movimento adleriano em solo americano. Suas principais contribuições estão no campo da Educação, ele tendo simplificado as ideias adlerianas, no sentido de que pudessem ser compreendidas e aplicadas por pais e professores (Reis, 2012). Neste sentido, Dreikurs buscou desenvolver um método pragmático de educação das crianças, que se baseia na compreensão do comportamento infantil disfuncional, e a utilização de uma estratégia corretiva que não se baseie em punições e recompensas.

Dreikurs coloca que viemos de uma tradição cultural autoritária, na qual todo poder era concentrado na figura paterna. Porém, com o advento da democracia, os pais perderam o poder para suas esposas, e posteriormente, os dois perderam o poder para os filhos<sup>60</sup>, criando-se famílias em que os pais passam a ser escravos dos desejos dos filhos. Ele coloca que tal fato também ocorreu nas escolas americanas, nas quais, de uma tradição autoritária, passou-se para um regime democrático, influenciado pelas ideias de John Dewey, mas que este acabou por gerar um ideário de fundo permissivo, por Dewey não ter desenvolvido uma metodologia pedagógica que servisse de âncora para sua ideologia:

We witness a peculiar dilemma in regard to our schools. Teachers, more than any other professional group, are sincerely concerned with the establishing and maintaining democratic procedures. This is the result of Dewey's teaching. He established the notion that autocratic methods infringe children's right and diminish their cooperation. Unfortunately, Dewey had the right ideas but could not put them into practice. School systems that followed his leadership in the so-called "Progressive Education" often went too far in their permissiveness and thereby failed to stimulate optimal achievement and to maintain order and discipline among students. As a consequence, this type of education fall into disrepute, and the pendulum began to swing in the opposite direction. The trend toward strictness and the resumption of autocratic methods culminated in the demand for physical punishment with the paddle. But it did not do much good,

---

<sup>60</sup> O psiquiatra brasileiro Haim Grunspun coloca que a família moderna passamos do patriarcado para o matriarcado, e posteriormente, para o filiarcado.



since children no longer are willing to be subdued and to submit to punitive action. (...) (Dreikurs, Grunwald e Pepper, 1971: IX-X).

Neste trecho, os autores colocam a falha dos métodos democráticos de educação americanos, a “Progressive Education”, inspirada nos ideais de Dewey, que acabaram por ter uma atitude permissiva quanto aos alunos, gerando indisciplina e desordem. O fracasso da “Progressive Education” gerou uma reação contrária, com educadores que procuraram trazer de volta os métodos autoritários tradicionais, defendendo inclusive o uso da famigerada palmatória. Porém, a retomada autoritária na escola não foi aceita pelas crianças, que já não mais toleram os métodos autoritários. Os autores continuam:

(...) Now a tragic vicious circle began. The more the schools became determined to impose their will on the students, the more the students rebelled openly and defiantly, which in turn provoked the adults to apply stricter measures. At the present time, the war into generations is in full force. This is the so-called “generation gap”. The flames of this rebellion are further kindled by the intrusion of the fight for racial equality. The black students fights simultaneously against two enemies, who tries to suppress his rebellion: white society and black adults. (Dreikurs, Grunwald e Pepper, 1978: X)

Podemos inferir pelas palavras dos autores que, apontam para um círculo vicioso que se formou, com escolas cada vez mais rígidas e autoritárias, gerando rebelião dos jovens estudantes, o que gera, por sua vez, maior rigidez do sistema educacional, criando o chamado fosso entre gerações. Eles também colocam, que junto com a questão da rebelião escolar, os estudantes afrodescendentes, tradicionalmente excluídos socialmente, agitaram a bandeira da igualdade racial, tendo dois inimigos que tentam suprimir esta rebelião, a sociedade branca e os negros adultos. Nesse sentido, a falta de políticas equilibradas para a educação tende a gerar o fracasso escolar dos estudantes afrodescendentes, de forma análoga a outras minorias que vivem em solo europeu (Gómez-Pellón, 2012).

Os autores colocam que as escolas conservadoras tendem a enfatizar a punição, enquanto que as progressistas utilizam a recompensa, e algumas tentam uma mistura dos dois procedimentos, aplicando punição e recompensa, mas que esta política também não surte efeitos, pois só um entendimento maior das motivações psicológicas das crianças por parte do professor, fará este conseguir estimular e influenciar as crianças no caminho do aprendizado:

(...) Unless teachers learn to stimulate and influence children from within, instead of relying on pressure of without, they are in no position to overcome whatever resistance they may encounter in their classroom. Most of our present corrective efforts are ill advised. Despite reward and punishment, despite criticism and humiliation, children continue their disturbing or defiant behavior. Consequently, in our school system we raise in increasing number of illiterates - children who never learn to read or write properly. Many children develop a distaste for and opposition to the institutions of learning. We have the underachievers, who flatly refuse to learn, and the dropouts, who usually went to school without deriving much benefit from it. There are few indications that give us hope of averting a steadily worsening relationship between teachers and students. Unless the future teachers learn during their undergraduate study how to understand children and influence them, they may start with a great deal of idealism and hope that will give away to despair when then find that their best efforts and most sincere intentions are thwarted. (Dreikurs, Grunwald and Pepper, 1971: X).

Neste trecho, os autores colocam que os índices de fracasso escolar nos EUA são alarmantes, com crianças iletradas, que mal sabem ler ou escrever, rebeldes que se opõe à escola, fracassados que se opõe a aprender e os desistentes, que frequentam a escola sabendo que não tirarão muito proveito dela. Eles colocam que os professores devem ter formação psicológica básica para poder motivar os seus estudantes, ou começarão com um grande grau de idealismo, que mudará com o tempo, para um sentimento de impotência e desespero.

Neste sentido, no próximo item apresentaremos o método de Dreikurs para motivar e influenciar crianças rumo ao aprendizado e a convivência social tolerante.

### **8.3.2. O método proposto por Dreikurs e as razões por trás dos comportamentos desafiadores**

Quando pensamos na gestão de relacionamento de uma sala de aula, enquanto educadores, ou até mesmo quando estamos educando os filhos enquanto pais, normalmente vem à nossa mente a dificuldade em lidar com comportamentos desafiadores. De acordo com Reis (2012), o método proposto por Dreikurs defende que existem razões para o comportamento desafiador das crianças e que por meio do encorajamento podemos estabelecer uma convivência saudável entre as pessoas. De acordo com a autora, a proposta de Dreikurs é estabelecer e manter regras claras e com limite. A ideia não é justificar o mau comportamento, mas levar em conta o respeito

mútuo entre adultos e crianças, este sendo firme e afetuoso ao mesmo tempo. Ou ainda como coloca Nelsen (2015), ser firme e gentil ao mesmo tempo.

Para Dreikurs, citado por Nelsen (2015), "uma criança que se comporta mal é uma criança desencorajada". Quando as crianças se sentem desencorajadas adotam objetivos equivocados ou inadequados, conforme Dreikurs descobriu e os denominou como quatro objetivos do mau-comportamento, de acordo com Reis (2012). Dreikurs coloca que esses objetivos são chamados de equivocados porque são baseados em crenças equivocadas sobre como se sentir aceito e importante:

Todas as ações de uma criança tem objetivo. O alvo básico é a conquista de um lugar no grupo. Uma criança bem comportada e bem ajustada é uma criança que encontrou o caminho para a aceitação social, conformando-se com as exigências do grupo e fazendo contribuições úteis. (Dreikurs, 1971:17 )

Para Dreikurs, que se inspirou nas ideias de Adler, o mau-comportamento, gerador de indisciplina, é resultado do sentimento da falta de pertencimento, de não ser aceito ao grupo ou até mesmo não se sentir importante, o que pode gerar sentimentos de insegurança nas crianças. Este é considerado como primeiro objetivo equivocado do mau-comportamento das crianças. Podemos citar um exemplo descrito na obra de Dreikurs (1971), no qual um menino de dez anos e meio, da quarta série do Ensino Fundamental mostra uma expressão perturbada e implorante para sua professora. Os seus olhos pedem atenção, mas não há compreensão do que se espera dele. Toda a classe estava trabalhando em uma atividade de recorte e colagem de desenhos e palavras. O menino se aproximou da professora com sua folha, as figuras e desenhos sem as ter colado. O que a professora notou em seu comportamento foi uma preocupação e ansiedade, como se estivesse solicitando a professora que fizesse por ele. A professora pergunta o que ele vai fazer com aquele material e o menino volta ao seu lugar como se estivesse perdido e desamparado. A professora ficou atrás do menino e ele usa de expressão corporal implorando assistência com os olhos. A professora observa, em seguida, que ele fala sozinho e então pergunta o que está falando. Mas ele responde tão baixo que a professora não ouve. Ao passar ao lado da professora, ele fala que poderia colar se tivesse uma fita gomada. Ele sabia que a uns dois passos havia um pote de cola que podia utilizar. A professora sugere que use o pote de cola. Seu olhar é novamente de desamparo. Outros colegas queriam ajudá-lo, porém a professora pede que os alunos finalizem os seus trabalhos. O menino

novamente continuou a olhar como se estivesse implorando ajuda para todos da sala. A professora percebe que é a hora de orientá-lo e diz que percebe que ele está esperando que a professora diga o que fazer, mas lembra a ele que já tem dez anos e meio e está na quarta série e não precisa de ajuda para fazer a colagem. Em seguida, o aluno deixa a sua expressão infantil desaparecer do seu rosto e executa a tarefa. Então, a professora fala para a sala que todos devem aguardar e observar no relógio em quanto tempo o menino tomará a decisão de que ele pode fazer sozinho a atividade. Quando a turma olha para o relógio, o menino dá um salto e executa a atividade rapidamente.

O exemplo nos revela o quanto o menino desejava atenção e ajuda. A professora conta que a razão correta para o seu comportamento é que o menino era único menino entre três irmãs e a mãe, e que sem dúvida, todas o serviam excessivamente. Analisando a atitude da professora podemos entender que, antes de ceder à solicitação do menino, procurou estabelecer um diálogo, mesmo que através de gestos, movimentos e olhares. A professora cedeu às artimanhas e demandas do menino, embora para ele a impressão foi a de que ela estava resistindo a elas. O menino não se importava em ser repreendido, o importante era a professora se ocupar com ele. Dreikurs (1971), coloca que o exemplo mostra o cuidado com que se deve agir, para que não se estabeleça uma cumplicidade inconsciente com os desígnios da criança.

Outro objetivo que leva ao mau-comportamento das crianças, de acordo com Reis (2012), refere-se ao processo de conhecer a criança para educá-la. Adler e Dreikurs acreditavam que quanto maior o conhecimento sobre o desenvolvimento e comportamento das crianças, maiores as chances de orientá-la adequadamente. Colocam também que além do método disciplinar adotado pela família, a atmosfera familiar e a constelação familiar interferem no desenvolvimento da personalidade da criança. Interpretam, também, que as relações exercidas no seio familiar pelo pai e mãe, proporcionam a atmosfera onde a criança vivencia suas primeiras experiências e passa a reconhecer os valores e costumes da vida social:

Sua orientação em relação à vida social deriva das atividades que desenvolve relativamente às condições sociais características de sua família. As influências exercidas pela comunidade - de ordem econômica, racial, nacional, religiosa e social - atingem-na por intermédio de seus pais, que expressam todas essas influências no comportamento de um para com o outro e de ambos para com a criança. Não só imprimem na criança os padrões característicos dos vários níveis sociais, como estabelecem também o exemplo de relações humanas. (Dreikurs 1971: 24).

Sendo assim, a relação da criança com os seus pais é um modelo para ela da sociedade como um todo, segundo Reis (2012). As relações entre pai e mãe também influenciam as relações interpessoais na família: "por outro lado, quando os pais são cooperadores e cordiais entre si, seus filhos tem melhor oportunidade para desenvolver tendências no mesmo sentido, e, mais tarde, em relação a pessoas não pertencentes à família". (Dreikurs, 1971: 24).

Para Dreikurs (1971), a semelhança de traços característicos entre irmãos e irmãs é uma expressão da atmosfera familiar, enquanto que a diferença de personalidades entre eles reverbera a posição particular de cada criança na constelação familiar. Neste caso, a posição da criança na constelação familiar interfere no desenvolvimento da personalidade. A família é o primeiro núcleo social da criança, por meio das relações com outros membros da família é que ela vai conquistando o seu lugar no grupo:

Sua posição como filho único, como mais velho, como caçula, ou "filho do meio", como seja o caso, dá-lhe diferentes oportunidades para exercer o seu próprio "eu" e impõe-lhe desafios específicos. A posição de uma criança no seio do grupo familiar pode também ser afetada se ela for o único menino entre as meninas, ou a única menina entre os meninos, ou se for uma criança doente, ou nascida depois da morte de um predecessor. Características partilhadas como um membro importante da família, ou cujo valor seja altamente considerado como positivo ou negativo, podem igualmente influenciar uma criança. Do mesmo modo o favoritismo dos pais, com os cuidados especiais dedicados a um ou outro filho. (Dreikurs, 1971: 25).

Neste sentido, a abordagem de Dreikurs compreende que, muitas vezes, as crianças têm uma imagem errônea sobre essa posição e que cabe aos pais orientá-los sobre a posição de cada um no grupo familiar. (Reis, 2012).

Outro fator que pode levar a criança a ter mau-comportamento está relacionado, de acordo com as ideias de Adler e seguidas por Dreikurs, ao uso incorreto do que estes autores nomeiam como consequências naturais e consequências lógicas, por parte de pais e educadores. Nelsen define as primeiras como ações das crianças que terão um resultado natural, que será compreendida por ela, sem que os adultos tenham que intervir para apontar a relação de causa-efeito. Em termos do que seria uma consequência natural, podemos dar o exemplo de que se uma criança esquece de levar seu lanche na escola, passará fome, a menos que peça ajuda a seus colegas, o passar fome sendo a consequência natural. Apesar disso, aponta Dreikurs e Soltz (1990) e

Nelsen (2015), muitos pais e educadores tentam evitar que seus filhos ou educandos sofram as consequências naturais de seus atos, superprotegendo-os, impedindo-os de aprender com a experiência. Os autores citam um exemplo de uma criança que esquecia de levar o almoço para a escola, e que quando isso acontecia, ligava para a mãe que vinha de seu trabalho, correndo, trazer a refeição. Quando a mãe não mais fez isso, a criança recorria à professora que emprestasse algum dinheiro, a que esta o fazia, penalizada por pensar que a criança fosse passar fome. Só que o comportamento recorrente da criança fez com que a professora e a mãe se reunisse e decidissem não interferir caso a primeira esquecesse o almoço, o que fez com que a criança, depois de uma vez em que passou fome, começou a se responsabilizar pela sua comida.

Em relação às consequências lógicas, Dreikurs e Soltz (1990) e Nelsen (2015) colocam que estas são advindas de comportamentos das crianças ou adolescentes que terão um resultado que não serão associadas por estes à sua conduta disfuncional. Os autores colocam que estas condutas disfuncionais rompem regras socialmente estabelecidas, por isso, a necessidade de intervenção do adulto ou do grupo de crianças para apontar isso. A autora teoriza que, dependendo da forma que o adulto aponta a consequência lógica ou faz com que outros alunos a apontem, esta pode se tornar uma experiência de aprendizagem significativa ou útil.

Dreikurs, Grunwald e Peper (1971), para dar um exemplo de consequência lógica, aponta para a experiência de um professor, que na chamada, por duas vezes, diz o nome de um aluno que está presente, mas que não responde. No segundo dia, isso acontece novamente. No terceiro, o professor não mais o chama, ao que o discente lhe questiona, porque ele não o chamou. No quarto dia, o professor inclui seu nome na chamada, ao que ele respondeu quase gritando que estava presente, a classe tendo irrompido em gargalhadas, o docente tendo que gastar alguns minutos para acalmá-la. No quinto dia, o professor não o chama novamente, o aluno perguntando o que o docente não o fez. Por uma semana mais, o professor não o chama, e o aluno não reclama. Depois deste período, o professor volta a chamá-lo, o aluno respondendo, e nos dias subsequentes, o problema da não-responsividade do discente não mais ocorreu.

Nesse exemplo, fica claro que o aluno teve um comportamento disfuncional, possivelmente para afirmar sua importância junto à classe e ao professor. Este, por sua vez, ao ver que a provocação aconteceu por duas vezes, utilizou-se de uma consequência lógica: se o aluno não responde à chamada, não será necessário fazê-lo, o

que segue uma ordem lógica, ao mesmo tempo em que faz o aluno refletir sobre sua conduta, ao que o problema se resolve, a médio prazo.

Nelsen (2015), aponta quatro qualidades que apontar as consequências lógicas podem ter: poder ser relacionada ao comportamento disfuncional; ser respeitosa, não gerando culpa ou vergonha, sendo aplicada gentil e firmemente; razoável, no sentido de que não gere ganhos secundários nem para o adulto nem para a criança; revelada com antecedência, ou mostrar à criança, antes do resultado se configurar, qual será a consequência de seus comportamentos, se ele apontar para um, ou para o outro.

A Disciplina Positiva, através da utilização das consequências naturais ou lógicas, procura evitar o uso da punição ou recompensa, considerados métodos autoritários, típicos da Pedagogia Tradicional, não mais condizentes com uma sociedade e um ensino democráticos:

Punishment and reward belong properly to the autocratic social system. Here, the authority, enjoying a dominant position, had the privilege to meeting out rewards or punishment according to merits. It was privilege to decide who was deserving of rewards and who of punishment. And because the autocratic social system was based on the firm establishment of dominant powers, such judgments were accepted as part of the code of living. Children observed and waited and hoped for the time when they could be the privileged adults. (...) (Dreikurs, Soltz, 1990: 69).

Quando pensamos nas consequências lógicas, de acordo com Nelsen (2015), entendemos que estas requerem a intervenção de um adulto ou de outras crianças em uma reunião de família ou de classe. A autora coloca que cabe ao adulto decidir qual consequência gera experiência de aprendizagem útil, o que pode encorajar as crianças a pensarem em soluções que envolvam a cooperação responsável.

Dreikurs defendia a ideia de que o professor tem um papel duplamente importante na personalidade da criança. Além do ensino formal, este colabora reforçando o sentimento social das crianças. Sobre isso, Dreikurs propõe: "tornamo-nos, porém, cada vez mais conscientes de que a função da escola consiste em proporcionar mais do que o conhecimento formal. Deve ajudar a criança em seu ajustamento social e exercitá-la aos caminhos da vida democrática" (Dreikurs, Grunwald, Pepper, 1971: 40).

O gerenciamento da sala de aula, cujo fator se não é administrado de maneira assertiva pelo professor, poderá colaborar para o mau comportamento das crianças. Para Dreikurs, citado por Reis (2012), o mesmo princípio da educação proposta pelos pais, de que o ser humano é um ser social, com personalidade única e indivisível, para

o professor é importante entender que todos podem desenvolver o seu potencial e desejam ser aceitos pelo grupo. Muitas vezes quando não se sentem aceito pelo grupo, mostram insegurança e agem com comportamento desafiador.

Para Dreikurs, os mesmos objetivos que direcionam o mau-comportamento no âmbito familiar, como atenção indevida, poder para estar no comando, vingança e inadequação assumida, estão na sala de aula. Sobre isso, Dreikurs coloca: "... o comportamento da criança é um movimento na direção de um objetivo definido, embora inconscientemente; a professora pode identificar esse objetivo, mediante observação da direção que segue o movimento da criança" (Dreikurs, 1971: 48).

### **8.3.3. Disciplina Positiva e estudos paralelos**

Após compreendermos a trajetória de vida de Adler e seus princípios, podemos entender porque Adler defendia o princípio de que todas as crianças devem ser tratadas respeitosamente, mas que mimar e fazer tudo pela criança não eram formas encorajadoras e saudáveis, podendo resultar em problemas sociais e comportamentais.

Os estudos de Piaget (1977) se coadunam com o princípio de Adler, no sentido de que a criança, no início de seu desenvolvimento é autocentrada, egocêntrica, e que o desenvolvimento cognitivo deve privilegiar o desenvolvimento da autonomia moral e do senso de reciprocidade e justiça com o outro.

Outra influência recebida pela Disciplina Positiva vem de Erik Erikson (1976), já citado anteriormente nesta tese. Como já colocamos anteriormente, Erikson divergiu da orientação psicosssexual de Freud, que acreditava que o desenvolvimento do indivíduo advinha do jogo das pulsões, que progressivamente ia erogenizando partes corporais e objetos de desejo, até se chegar, na fase genital, de desejo em um objeto ou pessoa total. Erickson aceita as fases psicosssexuais de Freud, oral, anal, fálico-narcisista e genital, mas colocando que a postura dos pais frente à criança, nestes períodos, poderá afetá-la no sentido positivo ou negativo, deixando marcas em sua personalidade. Neste sentido, Lee e Boschi (2021) colocam que Erickson se aproxima de Adler, pois ambos possuem uma compreensão psicossocial do desenvolvimento da pessoa, assim como apontam como as atitudes dos pais podem afetar a psique dos filhos.

A ideia central para a filosofia da Disciplina Positiva é a de que todo ser humano, em qualquer fase de sua vida, é merecedor de dignidade e respeito. Para Adler



as crianças precisam de ordem, estrutura e responsabilidade, mas também de liberdade para que se tornem cidadãos responsáveis e colaboradores em suas comunidades.

De acordo com Nelsen, Lott e Glenn (2017), Adler acredita que todos os seres humanos têm direito à dignidade e ao respeito, incluindo as crianças. Defende que devemos olhar a criança além do comportamento, como veremos adiante na “atividade do Iceberg”, que nos permite olhar os comportamentos submersos, aqueles que não estão visíveis aos nossos olhos.

Defende Adler ainda, de acordo com Nelsen, Lott e Glenn (2017), que quando incentivamos as crianças a maneiras de contribuir, elas sentem-se aceitas e pertencentes ao ambiente social. Quando elas não se sentem aceitas ou pertencentes ao ambiente, o mau comportamento emerge como pedido de ajuda para se sentir importante e aceito. Sendo assim, orientar as crianças a serem cooperativas na convivência com os demais, permite-lhes desenvolver o auto-aperfeiçoamento, a auto-realização e a contribuição para uma sociedade mais humana, propiciando o bem estar comum.

#### **8.3.3.1. Conceito de Disciplina Positiva**

A seguir, apresentamos o conceito da Disciplina Positiva e seus princípios como proposta para a aplicação nas escolas, visando a implementação de uma cultura inclusiva e de tolerância, contribuindo para a prática de uma Educação Intercultural.

Antes de trazer o conceito da Disciplina Positiva, faremos menção de como nos interessamos pelo tema. Após desenvolvermos pesquisa de Mestrado sobre Práticas Restaurativas na escola (Sato, 2022), prática advinda da justiça e adaptada às escolas, cujo objetivo é estabelecer relações dialógicas para resolução de conflitos e melhorar a convivência entre os sujeitos, continuamos pesquisando sobre abordagens ou estratégias práticas que os professores pudessem utilizar como forma de melhorar as relações interpessoais em ambiente escolar. Ao realizarmos várias leituras, interessei-me pelo curso de Certificação em Disciplina Positiva na Escola e na Sala de

Aula, oferecido pelo site [www.filosofiapositiva.com.br](http://www.filosofiapositiva.com.br) e conduzido por Fernanda Lee<sup>61</sup> e Dina Emser.<sup>62</sup>

Realizei a minha inscrição e estava pronta para ir à São Paulo, em março de 2020, quando houve lockdown, em virtude da pandemia do vírus Sars-Covid 19. Alguns meses mais tarde recebi a notícia que o curso estava sendo oferecido de forma on-line. Ao finalizar o primeiro curso em 2021, iniciei um workshop, online, no mesmo ano, intitulado Disciplina Positiva para professores, conduzido por Fernanda Lee e Mana Boschi. Lembro-me que durante o workshop online, um dos professores nos indagou sobre o significado que a palavra disciplina tinha para nós (Lee e Boschi 2021), e em seguida o outro professor relatou diálogos que teve com educadores sobre o tema:

Quando perguntamos para os professores o que é disciplina, como eles disciplinam os seus alunos, muitas vezes eles arregalam os olhos e não sabem o que dizer. As pessoas assumem que, se devemos disciplinar as crianças, isso significa bater ou puni-los. Mas a palavra disciplina vem do latim "discipulus" ou "discípolas", que significa "seguir a verdade ou ensinar". Não diz nada sobre bater, humilhar ou castigar. (Lee e Boschi, 2021).

Neste sentido, o professor colocou, na sala de aula virtual, o conceito da palavra Disciplina em latim, apontando que, muitas vezes, o senso comum entende a disciplina como punição, quando, ao contrário, a disciplina refere-se a aprender e ensinar. A outra professora do curso on-line colocou:

Disciplina é sobre aprender e ensinar, não sobre punição. Isso não significa eliminar consequências para maus comportamentos sérios ou perigosos. Tais consequências são fundamentais para a sociedade civil. Entretanto, isso significa repensar tudo o que ocorreu até aquele momento. Também significa repensar como implementamos consequências para maus comportamentos

---

<sup>61</sup> Fernanda Lee, M.A.Ed, Positive Discipline Lead Trainer, é mestre em educação e atuou como orientadora educacional em escolas públicas e privadas. Atualmente, ela ministra todas as certificações em Disciplina Positiva (pais e profissionais na área da saúde, professores, educação infantil e casais). Ela atua oferece formações continuadas para o sistema de saúde mental da Califórnia, e profissionais da saúde no Brasil, Estados Unidos e em Portugal. Fernanda ocupa a posição de conselheira internacional do Corpo Diretivo da Positive Discipline Association, a posição de Diretora Administrativa na Associação Brasileira de Disciplina Positiva, e já traduziu diversos livros da série Disciplina Positiva e da série do Encorajamento, e tem sido a principal responsável pela divulgação da metodologia da Disciplina Positiva em língua portuguesa.

<sup>62</sup> Dina Emser, M.A.Ed é autora do livro Roadmap to Success (com Stephen Covey e Ken Blanchard), palestrante internacional e coach de liderança (Professional Co-Active Coach). Desde 1999, Dina trabalha com profissionais por meio de formações, coaching e facilitação em grupos. Ela começou sua carreira como professora e diretora de uma escola, e descobriu a Disciplina Positiva em 1988. Autora do programa 'Empoderar pessoas no ambiente de trabalho' juntamente com a Dra. Jane Nelsen, para ajudar profissionais a criarem uma cultura de respeito no mundo corporativo.

sérios e perigosos e os resultados negativos dessas consequências, para que os alunos desenvolvam uma conexão mais forte com a sua comunidade escolar em vez de serem deixados de lado. (Lee e Boschi, 2021: s.d.).

Em conformidade com as relevantes ideias de Lee e Boschi (2021), podemos inferir que é possível ensinar disciplina, sem o uso da punição, criando conexão com as crianças e desenvolvendo sentimento de pertencimento na comunidade escolar. Sabemos que a maioria dos modelos de disciplina adotados em muitas escolas baseiam-se em recompensas e punições. A Disciplina Positiva baseia-se no modelo adleriano, conforme vimos anteriormente, que não utiliza recompensas ou punições. A intenção é a de propiciar às crianças o desenvolvimento do senso de pertencimento e de como podem contribuir de maneira útil para a sociedade.

Pudemos notar, em capítulos anteriores, que a obediência e conformidade eram valores que estavam presentes nas relações entre as pessoas há décadas atrás, de acordo com Lee e Boschi (2021). Porém, constatamos que o mundo está mudando de forma rápida refletindo sobre a forma como os relacionamentos humanos se dão. Estas mudanças têm se projetado, também, sobre o mundo do trabalho e da tecnologia, com novas profissões e novas modalidades de trabalho, com ênfase na criatividade, maior e mais fácil acesso à informação, maior número de jovens têm se tornado empreendedores. As incidências destas mudanças do mundo social contemporâneo tem se refletido, também, sobre a constituição da família e sobre a forma com que as pessoas se relacionam dentro delas.

Com tantas mudanças sociais e do mundo do trabalho, notamos que os modelos arcaicos e autoritários de educação têm a tendência de se tornar anacrônicos, superados na forma com que estabelecem os relacionamentos humanos. Nesse sentido, Lee e Boschi (2021), colocam que a concepção de disciplina que se adapta melhor à contemporaneidade é a que está mais próxima de sua origem, ou seja, em sua concepção como ensino. Sugerem as autoras que ferramentas práticas e atualizadas baseadas em princípios de respeito mútuo, encorajamento e desenvolvimento de habilidades sociais e de vida para os alunos precisam ser ensinadas, para que o ensino não se torne algo ultrapassado.

Retomando a fala de Ban Ki-moon (2015) de que a educação envolve a coletividade de cidadãos e contribui para a formação cidadã, não apenas para a simples transmissão de conhecimento, conforme vimos no início deste capítulo, a Disciplina Positiva faz analogia da educação com os trilhos de um trem. De acordo Nelsen, Lott e

Glenn (2017), assim como os trilhos do trem precisam de dois lados para manter-se no eixo e em equilíbrio, no contexto escolar temos um trilho que representa o desempenho acadêmico, e o outro representa as habilidades socioemocionais, em uma relação complementar.

Nesse sentido, as autoras chegam à conclusão que o nosso sistema de ensino precisa se atualizar, colocando que habilidades socioemocionais e de vida devem ser ensinadas explicitamente em níveis elementares e secundários. Colocam que, assim como leitura ou matemática, se as habilidades socioemocionais não são sistematicamente ensinadas, elas não serão internalizadas nem se tornarão parte do repertório de habilidades que enriquecem a criança ao longo da vida. As crianças também se beneficiam de instruções coordenadas, explícitas e sensíveis ao desenvolvimento para a prevenção de problemas específicos, como fumar, usar drogas, álcool, gravidez, violência e bullying, de acordo com Lee (2021) em seu curso de formação online.

#### **8.3.4. Princípios da Disciplina Positiva e as Habilidades Socioemocionais (BNCC), Propostas para uma Educação Intercultural**

O método da Disciplina Positiva foi elaborado pela doutora Jane Nelsen, conforme vimos anteriormente e tem suas raízes nas ideias de Alfred Adler e Rudolf Dreikurs. A Disciplina Positiva não utiliza os métodos de punição e recompensas na educação das crianças, sugere a escuta ativa e atenta como forma de comunicação, construção dos relacionamentos por meio da empatia e validação dos sentimentos na promoção de comportamentos positivos.

Nelsen, Lott e Glenn (2017), estabelece cinco princípios que norteiam a filosofia da Disciplina Positiva e que favorecem a prática da Educação Intercultural, são eles:

1º Respeito mútuo. **Respeito é ser gentil e firme ao mesmo tempo.** Muitas vezes, enquanto adultos exigimos das crianças o respeito, porém agimos de forma desrespeitosa com elas. Neste caso, como as crianças aprenderão respeito, se os adultos são modelo de desrespeito? Para a Disciplina Positiva respeito é ser gentil e firme ao mesmo tempo. A gentileza é o respeito com o outro e a firmeza é o respeito consigo mesmo e com as necessidades da situação.

**2º Senso de aceitação e importância.** O segundo princípio da Disciplina Positiva propõe que o adulto deve ajudar a criança a desenvolver o seu senso de aceitação e importância de sua individualidade. Como colocam Adler e Dreikurs o objetivo primário de todos os seres humanos é o de se sentir aceito e importante. Nelsen, Lott e Glenn (2017) colocam que, quando um aluno é punido e ele chega a conclusão de que a punição é boa para ele, será que realmente ele está aprendendo a lição que você queria ensinar? As autoras colocam que, ao contrário, o mau comportamento se origina dessa falta de se sentir aceito e importante. Nesse sentido, colocam que o aluno age de maneira inapropriada para tentar se sentir incluído, a bronca validando seu pensamento de que não é importante para o professor, nem para sua classe. Dependendo da etapa do desenvolvimento da criança ela se comporta de maneiras não aceitáveis como, por exemplo, fazendo birra, mas os autores colocam que isso é esperado para esta etapa da vida, ao que este comportamento deve ser conscientemente enfrentado.

**3º Ser efetivo e em longo prazo.** O terceiro princípio da Disciplina Positiva coloca que as ações a serem desenvolvidas na formação da criança são efetivas, porém requerem um prazo maior para serem compreendidas e internalizadas, necessitando, também, de uma mudança de cultura que decorrerá a longo prazo. Tomemos, como exemplo, um professor que age de forma punitiva com seu aluno que apresenta um comportamento desafiador. O professor o encaminha para a diretoria. O ato de ir para a diretoria funciona para aquele momento, pois o aluno, com medo, age de outra forma. Porém, a longo prazo, o comportamento desafiador é retomado pelo aluno, de outras maneiras, pois o aluno não foi estimulado a desenvolver habilidades e características de respeito e empatia.

**4º Habilidades socioemocionais e de vida.** O quarto princípio da Disciplina Positiva ensina importantes habilidades sociais e de vida, valiosas para a formação de um bom caráter como: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

**5º** O quinto princípio da Disciplina Positiva, **usar o poder pessoal de forma construtiva**, ajuda a criança a descobrir o quanto ela é capaz e a usar o seu poder pessoal de forma construtiva. Normalmente julgamos o poder pessoal da criança como se fosse um problema, nomeando a criança como possuidora de temperamento forte ou desafiador. Nelsen (2015) coloca que, ao refletir com os professores durante a formação, não deixa de perguntar se eles gostariam de ter alunos com temperamento

fraco. Após a reflexão, coloca que o jovem pode ter um temperamento forte, mas que precisa aprender a usar seu poder pessoal de forma construtiva.

A autora coloca que não há nada de errado em se ter poder, que o problema decorre da forma destrutiva do uso deste. Na maioria das vezes, a autora coloca que, enquanto educadores, diminuimos o poder dos nossos alunos. Um exemplo claro disso, ocorre quando falamos para eles: fiquem quietos, façam isso, façam aquilo. Essas ações acabam influenciando a percepção do aluno sobre a sua própria habilidade pessoal e o aluno pode desafiar o comando do professor. Para a filosofia da Disciplina Positiva, manter o poder pessoal do jovem intacto é importante, sendo importante desenvolvê-lo de forma positiva, neste sentido coloca a importância de orientá-lo quanto a valores vitais.

Podemos notar que os princípios da Disciplina Positiva abrangem o enfoque de consciência social proposto por Adler, assim como contemplam a abordagem direta sobre as novas diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Ministério de Educação e Cultura, além da proposta de Educação para o século XXI, proposta pela UNESCO, conforme vimos anteriormente. Notamos que as propostas teóricas da Disciplina Positiva corroboram com os pensamentos dos antropólogos referenciados neste trabalho, no sentido de valorizar o grupo classe como cultura, e propor uma atitude democrática e respeitosa do professor, que deve agir para que os alunos que apresentem problemas comportamentais os sanem, encorajando-os a desenvolver atitudes positivas frente a seus colegas, desenvolvendo o seu senso de pertencimento à sala de aula.

Retornando ao tema das diretrizes do Ministério da Educação para a educação brasileira, de acordo com a BNCC, até o ano de 2020, todas as escolas devem contemplar as competências socioemocionais em seus currículos. As competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais, conforme figura abaixo:

**Figura 4**

*Competências Gerais da BNCC*



Fonte: Facebook - ABT Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 2022.

Podemos deduzir que, para isso ocorrer, precisamos capacitar nossos professores munindo-os de ferramentas e estratégias que os assegurem de desenvolver nas crianças e jovens habilidades socioemocionais e de vida que contemplem as competências gerais da BNCC como proposta para uma Educação Intercultural.

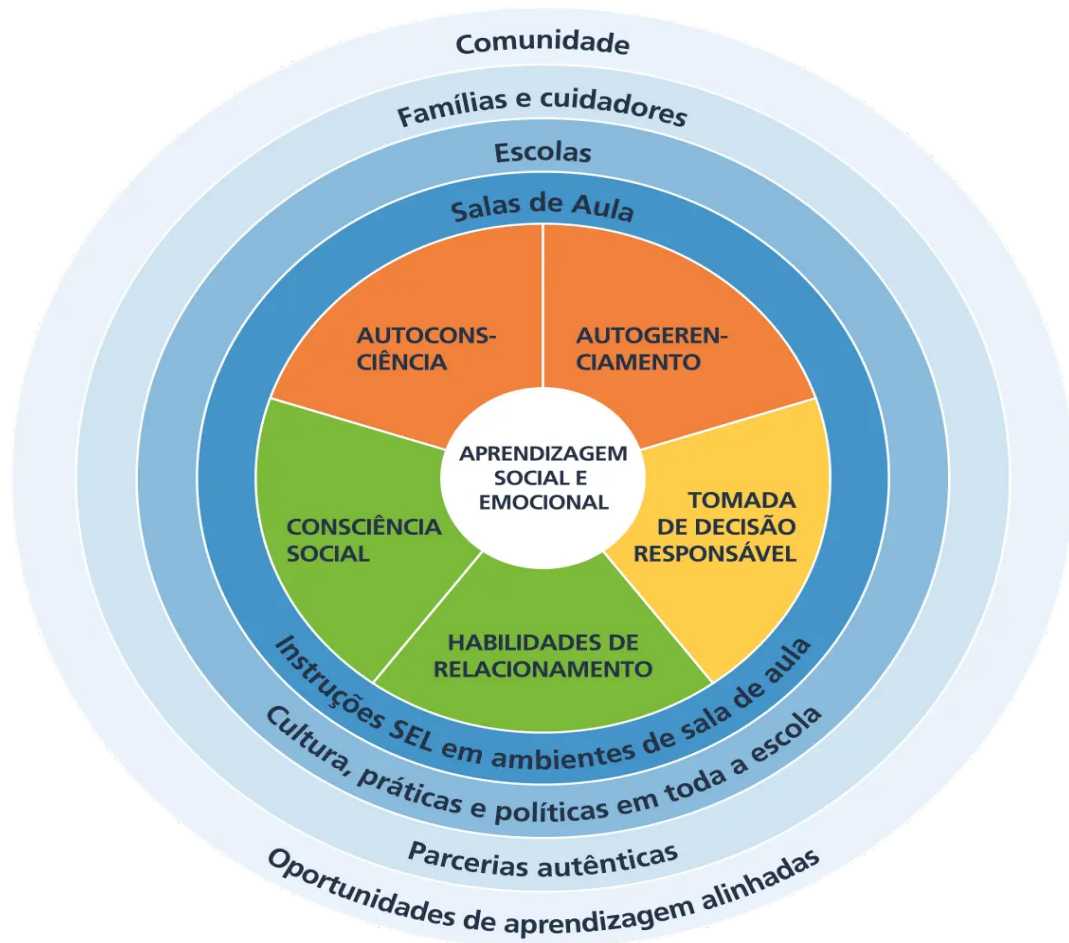
Segundo a CASEL, Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (Colaboração para o aprendizado acadêmico socioemocional)<sup>63</sup>, as cinco principais competências socioemocionais podem ser ensinadas nas mais diferentes situações, dentro ou fora das escolas. São elas: Autoconsciência, Autogestão, Consciência Social, Habilidades de Relacionamento e Tomada de Decisões Responsável.

<sup>63</sup> A CASEL é uma organização não-governamental, nascida nos EUA, em 1994, cujo objetivo é valorizar as habilidades socioemocionais, no âmbito educacional.



**Figura 5**

*Aprendizado Socioemocional*



Fonte: CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?

Para a CASEL, sua missão é colaborar para que a aprendizagem social e emocional baseada em evidências seja parte integrante da educação, desde a pré-escola até o Ensino Médio. A visão da instituição, de nosso ponto de vista, assemelha-se à da Disciplina Positiva: "Nós visualizamos todas as crianças e adultos como aprendizes autoconscientes, atenciosos, responsáveis, engajados e ao longo da vida que trabalham juntos para alcançar seus objetivos e criar um mundo mais inclusivo, justo e equitativo". (Casel, 2022).

Acreditamos que há correlação entre as cinco principais competências propostas pela CASEL e os cinco temas principais da Disciplina Positiva (Nelsen e Lott, 2017). Por exemplo: por meio da competência socioemocional de aprendizado da autoconsciência, a disciplina positiva trabalha com a identificação das emoções, com a



autopercepção clara, com o reconhecimento dos pontos fortes, a autoconfiança e a autoeficácia.

Já em relação à competência socioemocional de aprendizado da consciência social, a Disciplina Positiva trabalha a habilidade de entender a perspectiva do outro e de ser empático, incluindo aqueles provenientes de culturas e cenários diversos, ensina habilidades de respeito pelos outros e habilidade de entender normas sociais e éticas.

Com relação ao princípio da tomada de decisão responsável, a Disciplina Positiva desenvolve habilidades de identificação de problemas, de análise de situações, foca na resolução de problemas, na avaliação, reflexão e responsabilidade ética.

O princípio da autogestão permite que a Disciplina Positiva desenvolva habilidades de controle dos impulsos, habilidades que permitem o aprendizado para administrar o estresse, bem como a autodisciplina, a automotivação, habilidades organizacionais e o estabelecimento de metas.

Por último, acreditamos que o princípio das habilidades de relacionamento é contemplado pelo esforço da Disciplina Positiva em desenvolver as habilidades de comunicação, engajamento social, trabalho em equipe e construção de relacionamentos, nos discentes.

#### **8.4. O uso de Estratégias da Disciplina Positiva para o desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais**

Conforme verificamos anteriormente, as práticas sugeridas como forma de implementação da Disciplina Positiva como base para a justiça social e a equidade em nossa sociedade, podem contribuir para a tão almejada sociedade plural.

A palavra disciplina traz em seu significado, como constatado anteriormente, o ato de "ensinar". Neste sentido, um programa onde o professor possa lançar mão de ferramentas e estratégias que possam ser utilizadas para ensinar aos alunos habilidades de vida e socioemocionais poderá contribuir para criar cidadãos responsáveis, respeitosos, empáticos, com respeito às diferenças culturais e com recursos para contribuir para a sociedade.

A Disciplina Positiva e a Prática Restaurativa, como veremos a seguir, utilizam a disposição das crianças em círculo - roda, no dizer da disciplina positiva, círculo restaurativo, na Prática Restaurativa - como um formato para ensinar habilidades de respeito, cooperação, empatia, respeito às diferenças, convivência saudável entre todos,

bem como a utilização dela para discutir de forma democrática os assuntos de reunião de classe. Neste ponto, as duas práticas retomam uma disposição de alunos que remonta a Freinet, como já apontamos anteriormente.

Antes dos professores iniciarem o processo da roda, de acordo com (Lasala, McVittie e Smitha, 2020), faz-se necessário desenvolver as habilidades para os alunos aprenderem a trabalhar juntos com mais eficiência e respeito. As autoras sustentam que:

Quando uma sala de aula não opera com harmonia, frequentemente encontramos evidências que os alunos que criam as desordens são aqueles que não têm essas habilidades básicas. Apesar de ser comum pensar ou desejar que os alunos viessem para a escola com uma habilidade para gerenciar o estresse e se autorregular, muitos não vêm. (...) (Lasala, McVittie e Smitha, 2020:89).

Acompanhando as ideias propostas pelas autoras, notamos atualmente que cada vez mais as crianças chegam à escola com habilidades socioemocionais frágeis e muitas vezes não desenvolvidas. Isto nos leva a crer que as novas gerações chegam à fase adulta com dificuldade em lidar com as emoções, frustrações, estresse e com dificuldade de convivência entre os pares e com sua comunidade.

Para a Disciplina Positiva, quando o professor ensina habilidades de vida na escola, os alunos trabalham juntos de forma efetiva e de acordo com Lasala, McVittie e Smitha (2020) conseguem desenvolver percepções e habilidades mais significativas como:

Eu sou capaz. Eu contribuo de maneira significativa e sou genuinamente necessário. Eu posso influenciar as coisas que acontecem comigo. Eu tenho a habilidade de entender minhas emoções pessoais, e usar este entendimento para desenvolver autodisciplina e autocontrole, e aprender com minhas experiências. Eu tenho a habilidade de trabalhar com outros e desenvolver amizades por meio da comunicação, cooperação, negociação, compartilhamento, empatia e escuta. Eu tenho a habilidade de responder a limites e consequências da vida cotidiana com responsabilidade, adaptabilidade, flexibilidade e integridade. Eu tenho a habilidade de usar com sabedoria para avaliar situações de acordo com valores apropriados. (Lasala, McVittie e Smitha, 2020: 34).

Para as autoras, as crianças precisam de um ambiente com clima seguro para que possam desenvolver crenças nas suas próprias capacidades, sem julgamentos de sucesso, fracasso, culpa, vergonha ou dor. Para Nelsen, Lott e Glenn (2017), além do ambiente, as crianças precisam de experiências como as de serem ouvidos quanto aos seus sentimentos, pensamentos, ideias; de expressar suas opiniões e dar sugestões num processo organizado e respeitoso. Neste sentido, compreendemos que quando os

professores trabalham de forma cooperativa com os alunos, contribuem mais para um ambiente de aprendizagem seguro e democrático.

A Disciplina Positiva tem como visão, segundo Nelsen, Lott (2017) e Lasala, Mcvittie e Smitha (2020), desenvolver relacionamentos respeitosos nas escolas, nas famílias e na sociedade. Como estratégias iniciais a serem aplicadas pelo professor em sala de aula, podemos citar: acordos e diretrizes para convivência nos espaços escolares, estabelecimento de rotinas com o grupo-classe, maneiras e formas de ensinar os alunos o senso de contribuição, autorregulação, habilidades de comunicação, respeito mútuo, cooperação, encorajamento, respeito às diferenças e engajamento dos alunos às reuniões de classe, como forma democrática de convivência.

A proposta de utilizar as estratégias mencionadas acima, são essenciais para uma sala de aula e comunidade escolar saudáveis e podem colaborar para a convivência intercultural.

Na sessão de Quadros e Figuras, apresentamos algumas ferramentas da Disciplina Positiva que foram utilizadas na formação dos docentes, durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, que podem ser utilizadas como estratégias de convivência intercultural.

Em seguida descreveremos outras estratégias que possibilitam aos professores trabalhar com os alunos em ambiente escolar com o objetivo de desenvolver a convivência intercultural, a abordagem da Prática Restaurativa.

### **8.5. A Abordagem da Prática Restaurativa como Prática de Educação e Vivência Intercultural**

Retomaremos, agora, nossa pesquisa da dissertação de Mestrado em Antropologia de Iberoamérica (MAI), da Universidade de Salamanca, de título “Práticas Restaurativas na Escola CS da Cidade de Sorocaba - SP - Brasil: Um estudo etnográfico sobre a percepção dos atores envolvidos no processo” (Sato, 2019). Seu objetivo foi o de analisar a efetividade e resolutividade das Práticas Restaurativas a partir das percepções, atitudes e ações dos sujeitos envolvidos em situação em que aquelas são aplicadas, no sentido da construção de sujeitos éticos e de uma cultura de tolerância nas escolas. Pretendemos, no âmbito deste subcapítulo, descrever sobre essa abordagem como uma possibilidade de prática de Educação Intercultural. Os resultados da pesquisa apontaram que este método de resolução de conflitos é percebido, pelos

professores e alunos da escola pesquisada, como mais resolutivo do que o método punitivo e contribui positivamente para a formação da personalidade ética do educando (Sato, 2019).

De acordo com Sato (2019), a aplicação das Práticas Restaurativas na escola é compreendida como ações que corroboram para a quebra de paradigmas sobre conceitos tradicionais da Pedagogia Tradicional, que colocam a punição, por parte de gestores e professores, como única forma de resolução de conflitos que surgem no cotidiano escolar. O objetivo, por meio dessas ações, é o de desenvolver as boas relações interpessoais nos espaços escolares. As ferramentas que os professores podem utilizar para a resolução dos conflitos podem ser o diálogo restaurativo, ou para ações grupais no círculo restaurativo. Nessa linha de pensamento, visa-se que a escola desenvolva a possibilidade do discente desenvolver habilidades de relacionamento: "a escola deve se constituir no principal espaço de acolhimento e reflexão, permitindo ao jovem pensar sobre suas razões e conduta no âmbito pessoal e social" (Petresky e Markovits, 2014: 213).

Assim, podemos inferir que a escola, ao desenvolver habilidades acadêmicas e socioemocionais nas crianças e adolescentes, possibilita que eles sejam protagonistas, ao refletirem sobre suas ações, por meio da mediação dos conflitos, onde há respeito por todos e predominância de uma cultura de tolerância, contribuindo para a convivência intercultural:

As práticas restaurativas referem-se a um conjunto de metodologias para o gerenciamento positivo dos conflitos, por meio das quais um facilitador auxilia as partes direta e indiretamente envolvidas a realizar um processo dialógico visando transformar uma relação de resistência e de oposição, em uma de cooperação. (Nunes, 2018: 38).

Nas palavras de Nunes, compreendemos que a Prática Restaurativa constitui uma metodologia composta de ferramentas e estratégias, na qual um facilitador ou mediador conduz um diálogo mediante uma situação conflituosa visando uma convivência mais colaborativa e cooperativa.

As Práticas Restaurativas advém do modelo da Justiça Restaurativa, que é a maneira como a justiça é praticada nas comunidades indígenas do Sudeste Asiático, EUA e Canadá. A própria implantação do conceito de justiça restaurativa, por setores contemporâneos da Justiça em países ocidentais, pode ser considerada como um exemplo de fenômeno transcultural. Assumpção e Yazbek (2014), remetem a este

conceito de justiça restaurativa desenvolvido pelo povo navajo, etnia indígena norte-americana, que habita, atualmente, a região sudoeste dos EUA:

Quando membros do povo Navajo (*Navajo Nation*) tentam explicar porque algumas pessoas causam mal a outras, dizem que essas agem como se não reconhecessem algum grau de parentesco com seus semelhantes; como se estivessem tão desconectados do mundo a sua volta, tão desengajadas das pessoas com que vivem e trabalham cotidianamente; que seus atos não têm significado pessoal mais profundo; pode-se dizer, uma desumanização do outro. (Assumpção e Yazbek, 2014: 43).

A partir desta concepção sobre a causa dos atos de um membro de sua comunidade que causa mal a outros, os *navajos* desenvolveram práticas de reparação destas, que partiram do pensamento sobre o que motivou o ato danificador, ou seja, a desconexão com sua comunidade:

Esses processos possibilitam aos responsáveis pelos danos trabalharem com seus pensamentos confusos (*fuzzy thinking* - expressão usada pelo ex-chefe de Justiça da Corte da *Navajo Nation*) para reconhecer os prejuízos causados à comunidade e à pessoa afetada e formas de repará-los que levem em consideração as necessidades das vítimas de maneira mais ampla possível. (Assumpção e Yazbek, 2014: 43-44).

Nas palavras das autoras, o processo de pacificação que o povo Navajo utiliza para mediar os conflitos entre os membros de sua cultura é uma forma de Justiça Restaurativa que visa a restauração não só do indivíduo, mas dos grupos familiares e da comunidade, nas quais as necessidades de todos são levadas em consideração, como em um processo de cura comunitária.

No Brasil, os primeiros passos da justiça restaurativa surgiram a partir do ano de 2004, a partir de projeto elaborado pelo Ministério da Justiça, em parceria com um programa desenvolvido pela ONU, o PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, sendo desenvolvidos três programas pilotos a partir dessa iniciativa. A partir de 2006, o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, em parceria com a Secretaria de Educação, desenvolveu vários projetos, inclusive em Heliópolis, uma das maiores favelas do país, e Guarulhos, o segundo município mais populoso do Estado, projetos de aplicação da justiça restaurativa para escolas de Ensino Médio (Maroni, 2014). De acordo com Nunes (2018), nas escolas do Estado de São Paulo, as práticas restaurativas têm sido usadas como estratégia para resolução dos conflitos e diversas redes municipais e estaduais de ensino têm incentivado sua implantação e ampliação de seu escopo:

Os princípios e valores das práticas restaurativas têm se revelado importantes nas escolas para criar uma cultura de diálogo, respeito mútuo e de paz. É importante ressaltar que elas não são soluções para todos os problemas, mas são ferramentas úteis a possibilitar uma melhoria nos relacionamentos de forma a alterar os seguintes paradigmas: elas levam a mudanças diretas no campo das inter-relações; mostram aos envolvidos uma abordagem inclusiva e colaborativa, que resgata o diálogo, a conexão com o próximo, a comunicação entre os atores escolares, familiares, comunidades e redes de apoio; buscam a restauração das relações; ensinam as pessoas a lidar com os conflitos de forma diferenciada, pois ao desafiar tradicionais padrões punitivos, passa-se a encarar os conflitos como oportunidades de mudança e de aprendizagem, ressaltando os valores da inclusão, do pertencimento, da escuta ativa e da solidariedade. (Nunes, 2018: 39).

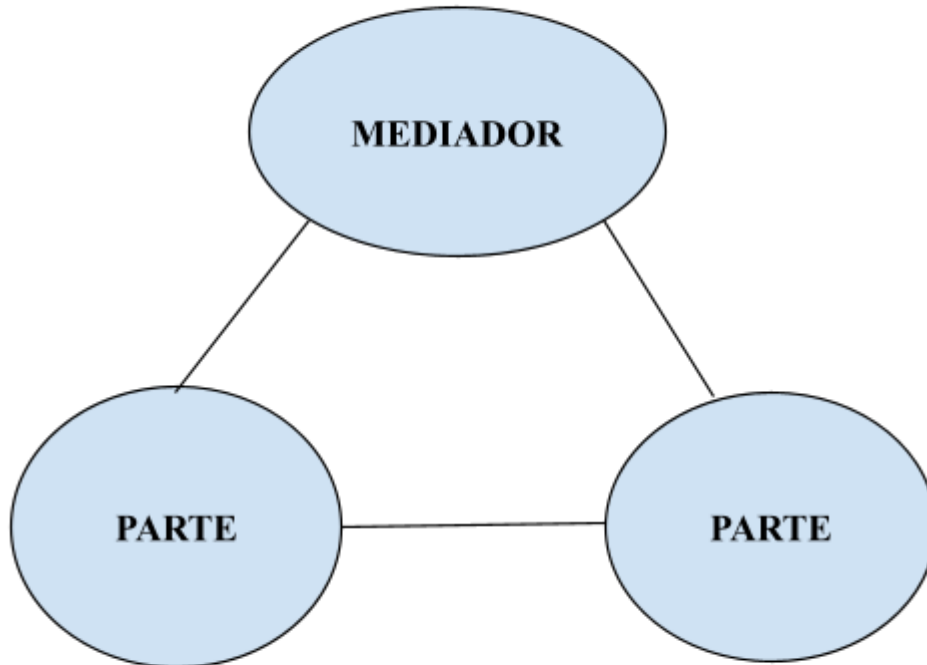
Vemos assim, nas palavras de Nunes, o quanto a Prática Restaurativa dialoga com os princípios da Educação Intercultural, pois buscam a aprendizagem de melhor relacionamento entre aqueles que se envolvem em conflitos na escola. Podemos inferir que são ferramentas práticas que possibilitam a melhoria dos relacionamentos, com uma abordagem não punitiva, colaborativa e dialógica. A aplicação da Prática Restaurativa resulta na melhora da convivência entre os vários atores escolares, incrementando o respeito pelas diferenças da sociedade plural, abrindo possibilidades de mudança de uma cultura punitiva e intolerante para uma cultura de tolerância e inclusiva.

As Práticas Restaurativas escolares desenvolvem duas modalidades principais de intervenção, a conversa restaurativa e o círculo restaurativo, no qual, quando ocorre um conflito entre os discentes, os alunos envolvidos neste são chamados por um educador, que terá a função de mediar o diálogo.

De acordo com Meirelles e Yazbek (2014), o facilitador ou mediador do conflito precisa estar capacitado para conduzir a mediação da conversa ou do círculo restaurativo. O objetivo é favorecer o diálogo entre os envolvidos no conflito, cujo propósito é o de buscar soluções para a situação conflituosa e a reparação dos danos da pessoa que causou o problema. Tanto no círculo restaurativo quanto na conversa restaurativa, agressor(es) e agredido(s), buscam juntos a resolução para um convívio mais harmonioso, após relatarem o fato ocorrido, respeitando o contexto trazido por ambas as partes e expressarem os sentimentos que lhes ocorreu durante e depois do fato.

**Figura 6**  
*Mediação*

**Processo como responsabilidade do mediador**



**Resultado sob responsabilidade das partes**  
Fonte: Meirelles e Yazbek (2014: 111)

Podemos inferir, de acordo com Meirelles e Yazbek (2014), que o círculo restaurativo pode ser utilizado para abordar conflitos ou situações problemáticas de uma maneira que promova a reparação, a reconciliação e a responsabilidade das partes envolvidas. Ao contrário do modelo punitivo que responsabilizava somente o agressor, no círculo restaurativo busca envolver todas as partes afetadas em um diálogo construtivo e colaborativo.

Para Meireles e Yazbek (2014), o círculo restaurativo apresenta uma sequência de ações:

O processo tem uma sequência que se inicia com o foco no relato, na escuta ativa e no compartilhamento das emoções dos envolvidos diretos, para depois incluir os demais participantes indiretamente envolvidos ou suportes, com o objetivo de promover o diálogo, perceber a dimensão do impacto causado e construir um plano de ação voltado à reparação dos danos e atendimento de necessidades de um ato ofensivo. (Meireles e Yazbek, 2014: 117).

Pode-se dizer que, a sequência de ações envolve diálogo e comunicação, onde cada personagem pode compartilhar seus pensamentos, sentimentos e necessidades, por meio de uma conversa aberta e respeitosa. Além do diálogo e comunicação, há a reparação e responsabilidade, onde busca-se encontrar maneiras de reparar o dano causado em relação ao nível emocional ou no caso de envolver danos materiais. Nesta fase do diálogo busca-se planos de ação para evitar que o conflito volte a ocorrer, além de trazer a responsabilidade das ações do agressor. Ainda dentro do processo sequencial do círculo restaurativo temos a fase onde há a reconciliação e prevenção. Na primeira o objetivo é levantar soluções que permitam às partes afetadas sanar e reconciliar, neste momento pode surgir o desejo do perdão e ocorrer a restauração das relações que foram danificadas. Na segunda, prevenção, há a busca de uma abordagem pensando como as relações entre os envolvidos se darão no futuro e como evitar possíveis conflitos futuros.

O círculo restaurativo tem sido utilizado em uma variedade de contextos, nas escolas, nas comunidades e nas organizações. A abordagem permite a escuta ativa, promove a empatia e se destaca em relação às abordagens tradicionais que normalmente só traz a culpabilização à pessoa que gerou o conflito. Portanto, a Prática Restaurativa por meio da ferramenta do círculo restaurativo ou da conversa restaurativa ajuda a promover uma maior compreensão e resolução de conflitos de forma mais construtiva, empática e dialógica.

Podemos considerar, que ao ouvir as disposições dos envolvidos no conflito, que têm sua própria cultura, de fazê-los ouvir atentamente, sem interromper, a fala do outro e, pelo fato do mediador do círculo restaurativo buscar a resolução do conflito, com a reparação do dano proposta e praticada pelo agressor, que as Práticas Restaurativas são práticas de Educação Intercultural. O fato da resolução do conflito gerar um novo patamar de convivência, normalmente mais tolerante e compreensivo entre os alunos que se envolveram no conflito, aponta para a possibilidade da convivência entre os diferentes atingir o patamar da interculturalidade, no sentido de uma convivência tolerante e respeitosa para com o outro.



## **Capítulo 9. Resultados e Discussão I: As Entrevistas preliminares com os educadores, antes da formação continuada.**

### **9.1. O Caminho do Antropólogo: O Trabalho de Campo**

O presente capítulo abrange a análise e as interpretações das entrevistas que realizamos com Orientadora Educacional e Professoras antes do início da formação continuada. Optamos por realizar a discussão, após a análise dos dados, como proposta pela análise de conteúdo, após cada etapa do estudo de caso, dado que foram muitas etapas: entrevistas com várias perguntas; dinâmicas socioemocionais com muitos estágios, nos quais categorizamos as respostas/comportamentos mais significativos e os analisamos. Posteriormente, na discussão/conclusão, faremos a discussão e a interpretação geral dos dados obtidos, neste capítulo e nos três subsequentes.

Neste Colégio, já havíamos realizado nossa pesquisa etnográfica anterior, que resultou na nossa dissertação de mestrado (Sato, 2019). Nessa pesquisa, havíamos pesquisado a implantação, por iniciativa da direção do colégio, de projeto de aplicação de Práticas Restaurativas pelos educadores aos discentes, dentro do cotidiano escolar, com o intuito de diminuir os conflitos entre discentes, e entre discentes e docentes, para criar um ambiente escolar mais tolerante e inclusivo.

Tivemos ciência, a partir de profissionais que trabalhavam no Colégio, de que a direção do Colégio intencionava dar continuidade à formação de seus educadores de todos os níveis educacionais, através da introdução de conceitos relacionados à Educação Intercultural e à Disciplina Positiva. Resolvemos, então, entrar em contato com a direção da escola, para desenvolvermos a presente pesquisa.

Em um primeiro momento, relataremos as circunstâncias que tornaram possível a pesquisa. Após o agendamento de reunião com membros da direção da escola, com o coordenador pedagógico e com a orientadora educacional, a pesquisadora apresentou à equipe o projeto de pesquisa. Com o aceite da direção da escola, em dia posterior, nos reunimos com a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental - séries iniciais, e a orientadora educacional do mesmo segmento.

Na reunião com a equipe de gestão, propusemos o desenvolvimento da pesquisa, estabelecendo as etapas da mesma. Propusemos à equipe que primeiramente entrevistaríamos a orientadora educacional, que estava para entrar em um processo de formação em relação aos temas Disciplina Positiva, Educação Intercultural e Conceitos

Antropológicos. Em uma segunda etapa, enquanto a orientadora educacional estava recebendo esta formação, entrevistamos os educadores que fizeram parte da pesquisa.

Em um terceiro período da pesquisa, após a realização das entrevistas com os professores, e a orientadora educacional já tendo recebido sua formação, ela realizaria com o corpo docente do Ensino Fundamental - séries iniciais, uma capacitação visando implementar o conceito de Educação Intercultural, buscando instrumentalizá-los para trabalhar os valores de empatia, tolerância e respeito às diferenças, ao qual participaríamos como observadora-participante.

Em um quarto momento, participaríamos de aulas ministradas por um professor já capacitado, às classes de Ensino Fundamental, nas quais ele utilizaria os conceitos de Educação Intercultural aprendidos durante a sua formação. Como última etapa da pesquisa, entrevistariamos novamente a orientadora educacional e os professores, para verificar se ocorreram ou não mudanças, desde o início do processo.

## **9.2. Descrição, análise e interpretação dos resultados das entrevistas.**

Participaram da pesquisa, cinco educadoras, sendo uma orientadora educacional e quatro professoras do quarto ano do Ensino Fundamental de escola da rede privada de ensino, do interior do Estado de São Paulo.

As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada, com roteiro de perguntas que procurou verificar questões relacionadas à sua formação em Conceitos Antropológicos quanto em relação à Educação Intercultural, o roteiro da entrevista estando disponível nos anexos desta tese.

Descrevemos abaixo as características dos participantes, seguida da transcrição e análise das entrevistas do orientador educacional e dos professores e, por fim, as entrevistas realizadas após a formação continuada dos professores.

### 9.2.1. Perfil dos Participantes: Orientador Educacional e Professores

Quadro 1- Perfil dos sujeitos da pesquisa

| PROFESSORAS/<br>ORIENTADORA | FORMAÇÃO   | TEMPO DE<br>FORMAÇÃO |
|-----------------------------|--|----------------------|
| 1                           | Magistério/Pedagogia/Pós-Graduação em Gestão em sala de aula   | 30                   |
| 2                           | Magistério/Licenciatura em Matemática/Pedagogia/Cursando Pós-Graduação em Escola Inovadora no Instituto Singularidades | 17                   |
| 3                           | Magistério/Licenciatura em Letras/Pós-Graduação em Gestão Escolar  | 27                   |
| 4                           | Licenciatura em Matemática/Especialização em Educação Bilíngue   | 02                   |
| 5                           | Pedagogia/Mestre Psicologia da Educação/MBA em Gestão Escolar  | 17                   |

Entre as educadoras, algumas têm dupla formação. Contabilizamos três com formação em Pedagogia, duas licenciadas em Matemática e uma em Letras. Três das educadoras foram formadas no antigo curso técnico de formação de professores chamado Magistério, hoje extinto, mas as mesmas possuem também graduação de nível universitário, conquistadas posteriormente. Em relação aos cursos realizados após a graduação, todas cursaram ou estão cursando algum, sendo que uma é mestra em Psicologia da Educação, duas tem especialização em Gestão Escolar, outra em Gestão da Sala de Aula, uma cursa especialização em Educação Bilíngue, outra em Matemática. Em relação aos anos que estão formadas para o exercício pedagógico, as duas educadoras que foram formadas pelo antigo Curso de Magistério, têm 30 e 17 anos de formação, enquanto que as educadoras que iniciaram sua atuação já com nível universitário, têm 27, 17 e 2 anos de formados.

Da análise dos dados coletados pode-se inferir que todos os participantes possuem formação superior e especialização e um possui Mestrado. Todos os professores têm tempo de experiência significativo em suas funções profissionais.

### **9.2.2. Sobre o recebimento de formação em Antropologia ou Conceitos Antropológicos no curso de graduação.**

A orientadora educacional e os quatro professores entrevistados colocaram que não receberam na graduação formação na área de Antropologia e nem mesmo sobre os Conceitos Antropológicos. Todos os participantes foram unânimes em dizer que apenas faziam parte da grade curricular as disciplinas de Filosofia e Sociologia, mas não a de Antropologia. Uma professora disse que, em sua graduação, podiam escolher cursar Filosofia ou Sociologia ou uma disciplina da área da Educação. Outra professora, além de ter afirmado que na grade curricular havia, além da disciplina de Filosofia e Sociologia, Teologia, pois se formara em uma universidade confessional.

Todos os educadores foram unânimes em afirmar que não receberam na graduação formação na área de Antropologia e nem mesmo sobre os Conceitos Antropológicos. Afirmaram ainda que as disciplinas de Filosofia e Sociologia faziam parte da grade curricular. Uma educadora afirmou que podiam escolher cursar Filosofia, Sociologia ou uma disciplina da área da Educação e outra ainda relata que havia na grade curricular além da disciplina de Filosofia, Sociologia e Teologia.

### **9.2.3. Sobre se as disciplinas de Sociologia, Filosofia e Teologia, abordavam conceitos da Educação Intercultural, com o objetivo de ensinar os alunos habilidades de respeito, aceitação, tolerância, valores e espírito de comunidade.**

Quando perguntado para os sujeitos da pesquisa sobre conhecimento teórico sobre a Educação Intercultural, quatro educadoras disseram não ter tido, em sua formação universitária, qualquer informação sobre o tema, apenas uma referiu que, em uma disciplina, este conteúdo foi-lhe introduzido. Todas as entrevistadas disseram que os cursos de graduação que fizeram, não contemplavam a disciplina de Antropologia, somente Filosofia, Sociologia e uma professora acrescia a disciplina de Teologia por estudar em uma instituição confessional. Segundo as educadoras, exceto uma, as disciplinas oferecidas pelo curso de graduação não abordavam o tema currículo

intercultural, nem a importância de um currículo intercultural que incentivasse a valorização e o respeito à cultura de cada criança.

Apenas uma das educadoras, com dois anos de formação, professora de Matemática, referiu que o tema interculturalidade foi abordado em sua graduação em uma das principais universidades públicas do país, ainda assim na disciplina Metodologia da Matemática II, a qual abordou sobre as concepções matemáticas em diversas culturas, a etnomatemática, a arte na matemática, os diferentes olhares para a matemática, principalmente como ensinar matemática para diferentes povos indígenas e de diferentes culturas. Referiu que o estágio que fez, numa escola pública renomada do Estado de São Paulo, os alunos entravam por sorteio e vinham de diversas comunidades, de diferentes ambientes culturais e traziam diferentes conhecimentos. Relatou que, nos estágios, trabalhou muito com a ideia da diversidade cultural e social, de que cada aluno traz para a escola uma bagagem cultural e de conhecimentos próprios.

Em contraponto com a primeira educadora, outra professora, com 30 anos de formação, recordou que, quando estava em formação no antigo Magistério, os conceitos de espírito de comunidade, amor à Pátria, obediência aos pais e civismo foram abordados, dentro da disciplina Educação Moral e Cívica, que atualmente não mais faz parte das disciplinas obrigatórias pela Lei de Diretrizes e Bases promulgada pelo Ministério da Educação do Brasil. Cabe ressaltar que esta disciplina, que vigorou como obrigatória para o Ensino Fundamental entre os anos de 1969-1993 (Amaral e Castro, 2020), foi criada durante o Governo Militar (1964-1986), de política cultural notadamente assimilacionista. A obrigatoriedade da disciplina foi revogada durante a redemocratização do país.

Todas as educadoras, em relação à questão do ensino oferecido pelas faculdades que cursaram, colocaram que as disciplinas oferecidas abordavam a história da Filosofia da Educação, o Estudo do Homem na Sociedade, Estudo sobre os Pensadores da Educação. Colocam que as disciplinas não eram focadas na criança e não abordavam os conceitos de tolerância, valores, empatia, espírito de comunidade. Todas as educadoras, com exceção da professora de Matemática, manifestaram que não tiveram aporte teórico ou prático sobre a importância de um currículo intercultural, nem na própria faculdade, tampouco nos estágios que realizaram. Uma das professoras, formada há 30 anos, relatou que, em sua própria faculdade, na relação professor e aluno, não havia respeito ou empatia, os conteúdos sendo simplesmente expostos,

“jogados” (sic), pelo docente, o que vemos ser característico da metodologia da Pedagogia Tradicional.

Vimos aqui, pela resposta das educadoras, que a que tem mais tempo de formação aludiu que a alusão ao espírito comunitário realizava-se dentro da disciplina Educação Moral e Cívica, que era patrocinada pelo governo militar, mas dentro de um espírito patriótico-nacionalista e culturalmente assimilacionista, enquanto que a de formação mais recente, foi a única que disse ter alguma instrução de natureza antropológica, através do conceito de etnomatemática e ter explorado isso em seu estágio em escolas. A educadora de formação mais antiga também apontou que na faculdade em que se formou, a própria relação professor-aluno era carente de respeito e empatia, e o método pedagógico empregado pelos docentes se aproximava muito da Pedagogia Tradicional.

#### **9.2.4. Sobre como os sujeitos da pesquisa compreendem as diferenças individuais entre os alunos e se percebem ou não relação de influências culturais familiares.**

Os respondentes colocaram que as diferenças individuais entre os alunos são notórias e que percebem que cada um recebe influência de sua família. A orientadora educacional comenta que cada família tem seus valores e que estes interferem na formação da criança. Três professoras comungam da mesma ideia da orientadora, porém uma complementa que é preciso discutir com as crianças sobre essas diferenças para que elas conheçam a cultura dos colegas e como o outro pensa enquanto indivíduo. Enquanto que outra argumenta que a formação familiar tem um papel grandioso em como a criança vai responder às situações do cotidiano que ela irá enfrentar. Ela coloca que percebe tal comportamento analisando o comportamento da família. A terceira professora coloca que o professor em sala de aula lida com essas diferenças e ainda assim, precisa buscar formas de desenvolver nos alunos os valores, como respeitar os colegas. Outra professora traz que as crianças são reflexos de uma desorganização, porque não estão claros os valores básicos de uma família nos dias de hoje.

É notório, pela fala das cinco educadoras, que cada aluno recebe influência de sua família, no que podemos falar que cada família tem sua cultura e a transmite à criança. Para quatro educadoras, cada família tem seus valores que acabam interferindo

na formação da criança. Apenas uma educadora ressalta a importância de discutir com as crianças sobre as diferenças culturais a fim de que elas conheçam a cultura do outro e como esse outro pensa enquanto indivíduo. A mesma educadora coloca que o professor precisa buscar formas de desenvolver nos alunos valores como o respeito.

**9.2.5. Sobre como ocorre na escola o processo de adaptação do aluno à uma nova cultura escolar, considerando que a escola é uma instituição onde a criança passa a conhecer novas culturas.**

Para a orientadora educacional a criança deixa a família e quando chega à escola passa a conviver em uma nova cultura. Ela passa a enxergar que, no ambiente escolar, existem regras diferentes das regras domésticas. Ela aponta que, quando as crianças estão no coletivo, percebem-se e passam a perceber o outro. A orientadora traz o exemplo de como isso ficou visível com a pandemia do COVID-19. Para ela, no período em que as crianças se isolaram em suas casas, com suas famílias, sentiram dificuldade de cumprir em casa as regras da escola, como por exemplo assistir a aula remota, transmitida pelo computador, com a mesma atenção da sala de aula.

Uma professora conta sobre a experiência de um aluno que acabara de chegar da Finlândia. Relata que houve uma preocupação por parte da escola para recebê-lo bem, mesmo que ainda esta se encontrasse no período on-line. Diz que o aluno foi recepcionado pela orientadora educacional e pela professora, presentes na aula remota e todos os alunos abriram suas câmeras para conhecer o novo colega de classe, mesmo que ainda não pudessem ter o contato físico e conhecê-lo pessoalmente. Refere que as crianças, eufóricas, de acordo com a professora, não se cansaram de fazer perguntas ao colega sobre o seu país, como era a antiga escola, o que faziam de atividades e brincadeiras. Coloca que, mesmo após o retorno às aulas presenciais, os colegas continuaram a acolhida e parecia que o aluno já fazia parte da turma, desde o momento da constituição desta.

Para outra professora, o trabalho de adaptação à nova cultura ocorre no dia a dia, durante as ações e comportamentos diários que a escola trabalha com as diferenças, sem haver um projeto específico para esse fim. No entanto, a professora coloca que no Ensino Fundamental II havia um projeto específico realizado pela professora de história no qual os alunos discutiam e refletiam sobre as diferenças em relação ao contexto intercultural de cada indivíduo. Argumenta que, por meio desses

encontros, trabalhava-se o respeito às diferenças. De acordo com a professora, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, acontecem estes projetos de caráter intercultural dentro das disciplinas de história e geografia, quando se trabalha sobre a história de vida de cada um e sobre a origem do nome.

Duas outras professoras colocam que a orientadora recebe os alunos novos e os professores o acompanham no dia a dia e que a escola não tem um projeto pedagógico para essa finalidade. Uma delas complementa que os alunos fazem uma prova para entrar no colégio com o intuito de verificar as habilidades e competências em relação aos conteúdos desenvolvidos na série anterior a que estão frequentando.

Com base nas respostas das educadoras podemos depreender que a escola não tem um projeto pedagógico para o processo de adaptação à nova cultura escolar, fruto das culturas de cada aluno. Três educadoras são unânimes em responder que esta adaptação ocorre no dia a dia, sem projeto específico. Outra educadora coloca que a criança ao adentrar ao espaço escolar passa a conviver com outras regras, normas, culturas diferentes, porém não deixa claro como a escola ajuda essa criança na adaptação. E outra educadora traz um exemplo prático de acolhimento a um aluno recém chegado da Finlândia, o que sugere que o processo de adaptação do aluno à cultura escolar acontece no dia a dia, de forma empírica.

#### **9.2.6. Sobre se as diferenças entre as culturas dos alunos trazem questões positivas como aprendizado mútuo ou conflitos, choque cultural.**

A orientadora educacional, bem como os demais sujeitos da pesquisa, consideram que as diferenças são consideradas como aspectos positivos. A orientadora pontua que uma criança pode contribuir com a outra compartilhando suas experiências, complementando que o processo de adaptar os novos alunos à nova cultura escolar é intencional. Coloca que há uma conversa com o aluno, a professora o integrando ao grupo. A mesma ideia foi trazida por outra professora, que pontua que a equipe de gestão e de professores está atenta quando percebem que algum aluno apresenta dificuldade de integração e juntas conduzem o processo de ajuda ao aluno para evitar ações de bullying e desrespeito. Outra educadora diz acreditar que os conflitos surgem durante a convivência entre os pares e não pelo choque cultural. Considera como positivo esses conflitos, pois os alunos vão aprendendo com o diferente. A última professora vê como essencial conviver com pessoas diferentes e que há formas



diferentes de pensar e agir. Complementa que os livros de história e geografia trabalham com a cultura da regionalidade, parte do trabalho pedagógico que é oferecido pela escola.

Posto isso, podemos entender que, para as cinco educadoras, as diferenças entre as culturas dos alunos trazem questões positivas e de aprendizado mútuo e que os conflitos surgem entre os pares, durante a convivência e não pelo choque cultural. A educadora que faz parte da equipe de gestão afirma que o processo de adaptação do educando à cultura da escola é intencional, há diálogo com o aluno, acolhimento pela professora que integra esses alunos no grupo e apoio da equipe de gestão para intervenções de possíveis ações de bullying e desrespeito ao outro. Outra educadora enfatiza que o currículo escolar propõe como ação das disciplinas de história e geografia o trabalho com a cultura da regionalidade, neste caso limitando-se apenas as informações sobre a cultura de cada região.

#### **9.2.7. Sobre o conhecimento que os sujeitos da pesquisa têm sobre os termos intraculturalidade, pluriculturalidade, interculturalidade, multiculturalismo, transculturalidade, e sobreculturalidade.**

A resposta unânime foi a de que não tinham conhecimento exato sobre os termos e as respostas, em si, não conseguiam definir estes conceitos.

Por exemplo, uma das educadoras, de 17 anos de formação, respondeu que a interculturalidade está relacionada a integração das culturas e multiculturalidade, em uma cultura única, o transcultural indo além da cultura, intercultural, dentro da cultura, o que mostra que suas respostas se aproximam mais do senso comum do que da definição científica dos conceitos.

Uma segunda educadora, com 25 anos de formação, relatou que sobre o termo sobreculturalidade nunca ouvira falar, e que o termo multiculturalidade se relaciona a várias culturas, mas que não sabe a que ele se reporta exatamente, novamente uma resposta que se aproxima do senso comum.

Outra educadora, de 30 anos de formação, admite que já ouvira esses termos, mas que seu conhecimento sobre eles é de senso comum e que deveria estudar mais sobre o assunto.

A quarta educadora, com 14 anos de formação, respondeu que os termos citados referem-se a uma interferência de uma cultura sobre outra, enquanto que a

quinta, com 2 anos de formação, colocou que esses conceitos apontam para diferentes tipos de cultura e de conhecimentos prévios que podem ser utilizados para enriquecer ambientes, um dos quais pode ser o escolar.

Apesar de haver uma aproximação intuitiva frente aos conceitos, as duas últimas educadoras, de formação mais recente, não conseguiram também defini-los exatamente. Porém, comparada às de formação mais antiga, cujas respostas derivam do senso comum, mostram que receberam mais informação relacionada a este conceito do que estas, o que pode sinalizar para uma incipiente introdução de conceitos antropológicos na formação universitária.

**9.2.8. Sobre o desenvolvimento de práticas ou estratégias para favorecer a interação/aprendizado mútuo, além da gestão de conflitos gerados pelas diferenças culturais e individuais, ou seja, se as educadoras conseguiram pôr em prática a educação intercultural.**

Uma das educadoras, com 15 anos de formação, apontou para a utilização, pela escola, da Prática Restaurativa como estratégia de mediação para resolução de conflitos. De acordo com ela, o educador favorece ao aluno expor seu ponto de vista e a respeitar o ponto de vista do outro, transformando a cultura escolar, ao mesmo tempo que contribui para o aprendizado de valores de tolerância e empatia.

Outra educadora, com 2 anos de formação, referiu que a escola desenvolve projetos que são transversais, relacionados a problemas sociais ou socioambientais da atualidade. Esses projetos, segundo ela, são desenvolvidos por meio do diálogo entre o docente e os alunos, enfatizando que há muita discussão entre os discentes, pois eles trazem argumentos plausíveis. A educadora coloca que há também interação entre alunos mais velhos, de outros anos, com os seus educandos, e que os projetos não só problematizam, como também buscam soluções.

A terceira educadora, com 30 anos de formação, referiu que existem estes projetos transversais, mas disse que sente falta de projetos que tragam reflexões de como se colocar no lugar do outro, coisa que só acontece no segmento do Ensino Fundamental II.

A quarta educadora, com 27 anos de formação, respondeu que a escola não tem uma cartilha orientando sobre como lidar com os conflitos, mas que há uma filosofia

institucional que preza pelo respeito entre todos atores que fazem parte do cotidiano escolar, e que há combinados e regras institucionais que devem ser respeitados.

A quinta educadora, com 14 anos de formação, colocou que, em uma situação de conflito, ela primeiramente ouve os alunos envolvidos, pois acredita que as crianças necessitam dizer o que ela está sentindo e relatem sobre a situação em que se envolveram. Ela apontou para a dificuldade das crianças de ouvirem umas às outras, então disse que combina com elas a ordem das falas e que a narrativa de todas será respeitada, pois todos terão o momento de dizer sua versão, terminando com uma reflexão sobre o ocorrido.

Então, podemos perceber que as educadoras, por meio de estratégias e ferramentas da Prática Restaurativa e de projetos pedagógicos transversais, como por exemplo, projetos sociais e socioambientais, colocam em prática a Educação Intercultural. Apenas uma educadora infere sobre a falta de projetos reflexivos sobre se colocar no lugar do outro, como forma de desenvolver a habilidade da empatia e outra deixa claro que a instituição preza pelo respeito entre todos os atores envolvidos no processo escolar, porém sem explicitar como isso acontece.

#### **9.2.9. Sobre se os profissionais da área de educação ou a escola utilizam estratégias ou ferramentas práticas para favorecer a interação dos alunos, como resolução de conflitos, considerando as diferenças individuais e culturais.**

De acordo com a orientadora educacional, em sua prática escolar, ela utiliza as estratégias da Prática Restaurativa para a resolução de conflitos. Complementa que essa mediação favorece a compreensão do ponto de vista do outro, facilitando a relação intercultural.

Outra educadora coloca que valoriza as relações entre seus alunos, enquanto seres humanos sociais e emocionais. Discorre que não consegue desvincular o pedagógico do emocional, portanto, quando há conflito, procura ajudar os alunos mediando a situação para que eles compreendam o valor do respeito mútuo.

Duas educadoras disseram que utilizam os momentos de trabalho em grupo para promover a interação dos alunos e instrumentalizá-los para a solução de conflitos. Uma delas coloca que, quando ministra a disciplina de matemática, ensina a metodologia de solução de problemas. Enquanto professora, proporciona aos alunos situações problemas envolvendo ideias, conhecimentos, culturas diferentes para os

alunos buscarem soluções e chegarem ao consenso. A educadora relata que o material de matemática proporciona atividades de interação, levantamento de hipóteses e análise. Refere que, por meio de atividades pedagógicas os alunos expõem o que pensam e treinam resolução de problemas matemáticos. A educadora coloca que, em relação a conflitos que envolvem seus alunos, faz a mediação por meio da Prática Restaurativa, enquanto que nos conflitos que envolvem a família de seus educandos, encaminha-os para a orientadora. Outra educadora, professora de inglês, diz que a escola trabalha com projetos pedagógicos e os alunos trazem para a sala de aula as memórias, a história de vida e os costumes do seu povo. Na disciplina de inglês, os alunos trabalham com o projeto "Nações Unidas" por meio dos objetivos do desenvolvimento sustentável. Os projetos, de acordo com a professora, promovem debates que dão oportunidade aos alunos para trazerem suas ideias, experiências de vida e possibilitam aos alunos a percepção de que têm um papel frente à sociedade.

Outra educadora coloca que as orientadoras educacionais, assumem esse papel de mediadoras de conflitos utilizando a Prática Restaurativa. Coloca que a escola não tem estratégias específicas para trabalhar as diferenças culturais, porém os alunos adquirem conhecimento pelo livro didático que fala sobre preconceito, outras vezes com projetos que fala sobre igualdade, porém trabalham mais no dia a dia e lembrou que a orientadora trabalha com a mediação de conflitos por meio dos círculos restaurativos.

Assim, podemos inferir que três educadoras utilizam as estratégias da Prática Restaurativa para a resolução de conflitos. De acordo com uma das educadoras, essa estratégia favorece a compreensão do ponto de vista do outro, facilitando a relação intercultural. Outra educadora atribui à mediação dos conflitos o sentido de uma prática que tem como objetivo a compreensão, pelos alunos, do valor do respeito mútuo. Outras duas educadoras utilizam como estratégias ou ferramentas práticas para favorecer a interação dos alunos, como resolução de conflitos, considerando as diferenças individuais e culturais, os momentos de trabalho em grupo para promover a interação dos alunos e instrumentalizá-los para a solução de conflitos. Uma delas deixa claro que além dos momentos de trabalho em grupo lança mão das ferramentas da Prática Restaurativa para os conflitos que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Apenas uma educadora coloca que a função de resolução de conflitos é da orientadora educacional e que a escola trabalha com as diferenças culturais por meio dos conhecimentos pelo livro didático que fala sobre preconceito, outras vezes com

projetos que falam sobre igualdade, sem colocar que desenvolve uma prática pessoal com objetivo intercultural.

#### **9.2.10. Sobre a compreensão dos docentes sobre inclusão social e valorização da identidade dos alunos.**

De acordo com as respostas das educadoras, três colocam que a escola trabalha com a inclusão social por meio de projetos.

Para a primeira educadora, os projetos envolvem os valores de tolerância e solidariedade e os casos que surgem no dia a dia do cotidiano escolar sempre são tratados por meio do diálogo e das estratégias da Prática Restaurativa.

Já a segunda educadora coloca que, em sala de aula, ajuda as crianças a perceberem que essas diferenças não as excluem, pelo contrário, enquanto educadora promove ações que valorizam essas crianças a se sentirem pertencentes ao grupo. A professora também se posiciona colocando que o trabalho da orientadora é importante porque o olhar será mais individualizado em relação às fragilidades que precisam ser cuidadas com a família e especialistas que acompanham as crianças.

Para a terceira educadora, os projetos trabalham com a valorização das raízes familiares, envolvem atividades nas quais as crianças compreendem de onde elas vem, qual sobrenome, quem ela é, resgatando a identidade de cada um.

A quarta educadora coloca que, enquanto professora, procura sempre olhar para seus alunos individualmente e que busca compreender as dificuldades de cada um para poder ajudá-los.

A quinta professora coloca que na escola não há muitos casos de exclusão, porém a escola se preocupa com o respeito à individualidade dos alunos e que a orientação educacional faz a mediação entre família, profissionais especializados que atendem as crianças e que o professor pode contar com esse suporte.

Logo, podemos inferir que a escola trabalha, por meio de projetos, a inclusão social e valorização da identidade dos alunos, de acordo com três educadoras. Elas colocam que os projetos envolvem os valores de tolerância e solidariedade. Elas colocaram que utilizam diálogo e estratégias da Prática Restaurativa para mediar as ações do cotidiano escolar, bem como a promoção de ações em sala de aula que valorizam esses alunos a se sentirem pertencentes ao grupo. Uma educadora diz que valoriza o seu olhar sobre cada aluno como indivíduo diferente dos demais, para

compreendê-lo e ajudá-lo. Apenas uma educadora coloca que a orientadora educacional faz a mediação com as famílias e com a rede de profissionais que atende a criança, sem apontar para uma ação específica que ela desenvolve como educadora, no sentido da inclusão dos diferentes e valorização da identidade de cada aluno.

#### **9.2.11. Sobre a forma como a escola trabalha os valores de solidariedade e tolerância.**

No que concerne às respostas à pergunta sobre como a escola trabalha os valores de solidariedade e tolerância, três educadoras colocam que a escola trabalha por meio de projetos pedagógicos que acontecem durante o ano.

Para a primeira educadora, os valores de solidariedade e tolerância, são conceitos diferentes entendidos de forma diferente por cada criança e a escola trabalha com os conflitos que surgem por meio do diálogo e da Prática Restaurativa, compreendendo o ponto de vista de ambos.

A segunda educadora, traz como exemplos trabalhos sobre temas como “a fome não é fake”<sup>64</sup>, pobreza, mudanças climáticas. A professora conta que as crianças relataram que os pais também faziam doações de cestas básicas para igrejas que ajudam pessoas que estavam passando fome.

A terceira educadora coloca que trabalha com reflexões através das quais procura desenvolver a habilidade dos alunos de se colocar no lugar do outro.

A quarta educadora coloca que a escola não tem um manual com as regras de como trabalhar os valores, mas que não tolera o desrespeito.

A quinta educadora coloca que, em uma situação de conflito, ouve as crianças e as convida a pensar como estavam se sentindo no momento em que ocorreu a situação em que estavam envolvidos. Combinam antes quem falará primeiro e que devem respeitar a fala do colega. Ao término ela faz uma reflexão sobre a ação e há o pedido de desculpas por parte dos alunos, de acordo com as estratégias das práticas restaurativas.

Portanto, através das respostas das entrevistadas, podemos perceber que a escola trabalha por meio de projetos pedagógicos, que ocorrem durante o ano, os valores de solidariedade e tolerância, de acordo com três educadoras. Notamos que,

---

<sup>64</sup> Nome de uma campanha social, divulgada pela mídia, durante a pandemia da COVID-19, que apontou para o fato de que a situação social de muitas famílias pobres havia piorado durante a pandemia.

para uma educadora, esses conceitos são diferentes para cada criança, a escola trabalhando por meio do diálogo e estratégias da Prática Restaurativa, onde há a compreensão do ponto de vista de cada aluno. Outra educadora traz exemplos dos projetos pedagógicos que trabalham com a questão socioambiental, também citando o assistencialismo dos pais de alunos, enquanto que outras duas educadoras desenvolvem reflexões com os alunos para desenvolver habilidades de empatia e uma usa as estratégias da Prática Restaurativa para reflexão das ações de conflitos. Outra educadora traz que a escola não tem uma forma específica de se trabalhar os valores de tolerância e solidariedade, mas que a instituição não tolera o desrespeito.

**9.2.12. Sobre se a escola promove ações de caráter pluricultural, tolerante e inclusivo e se estas podem levar a busca do processo de se conhecer e de se aceitar; conhecer e respeitar o outro; interagir de forma que desenvolva o pessoal e comunitário, desde os primeiros anos de vida.**

Em relação a promoção, pela escola, de ações de caráter pluricultural tolerante e inclusivo entre os alunos, duas educadoras colocam que as ações são diárias, por meio das relações com o outro e estimuladas pelo convívio entre os pares, professores e todos os demais atores envolvidos no processo educativo. Como exemplo, uma educadora coloca que, durante as aulas, por meio de atividades em grupo, os alunos aprendem como trabalhar em grupo, respeitando a opinião do outro e chegando a um consenso coletivo.

Outras duas educadoras colocam que as ações são realizadas por meio de atividades e projetos através dos quais os alunos deixam de pensar em si mesmos para pensar no outro. Uma delas coloca que alunos mais velhos, das turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental<sup>65</sup>, entram nas classes para as quais dá aulas, para fazer campanhas, arrecadando alimentos, roupas ou produtos de higiene para ajudar a comunidade. Em seguida, a educadora aproveita esse momento em sala para refletir com os alunos sobre as ações de ajuda ao próximo, que todos fazem parte de um ambiente coletivo, que o espaço da sala de aula é do grupo, que o aluno não está ali sozinho, que precisamos respeitar esse coletivo e pensar em ações que melhorem o convívio de todos dentro da escola e da comunidade. A outra educadora trouxe como

---

<sup>65</sup> Correspondendo a alunos da faixa etária de 13 a 14 anos.

exemplo o projeto nomeado de “momento família”. Coloca que projeto consiste em um dia em que as famílias se encontram na escola para desenvolverem atividades em grupo. No dia, a educadora disse notar que as crianças valorizam suas famílias quando falam para as outras crianças que pertencem àquele grupo familiar. A professora coloca que as crianças observam as diferenças de cada núcleo familiar, mas que sentem orgulho por estarem ali com suas famílias. A professora coloca que este projeto é importante para o desenvolvimento de uma noção de pluriculturalidade.

A quinta educadora coloca que acredita que algumas ações de caráter intercultural fazem parte do Projeto Político Pedagógico da Escola. Complementa que essas ações surgem no dia a dia e são aplicadas as medidas restaurativas, por parte da orientadora da escola. Com alguns grupos trabalha-se também, de acordo com a professora, com intervenções diárias nas relações professor e aluno, aluno e professor e entre os pares de discentes. Coloca que, quando há necessidade de ações mais pontuais, utiliza leituras para turmas específicas, pois não são todas que precisam de intervenções.

Posto isso, podemos deduzir que ações de caráter pluricultural tolerante e inclusivo entre os alunos, dentro da escola, acontecem por meio das relações com o outro e estimuladas pelo convívio entre os pares, professores e todos os demais atores envolvidos no processo educativo. Percebemos também que são realizadas por meio de atividades e projetos quando os alunos deixam de pensar em si mesmos para pensar no outro, uma das respondentes colocando que isso acontece através de projetos de caráter assistencial. Outro exemplo trazido por uma das educadoras aponta para um projeto específico, do “momento família”, promovido pelas escolas, como um momento em que as outras crianças apresentam suas famílias e convivem com o diferente. Na fala da educadora, vemos que ela percebe que este projeto trabalha noções de interculturalidade.

#### **9.2.13. Sobre o conhecimento dos docentes sobre a aplicação das Práticas Restaurativas na escola.**

Das cinco educadoras entrevistadas, quatro conhecem a Prática Restaurativa. Colocam que participaram de uma capacitação de dois dias oferecida pela escola, no ano de 2018. Relatam que puderam aprender um pouco sobre a teoria e ferramentas práticas para mediação dos conflitos que permeiam o cotidiano escolar. Colocam que,



muitas vezes, esses conflitos acontecem no convívio fora da escola, porém como se refletem no cotidiano escolar, acabam recebendo a mediação da instituição. Estes conflitos, sendo percebidos pelos professores e orientadores, são manejados por eles em busca de solução, com a participação dos alunos.

A orientadora coloca que utiliza as ferramentas da Prática Restaurativa em diversos momentos com os alunos: na situação do diálogo com os pais, os alunos, a coordenação pedagógica, com os professores, na resolução dos conflitos e na busca de reparação dos danos. Coloca que o conceito da Prática Restaurativa pauta as ações enquanto orientadora educacional, principalmente na relação com o aluno. Relata que compartilha esse conhecimento com os professores para se tornar uma ação da escola, buscando criar uma cultura mais harmônica nas relações e que os professores também passem a utilizar na relação com os alunos. Para a orientadora, o conceito da Prática Restaurativa e suas ferramentas fazem parte da cultura da escola e percebe que esta se torna mais democrática.

Outra educadora, além de conhecer a Prática Restaurativa, coloca que não podemos tomar as decisões pelo aluno e para não dar razão de forma apriorística para nenhum dos lados, é importante ouvir os educandos, para que cada um fale sobre o que está sentindo e saiba escutar o outro.

Outra educadora ainda relata que, apesar de conhecer a Prática Restaurativa, coloca que a aplica de forma rápida e, em seguida, encaminha os alunos para a orientadora.

Outra educadora disse não ter conhecimento da Prática Restaurativa, porém entende como a ação de restaurar algo que não está bom e de sempre se colocar no lugar do outro. Esta educadora é a que tem menos tempo na instituição, e ficou fora da capacitação realizada na escola no ano de 2018.

De acordo com as respostas das educadoras, quatro foram unânimes em dizer que conhecem a Prática Restaurativa e utilizam as ferramentas para resolução dos conflitos entre os alunos. A orientadora trouxe que a utiliza na situação do diálogo com os pais, com os alunos, com a coordenação pedagógica, com os professores; na resolução dos conflitos; na busca de reparação dos danos entre os pares. Apenas uma professora desconhece a Prática Restaurativa de resolução de conflitos, por fazer parte recentemente do quadro docente, antes das capacitações que o colégio ofereceu a seus educadores, mas tem o entendimento que esta se trata de restaurar algo que não está bom e da ação de se colocar no lugar do outro.

#### **9.2.14. Conhecimento sobre Disciplina Positiva na escola**

A orientadora coloca que já ouviu falar da Disciplina Positiva e acredita que tem correspondência com a Prática Restaurativa, porém não aprofundou os estudos.

Das quatro professoras entrevistadas, três colocam que não conhecem e nunca ouviram falar da Disciplina Positiva, mas uma delas relata que gostaria de ler sobre o assunto.

A terceira professora coloca que já ouviu falar, porém não conhece. Coloca que ouviu falar que há mudança em relação à forma como você vai conversar com a criança.

Logo podemos inferir que as educadoras não têm conhecimento sobre a Disciplina Positiva, embora duas já tenham ouvido falar sobre o assunto. Uma das educadoras disse que possivelmente há relação com a Prática Restaurativa, pretendendo pesquisar mais sobre o assunto, enquanto a outra tenta esboçar algo do escopo da Disciplina Positiva, dizendo que esta se refere a uma nova forma de diálogo com a criança. Constatamos, pelas respostas das entrevistadas, ou que não possuem conhecimento sobre esta teoria, ou que já ouviram falar dela, mas apenas aludem ao que esta poderia representar.

## **Capítulo 10. Resultados e discussão II. Análise e Interpretação Etnográfica da Formação Continuada dos Professores em Conceitos Antropológicos e Ferramentas da Disciplina Positiva.**

### **10. 1. Caracterização da Formação continuada oferecida aos professores.**

A escola na qual realizamos a pesquisa etnográfica, situada no interior do Estado de São Paulo, iniciou a formação continuada de seus professores do Ensino Fundamental, que atendem alunos do 2º ao 5º ano (num total de 20 professores), somente no segundo semestre de 2021, em decorrência da situação pandêmica do vírus Sars Cov-19, que assolava o mundo. O fato da escola ainda permanecer em sistema de rodízio<sup>66</sup>, nesta época, impossibilitou o regresso das crianças do curso de Educação Infantil. Muitos pais haviam trancado a matrícula das crianças dessa faixa etária e muitas salas de aula foram fechadas e professores remanejados para outros segmentos. Seguimos com a pesquisa observando a formação de professores do segmento do Ensino Fundamental, séries iniciais - 2º ao 5º ano.

Os professores participaram de cinco encontros mensais, após o segundo semestre de 2021 e início do ano letivo de 2022. Os encontros foram conduzidos pela orientadora educacional das turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Após esses encontros, cada orientadora passou a se reunir com seu grupo de professores, uma vez por mês, com o objetivo de dar continuidade a essa prática de reflexão e compartilhamento de estratégias e ferramentas, capazes de instrumentalizar os professores para trabalhar habilidades socioemocionais e de vida na formação dos alunos.

---

<sup>66</sup> O governador do Estado de São Paulo, nesta época, assinou um decreto autorizando as escolas a voltarem para o presencial somente com a capacidade mínima de alunos em sala de aula. A escola optou pelo sistema de rodízio onde metade da sala ficava em aula online e a outra de forma presencial. A cada início da semana as turmas inverteram o processo.

## **10.2. Descrição, análise e interpretação etnográfica dos encontros de formação continuada.**

### **10.2.1. Primeiro encontro de formação continuada**

As orientadoras prepararam o ambiente físico para receber os professores; organizaram os materiais para as oficinas; o lanche para recepcioná-los; e colocaram a mobília da sala de aula disposta em círculo.

A orientadora iniciou o encontro de formação discorrendo sobre a importância da formação continuada para os professores. A reflexão inicial foi permeada com exemplos práticos de situações desafiadoras que ocorrem no cotidiano escolar, que apontam para situações relacionadas à convivência, ao respeito às diferenças e para as relações interpessoais. A orientadora pontuou que, em determinada situação, os educadores não têm estratégias ou ferramentas para o manejo dos conflitos e agem utilizando formas inadequadas ou tomando medidas não-assertivas. Ela apontou para o fato de que tais medidas não contribuem para a formação das habilidades socioemocionais das crianças em desenvolvimento, citando os valores de tolerância, empatia e o respeito às diferenças. Neste sentido, de acordo com a orientadora, os encontros seriam propícios para a troca de experiências entre o grupo de professores e a equipe gestora, bem como o estudo de teorias, como por exemplo, Conceitos Antropológicos e estratégias que pudessem contribuir para a formação dos educandos, enquanto futuros cidadãos de nossa sociedade.

Ao colocar para os professores o objetivo dos encontros de formação continuada, a orientadora esclareceu que, enquanto educadores, temos o compromisso pelo respeito e pela dignidade de todos os seres humanos. Complementou que a escola acredita que as práticas implementadas por meio da Disciplina Positiva, aliado ao desenvolvimento de uma educação de caráter intercultural, podem servir para a construção de um maior senso de justiça social por parte dos atores escolares; para maior equidade das comunidades de aprendizado; para a construção de uma estrutura escolar mais igualitária.

A orientadora lembrou, junto com os professores, a formação continuada das quais a maioria deles participaram, há dois anos, sobre a Prática Restaurativa em ambientes escolares. Explorou com o grupo de professores algumas ferramentas utilizadas por eles sobre a Prática Restaurativa como, por exemplo, o círculo

restaurativo e o diálogo restaurativo, conforme vimos no capítulo 8. Colocou para o grupo que, a Disciplina Positiva como uma forma de Prática Restaurativa, porém focada no desenvolvimento de habilidades para reparar erros e melhorar os relacionamentos. Enfatizou também sobre a importância da interculturalidade na educação como proposta que visa desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação, entre culturas e indivíduos, como proposta de base sólida para uma cultura de tolerância.

Outro ponto destacado pela orientadora, antes do início das atividades de formação, foi o de ressaltar que, de acordo com os princípios da disciplina positiva (Lasala, Mcvittie e Smitha, 2020), à medida que os alunos desenvolvem habilidades de vida, de autorregulação e de resolução de problemas, sentindo-se pertencentes ao ambiente escolar e solidarizando-se na busca de soluções, que os incidentes disciplinares tendem a diminuir e que há a melhora da convivência entre todos.

A orientadora, em seguida, convidou os professores para participarem de uma atividade prática, cujo objetivo era abordar o tema “Respeito às diferenças” e introduzir os conceitos antropológicos: intraculturalidade, multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade e sobreculturalidade, como embasamento teórico sobre a proposta de formação.

Antes da orientadora abordar o tema "Respeito às diferenças", ela aplicou uma dinâmica de caráter socioemocional, proposta por autores que se filiam à Disciplina Positiva (Lasala, McVittie e Smitha, 2020 - a atividade está reproduzida na seção quadro dos anexos). Ela solicitou aos participantes que observassem a figura de quatro animais (leão, camaleão, tartaruga e águia). Após a observação, ela colocou que os educadores poderiam escolher qual animal eles gostariam de ser, por um dia. Referiu que cada professor deveria ir até o cartaz com a figura do animal escolhido e parar em sua frente. Ela instruiu que, nos locais onde estavam as figuras, havia folha sulfite, lápis, canetas e canetas coloridas.

A orientadora continuou instruindo os professores, colocando que cada um deveria individualmente escrever o nome do animal escolhido e o porquê da sua escolha. Em seguida, a orientadora solicitou que os professores formassem grupos, de acordo com o animal escolhido. Ela explicou que, em grupo, de posse com o que escreveram individualmente, deveriam compartilhar com os colegas porque escolheram aquele animal e, em seguida, chegar a um consenso grupal sobre o motivo de todos terem escolhido tal animal. A próxima etapa da atividade proposta consistiu

em cada um dizer porque não escolheram cada um dos outros animais, chegando a um consenso grupal sobre o porque não escolheram a águia, o camaleão ou a tartaruga. A última etapa da dinâmica, foi convidá-los a eleger um representante para compartilhar com os outros grupos as conclusões a que chegaram.

Quatro professoras escolheram ser tartarugas por um dia. O representante do grupo relatou que a escolha foi porque queriam fazer apenas uma coisa por vez e não como a rotina que vivem no presente, desejavam desacelerar e buscar qualidade de vida.

Somente uma professora escolheu ser leão por um dia. Ela revelou que entrou para a área da biologia por causa do filme que gostava de assistir quando pequena, o “Rei Leão”. A professora relatou que quando era pequena se achava um leão, por causa da quantidade de cabelo que tinha. Continuou dizendo que o leão, antes de ser o Rei da Selva, sai do bando, caça sozinho, então é leão magro, machucado e aprende a sobreviver e superar os desafios da vida. A professora emocionada disse: "Eu senti necessidade de fazer parte de um bando, gosto de pessoas, de grupos, do olhar determinado do leão, gostaria de aprender com o leão a ser mais paciente para depois agir".

Outra professora foi a única a escolher ser águia por um dia. Ela relata que a águia voa alto, enxerga tudo e consegue ver o nascer e pôr do sol.

O último grupo de professores escolheu o camaleão dizendo que esse animal vive no dia a dia, de acordo com a necessidade, adapta-se e faz o que é necessário. É um animal que está aberto para qualquer situação ou eventualidade.

Posto isso, percebemos o quanto os professores se envolveram com a atividade proposta, transferindo suas angústias e desejos para os animais, como foi o caso das professoras que pensaram no movimento da tartaruga, sua calma, desaceleração e a busca de qualidade de vida. Sabemos da quantidade de atribuições do professor e o quanto são necessários esses momentos de escuta ativa e atenta pelo formador - mediador. Também a professora que relatou sobre sua infância, o quanto ela se identificou com as características do leão enquanto uma figura forte, que nasce frágil, porém, vivenciando a vida com seus acontecimentos, fazem-na reagir, deixando-a mais forte e preparada para lidar com suas fragilidades, impulsionando-a para encarar os desafios da vida. Para a outra professora, a representação da águia, trouxe-lhe a consciência de que a altura que estes animais atingem lhe permite que ela enxergue tudo, ao que ela colocou seu desejo de vislumbrar suas potencialidades e fragilidades.

Por último, o grupo que escolheu o camaleão vislumbrou a necessidade de ser flexível, de se adaptar às diversas situações e abertos para qualquer situação ou eventualidade que pudesse surgir.

No que concerne ao consenso do grupo em relação às fragilidades de cada animal, os professores disseram, em relação a esses animais:

Não queremos ser águia porque temos medo de altura, a águia não vira o pescoço 360°, não queremos ver tudo. Já o camaleão se camufla muito, queremos ser verdadeiras, queremos perceber as diferenças. Enquanto que o leão, não nos anima ter a função social de rei, rainha, poder, autoritarismo e nem tão pouco ser servida, não queremos que sintam medo de todas nós" (Grupo da tartaruga, 2022, relato falado).

O camaleão se adapta a qualquer situação, como modo negativo (sobrevivência). A águia é muito solitária e a tartaruga tem ritmo muito lento e vive se escondendo quando tem medo". (Grupo do leão, composto por 1 professora, 2022, relato falado)

Não quero ser camaleão porque é muito pequeno, não me chama atenção. O leão é muito grande, na cidade eu não aproveitaria nada só por um dia. A tartaruga anda muito devagar, não me ajudaria com as minhas necessidades". (Grupo da águia, composto por 1 professora, 2022, relato falado)

O leão é o Rei, não nos sentimos bem nesse posto e ele é muito feroz! A águia, vive longe se seus filhotes, tem voos desafiadores e não tem medo do novo, além de ter garras afiadas. Já a tartaruga é muito lenta e nós somos agitadas, ela é pacata e vive muitos anos". (Grupo do camaleão, 2022, relato falado)

Após a apresentação dos grupos, oportunidade na qual todos puderam falar sobre as potencialidades do animal que escolheram ser por um dia, e ao mesmo tempo treinar sua habilidade de escuta, enquanto ouviam as fragilidades do seu próprio animal, apontado pelos outros professores, a orientadora deu sequência às reflexões sobre a dinâmica.

Neste momento a orientadora revela que esta atividade é uma estratégia para que os alunos aprendam habilidades para serem mais equitativos, inclusivos e respeitosos nos relacionamentos com os outros. Ela propõe que os professores pensem

nas reflexões e participem trazendo as suas contribuições. Assim lança a primeira pergunta: “O que vocês entendem por respeito às diferenças?” (Orientadora Educacional, 2022, relato falado). Quatro professores trouxeram contribuições sobre a reflexão proposta pela orientadora.

O primeiro professor colocou que, ao analisar as ações e comportamentos, no momento em que escolheram ser um animal e, em seguida, pensar e discutir com os colegas porque não escolheram os outros animais, fê-lo pensar que as pessoas veem e interpretam o mundo à própria maneira, que não há uma única percepção correta, que não há certo ou errado.

O segundo professor disse que atribuímos sentidos e significados diferentes para nossas experiências e que estas, muitas vezes, vão de encontro com os valores e crenças de nossa cultura.

O terceiro professor argumentou que lhe ficou claro o quanto foi importante o grupo não ter escolhido o mesmo animal. Coloca que, muitas vezes, somos atraídos a passar tempo com pessoas semelhantes, o que impede nossa capacidade de aprender com as diferenças um do outro. A dinâmica trouxe reflexões valiosas de que não existe melhor ou pior animal, todos são importantes, cada um com suas fragilidades e potencialidades. Podemos pensar ainda o quanto é útil ser inclusivo, aprender com a visão do outro, com as perspectivas uns dos outros.

O último professor colocou que foi importante refletir a respeito das diferenças de cada animal e como estes são vistos pelos demais colegas. Ele coloca que se todos os presentes tivessem escolhido ser os mesmos animais, a troca de pensamentos e opiniões não teria sido tão rica e transformadora como foi.

Os quatro professores disseram compreender que cada um vê e interpreta o mundo à sua maneira, não existindo uma percepção correta, ou definições de certo ou errado quando falamos em conviver com a diferença do outro, enxergando as diferenças entre eles a partir de um ponto de vista que podemos entender como intercultural.

A segunda pergunta feita pela orientadora educacional foi sobre porque respeitar as diferenças é importante, ao que cinco professores responderam:

Um dos professores trouxe que, no momento que ouviam as fragilidades do animal que escolheram, foi necessário a habilidade de escuta, pois sua vontade era a de impedir o colega que estava criticando o animal que haviam escolhido. Pontuou que, nesse momento, percebeu que respeitar a fala e a opinião do outro sobre as diferenças



que foram elencadas sobre o animal preterido, contribui para o respeito e a compaixão por si e pelos outros.

Um segundo professor colocou que a atividade prática trouxe muito aprendizado. Argumentou que conseguiram aprender com os diferentes pontos de vista que os colegas colocaram sobre o animal escolhido pelo grupo.

O terceiro professor disse que essa atividade foi um treino para desenvolver a habilidade de empatia. Colocou que o grupo conseguiu respeitar o ponto de vista do outro.

O quarto professor relatou que a atividade proporcionou um movimento de compreensão das diferenças, considerando essencial para construir a capacidade de interagir efetivamente com as pessoas com culturas diferentes.

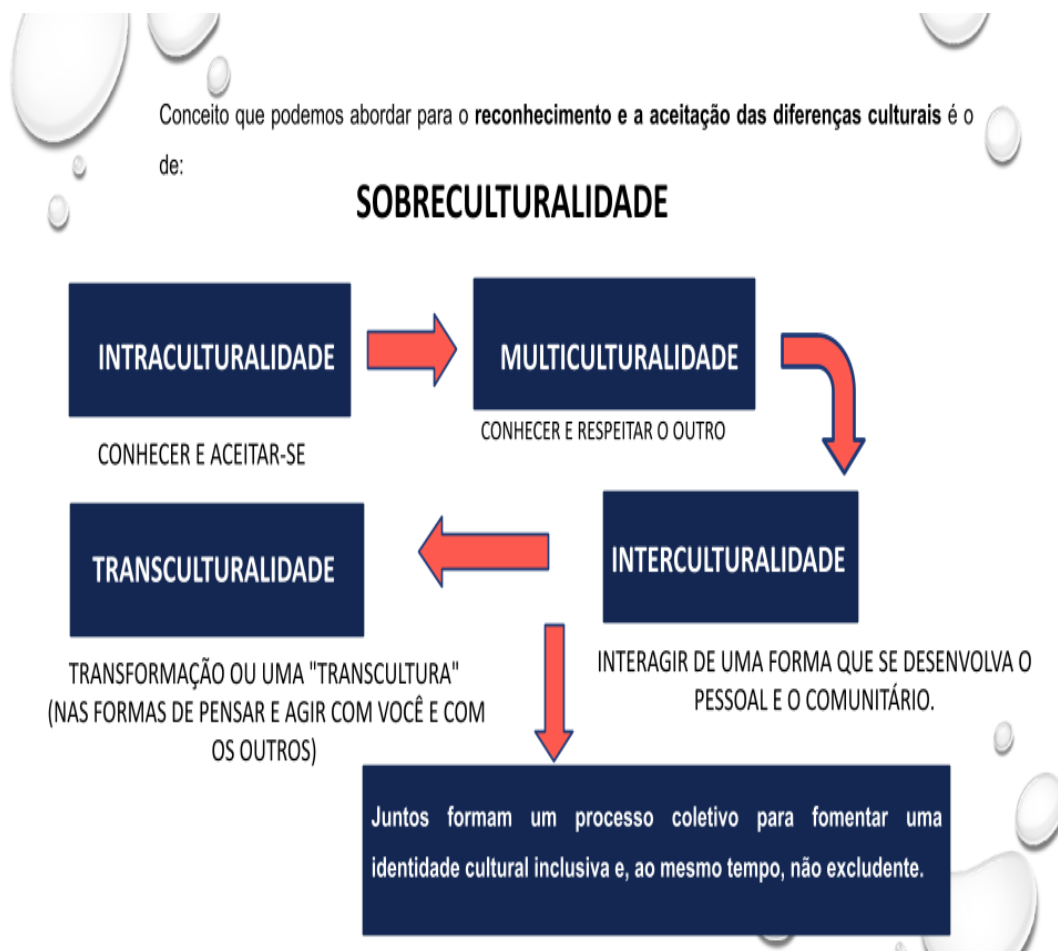
O último professor colocou que cada pessoa é diferente, que numa escola há muitas diferenças, crianças diferentes, famílias diferentes. Argumentou que o desafio é aprender a respeitar as diferenças e valorizar a cultura de cada um.

Com base nas respostas dos professores, percebemos que a vivência socioemocional apontou para as diferenças entre as posições dos participantes, mas que isso lhes despertou um sentimento de empatia para com os outros e de respeito às diferenças.

Após a reflexão sobre a dinâmica socioemocional, a orientadora apresentou um slide, iniciando a reflexão sobre os conceitos antropológicos, propondo que os professores pensassem sobre esses conceitos e a prática da atividade vivenciada por eles.

**Figura 7**

*Fluxograma representativo da sobreculturalidade*



Fonte: Cristina Misturini Sato (2021)

Após a explicação dos conceitos pela orientadora, os professores foram unânimes em dizer que tinham um entendimento equivocado em relação aos conceitos apresentados. Relataram que a compreensão desses conceitos permite ao professor tomar consciência do seu papel enquanto agente transformador em sala de aula e na escola, possibilitando-lhes desenvolver competências e habilidades nas crianças que os permitam serem mais equitativos, inclusivos e respeitosos. Os docentes relataram que perceberam que podem ter um papel no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, contribuindo para o relacionamento deles com outros discentes que percebem como diferentes, em termos de cultura, etnia, aparência física, gênero, estilo de aprendizado, classe socioeconômica, religião, diferenças emocionais.

Os professores também colocaram que a vivência socioemocional permitiu-lhes celebrar e compartilhar suas próprias identidades, ao mesmo tempo que forneceram

espaço para que os colegas fizessem o mesmo, compartilhando com segurança suas próprias experiências de vida. Relataram que todos foram respeitosos ao ouvir os colegas relatando questões que se relacionavam à própria história de vida, como foi o caso da única professora que escolheu ser leão por um dia.

Ao término do encontro a orientadora propôs ao grupo, para que quem se sentisse à vontade, que escrevessem em poucas palavras o que ficou do encontro em relação à atividade prática e o aprendizado dos Conceitos Antropológicos. Alguns professores deixaram suas contribuições, no total seis, as quais reproduzimos aqui:

Os conceitos antropológicos são de grande valia não só para os alunos, mas também para os educadores refletirem e se transformarem com as diferenças culturais". (Professor 1, 2022, relato escrito)

Conhecer os conceitos antropológicos a respeito da sobreculturalidade me ajudou a entender a importância do trabalho na escola em relação ao respeito, à equidade e às diferenças culturais. Com a certeza que estamos caminhando pelo movimento da interculturalidade. (Professor 2, 2022, relato escrito)

Conhecer esses novos conceitos me fez repensar nas atividades do professor diante dos conflitos, das diferenças, que são apresentadas numa sala de aula. Como o professor pode direcionar, fazer intervenções diante das problemáticas". (Professor 3, 2022, relato escrito)

Aprender e discutir sobre a sobreculturalidade com outros educadores foi importante e pertinente para minha formação e desenvolvimento como indivíduo e como membro de um coletivo. Tais aprendizagens são pertinentes e importantes para aplicações com os alunos, dentro de um ambiente escolar. (Professor 4, 2022, relato escrito)

A escola precisa trabalhar esses conceitos e colocar em prática, pois no ambiente escolar temos muita variedade e diversidade de pontos de vista, conceitos e experiências. Vejo esse caminho como uma das resoluções para tolerância, preconceitos e violências na nossa cultura e sociedade". (Professor 5, 2022, relato escrito)

Conhecer esses conceitos antropológicos foi de importância para o educador, principalmente o conceito da sobreculturalidade, uma vez que estamos mediando processos de desenvolvimento e formação humana. Se a escola é o local onde as relações ocorrem, onde as possibilidades de frustrações são maiores, decorrente dos limites e regras de convivência, é inerente conhecermos para nos conhecer e poder ajudar a outra. (Professor 6, 2022, relato escrito)

Todos os educadores que deixaram suas impressões sobre a introdução dos Conceitos Antropológicos, colocaram que esta foi muito importante, dado que lhes trouxeram uma consciência maior sobre o assunto, sobre a realidade multicultural da

escola e nesse sentido, os mobilizaram para a realização de uma educação intercultural com os alunos.

A orientadora deixou para os professores como reflexão final de encerramento que o conceito de "Sobreculturalidade" perpassa os conceitos: intraculturalidade, multiculturalidade, interculturalidade e transculturalidade e todos eles nos formam, transformam e nos permitem interagir em espaços heterogêneos, reconhecer e aceitar as diferenças culturais de cada ser humano.

### **10.2.2. Segundo encontro de formação continuada.**

Após um mês, a orientadora educacional reuniu-se com a equipe de professores e deu prosseguimento à formação continuada. Com os Conhecimentos Antropológicos já interiorizados pelos professores, as atividades práticas da Disciplina Positiva lhes fizeram sentido e permitiram aos professores compreender o caminho que estavam percorrendo dentro do ideal de uma Educação Intercultural, segundo relato da orientadora.

Ela nos colocou que as atividades práticas favoreceram a troca de conhecimento na qual um aprendia com o outro. A proposta da formação de professores, de acordo com a orientadora, abordou os Conceitos Antropológicos relacionados ao respeito às diferenças, associado às ferramentas e estratégias da Disciplina Positiva como forma de desenvolver nas crianças habilidades de respeito, tolerância, empatia e cooperação.

Antes de iniciar as atividades do dia, a orientadora convidou os professores a participarem da dinâmica: "Maneiras significativas de contribuir: Funções em sala de aula", proposta por autores da Disciplina Positiva, ao qual tomamos parte como observadora participante. A orientadora apresentou o quadro abaixo e solicitou que quem se sentisse à vontade poderia se candidatar para ajudá-la com algumas tarefas que seriam necessárias para o encontro naquele dia.

## Figura 8

### *Maneiras de Contribuir*

| MANEIRAS DE CONTRIBUIR |                            |                   |             |             |             |
|------------------------|----------------------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|
| PROFESSORES            | CONTRIBUIÇÃO               | 1º ENCONTRO       | 2º ENCONTRO | 3º ENCONTRO | 4º ENCONTRO |
|                        | ESCRIBA/RAPEDEZ NA ESCRITA | NOME DO PROFESSOR |             |             |             |
|                        | GUARDIÃO DAS HORAS         | NOME DO PROFESSOR |             |             |             |
|                        | LEITORES                   | NOME DO PROFESSOR |             |             |             |

Fonte: Cristina Misturini Sato (2021)

Duas professoras aceitaram serem as escribas do encontro. Outra professora assumiu o papel de guardião das horas e outro ainda a missão de ser o leitor do dia.

A orientadora agradeceu, gentilmente, os professores que iriam colaborar com ela, durante as atividades que seriam aplicadas no decorrer do encontro. Deixou claro para o grupo que, durante as atividades, poderiam surgir novas funções e que eles poderiam se candidatar. Em seguida, a orientadora explicou sobre as funções que eles exerceriam e perguntou a eles qual foi o sentimento que tiveram ao serem convidados a ajudá-la durante as atividades. Uma das professoras disse que se sentiu pertencente ao ambiente e motivada para colaborar. Outra disse que se sentiu encorajada e feliz por poder ajudar a orientadora, diante de muitas funções que a mesma teria que desempenhar sozinha.

Desta maneira, podemos inferir que a orientadora utilizou uma estratégia prática, convidando os demais professores a se conectar com ela, como se dissesse a frase: Eu preciso de todos vocês aqui! A reação dos professores foi positiva, além de se sentirem pertencentes ao ambiente de formação, encorajados e motivados para colaborar com a orientadora.

Após agradecer às contribuições, a formadora explicou que todos podem ensinar aos alunos maneiras significativas de colaborar. Relatou que os professores têm muitas atividades para executarem sozinhos em uma sala de aula e que podem dividir com os alunos para não se sentirem sobrecarregados. Argumentou que o mais importante, no ensino, é repassar aos alunos a noção de que, para que a sala de aula e a comunidade da escola aprendam e convivam harmonicamente, é necessária a cooperação de todos.

A orientadora colocou para os professores que os alunos aprendem, com esta atividade, noções sobre responsabilidade, empatia e que são capazes e podem contribuir para o bom aprendizado e a boa convivência, desenvolvendo o interesse social deles e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, o que, como colocam Adler e Dreikurs, podem ser fatores psicoprofiláticos, em termos de saúde mental, dado a natureza social do ser humano.

A orientadora argumentou que, quando as pessoas se sentem necessárias ao ambiente, a nossa qualidade de saúde mental melhora, porque elas sentem que são necessárias para alguém ou que alguém quer sua ajuda. Ela pontuou que a ideia de contribuição é um desejo inato de nos sentirmos necessários e que podemos colaborar com o ambiente. A orientadora colocou como exemplo para os professores ideias de funções que eles podem criar na sala de aula, como por exemplo: apagador de quadro, eletricitistas/técnicos computador – responsável por acender e apagar as luzes da sala, responsável por ligar/desligar projetor - líder da fila, carregador de livros da biblioteca, entregador de cadernos/papéis, monitor do nível do ruído. A orientadora explicou para o grupo de professores que esta é uma boa forma de começar a mudar a cultura da escola, da equipe pedagógica e da sala de aula. Ela também apontou para o fato de que, quando deixamos claro para os alunos que estamos juntos a eles, e que o que acontece na sala de aula é decorrente da interação entre todos, há a possibilidade de sua responsabilização, assim como abre portas para que participem.

Dando continuidade à formação, a orientadora lembrou aos professores que a nova Base Nacional Curricular Comum - BNCC (Brasil, 2017) - prevê que o tema

relacionado ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais deve ser incorporado ao currículo de todas as escolas brasileiras. A orientadora colocou para os professores que o esforço será grande, pois tudo que gera mudanças de atitudes requer um esforço coletivo e individual. Portanto, a orientadora fez uma analogia em relação a essa mudança e relatou para os professores que é o momento oportuno de sairmos do pensamento individualista e ensinar as crianças o processo da transculturalidade, desenvolvendo o comunitário, com o objetivo de transformar a forma de pensar e agir consigo mesmo e com o outro, atingindo o estado de sobreculturalidade.

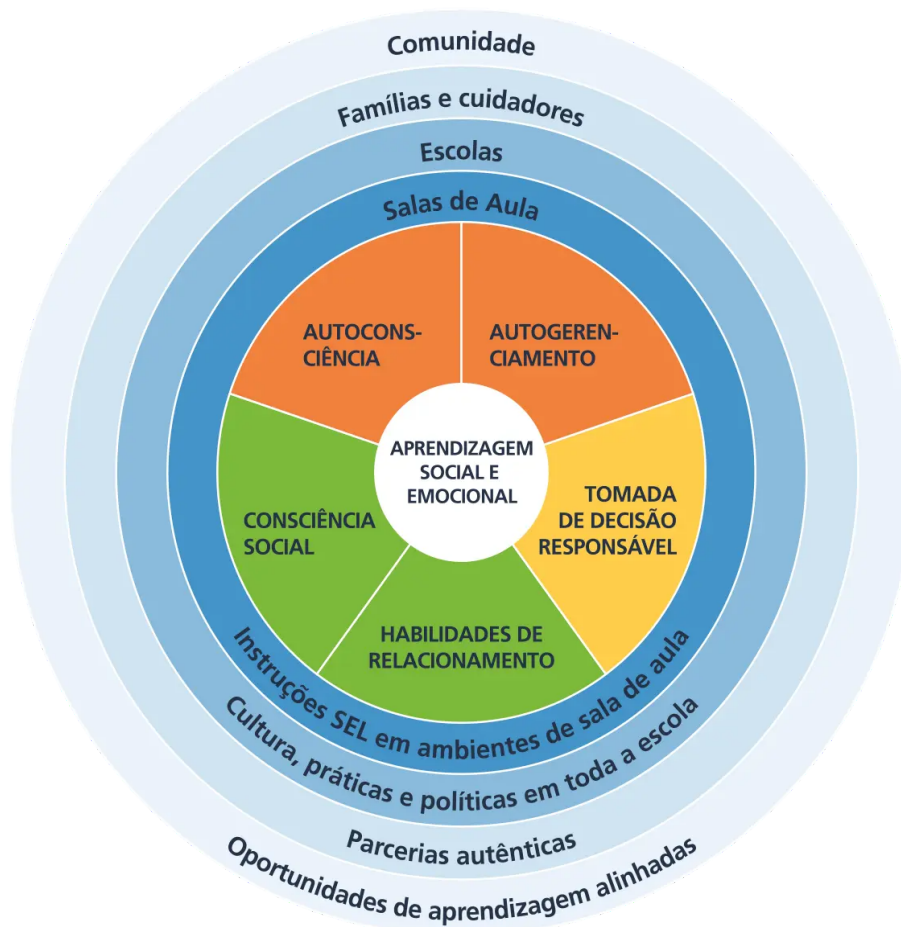
A orientadora continuou a formação, argumentando que a compreensão deste conceito pode levar, no contexto educacional, a um fortalecimento e crescimento pessoal e coletivo, através da auto-aceitação; do reconhecimento no sentido de fazer parte de uma cultura; do reconhecimento do outro; do respeito às diferenças; o que pode permitir o desenvolvimento de uma convivência pacífica e tolerante.

Após esta explanação, a orientadora perguntou de que forma os educadores poderiam implementar estes conceitos na prática pedagógica cotidiana. Ela colocou a necessidade dos educadores pensarem juntos, a partir das diretrizes da BNCC, associando esta ao objetivo de atingir o desenvolvimento da sobreculturalidade, sendo uma das ferramentas que pode facilitar a consecução destes objetivos as estratégias da Disciplina Positiva.

A orientadora apresentou as cinco principais competências socioemocionais apresentadas pela ONG CASEL - Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (Colaboração para o aprendizado acadêmico socioemocional).

**Figura 9**

*Colaboração para o aprendizado acadêmico socioemocional*



Fonte: CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?

A orientadora apresenta as cinco principais competências, colocando a *autoconsciência*, como a habilidade de reconhecer suas próprias emoções e valores, bem como reconhecer seus pontos fortes, autoconfiança; *autogestão*, como a habilidade de controle de impulsos, administrar estresse, autodisciplina, automotivação e habilidades organizacionais; *consciência social*, como a habilidade de estar aberto às perspectivas, ser empático, apreciar a diversidade e respeitar aos outros; *tomada de decisões responsável*, como a habilidade de identificar problemas, analisar situações, resolver problemas, refletir e responsabilizar-se eticamente; *habilidades de relacionamento*, como a habilidade de se comunicar, de escutar atentamente, de se engajar socialmente, negociar conflitos de maneira construtiva e saber trabalhar em equipe. A orientadora, ao final da apresentação das competências, perguntou ao grupo sobre quais as semelhanças que poderiam encontrar no que lhes foi proposto pela nova



diretriz curricular com os Conceitos Antropológicos estudados no encontro anterior e com o que foi apresentado neste encontro.

Para essa reflexão a orientadora propôs uma atividade chamada "As duas listas", também proposta por autores da Disciplina Positiva (LaSala, McVittie e Smitha, 2020 - a atividade está reproduzida na seção quadro dos anexos), que consiste na construção de duas listas, uma das quais os professores relatam ao escriba, que anota, quais comportamentos desafiadores dos discentes eles encontram em sala de aula. Em relação à segunda lista, a orientadora pediu que os professores fechassem os olhos e imaginassem que, no futuro, um jovem com todos aqueles comportamentos desafiadores anteriormente listados, batesse à sua porta, na escola, e pedisse um emprego de professor. Com esse desafio em mãos, ela pediu que os professores imaginassem quais qualidades/habilidades de vida eles esperam que esse jovem tenha desenvolvido para que seja merecedor de trabalhar como seu colega, na escola e colocassem na segunda lista.

Para a primeira lista foram elencados desafios comportamentais como rebeldia; ansiedade; negação; desrespeito; falta de limites; descontrole da raiva; desrespeito às regras e combinados. Para a segunda lista os professores elencaram: gentileza, empatia, paciência, parceria, escuta atenta, dedicação, organização, amor-próprio e autoconsciência.

Assim que as listas foram finalizadas, a orientadora perguntou ao grupo quem, enquanto adulto e professor formado, tem todas aquelas habilidades de vida desenvolvidas e ela mesma levanta a mão. Muitos professores, levantaram a mão, como se afirmasse que eram detentores daquelas habilidades. A própria orientadora, em seguida, abaixou a mão e disse: "Ninguém tem todas essas habilidades totalmente desenvolvidas" (sic). Ela faz, a seguir, a leitura das habilidades e diz que somos seres humanos em desenvolvimento e que, a cada dia, estamos nos transformando e aprimorando nossa capacidade de sermos empáticos, de saber ouvir o outro por meio da escuta atenta, entre outras habilidades de vida.

Nesse momento, uma professora concordou com a orientadora e pontuou que nem ela mesma tem essas habilidades desenvolvidas e o quanto ela cobra isso em sala de aula dos seus alunos. A educadora ainda trouxe, como ponto para reflexão, o quanto podemos ajudar as crianças a desenvolver essas habilidades, enquanto passam pela escola.

A orientadora explicou ao grupo de professores que o objetivo dessa atividade seria propor, através das listas, uma espécie de guia que nos conduz para onde queremos chegar, no momento em que a criança está apresentando os comportamentos desafiadores. A lista, segundo a orientadora, aponta para o que queremos desenvolver nos nossos alunos, para que eles se tornem adultos respeitosos, empáticos, que aprendam a respeitar as diferenças, aprendam a serem tolerantes e que se tornem cidadãos melhores para o convívio em sociedade.

Ela fez, durante sua apresentação, uma analogia com o trilho do trem. A orientadora trouxe, como reflexão, a metáfora citada por Nelsen e Glenn (2017), de que o trilho do trem precisa de dois lados para manter-se no eixo e em equilíbrio; e que, no contexto escolar um trilho que representa o desempenho acadêmico, e o outro representa as habilidades socioemocionais. Ela colocou que habilidades socioemocionais e de vida devem ser ensinadas, explicitamente, nos segmentos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A orientadora ponderou que assim como leitura ou matemática, se as habilidades socioemocionais não forem sistematicamente ensinadas, elas não serão internalizadas, nem se tornarão parte do repertório de habilidades que enriquecem a criança ao longo de sua vida. Ela argumentou que as crianças também se beneficiam de instruções coordenadas, explícitas e sensíveis no desenvolvimento da prevenção de problemas específicos como, por exemplo, a cultura da intolerância e do desrespeito.

A orientadora continuou sua exposição, colocando que promover o desenvolvimento e treinamento de habilidades, tais como, habilidades de relacionamento, autoconhecimento, autogestão ou autorregulação, tomadas de decisão responsável, não podem mais ficar fora das salas de aula e nem das salas de reuniões pedagógicas. Ela colocou que são várias as possibilidades de capacitação, treinamento e exercícios que podem ser feitos e vivenciados. Explanou que os educadores não precisam se preocupar que o ensino das competências socioemocionais será mais um peso, ou mais um trabalho, pois o que intermedia, atualiza e facilita só pode promover um ambiente de aprendizagem e de convivência mais fáceis.

Desse modo, a orientadora relatou que o objetivo das atividades propostas para esse encontro era o de refletir para que juntos os educadores desenvolvessem e implementassem um processo escolar compreensivo, que ensine respeito mútuo, promova excelência acadêmica e ensine os alunos, de uma maneira estruturada e por meio de vivências em grupo, as habilidades básicas que eles precisam para desenvolver

um forte senso de pertencimento e importância. Outro objetivo do encontro, que a orientadora colocou, era oferecer aos professores recursos e ferramentas para ensinar habilidades socioemocionais necessárias para liderar sua sala de aula.

Após o intervalo para um breve lanche, a orientadora retomou as atividades propondo que os professores assistissem ao vídeo do Youtube intitulado: "O que é Disciplina Positiva - 5 princípios da Disciplina Positiva". O vídeo explica de forma rápida o que é a filosofia da Disciplina Positiva por meio de cinco princípios. O primeiro refere-se ao "Respeito Mútuo". De acordo com a orientadora, quando os professores listaram o que queriam para seus alunos, uma das primeiras coisas que citaram foi o respeito. "Queremos o respeito dos nossos alunos". Porém, a formadora indagou a eles sobre quantas vezes, como educadores, estavam sendo desrespeitosos para com os discentes. Alertou para a questão de como ensinar o respeito para o aluno, se os próprios educadores não seguem este princípio.

No vídeo, há um convite para uma reflexão sobre o tema. O vídeo mostra que respeito é ser gentil e firme, ao mesmo tempo, e que a gentileza é o respeito com o outro e que a firmeza é o respeito consigo mesmo e com as necessidades da situação.

O segundo princípio colocado pelo vídeo, é de que a disciplina positiva ajuda a criança a desenvolver um senso de aceitação e importância. Este aponta que se sentir aceito e importante são os objetivos primários de todos os seres humanos, principalmente para as crianças. O vídeo continua colocando que, quando um aluno é punido, ele chega a conclusão de que a punição não é boa para ele, que esta não lhe ensina nada. O vídeo explica que o mau comportamento se origina dessa falta de se sentir aceito e importante. Então, o vídeo coloca que a criança age de maneira inapropriada para tentar se sentir incluída, mas acaba levando mais bronca ainda e validando ainda mais a sua falta de importância. Para finalizar este princípio, o vídeo explana que, dependendo da etapa do desenvolvimento da criança, ela se comporta de maneiras não aceitáveis, mas que esses comportamentos, como a birra, devem ser esperados naquela fase da vida.

O terceiro princípio da Disciplina Positiva exposto no vídeo é o de "Ser efetivo a longo prazo". Este argumenta que a punição funciona, mas apenas por curto período de tempo. O vídeo coloca, que se um aluno se comporta de maneira inadequada em sala de aula, o professor pode ameaçar enviá-lo para a diretora, o que pode fazê-lo parar naquele momento, por infundir medo no discente. Nesse sentido, a orientadora exortou os professores a refletir se essa atitude estimula o jovem a desenvolver as

habilidades e as características que os professores almejam para eles, na lista que criaram no início do encontro.

O quarto princípio apresentado no vídeo é o de que a disciplina positiva busca ensinar ao discente importantes habilidades sociais e de vida, valiosas para a formação de um bom caráter, como aquelas elencadas nas duas listas, colocou a orientadora.

O quinto e último princípio diz respeito à importância dos educadores que trabalham com a Disciplina Positiva de ajudar a criança a descobrir o quanto é capaz e a usar o seu poder pessoal de forma construtiva. O vídeo coloca que os educadores, normalmente, julgam que se a criança apresenta um forte poder pessoal, isso apontaria para uma característica de um temperamento forte. Porém o vídeo procura desmistificar que isso é um problema, mas sim deslocar o eixo da discussão para a forma com que a criança utiliza este poder, de forma construtiva ou destrutiva. Nesse sentido, coloca o vídeo, o objetivo da disciplina positiva é o de manter o poder pessoal da criança intacto, ao mesmo tempo que o educador ensina valores vitais a ele.

Após assistirem ao vídeo, a orientadora convidou os professores para trazer seus comentários a respeito do vídeo. Os professores trouxeram a seguinte reflexão:

"Muitas vezes exigimos respeito e não respeitamos os alunos". (Professor 1)

"Que punição, mandar calar a boca funciona para o momento, porém depois eles voltam para o mesmo comportamento". (Professor 2)

"Precisamos desconstruir, crianças do 4º ano fazem uma rebeldia por tudo. Eles estão com uma intensidade. Famílias perderam a mão com as crianças." (Professor 3)

"Modelos de ações, convite para participação em aula, estimula a cooperação, o senso de pertencimento". (Professor 4)

"Como é importante encorajar os alunos". (Professor 5)

"Busco ensinar os alunos a resolver os problemas. Quando há conflito os convido a buscar soluções para esse problema. Percebo o engajamento dos alunos, chegando às conclusões criadas por eles. Percebo que o resultado é muito mais positivo em relação ao comportamento dos alunos".(Professor 6)

Pela fala dos educadores podemos inferir que, de maneira geral, os professores perceberam que a disciplina autoritária é uma forma impulsiva e imediatista para a resolução dos problemas de indisciplina em sala de aula, e que melhor é trabalhar de forma reflexiva, buscando resultados a longo prazo, como ensina a Disciplina Positiva.

Logo que os professores terminaram a reflexão sobre o vídeo, a orientadora os convidou a vivenciar uma prática por meio da dinâmica proposta por autores da Disciplina Positiva "Perguntar versus mandar" (Lasala, McVittie e Smitha, 2020 - a atividade está reproduzida na seção quadro dos anexos), como o objetivo de que os educadores compreendam melhor o conceito de ser gentil e firme ao mesmo tempo.

Dando início à vivência, a orientadora solicitou que algum professor seja voluntário para fazer o papel de aluna. Um dos professores aceitou a solicitação, ao que a orientadora lhe agradeceu.

Em seguida, a orientadora pediu para a voluntária se sentar em uma cadeira em frente à lousa, enquanto pediu para que outros seis professores se indicassem como voluntários, conseguindo seu intento. Ela agradeceu, também, esses educadores pela sua participação nessa dinâmica.

Nesta altura, a orientadora entregou ao professor frases, dando-lhes a comanda de que deveriam se posicionar frente aos alunos e lê-las. As frases são: "Você deveria ter feito seu dever de casa antes de vir para a aula!" "Pare de incomodar seus colegas de sala!" "Não se esqueça de levar o casaco com você para o recreio e lembre-se de vesti-lo... Está frio lá fora!" "Se você não fizer seu trabalho na sala, você vai ficar aqui e fazê-lo no recreio!" "Fique na sua cadeira!" "Guarde os papéis, os livros de volta na estante e arrume tudo antes de sair da sala!" "Pare de choramingar e reclamar!" "Você não deveria tratar seus amigos desta forma." Neste momento da dinâmica, cada professor se posicionou em frente ao aluno e leu a frase, enquanto o aluno ficou no papel passivo de apenas escutar, mas não podendo se manifestar.

Ao término da leitura das frases, a orientadora convidou a professora que fez o papel de aluno, a falar sobre a experiência vivida. Ela perguntou: "O que você sentiu? O que você estava pensando ou decidindo sobre os adultos? O que você estava pensando ou decidindo sobre você mesmo?" A orientadora apontou para o cartaz das habilidades de vida ou desafios de comportamento da atividade *Duas Listas*, e perguntou para a professora, que fez papel de aluno, quais habilidades ou desafios esses professores estavam desenvolvendo ao ouvir as frases.

A professora respondeu que foi muito angustiante ouvir tudo o que os professores falaram para ela. Ela disse que se sentiu inútil, teve pensamentos de que era o fim, de que não servia para nada e que estava totalmente derrotada. Reportou, também, que ficou com medo de alguns professores que foram rudes e desrespeitosos em suas falas. Chegou à conclusão que a forma como os professores cobraram as suas

ações foram desrespeitosas e não permitiu o desenvolvimento de nenhuma das habilidades de vida sugeridas na atividade.

Em seguida, a orientadora entregou novas frases para o grupo de professores que, novamente, teriam que lê-las para a professora que fazia o papel de aluno. São elas: "O que você precisa trazer com você para estar preparado para a aula?" "O que você e seu colega podem fazer para resolver este problema?" "O que você precisa levar com você se quiser ficar aquecido lá fora durante o recreio?" "Qual o seu plano para terminar de fazer a tarefa antes de a aula terminar?" "Como andar pela sala afeta seus colegas?" "O que você precisa fazer para arrumar seu espaço antes de sair da sala?" "Como você pode falar comigo de maneira que eu possa ouvir o que você está dizendo?" "O que você acha que acontecerá, se você continuar tratando seus amigos desta forma?"

A professora que estava representando o aluno foi convidada a comentar sobre o que ela percebeu e aprendeu sobre as habilidades e os traços de caráter que os professores quiseram desenvolver nos alunos, utilizando a linguagem da gentileza e firmeza, ao mesmo tempo. A professora que atuou no papel de aluno disse que os professores usaram de uma linguagem gentil, porém firme, ao mesmo tempo. Disse que se sentiu conectada com eles, o que permitiu que ela refletisse e pensasse em ações para mudar o seu comportamento. Relatou que foi como se ela mesma fosse incentivada a buscar a solução para suas dificuldades de comportamento. Concluiu que a pergunta, ao invés de frases punitivas, permitiu que ela pudesse pensar em desenvolver as habilidades de vida desejadas, tendo percebido que o respeito deve imperar em todos os relacionamentos com as pessoas.

A orientadora convidou um dos professores para contar como foi a experiência de explorar o poder de perguntar, em vez de mandar. Uma professora disse que se sentiu mal quando olhou para o aluno e usou de autoritarismo e punição no momento que mandou o aluno parar com determinado comportamento. Ela pôde refletir que o mandar não faz o aluno pensar sobre suas atitudes, não lhe possibilita encontrar solução para os seus problemas e nem mesmo ter consciência de como agir diante de conflitos. Pelo contrário, ela percebeu que o autoritarismo faz com que o discente fique com raiva, se sinta desamparado e pratique ainda mais comportamentos desafiadores no ambiente escolar.

Neste sentido podemos inferir que a vivência socioemocional, realizada através de role-playing, fez com que a professora que fez o papel de aluno se sentisse muito

mal, desrespeitada, impotente, sem condições de reagir, quando ouviu as frases de conteúdo punitivo, e que quando ouviu as perguntas de conteúdo gentil, mas firme, sentiu-se conectada com os professores e em condições de imaginar como poderia reparar a situação. Por outro lado, uma das professoras que fez o papel de professor autoritário percebeu que esta atitude de nada contribuiria para resolver a situação, deixando o aluno sem opções a não ser se sentir revoltado. Neste sentido, percebemos que as interações do role-playing causaram as reações descritas pelos teóricos da Disciplina Positiva, de que atitudes e frases punitivas dos educadores desconcertam, rebaixam o aluno, que se sente sem condições de reagir positivamente, deixando-lhe apenas a atitude de revolta como possível; enquanto perguntas gentis, mas firmes, fazem com que o aluno se sinta conectado com o professor e consiga pensar em atitudes positivas para superar a situação. A orientadora agradeceu a participação de todos e deixou como reflexão para o próximo encontro:

"O que estamos aprendendo com a prática da disciplina positiva que nos permite pensar no conceito de Sobreculturalidade? Podemos pensar que consiste na relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros de maneira respeitosa, como forma de autoaceitação, de respeito pelas diferenças, de saber lidar com os conflitos de forma pacífica?" (Orientadora educacional)

### **10.2.3. Terceiro encontro de formação continuada.**

O próximo encontro de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental das séries iniciais, teve como objetivo pensar nos desafios de comportamentos que permeiam o cotidiano escolar e por meio das ferramentas da Disciplina Positiva, refletir sobre o processo de mudança de cultura.

A orientadora iniciou sua fala dando as boas-vindas a todos os professores, trazendo como reflexão que, por muitos anos, antes do advento de práticas democráticas na Educação, havia se instaurado uma cultura escolar voltada para a punição, como forma de eliminar os comportamentos desafiadores. Ela colocou que, atualmente, podemos pensar, de forma antropológica, que as próprias pessoas são parte do processo cultural que acontece dentro da escola, em constante criação e reconstrução de si mesmas, também plasmando a imagem que passam aos outros.

Ela colocou que, por meio dos encontros reflexivos, foram utilizadas diversas ferramentas como a autorreflexão e a observação para compreender os processos

educativos. A orientadora apontou para o fato de que, por meio de uma educação intercultural, é possível proporcionar aceitação, respeito e igualdade entre as pessoas. Nesse sentido, a educadora argumentou que se pode afirmar que a educação intercultural, possibilita ambiente favorável à aprendizagem, inclusão e autonomia do aluno, convidando os professores a fazer parte deste processo de mudança.

Ela continuou explicando que, para que essa mudança aconteça, é necessário que o educador inicie procurando conhecer sua própria identidade cultural - intraculturalidade, depois tornando-se consciente dos padrões culturais apresentados pela classe - multiculturalidade, procurando estabelecer relações com os outros de forma respeitosa e igualitária - interculturalidade, ao que se consegue consolidar o grupo-classe, criando uma identidade grupal, com consciência dos fatores que podem aumentar a coesão do grupo - sobreculturalidade. Como resultado deste processo, diz a orientadora, teremos uma escola que, sistematicamente e intencionalmente, cultiva um ambiente e uma cultura escolar positiva.

Ela continuou explanando que as práticas reflexivas que estamos aprendendo nos nossos encontros são instrumentos que podem servir para a construção de uma escola mais justa e equitativa. A educadora referiu que por meio dos estudos da Disciplina Positiva, abre-se a possibilidade de desenvolver uma Prática Restaurativa focada no desenvolvimento de habilidades para reparar erros e melhorar relacionamentos. Ela colocou que, quando ensinamos aos nossos alunos habilidades de vida, estamos ensinando a eles habilidades de autorregulação e resolução de problemas e que, sendo assim, os incidentes disciplinares, bem como a intolerância e o desrespeito tendem a diminuir.

A orientadora convidou os professores para visualizar uma imagem de um iceberg, conforme figura abaixo:



## Figura 10

### *Imagem de Iceberg*



Nota: PDA Brasil (2022)

Em seguida, a orientadora propôs ao grupo que os professores deveriam desenhar esta imagem e escrever ao lado do canto superior direito os comportamentos desafiadores que envolvem o relacionamento dos alunos. (As figuras podem ser encontradas no anexo intitulado "Figuras"). Logo em seguida, os professores foram convidados a pensar sobre as motivações dos alunos para este comportamento desafiador, escrevendo-os abaixo do iceberg.

A orientadora ressaltou que estas motivações, muitas vezes, não são visíveis, em primeiro momento, por estarem submersas e por esse motivo, os educadores não conseguem enxergá-las. Elencamos, na tabela, os resultados dos comportamentos desafiadores citados pelas professoras e ao lado, os motivos que elas inferiram ser a causa das condutas disfuncionais dos discentes.

**Tabela 2**

*Resultados dos comportamentos desafiadores e possibilidades de representação citados pelos professores durante a formação*

| <b>Comportamentos desafiadores dos alunos elencados pelos professores</b> | <b>Qual a motivação destes comportamentos desafiadores, segundo a visão dos professores</b>                          |
|---|--|
| Desrespeito à diversidade   | Problemas emocionais relacionados à família/Educação familiar/ problemas em casa/ pais permissivos/ausência dos pais |
| Não saber lidar com a frustração  | Falta de maturidade/Ausência de autonomia  |
| Não saber lidar com os desafios   | Dificuldade de verbalizar sentimentos  |
| Falta de respeito com os colegas e professores/comportamento inadequado   | Necessidade de atenção/Carência afetiva/falta carinho  |
| Desatenção/falta de organização para início da aula                       | Necessidade de ser ouvido/Comunicar algo que não está bom/Conflitos internos/Pedido de socorro                       |
| Não escuta do outro   | Desinteresse   |
| Falta de empatia  | Imediatismo  |
| Falta de limites  | Imitação dos colegas/mostrar que ele pode ser legal  |
| Agitação/impulsividade/agressividade/impaciência/falar palavrão           | Falta de estudo e comprometimento  |
| Falta de comprometimento com os combinados                                | Não reconhecer o outro como sujeito  |

Nota: Cristina Misturini Sato (2022)

Os professores foram convidados a falar sobre os comportamentos desafiadores e o que eles poderiam representar. Dois professores trouxeram a contribuição de que, muitas vezes, o aluno não respeita a sua vez para falar porque tem a necessidade de ser ouvido, faltando-lhe desenvolver as habilidades de autonomia, entre outros comportamentos. A orientadora trouxe suas contribuições perguntando aos professores:

"se cortarmos, estancarmos o comportamento desafiador?" (orientadora educacional). Ela mesmo respondeu, dizendo que "perdemos tempo só falando sobre o problema e não pensamos em uma solução. Perdemos tempo com sermão e não focamos na busca de solução" (orientadora educacional).

A educadora descreveu, de acordo com a figura abaixo, que para a Disciplina Positiva, devemos olhar não só a ponta do iceberg, como também a parte debaixo d'água, pois abaixo da superfície residem as crenças mais profundas e os motivos que levam o jovem a agir daquela maneira.

### Figura 11

*Imagem de Iceberg - comportamento/crenças*



Nota: PDA Brasil (2022)

Segundo a orientadora, o comportamento que os professores percebem, é um apelo por solução, por parte da criança, para um problema que não está sendo visto por eles. A educadora coloca que a criança tem crenças que, em parte, são inconscientes, que estão relacionadas com alguma necessidade ou deficiência que a criança tem como, por exemplo, problemas familiares que não foram resolvidos em casa e que ela

traz para a escola ou com uma interpretação errônea do que ela representa em um ambiente.

A educadora continuou sua explanação, dizendo que muitos programas de disciplina tendem a abordar só a parte de fora do iceberg. Segundo ela, esses programas usam a punição ou recompensa como, por exemplo: “vamos dar ponto para os alunos, colocar no quadro para todo mundo ver” (orientadora educacional). De acordo com a educadora, essa é uma forma de controlar o comportamento, funcionando a curto prazo.

Por outro lado, a orientadora colocou que os métodos da Disciplina Positiva, levam mais tempo para surtirem efeito, porém, são mais eficazes. Ela pontuou que, quando o professor usa uma intervenção para ajudar aquele aluno a resgatar o seu senso de aceitação, de importância, ele se sente aceito, importante, motivado e pronto para aprender.

Ela colocou que, se os educadores quiserem se sentir efetivos, precisam ter a coragem de mergulhar no mundo do jovem e se manterem curiosos para compreender a realidade do outro. Ela afirmou que, por meio da conexão com o outro, podemos ter o poder de influenciar e ensinar através do exemplo.

A orientadora nos informou que percebemos o mundo através dos nossos sentidos, a visão, a audição, o tato. A educadora colocou que, quando um professor fala com um aluno de forma mais agressiva, este estará percebendo a energia daquele. A orientadora apontou que o aluno interpretará o fato de forma pessoal, única, levando o jovem a uma crença - que é estabelecida através de uma lógica individual. Nesse sentido, ela argumentou que muitas vezes, o aluno perceberá e interpretará a atitude do educador de forma errônea, desenvolvendo, deste modo, sua crença pessoal.

A educadora deu o exemplo de uma criança que mente, dizendo que, para ela, faz sentido mentir, pois sabe que, se falar a verdade, vai levar bronca, será advertida. A orientadora referiu que essa criança desenvolve a crença de que a professora não gosta dela, e que para se defender de suas broncas, irá continuar mentindo. Segundo a educadora, essa interpretação errônea se transforma na crença da criança de que ela não é boa suficiente para a professora, que ela só pegará em seu pé, gerando um círculo vicioso, pois sua atitude de mentir gerará novas broncas, através da qual ela sente cada vez mais inadequada, levando-a a mentir de novo para chamar-lhe a atenção. Nesse sentido, a educadora pontua que, quando essas crianças têm essa percepção de que elas

não são aceitas e importantes, então adotam um comportamento de sobrevivência denominado mau comportamento.

Por essas razões, colocou a orientadora, que a Disciplina Positiva é baseada no respeito, firmeza e gentileza. Ela disse que o mais assertivo é que o professor ensine aos seus alunos a buscar soluções para os problemas, ao invés de chamar a atenção por meio de sermões ou falas que não permitem ao aluno pensar e se responsabilizar pelos seus atos, procurando alternativas para a resolução das situações.

A orientadora encerrou o encontro de formação comparando o iceberg e o comportamento humano. Colocou que, muitas vezes, abordamos apenas a ponta do iceberg, a parte que podemos enxergar, o comportamento dos alunos. Muitas vezes, disse a orientadora, utilizamos estratégias como punições ou recompensas e deixamos de analisar a parte debaixo d'água. Descreveu que, para a Disciplina Positiva, esta parte escondida denomina-se crença por trás do comportamento, de acordo com Nelsen, Lott e Glenn (2017).

#### **10.2.4. Quarto encontro de formação continuada.**

Um mês depois, o próximo encontro de formação havia chegado, a orientadora organizou o espaço e deixou sob a mesa os materiais que iriam ser utilizados para as vivências. Os professores chegaram aos poucos e de forma descontraída, após um dia de rotina em sala de aula, serviram-se do lanche que foi preparado pela anfitriã. Em seguida, a orientadora propôs o início das atividades. A orientadora iniciou o encontro fazendo um breve resumo do anterior, para que servisse de base para a compreensão das próximas atividades.

A orientadora colocou aos professores que a atividade que lhes seria proposta tinha como objetivo demonstrar que, muitas vezes, as ações dos alunos estão baseadas nos comportamentos aprendidos com os adultos. A orientadora aplicou a atividade "Faça o que eu digo" (Lasala, McVittie e Smitha, 2020 - a atividade está reproduzida na seção quadro dos anexos).

O primeiro comando da dinâmica foi para que os professores sentados, olhassem para a orientadora e colocassem as mãos no joelho, em seguida, deveriam fazer uma respiração profunda e expirar. Depois, a orientadora solicitou para que o grupo ficasse em pé e fazendo um círculo unindo os dedos indicador e polegar.

A orientadora continuou a dinâmica dizendo palavras que não condiziam com sua ação, agindo de forma natural. Por exemplo: solicitou que os professores colocassem o círculo no seu queixo, enquanto ao mesmo tempo a orientadora o colocava na bochecha. Nesse momento alguns professores seguiram o que a orientadora fez, sem se dar conta que o comando era colocar o círculo no queixo e não na bochecha. Muitos professores se confundiram e tentaram se ajustar. Surgiram muitas risadas e o clima ficou descontraído.

A orientadora em tom de brincadeira fala para o grupo "Gente! Eu falei para vocês colocarem o círculo no queixo, por que alguns de vocês o colocaram na bochecha? (Orientadora educacional). Completou: "Solicitei que vocês deveriam fazer o que eu estava dizendo e não o que eu iria fazer" (Orientadora educacional).

Após esse momento de descontração, a orientadora propõe uma reflexão sobre a atividade vivenciada pelos professores. A orientadora manteve o círculo com os dedos de sua mão e colocou na bochecha, em seguida perguntou para os professores: "Onde vocês colocaram suas mãos?" "Por que isso aconteceu?" "Por que vocês colocaram nas suas bochechas e não no seu queixo?" (Orientadora educacional).

Alguns professores verbalizaram que seguiram as ações da orientadora e não as palavras que foram ditas por ela. Em seguida, a orientadora dispôs para o grupo de professores algumas perguntas e propôs que pensassem sobre elas, sem necessidade de verbalizar seus pensamentos. A orientadora lê as seguintes perguntas reflexivas:

"O que aprendemos em relação a ensinar/modelar para crianças?"

"Quais são alguns comportamentos que vocês podem ter notado que seus alunos copiaram do que vocês fizeram?"

"O que vocês precisam fazer se esperam um comportamento diferente dos seus alunos no futuro?" (Orientadora educacional)

Vale ressaltar que as perguntas reflexivas, propostas pela orientadora aos professores, foram extraídas do Manual Disciplina positiva na Escola e na Sala de Aula, Teresa Lasala, Jody McVittie e Suzanne Smitha (2020: 263).

A orientadora propôs ao grupo que juntos assistissem ao vídeo: "Neurônios Espelho"<sup>67</sup>. O vídeo expõe os avanços da neurociência no estudo de um grupo de

---

<sup>67</sup> Neurônios Espelho - Mirror Neurons (Vídeo em Inglês e legendado em Português), Robert Krulwich. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MYBDyukYwA8>.



específicos de neurônios, denominados de neurônios-espelho, que mimetizam comportamentos e também sentimentos, possivelmente com uma função de desenvolvimento da aprendizagem e também podemos dizer, da empatia:

Nosso cérebro é construído de forma que aprendemos por imitação, por exemplo: quando você vê alguém bocejar, você nota que algumas vezes você sente vontade de bocejar. Até os bebês copiam o que eles veem. Nosso cérebro também espelha sentimentos. Quando estamos com outras pessoas que estão tristes, podemos sentir a tristeza delas. Os nervos (neurônios) que fazem isso são chamados de *neurônios-espelho*". (Lasala, McVittie, Smitha, 2020: 63).

Após a exibição do vídeo, a orientadora perguntou para os professores se alguém queria comentar sobre as ideias que foram apresentadas neste. Uma professora contribuiu fazendo paralelo com a atividade "Faça o que eu digo" vivenciada por eles. Colocou a professora que os professores são modelos e referência para os alunos e que, muitas vezes, o aluno se espelha nas ações do professor, tanto para atitudes positivas como para atitudes negativas. Como exemplo, a professora referiu-se ao respeito, colocando que, quando respeitamos os nossos alunos, estamos ensinando, por meio de nossas ações, esta qualidade.

A orientadora comentou a fala da professora dizendo que, muitas vezes, queremos ensinar habilidades de vida para nossos alunos e não nos damos conta que, pelas nossas ações positivas, já estamos ensinando. Enfatizou para os professores que podemos errar em nossas ações, porque somos seres humanos e imperfeitos. Argumentou que se o educador assume para os alunos os seus próprios erros, encoraja-os a pensar que os erros são oportunidades para aprender.

Em seguida, a orientadora comentou o quanto fez sentido para ela aprender os conceitos de neurônio-espelho, principalmente pelo fato de terem descoberto que, de certa forma, eles são os responsáveis pela empatia. Colocou para os professores que as emoções são mais contagiantes do que a razão, que aprendemos muito mais com o que vemos do que com o que ouvimos.

Após um breve intervalo, a orientadora convidou os professores para formarem duplas. A proposta dela foi fazer os professores vivenciarem uma dinâmica socioemocional denominada de "escuta ativa e atenta". Nesse sentido, ela colocou que os participantes das duplas se denominaram sujeito A e sujeito B.

Os comandos da orientadora foram as seguintes, para as duplas:

Cena 1, nomeada “conselho”: o sujeito A reclama de algo para o sujeito B, durante 30 segundos. O sujeito B responde com um conselho começado com a frase: “acredito que você poderia...”

Cena 2, nomeada “critique”: sujeito A conta algo para o sujeito B, que por sua vez, critica a ação do primeiro sujeito, iniciando a frase crítica com: “eu não acredito que...”

Cena 3, nomeada “valide”: sujeito A conta algo para o sujeito B. O sujeito B por sua vez valida a ação do A iniciando com a frase: “Parece que você se sente... porque... e você gostaria que...” (Orientadora educacional).

Após os professores vivenciarem as cenas da atividade “Escuta ativa e atenta”, a orientadora perguntou para os integrantes das duplas o que eles pensaram, sentiram e decidiram em relação a cada uma das diferentes situações - conselho, crítica e validação dos sentimentos. A orientadora sugeriu que uma pessoa do A e uma pessoa do B trouxessem contribuições para o grupo, pois o guardião do tempo havia sinalizado que o tempo estava esgotado, considerando as demais atividades do dia.

Uma professora que fez o papel do sujeito A disse que na hora do conselho costumamos pensar assim: "Ah! Quem está fora da situação é fácil dar conselhos". "A crítica é a mesma coisa"! "Agora validar os sentimentos pensamos: Nossa! Ela está sentindo o que estou sentindo e mesmo estando fora da situação ela escutou o que eu falei" (Professora que fez o papel de sujeito A).

Em seguida, a orientadora convidou um professor que representou o sujeito B para trazer as contribuições para o grupo. A professora, representante do sujeito B, coloca que pensou nas três situações de uma forma só. Disse que quando você aconselhar, criticar ou validar alguma ação, você precisa se colocar no lugar do outro, ouvir o que o outro está tentando dizer, escutar mais, pedir para falar mais sobre a ação, no momento de validar também procurar saber mais.

A orientadora finalizou a reflexão colocando para o grupo de professores que quando o educador valida o aluno, através da validação de seus sentimentos, emoções e fala; promove, também, respeito, pertencimento, proporcionando um senso de aceitação para ele, ajudando-o a se mover em busca de soluções.

A orientadora finalizou a atividade lendo a carta “saiba escutar” do “baralho disciplina positiva para professores - 52 estratégias para lidar com situações desafiadoras em sala de aula” (Nelsen e Gfroerer, 2018). Ressaltamos que o conteúdo da carta encontra-se na seção das Figuras e Quadros.



Para finalizar o encontro a orientadora propôs outra atividade denominada pela Disciplina Positiva, denominada "Gigante competente" (Nelsen, 2017). Solicitou aos professores que mantivessem as duplas da atividade anterior. Orientou que um professor subisse na cadeira, fazendo papel de professor e o outro professor ficasse na sua frente, no papel de aluno. A orientadora solicitou aos professores que desempenharam o papel de professores daquele aluno comesçassem a construir dentro deles sentimentos, como se já estivessem no limite com aquele aluno. Ela explicou que o papel do aluno seria ficar calado, só deveria pensar nos sentimentos que passassem em sua mente, durante a dinâmica. A orientadora deu o comando de 30 segundos para os professores falarem com o aluno sem parar. Complementou: "Se conectem no que estão sentindo e divirtam-se. 3, 2, 1 já".

Os professores que estavam desempenhando papel de professor, acima do aluno começaram a falar alto, gritar e dar ordens para o aluno, apontando seu dedo no nariz do outro. Observamos que algumas duplas se divertiram encenando o papel de professor e aluno, outras desempenharam o papel de forma séria. Notamos também que, na interação de uma dupla, a docente que fazia o papel de professora não conseguiu ficar no alto falando para sua colega que fazia o papel de aluna, tendo se abaixado, mesmo estando em cima da cadeira, falando com seu aluno de forma mais tranquila. Percebemos que a orientadora não havia dado o comando para gritar, falar alto, dar ordem para os alunos, apenas que usassem sentimentos demonstrando que estavam no limite, enquanto educador. Após a encenação dos papéis que foram solicitados, os professores retornaram aos seus lugares e a orientadora os convidou a refletir sobre a atividade.

Em seguida, observamos que a orientadora perguntou ao grupo o que elas acharam da dinâmica, se fora fácil se colocar nessa posição de pessoa descontrolada e perguntou o que elas sentiram ao participar dessa atividade. Outras perguntas foram colocadas pela orientadora:

"Será que os alunos que estavam ali embaixo, olhavam para esse adulto com aquelas narinas se abrindo, o sentimento era: Nossa!! Como eu quero contar para ela todas as minhas dificuldades, eu me sinto tão bem, eu acho que ela é uma pessoa que eu posso confiar e me abrir! Vocês estavam sentindo isso?"; "O que vocês estavam sentindo, pensando e decidindo a respeito desse adulto?" (Orientadora educacional)

Uma professora colocou que se sentiu muito mal interpretando esse papel, primeiro pelo fato do professor estar em uma altura que gerava sentimento de inferioridade ao aluno. Outro fato que este professor percebeu, durante a dinâmica, é de que esse adulto não estabelecia um diálogo, mas dava ordens a fim de que o aluno as recebesse e as cumprisse, por meio de linguagem ríspida e, algumas vezes, por meio de gritos.

Outra professora colocou que a primeira sensação que teve é a da altura do professor em relação ao aluno. Espantada, ela assim se expressou: "Nossa! Está enorme! Grande! Assusta! Assusta muito!" Ela lá em cima já fiquei na defensiva!" (Professora 1).

Uma terceira professora relatou que não gosta de ser autoritária com os alunos, que sempre procura se policiar para não ser interpretada tendo esta postura, que sempre que alguém passa pela porta da sua sala de aula, fica com medo de que interpretem que está sendo autoritária. Referiu que, neste sentido, não conseguiu assumir o papel da professora autoritária durante a dramatização, porque tinha uma sensação ruim, questionando-se se teria autoridade para agir desta maneira com o outro.

Uma quarta professora contou ao grupo que ela, no papel de aluna, surpreendeu-se porque, mesmo a pessoa que fazia o papel professora estando lá em cima, acabou por se abaixar para falar com ela, fazendo isso com voz tranquila e calma. Ela declarou que ficou surpresa por sua dupla não conseguir assumir o papel de professora autoritária, mas disse que compreendeu que este não se coaduna com a natureza dela.

A orientadora discorreu que, nesse caso, foi interessante perceber o quanto essas situações são desafiadoras para os educadores. Quando ela percebeu que a professora estava se abaixando para ficar no mesmo nível de altura do aluno, ela tentou pelo contato visual fazê-la subir, mas que a professora se manteve atenta à sua aluna e manteve a voz calma e tranquila para conversar.

Uma última professora contou que a dinâmica foi muito sofrida tanto para ela, quanto para a pessoa que era sua dupla, enquanto aluna. Disse que, quando trocaram de papéis, continuou sendo sofrida para ambas. Ela declarou que, no final, a pessoa que encenou com ela precisou receber um abraço porque ficou muito tocada. A professora expressou, então, o quanto é desafiador para o educador vivenciar uma situação com a qual não concorda ou comunga. E foi essa a reação da professora que não conseguiu representar o papel de professora autoritária.

Finalizado esse momento de reflexão, a orientadora pediu que as duplas refizessem essa encenação sem ninguém subir na cadeira, numa posição de frente para o outro e estabelecendo um diálogo com o aluno.

Como pesquisadora, percebemos o quanto o clima ficou mais agradável. Não havia gritos e nem gestos como antes de alguns encenarem usando o dedo para falar e apontar para o aluno. Notamos que quem fazia o papel de aluno ouvia e também respondia às perguntas daquele que fazia o papel de seu professor. Havia conexão entre os dois através do diálogo.

Quando a orientadora perguntou como foi viver o papel como aluno, uma professora respondeu que foi mais legal, que uma relação assim aproxima, “não é aquela coisa que sou maior que você” (Professora 2). Ela colocou que “é uma relação onde o professor envia a mensagem que ele está aqui para ajudar o aluno” (Professora 2). Ela referiu que “a professora se coloca à disposição para ajudar e eu como aluna sinto essa confiança” (Professora 2). Outra professora completou dizendo que já é prática delas não dar sermão e sim fazer perguntas para os alunos.

Como reflexão final do encontro, a orientadora deixou as seguintes questões para os professores refletirem sobre:

"Como adultos, vocês acreditam que muitas vezes recorremos a este tipo de comportamento devido aos modelos que tivemos na nossa infância? Quando surtamos, temporariamente perdemos as funções do nosso córtex pré-frontal e, no momento da raiva, podemos até sentir que nossas ações são justificáveis. No entanto, quando nosso cérebro volta a se integrar, provavelmente sentiremos culpa e remorso; como você repara o seu erro e se responsabiliza pela sua parte?" (Orientadora educacional)

#### **10.2.5. Quinto encontro da formação continuada.**

O último encontro foi destinado aos professores para apresentação das experiências vividas em sala de aula com os alunos, a partir do uso de ferramentas da disciplina positiva que já haviam aprendido, durante os encontros de formação. O objetivo foi o de compartilhar com o grupo, a prática de ensinar habilidades de vida para os alunos, permitindo entre os envolvidos no processo educativo uma relação mais harmoniosa, tolerante e respeitosa.

As orientadoras organizaram o ambiente para receber os professores. A orientadora que conduziu os encontros iniciou a formação lendo o texto "Nós nos

eternizamos", do livro "Saberes e afetos do ser professor" (Sanches, 2019: 111). O texto traz reflexões sobre a importância do professor nos tempos de hoje e coloca a questão de como os educadores pensam em ser lembrados pelos seus alunos daqui a trinta ou quarenta anos. Argumenta que muitos educadores gostariam de ser lembrados como alguém, por exemplo, que marcou a vida do aluno, como alguém que deixou claro qual era o seu projeto. A autora induz à reflexão do papel do professor como materializador de sonhos, do construtor de identidades humanas, do problematizador, do mediador da construção do conhecimento, do articulador de saberes, do formador de opiniões, do produtor de sentido e porque não dizer, de fonte de inspiração. À medida que desenvolvia a leitura do texto, a orientadora enfatizou as palavras da autora, citando o nome de cada um dos professores ali presentes. No final da leitura, a orientadora pediu para os professores olharem o retrato que estava na mesa de cada professor e conclamou-os para que se reconhecessem enquanto professores, "professores que transformam a vida de seus alunos!" (Orientadora educacional).

Em seguida, a orientadora convidou o primeiro grupo de professores para relatar suas vivências em sala de aula. Uma professora iniciou sua fala deixando claro o quanto estava incomodada com a educação baseada em estratégias de punição. Relatou que, quando engravidou do seu terceiro filho, decidiu estudar outras abordagens que não fossem baseadas em punição. Disse que, por conta própria, decidiu pesquisar as ferramentas da Disciplina Positiva e iniciou com seus alunos a roda de conversa. Referiu que o primeiro movimento que fez com eles foi o reconhecimento das coisas positivas que cada um conseguia perceber no outro, com todos verbalizando isso para o grupo.

Reportou que, toda sexta-feira, fazia a roda dos encorajamentos (Lasala, McVittie e Smitha, 2020). Colocou que, em sua sala, havia um caderno no qual as crianças anotavam o que queriam resolver na reunião de classe. Relatou que, com essas práticas, os conflitos menores foram sumindo, eles deixaram de acusar um ao outro e passaram a resolver sozinhos os pequenos problemas. Ela observou que o reconhecimento do outro, para o grupo, foi significativo para a mudança do relacionamento da classe. Outro ponto que foi adotado, dentro do conceito da disciplina positiva, segundo a professora, foi o canto da pausa positiva. Ela descreveu que, neste canto havia livros, almofadas, sendo um canto aconchegante para acalmar, para relaxar, e que ela percebia, que quando um dos alunos sentia necessidade desse momento de pausa e o tinha, depois voltava diferente para a aula.

Outra ferramenta utilizada pela professora, segundo seu relato, foi o quadro de funções. A partir de sua adoção, ela colocou que cada um, dentro da sala de aula, sentia-se pertencente, contribuía de alguma forma para que as relações entre todos fossem pautadas pelo respeito e tolerância. Um ensinamento que a professora compartilhou com o grupo de professores foi a expressão utilizada por Nelsen, em seu livro *Disciplina Positiva*: “*De onde tiramos a ideia absurda que para fazer uma criança agir melhor precisamos antes fazê-la se sentir pior?*” (Nelsen, 2015: 3)

Outro grupo de professores trouxe a experiência de utilizar a ferramenta da firmeza e gentileza ao mesmo tempo. No início, o grupo declarou que se perguntou: “Como me manter firme, mas gentil ao mesmo tempo?” (Grupo de professores). Uma professora relatou uma situação, em que um aluno confeccionou em casa uma espada de papel e chegou na escola eufórico querendo mostrá-la para a turma. A professora, por sua vez, precisava iniciar a aula. Ela disse ao grupo, que, em um primeiro momento disse que sentiu vontade de pegar a espada do aluno e jogá-la no lixo. Nesse momento, notamos que houve risos por parte dos professores que estavam presentes. Porém, a professora continuou dizendo que decidiu utilizar a estratégia da firmeza e gentileza e se dirigiu ao aluno dizendo: “Renato (nome fictício), agora preciso iniciar a aula, você pode colocar a sua espada na mochila e no final da aula abriremos um espaço para você vir aqui na frente da sala e explicar para os seus colegas como você construiu essa espada.” (Professora). No mesmo momento, a professora percebeu que o aluno se sentiu pertencente e valorizado pela professora e pelo grupo-classe.

Outra professora reportou que construiu o mapa de sala (croqui estabelecendo os lugares onde os alunos sentam dentro do espaço físico de uma sala de aula) e um dos alunos não havia gostado do lugar onde iria sentar. Colocou que ele percebeu nele uma atitude resistente. Disse que procurou ter uma atitude firme e gentil para com o aluno, ao mesmo tempo, dizendo-lhe que ela também tinha um problema. Relatou que lhe falou que estava preocupada porque ele não conseguia se concentrar ficando no lugar desejado. Descreveu que decidiu dizer que a troca poderia ser realizada, porém ele precisaria buscar solução para o problema que ele apresentava de falta de atenção, concentração e foco. Coloca que, quando pediu para ele encontrar solução para esse problema, o aluno refletiu e trouxe como sugestão o compromisso de melhorar o comportamento. Depois de um tempo, a professora relatou que percebeu que o aluno havia cumprido o acordo.

Outro professor contou que os alunos estavam com comportamento desafiador após retornarem do intervalo. O professor, num primeiro momento, passou a falar sobre os comportamentos inadequados dos alunos e por um tempo começou a dar sermão partindo para soluções punitivas. No dia seguinte, percebeu que nada havia mudado no comportamento do grupo. Decidiu conversar com os alunos, dar voz a eles, promoveu o momento da escuta ativa. Os alunos conseguiram verbalizar que achavam que o professor não gostava deles, assumiram que estavam bagunçando muito. Entendemos, pela fala do professor que tanto os alunos, quanto o professor aprenderam habilidades de vida valiosas para o convívio mais harmônico e respeitoso.

Outra professora contou aos professores que estava com problema com os alunos em relação a organização do espaço físico da sala de aula. A professora disse que se propôs conversar com os alunos, questionando-lhes: "Vamos olhar o chão? O que vocês notaram?" (Professora). Ela trouxe que os alunos começaram a observar o ambiente da sala de aula, e que a reação espontânea deles foi dizer: "Nossa!" "Que chão sujo!!" (Professora). A professora, por meio do diálogo, disse que propôs para a sala que juntos, poderiam buscar uma solução para o problema. Ela referiu que perguntou: "O que podemos fazer para melhorar?" (Professora). Reportou que os alunos trouxeram muitas ideias, dentre elas fazer plaquinhas, escolher um aluno para entregar o material, outros para colaborar na organização das mesas e cadeiras, organização das mochilas. Com duas semanas aplicando a ferramenta "buscando soluções" e "criando funções dentro da sala de aula", a professora percebeu que os alunos estavam cooperando, respeitando o ambiente coletivo e se sentindo pertencentes à classe. A professora posicionou que isto ficou evidente que até mesmo em dias mais quentes, quando os alunos estão normalmente mais agitados, que as relações entre eles haviam melhorado.

Outra professora contou que teve a oportunidade de utilizar algumas ferramentas da Disciplina Positiva com os alunos, mas que a mais marcante foi a ideia do Iceberg. Relatou que olhar para o aluno e saber que existe muito mais do que aquilo que inicialmente vemos, que só enxergamos a ponta do iceberg e que muitas vezes não compreendemos as motivações de determinados comportamentos desafiadores que apresenta, fez com que refletisse sobre sua prática educativa. Contou que havia um aluno que não se relacionava muito bem com os colegas e que, algumas vezes, por causa de frustrações, se portava de uma forma vista como difícil. Disse que foi então que ela decidiu conversar mais com ele, tentar entender o porquê ele falava e fazia

algumas coisas. A professora referiu que procurou a Orientadora Educacional para entender mais sobre o caso desse aluno. Comentou que, depois de algumas conversas e escutas ativas, ela conseguiu fazer com que o aluno chegasse a uma situação melhor, seu relacionamento com os colegas também melhorando. Mas o mais importante, segundo a professora, foi perceber a mudança em si mesma, o olhar mais delicado e atencioso que desenvolveu ao atentar a mais do que apenas a ponta do Iceberg.

A orientadora encerrou o encontro deixando para o grupo a seguinte reflexão: "Mudar a cultura de uma escola não acontece da noite para o dia. Na verdade, requer compromisso, paciência, educação e prática." (Orientadora Educacional). No final, ela leu a frase de Nelsen, "Crianças adquirem responsabilidade quando têm a oportunidade de aprender habilidades sociais e de vida valiosas para desenvolver um bom caráter em um ambiente de gentileza, firmeza, dignidade e respeito." (Nelsen, 2015: 3)

## **Capítulo 11. Resultados e discussão 3: Transcrição e Análise das Entrevistas com Orientador Educacional e Professores após a Formação Continuada.**

### **11.1 Caracterização das entrevistas e entrevistados.**

Após a formação continuada, foram aplicadas entrevistas semidirigidas à orientadora educacional e 4 docentes do 4º ano do Ensino Fundamental que participaram dos cinco encontros de formação continuada. As mesmas educadoras, bem como a orientadora educacional responderam às perguntas da primeira entrevista semiestruturada, antes da formação docente.

### **11.2. Transcrição e análise das entrevistas sobre a compreensão dos Conceitos Antropológicos apresentados e qual mais chamou a atenção do educador.**

A orientadora educacional colocou que foi a primeira vez que ela teve contato com esses Conceitos Antropológicos. Referiu que compreendeu que a sobreculturalidade é um conceito que abrange os outros quatros conceitos e que é a aceitação e o reconhecimento das diferenças culturais. A orientadora considerou que para se chegar à sobreculturalidade, a pessoa precisa compreender os outros conceitos antropológicos e internalizá-los. Para ela, a intraculturalidade é o processo no qual a pessoa se conhece, compreende sua cultura e se aceita. Colocou que, a partir do momento que a pessoa conhece a sua história, pode compreender que o outro também tem a sua, passando a respeitar a cultura do outro. Ela disse entender essa relação, essa interação de diversas culturas diferentes como a multiculturalidade. A orientadora colocou que, quando conseguimos interagir com o outro sabendo que temos culturas diferentes e que podemos pensar de maneira comum a partir dessa ótica, conseguimos pensar juntos e chegar num ponto em comum, atingindo a interculturalidade. Por fim, a orientadora argumentou que, quando conhecemos a nossa cultura e a valorizamos e reconhecemos a cultura do outro, nos respeitamos mutuamente, conseguimos interagir e nos transformamos em relação à cultura do outro. A orientadora relatou que esse transitar entre os Conceitos Antropológicos é o que faz pensar na formação dos alunos. Referiu que quando professores ou ela, enquanto orientadora, ensina às crianças o respeito às diferenças ou como trabalhar em grupo e respeitar a opinião do outro, buscando sempre o consenso de grupo, está pensando nesses conceitos teóricos que



aprendeu. Colocou que foi importante aprender esses conceitos, pois abriu uma visão e um olhar que não tinha e que muito contribui para melhorar a sua prática educativa.

A orientadora disse que não consegue descrever qual seria o conceito mais importante, pois tem a visão que todos estão interligados. Ela colocou que a sobreculturalidade é algo a ser atingido e que podemos trabalhar visando este objetivo, desde quando a criança ainda é pequena. Relatou que, em sala de aula, o professor pode desenvolver atividades diferenciadas e que de forma implícita, porém com intenção que esses conceitos permeiem essas atividades. A orientadora considerou que a proposta é muito valiosa para melhorar a qualidade da educação.

A primeira professora colocou que os encontros de formação foram importantes, pois conseguiu conhecer-se melhor a si mesma e refletir sobre a importância de conhecer os outros. Disse que os dois conceitos que mais chamaram a sua atenção foram o conceito da intraculturalidade e o conceito do multiculturalismo. Para a professora, quando a pessoa se reconhece como ela é, reconhece o seu espaço, sabe da sua importância e a qual grupo pertence, consegue entender e respeitar o outro.

A segunda professora ponderou que, durante a formação, passou a conhecer os conceitos e relatou que as reflexões a fizeram pensar como agir consigo mesmo e com o outro, compreendendo como se faz necessário o autoconhecimento, para conhecer o outro e estabelecer uma relação de respeito mútuo.

A terceira professora afirmou que o conhecimento dos Conceitos Antropológicos permitiu a ela a percepção do quanto estes são importantes para ajudar no cotidiano da sala de aula com os alunos. Colocou que o conceito de transculturalidade transforma a forma de pensar e agir. Relatou que, quando convivemos com o próximo e percebemos o outro, nos transformamos, nos tornamos mais empáticos, acolhemos as diferenças dos outros e o outro também se transforma. A professora coloca que há a junção das culturas distintas e o respeito por elas.

A quarta professora respondeu que, durante os encontros, conseguiu aprender os conceitos. Colocou que discutiram os temas e depois implementou o que aprenderam em sala de aula, nas relações com os alunos. Quando perguntado para a professora sobre o conceito que mais chamou a atenção, ela respondeu sobre os conceitos da Disciplina Positiva e não sobre os Conceitos Antropológicos. Disse que o que mais chamou a sua atenção foi a ideia do iceberg. Colocou que, quando olhava para o aluno, percebia apenas a ponta do iceberg. Essa atividade a fez refletir sobre uma turma com a qual estava encontrando dificuldade e, especificamente, que não

conseguia entender o comportamento de um aluno. A professora disse que queria entender o que o aluno estava passando, como ele estava se sentindo e como ela poderia ajudá-lo, descobrir o que está submerso no iceberg.

Com base no que foi exposto sobre as respostas das educadoras com relação à compreensão dos Conceitos Antropológicos, todas foram unânimes em responder que compreenderam os conceitos, porém verificamos que uma se equivocou, ao dizer que conceitos da Disciplina Positiva fossem antropológicos, apesar de indiretamente, terem relações com estes. De uma forma geral, as educadoras colocaram sobre a importância de aprender esses conceitos, pois disseram que estes lhes abriram um novo olhar que contribuiu para melhorar a prática educativa; que os encontros de formação foram importantes para conhecerem-se a si mesmas e refletir sobre a importância de conhecer os outros, além de permitir agir melhor; consigo mesmo e com o outro; permitiu compreenderem como se faz necessário o autoconhecimento, para conhecer o outro e estabelecer uma relação de respeito mútuo e que após a formação colocaram em prática o que aprenderam com os alunos.

Em relação aos conceitos que mais chamaram a atenção das educadoras, três colocaram algum ou vários conceitos antropológicos referentes à teoria do contato cultural como importantes. Uma das educadoras referiu-se à compreensão de si mesmo e do outro, abrindo espaço para que se estabeleça uma relação de respeito mútuo, mas sem nomear o conceito, enquanto a última professora se equivocou, categorizando um conceito da Disciplina Positiva como se fosse da teoria do contato cultural.

### **11.2.1. Sobre a compreensão dos conceitos da Disciplina Positiva.**

A orientadora respondeu que compreendeu os conceitos da Disciplina Positiva, após ter passado por uma formação neste sentido. Comentou que uma das ferramentas da Disciplina Positiva, que trabalha as diferenças, conhecida como "O Reino Animal", foi a que possibilitou a compreensão dos Conceitos Antropológicos. Colocou que o fato de ter participado dela como uma vivência prática, fez com que se sentisse capacitada para colocar em prática para o grupo de professores em formação e em seguida os professores passaram a trabalhar com os alunos em sala de aula. A orientadora relatou que os Conceitos Antropológicos conversam muito bem com os conceitos de Disciplina Positiva e aproximam o educador da realidade vivida em aula. Colocou que um dos princípios da Disciplina Positiva aborda o respeito e este

princípio, de acordo com a orientadora, foi o que mais lhe fez sentido para sua prática profissional. Relatou, também, que o outro princípio que trata da firmeza e gentileza, ao mesmo tempo em que norteia suas ações, são a base para o exercício de liderança, enquanto gestora de equipe de professores. Colocou que todos esses conceitos são a base para uma liderança compartilhada e gestão democrática de pessoas. A orientadora referiu que os conceitos antropológicos estudados, interligados com os princípios da Disciplina Positiva, permitem enxergar o aluno ou seus liderados de uma forma mais ampla. Disse que a mediação dos conflitos por meio das ferramentas da Prática Restaurativa e da Disciplina Positiva, possibilita respeito às diferenças, melhorando as relações entre todos os envolvidos no processo educativo, o que permite atingir a sobreculturalidade.

A primeira professora colocou que a aprendizagem dos princípios da Disciplina Positiva, possibilitou a sua aplicação em sala de aula com os alunos. Colocou que utilizou a ferramenta das funções em sala de aula criando funções para os alunos se sentirem pertencentes ao espaço da aprendizagem. Pontuou que, para implementar tal ferramenta, faz sorteio, no qual são escolhidos seis alunos por dia, compreendendo funções em igual número. Relatou que iniciou com funções para organização do espaço da sala de aula. Como exemplo, a professora trouxe a questão da organização do armário, pois, segundo ela, muitas crianças não conseguiam se autorregular para organizar o material que utilizavam na manhã. Ela colocou que, entre as funções diárias, um dos alunos tem a função de comunicar ao grupo no início da aula a organização dos materiais do dia e, ao final desta, comunicar a organização do material para o dia seguinte e os materiais que os alunos precisam levar para casa. A professora coloca que essas ações trouxeram benefícios ao grupo, ao professor e ao próprio aluno e contribuíram para o andamento da aula e participação efetiva dos alunos em termos coletivos.

Outra função que a professora relatou foi a de organizador de fila. De acordo com a professora, suas atribuições são de organizar o ritmo da fila durante o almoço das crianças, ensinando habilidades de vida como respeito às pessoas que estão aguardando na fila. A professora colocou que todas as funções que os alunos desempenham são monitoradas pelo professor. Relatou que alguns alunos as realizam de maneira efetiva, mas que alguns ainda precisam de orientações por parte do professor, que também o induz a refletir sobre suas ações.

A segunda professora respondeu que os princípios da Disciplina Positiva foram aplicados por ela, no cotidiano em sala de aula, permitindo o seu entendimento. Colocou que, aplicou o que aprendeu das ferramentas da Disciplina Positiva o que mais chamou a sua atenção foi a escuta ativa e atenta, a qual aplicou nas reuniões de professores. Relatou que passou a escutar ativa e atentamente seus colegas de profissão, o que lhe permitiu se colocar do outro, compreender como o outro pensa, o que lhe permitiu se sentir dentro do coletivo de professores.

A terceira professora colocou que em relação à Disciplina Positiva, o que mais lhe chamou atenção foi o de desenvolver a escuta atenta e ativa em relação ao aluno. Colocou que foi relevante refletir sobre o papel do professor, em não chegar à concepção de que não importa o que o aluno pensa, que é preciso escutar, pensar sobre a perspectiva do aluno, ver o que ele tem a dizer e desenvolver estratégias não punitivas. A professora argumentou também que não adianta ter punição primeiro, se o comportamento disfuncional do aluno tem uma razão anterior, oculta. Referiu que precisamos acolher esse aluno e se o professor fizer isso, vai haver uma mudança no comportamento do aluno e que percebeu isso no dia a dia. A professora colocou que, às vezes, o aluno apresenta comportamento desafiador, mas que conversando com ele, entendendo o porquê, por meio de pergunta, e não com ordens, ele acaba pensando sobre sua ação e buscando solução para o seu problema. Apontou como exemplo a ferramenta da Disciplina Positiva "perguntar versus mandar".

A quarta professora, ao responder sobre o conceito da Disciplina Positiva que mais lhe chamou atenção, colocou como resposta o Conceito Antropológico, confundindo-se nas respostas. A professora disse que gostou de aprender sobre o conceito da sobreculturalidade. Relatou que, ao colocar em prática esses conceitos, foi-lhe gratificante ouvir os relatos dos seus alunos em relação à compreensão do respeito às diferenças. Referiu que, quando aplicou a dinâmica aos alunos, a dinâmica do "Reino Animal", percebeu que as crianças começaram a verbalizar e trazer para sala relatos de capacidade de celebrar e abraçar nossa diversidade como seres humanos.

Desse modo, podemos inferir que ficou claro para quase todas as educadoras a compreensão dos conceitos da Disciplina Positiva, menos uma, que se tomou como conceito da Disciplina Positiva, um antropológico. Em relação à aplicação das ferramentas práticas da Disciplina Positiva, verificamos que todas conseguiram aplicar ao seu cotidiano escolar, quatro na sua convivência com os alunos, uma em relação ao coletivo de professores a que pertence. Verificamos que, para uma das educadoras, os

Conceitos Antropológicos conversam com os conceitos da Disciplina Positiva, aproximando-a da realidade vivida em sala de aula. Ela colocou que o princípio do respeito e da firmeza e gentileza fez sentido para sua prática profissional e passaram a nortear suas ações enquanto gestora de equipe de professores, corroborando para uma liderança compartilhada e mais democrática. Concluiu a educadora que a mediação dos conflitos por meio das ferramentas da Prática Restaurativa e da Disciplina Positiva, possibilita o respeito às diferenças, melhorando as relações entre todos os envolvidos no processo educativo, o que permite, segundo ela, atingir a sobreculturalidade.

Uma educadora colocou que utilizou a ferramenta da Disciplina Positiva, "funções de sala de aula" e como resultado observou que esta trouxe benefícios ao grupo como a participação efetiva dos alunos no coletivo. Exemplificou que uma das funções dos alunos era organizar o ritmo da fila durante o almoço dos colegas, o que permitiu ensinar-lhes habilidades de vida como o respeito às pessoas que estão aguardando na fila. Colocou que, esta ferramenta da disciplina, ao mesmo tempo que faz os alunos que exercem essa função se sentirem pertencentes ao ambiente, fazia-os com que ensinassem às outras crianças sobre as fragilidades de comportamento em relação a passar na frente dos outros alunos, na fila.

Para a terceira educadora, a vivência das dinâmicas da Disciplina Positiva no coletivo, com o grupo de professores, permitiu a escuta ativa e atenta de seu colega de profissão, de se colocar no lugar do outro, de compreender como o outro pensa, além de se sentir pertencente ao coletivo.

A quarta educadora trouxe como marco da compreensão dos conceitos da Disciplina Positiva, a escuta atenta e ativa ao aluno. Colocou que o fato de refletir sobre a atitude do professor ter a concepção de que não importa o que o aluno pensa, fez com que ela mudasse, entendendo que é preciso escutá-lo, tentar compreender seu pensamento, ouvir o que ele tem a dizer, evitando atitudes punitivas. Refere que, ao mudar seu modo de proceder, percebeu que os alunos mudaram seu comportamento, tornando-se mais colaborativos. Pontuou que, quando o aluno apresenta comportamento desafiador, aprendeu a utilizar a ferramenta da escuta atenta e ativa, procurando entender a razão do seu comportamento, por meio de pergunta, evitando dar ordens, percebeu que ele reflete sobre a sua ação e busca solução para o seu problema.

A educadora que confundiu a pergunta em relação a compreensão dos conceitos da Disciplina Positiva, coloca que o Conceito Antropológico da sobreculturalidade fez

muito sentido para a sua prática profissional. Por outro lado, ela disse que aplicou a ferramenta da Disciplina Positiva relacionada às diferenças entre os animais, dizendo que foi gratificante ouvir os resultados dos seus alunos em relação à compreensão do respeito às diferenças. Colocou que as crianças começaram a verbalizar e trazer para sala de aula relatos de capacidade de celebrar e abraçar a diversidade enquanto seres humanos.

Nesse sentido, apontamos que quatro das educadoras conseguiram entender bem os conceitos da Disciplina Positiva, apenas uma professora equivocou-se, entendendo um Conceito Antropológico como parte destes, mas que, como parte de sua resposta equivocada, agregou uma prática de Disciplina Positiva que desenvolveu com sua classe.

Porém, o detalhe que consideramos mais importante, é que mesmo não se tendo feito esta pergunta, quatro das educadoras aplicaram este conceito à prática pedagógica, o que mostra uma compreensão mais profunda das possibilidades das ferramentas que a Disciplina Positiva disponibiliza ao educador. Apenas uma das educadoras relatou que, durante a formação, aplicou uma ferramenta da Disciplina Positiva aos seus colegas professores, mas não aos alunos.

### **11.2.2. Aplicação dos Conceitos Antropológicos e da disciplina positiva em contexto escolar.**

A orientadora respondeu que aplica os conceitos da Disciplina Positiva e também os Conceitos Antropológicos. De acordo com ela, a mediação de conflito é trabalhada na escola com os alunos utilizando também a Prática Restaurativa. Relatou que, ao colocar as crianças envolvidas no conflito numa roda de conversa mediada por um adulto, cada um pode falar exatamente o que está sentindo e como foi impactado pela ação do outro. Referiu a orientadora que os alunos podem expor seus sentimentos perante os outros que estão participando do círculo restaurativo e podem pensar em soluções possíveis que seriam boas para todos a fim de resolver o conflito. Então, argumentou que a prática restaurativa, acaba sendo a ferramenta usada na mediação do conflito e ela traz, de seu ponto de vista, exatamente os mesmos princípios da disciplina positiva e dos conceitos antropológicos. Colocou a orientadora que quando falamos sobre nossos sentimentos e ouvimos o outro, compreendemos o que o outro está sentindo. Relatou que, ao se colocar no lugar do outro, no lugar da pessoa que foi

afetada, os alunos trazem seus sentimentos à tona. A orientadora argumentou que, com esse processo, os educadores estariam trabalhando com os princípios da Disciplina Positiva e com o conceito da sobreculturalidade, de forma ampla.

A primeira professora colocou que aplica os princípios da Disciplina Positiva e percebe nas ações do dia a dia como os conceitos Antropológicos a guiam para reflexões com os seus alunos. Colocou que os alunos, quando trabalham em grupo, apresentam desconforto ao ter que conviver com colegas que não tem afinidade. Relatou que, nesses momentos, faz a intervenção por meio de reflexões e mediação para que compreendam a importância da convivência com os diferentes.

A segunda professora colocou, que por meio de exemplo recente de uma situação em sala de aula, que quando organiza o mapa de sala, sorteia duplas para sentarem juntos por uma semana. A professora relatou que essa prática colabora para que os alunos aprendam a conviver com todos os alunos da sala, tenham a oportunidade de conhecer o outro e aprendam a conviver com as diferenças. Colocou que os alunos ficam apreensivos com o sorteio e caírem com quem não queriam. Relatou que, antes do sorteio acontecer, fala sobre essas questões e presta atenção sobre como o aluno reage caso não seja seu amigo preferido, pontua que será uma oportunidade de conhecer pessoas novas. A professora colocou que quando aconteceu esse momento, alguns alunos até choravam. A professora relatou que esse é o momento que ela tem para conversar sobre a integração do grupo-classe e sobre como respeitar as diferenças dos outros. Colocou que, nesse exemplo, ela vê claramente a questão da interculturalidade. Disse também que utiliza, nesses momentos, os princípios da Disciplina Positiva, firmeza e gentileza quando conversa com as duplas que ficaram frustradas.

A terceira professora respondeu que utiliza a ferramenta da Disciplina Positiva utilizando o erro a seu favor. Colocou, como exemplo, que quando a criança erra, não utiliza da punição e nem mesmo aponta o erro. Referiu que permite que a criança apresente sua resposta e comente o seu raciocínio, em seguida pergunta para o grupo: "Ah! mas e se a gente pensar diferente?" A professora relatou que pede à classe para que apresente outras respostas para completar a resposta da colega. Colocou que as crianças sempre participam e não têm medo de errar. Relatou que o erro é uma forma de trazer o aluno para adquirir o conhecimento. Apresentou que foi possível mudar a cultura da sala de aula, dando voz ao outro e também notou que houve melhora no relacionamento entre as crianças. Colocou que houve melhora, principalmente, no



entendimento dos alunos que não existe erro para ser apontado e julgado na sala de aula.

A quarta professora respondeu que acredita que, quando o educador constata que cada aluno tem sua individualidade, consegue ficar atento para o fato de que os alunos vão trazendo esses diferentes aspectos pessoais e que ela, enquanto educadora, precisa ajudá-los a entender sobre como podem compartilhar com seus colegas as suas ideias e as diversas formas de pensar. Colocou o exemplo de um aluno que apresentava um comportamento em sala de aula diferente dos demais colegas. Relatou que ele sempre foi relutante, não se comunicava de forma que ela, enquanto professora, pudesse compreender e tampouco os colegas de classe o entendiam. Referiu que conversou com outras professoras e pôde entender o lado do aluno. Relatou que mudou a forma de agir com o aluno e depois disso, durante todo o processo, que aconteceu a médio prazo, observou que o aluno foi se permitindo se expressar mais, durante as atividades. Relatou que o aluno ouvia o que a professora falava e começou a verbalizar o que estava querendo. A professora colocou que, no final do ano, a sua relação deste discente com ela e com os outros alunos melhorou. Ela referiu que utilizou a ferramenta da Disciplina Positiva "Perguntar versus mandar".

Comentando as respostas dadas acima, verificamos que a orientadora educacional referiu que utiliza as estratégias da Prática Restaurativa para a mediação de conflitos e coloca que essas estratégias são norteadas pelos princípios da Disciplina Positiva e por Conceitos Antropológicos. Explica que quando falamos sobre nossos sentimentos e ouvimos o outro, compreendemos o que o outro está sentindo, somos capazes de nos colocar no lugar do outro, no lugar da pessoa que foi afetada. Relata que, durante essa prática, os alunos trazem seus sentimentos à tona. Nessa relação entre mediador e mediados, podemos deduzir que há o respeito, primeiro princípio da Disciplina Positiva, bem como a ação do mediador utilizando-se dos princípios da firmeza e gentileza ao mesmo tempo. A orientadora coloca que com esse processo sente-se desenvolvendo habilidades nos alunos, de acordo com os princípios da Disciplina Positiva e buscando atingir o conceito da sobreculturalidade.

Percebemos que duas educadoras utilizam o diálogo para os momentos de reflexões sobre a importância da convivência com os diferentes. Quando desenvolvem trabalho em grupo ou redefinem o mapa de sala, por meio de sorteio das duplas que sentarão juntos, buscam junto aos alunos que aprendam a conviver com todos os colegas da sala, que tenham a oportunidade de conhecer o outro e aprendam a conviver



com as diferenças. Uma das educadoras revela que vê nessa ação o processo da interculturalidade e utiliza os princípios da Disciplina Positiva, firmeza e gentileza quando conversa com as duplas que ficaram frustradas.

Compreendemos que uma quarta educadora colocou que utiliza a ferramenta da Disciplina Positiva utilizando o erro como forma de aprendizagem, não se utilizando da punição, nem mesmo apontando o erro ao aluno. Com essa prática, referiu que foi possível mudar a cultura da sala de aula, dando voz ao outro e também a melhora no relacionamento entre os alunos. Concluiu, dizendo que houve melhora no entendimento dos alunos, de que não existe erro para ser apontado e julgado na sala de aula.

Para a última educadora, o princípio de que cada ser é único e possui a sua individualidade, fez sentido para se aproximar de um aluno que apresentava comportamento mais introspectivo. A educadora buscou a ajuda dos professores do ano anterior para compreender o comportamento de seu aluno. Por meio da ferramenta da Disciplina positiva, "Perguntar versus mandar", mudou a forma como fazia a pergunta a seu aluno e pode iniciar o vínculo de aproximação permitindo o seu engajamento nas aulas.

Posto isso, deduzimos que, em relação à aplicação dos Conceitos Antropológicos e da Disciplina Positiva, todos os educadores relataram que estavam fazendo uso das ferramentas da Prática Restaurativa ou da Disciplina Positiva, e percebemos que alguns utilizaram mais de uma ferramenta da mesma, no trabalho pedagógico realizado. Porém, percebemos que apenas duas educadoras as relacionam estas práticas diretamente como os Conceitos Antropológicos apresentados, o que pode apontar para a dificuldade destes educadores, diretamente enfrontados com a prática, de associar conceitos teóricos como os antropológicos ao seu dia a dia, enquanto as ferramentas da Disciplina Positiva contém um aspecto pragmático que as faz serem mais facilmente absorvidas pelos educadores.

### **11.2.3. Percepção sobre a melhora da relação entre os alunos, após a aplicação das ferramentas da Disciplina Positiva**

A orientadora respondeu que as relações entre os alunos melhoraram, após a introdução das Práticas Restaurativas e da Disciplina Positiva, percebendo que houve mudança na cultura da escola, porque a nova forma com que ela e os professores

passaram a trabalhar a relação uns com os outros, e com os conflitos existentes entre os alunos, trouxeram um crescimento para os discentes. Colocou que é muito comum os alunos, quando estão em uma situação de conflito, pedirem para ir na sala de orientação, conversar e resolver um problema que está acontecendo entre eles.

A orientadora relatou que os estudos e formação de que participou trouxeram-lhe uma mudança em sua cultura pessoal. Referiu que, aos poucos, a relação entre os alunos foi melhorando. Disse perceber que, às vezes, os alunos buscam ajuda junto a ela para resolver conflitos, mas que, muitas vezes, mesmo sem mediação da equipe pedagógica, eles conseguem resolver os conflitos entre si. Colocou que os alunos vão aprendendo a buscar solução para os conflitos sem a mediação de um adulto. Ela considerou que esses princípios trouxeram benefícios positivos para as relações de convivência.

Colocou como exemplo um fato que aconteceu recentemente. Relatou que um aluno chegou na sua sala chorando e dizia: “foi tudo culpa minha, eu errei, eu sei”. A orientadora disse que acalmou o aluno e, em seguida, pediu para ele lhe contar o que havia acontecido. A orientadora relatou que o aluno lhe contou que fez uma provocação a uma aluna falando que ela e uma colega iam se casar com alguém de quem elas não gostavam e uma das alunas retribuiu-lhe na mesma moeda, dizendo que ele ia casar com alguém que não era de sua preferência, ao que ele ficou muito nervoso com isso, acabando por se desentender com ela.

A orientadora contou-nos que disse para o aluno que, juntos, precisavam pensar em ações para resolver esse conflito. A orientadora dialogou com o aluno dizendo que entende o que ele está sentindo, validando os seus sentimentos, e colocou que percebe que ele ficou nervoso e acabou se exaltando com a colega sem conseguir controlar as suas emoções. A orientadora referiu que foi traçado com o aluno as possibilidades para ele se reorganizar e buscar soluções para o problema que ele havia causado. De acordo com a orientadora, o aluno sugeriu que gostaria de conversar com as meninas e se retratar. Relatou a orientadora que o encontro poderia ser no dia seguinte, em virtude do tempo de aula que estava por findar. A orientadora sugeriu que, naquele dia, ele poderia ir até a biblioteca e pegar o livro infantil intitulado "A Raiva", (Franco, 2014). A orientadora colocou que solicitou ao aluno para levar para casa o livro e lê-lo e, no dia seguinte, colocariam em prática a estratégia de resolução do conflito sugerida pelo aluno.

Relatou a orientadora que, no dia seguinte, o aluno lhe procurou e contou que entendeu o que aconteceu com ele no dia anterior. A orientadora relatou que o aluno verbalizou que a raiva estava dentro dele quietinha e aos poucos foi crescendo. A orientadora colocou que fez a relação do livro com o que ele tinha vivenciado e diz que agora o aluno precisava ter o bom senso para resolver esse conflito. Relatou que o aluno lhe respondeu que estava pronto para conversar com as meninas.

A orientadora contou-nos que chamou a primeira aluna e o aluno perguntou para ela o que ele poderia fazer para resolver o problema que ele tinha causado. A orientadora colocou que a aluna falou para o aluno que gostaria que ele pedisse desculpas e que não mais tivesse essa atitude inadequada. Colocou que ele fez esse movimento e a aluna disse que o problema fora resolvido e que ela se sentiu escutada, contemplada e respeitada; o mesmo ocorreu com a outra aluna. A orientadora colocou que o interessante, nessa prática, é que não foi uma situação de conflito em que o educador não escuta de forma compreensiva o aluno e, em seguida, já o pune. Relatou que todos os envolvidos no problema crescem com este tipo de situação, mediada pela prática restaurativa. Relatou que o aluno cresceu porque pôde refletir, pensar em soluções e teve a condição de colocar em prática a solução que pensou e as meninas que se sentiram agredidas também se sentiram ouvidas, acolhidas e puderam relatar sobre o que para elas seria bom ou não. Relata que a menina também identificou que errou porque provocou ele primeiro, isso trazendo uma reflexão sobre suas ações e gerou crescimento e maturidade no desenvolvimento das crianças envolvidas.

A orientadora disse acreditar que esta evolução em sua prática, e os resultados obtidos com os alunos, em termos do cotidiano escolar, foi um ganho decorrente dos estudos e formação dos Conceitos Antropológicos, dos princípios da Disciplina Positiva e dos conhecimentos que ela já tinha sobre a resolução de conflitos por meio da prática Restaurativa. Princípios estes, de acordo com a orientadora, possíveis de serem desenvolvidos pela instituição escolar.

A primeira professora respondeu que os alunos, no ano anterior, faziam parte de outro grupo. Comentou que ao mudar de série para outro ano letivo as turmas são reorganizadas e os grupos precisam novamente se constituir. Colocou que não é um processo fácil, pois há a inserção de novos alunos no grupo. A professora referiu que a orientadora educacional orienta os professores que reorganizem as turmas promovendo o convívio, criando novas relações. Relatou a educadora que, após a formação onde conheceram os princípios da Disciplina Positiva e os Conceitos Antropológicos, os

professores puderam compreender a importância desse movimento e ajudar os alunos nesse processo de convivência. Argumentou a professora que alguns grupos necessitam de intervenções maiores e outros já trabalham em equipe, seja qual for o critério de divisão de grupo.

A segunda professora argumentou que a melhora nas relações é a longo prazo. Disse que percebe que observa ações mais solidárias, no dia a dia, colocando que vê os alunos fazendo este movimento, mesmo quando não estão em sua presença. A professora disse que a escola está se movimentando nesta direção.

A terceira professora reportou que o processo de mudança de cultura e quebra de paradigma da escola está ajudando os alunos em suas relações. Infere que a pandemia abalou, um pouco, a questão do relacionamento social entre os discentes, pois eles desenvolveram um comportamento individualizado. Disse que esse compartilhar entre os amigos ficou mais difícil e que entre os alunos estão aprendendo novamente a viver juntos. Notou que com a aplicação dos conceitos e princípios estudados, tem-se tornado mais fácil essa integração. A professora sintetizou com um exemplo, disse que quando utiliza a mediação para resolução de conflitos, pede para os alunos refletirem e se colocarem no lugar do outro.

A quarta professora confirmou que a interação entre os pares melhorou. Percebe que um aluno fala a outro que não importa se ele está na aula de matemática ou português, que ele tem que ouvir e respeitar a ideia do colega, entender o seu ponto de vista. Colocou que essas são falas dos próprios alunos e percebe que eles têm essa noção. Infere que quando essa fala parte dos alunos, isso é mais significativo para o discente que escuta, do que se um educador dissesse.

Com base nas respostas das educadoras, podemos depreender que todas apontam, em maior ou menor grau, para mudanças positivas nas relações entre os alunos. Entre as mudanças observadas, as educadoras colocam que os conflitos entre os alunos tendem a diminuir, enquanto que o senso de colaboração tem aumentado, ações solidárias entre as crianças sendo cada vez mais percebidas. Como todas as educadoras relataram sobre a mudança está ocorrendo, algumas atribuem diretamente ao esforço da instituição para instituir uma cultura de diálogo e empatia, enquanto outras educadoras não fazem a relação de forma tão direta, porém percebemos que se a mudança está ocorrendo com a maioria dos alunos, o fato só pode ser atribuído a uma mudança cultural da própria instituição escolar.

A orientadora educacional colocou que já percebe mudança de cultura da escola, que os estudos e formação que participou em relação a Conceitos Antropológicos, Práticas Restaurativas e Disciplina Positiva lhe contribuíram para que pudesse ajudar numa mudança da cultura escolar, na qual os alunos estão aprendendo a buscar soluções para os conflitos sem a mediação de um adulto, e que quando não se sentem capacitados a isso, muitas vezes buscam a mediação do orientador educacional, que através das ferramentas da Prática Restaurativa e da Disciplina Positiva, consegue resolver conflitos sérios, através da conscientização dos envolvidos quanto às suas responsabilidades.

A primeira professora respondeu que a aprendizagem obtida pela formação baseada nos Conceitos Antropológicos e os princípios da Disciplina Positiva, contribuiu para sua prática, ajudando os alunos em seu processo de convivência.

A segunda professora disse considerar que o processo é a longo prazo, porém que observa ações mais solidárias entre os alunos, no dia a dia, e que os vê fazendo o movimento, mesmo quando não estão na sua presença e que a escola está nesse movimento.

A terceira professora infere que a pandemia abalou um pouco o relacionamento entre os alunos, pois os alunos desenvolveram um comportamento individualizado, porém notou que com a aplicação dos conceitos e princípios estudados, que a volta dos alunos ao convívio presencial tem se tornado mais fácil.

A quarta professora colocou que percebe que os próprios alunos colocam aos seus pares, quando criticam o erro de outro aluno, que é importante respeitar o direito de pensar de forma diferente, mostrando que boa parte deles incorporaram princípios interculturais em seu modo de pensar.

#### **11.2.4. Compreensão sobre a melhora da relação entre professores e alunos.**

A orientadora disse que não tem dúvida em relação à melhora do relacionamento dela com os alunos, deduzindo que não existe o medo deles irem à sua sala e levar informações. Pontuou que o aluno, quando busca a orientação educacional, percebe que há, nesta, uma autoridade, porém, também o respeito, a firmeza e a gentileza. Para a orientadora, as crianças passam a ter uma relação diferente com a orientação e esse exemplo que ela citou anteriormente demonstra como ocorre essa

relação. A educadora sintetizou colocando que, quando um aluno que busca a orientação como uma possibilidade de solução, a orientadora como alguém que vai ajudar a resolver o problema e não como uma pessoa de que ele precisa fugir porque está com medo do que vai acontecer. Colocou que toda esta mudança de perspectiva representa uma mudança da cultura da escola.

A primeira professora disse perceber a mudança nas relações com eles, exemplificando através de situações nas quais os alunos a procuram em outros momentos, que não a da sua aula, para contar situações que foram vivenciadas em outras ocasiões. Reportou que percebe que os alunos têm nela um porto seguro, alguém que podem buscar para resolver um conflito que não aconteceu durante a aula.

A segunda professora colocou que houve melhora na sua relação com os seus alunos. Disse que a formação teórica possibilitou ampliar sua visão em relação à prática, aumentando o seu repertório, o que possibilitou a melhora na relação com os alunos.

A terceira professora reportou que houve melhora no relacionamento. Relatou que, em decorrência da pandemia, os alunos e professores estavam com esse obstáculo de retomar ao presencial, porém o retorno foi essencial e importante para o relacionamento. Como exemplo, a professora lembra da atividade do iceberg, que é preciso descobrir o que há no submerso do iceberg, por meio de procedimentos de mediação.

A quarta professora colocou que melhorou a relação entre ela e os alunos e reportou que começou a pensar mais no aluno como indivíduo. Ainda, relatou que o aluno não é apenas a criança que ali frequenta a escola, mas que há ações que acontecem em casa e outras que aconteceram em anos anteriores. Sintetizou dizendo que, ao internalizar esses aprendizados, compreendeu melhor os alunos, o que lhe proporciona ter uma relação individual com cada um.

Com base nas respostas das educadoras, podemos inferir que houve uma melhora da relação entre professores e alunos, após a formação baseada nos conceitos antropológicos e princípios da disciplina positiva. Duas educadoras colocaram que os alunos agora as procuram para solicitar ajuda para resolução dos conflitos e para situações do cotidiano escolar, sem medo da figura de autoridade, sabendo que, ao solicitar ajuda serão tratadas com respeito por meio dos princípios da firmeza e gentileza. As outras três educadoras referiram que a formação continuada fizeram-nas buscar um melhor relacionamento com os alunos. Uma apontou que essa formação

ampliou sua prática, aumentando o repertório de como ajudar os alunos no processo de convivência, sem entrar em maiores detalhes sobre como isso aconteceu. Uma outra, afirmou que houve melhora nos relacionamentos, lembrando que a pandemia causou obstáculo no retorno em relação à convivência com professores e alunos, mas que as formações oferecidas, como a da Disciplina Positiva a fizeram buscar uma maior compreensão dos alunos, dando o exemplo da atividade do iceberg. A última educadora afirmou que passou a olhar para os alunos de forma individual, passando a compreendê-los melhor. Vemos, porém, que as duas últimas educadoras, apesar de apontarem para a melhora do relacionamento, não especificam como, porém podemos depreender de respostas dadas anteriormente, durante a entrevista, para que exemplos elas se referiram.

#### **11.2.5. Sobre se a aplicação desses conceitos a longo prazo pode contribuir na implementação de uma cultura de tolerância nas escolas.**

A orientadora respondeu que não tem dúvida de que a manutenção da aplicação desses conceitos, a longo prazo, pode contribuir na implementação de uma cultura de tolerância na escola. Disse que a escola já está colhendo frutos dessas ações. Colocou que esses princípios e conceitos mudam a cultura escolar e trazem valores mais sedimentados para a cultura da tolerância na escola. O maior desafio, de acordo com a orientadora, é propagar esses conhecimentos para todos os docentes da instituição. Inferiu que a escola é um lugar em que os alunos chegam sempre e a equipe de gestão escolar conta com um quadro de docentes, que pode mudar constantemente. Nesse caso, a orientadora afirmou que é importante ter uma manutenção em relação a essa formação para que os novos profissionais que chegam à instituição entendam essa proposta e a levem para a sala de aula. Colocou, também, sobre a importância dos cursos de graduação, cursos de formação de professores, que ensinem esses princípios e conceitos para formar educadores com esses valores, que contribuirão para uma relação mais positiva entre professores e alunos.

A primeira professora colocou como essencial a manutenção da aplicação desses conceitos, a longo prazo, como contribuição para a implementação de uma cultura de tolerância nas escolas. Inferiu que trabalhar os Conceitos da Antropologia e aplicar os princípios da Disciplina Positiva em sala de aula se torna importante pois, de acordo com a professora, essa geração tem crescido muito individualizada. Inferiu que a pandemia contribuiu para esse cenário, após dois anos em que houve o isolamento e

as interações do convívio escolar foram interrompidas. Colocou que, em decorrência destes fatores, os alunos precisam olhar para o outro, precisam reconhecer que precisam do outro e que não vão conseguir viver sozinhos, que precisam se relacionar, por mais que essa relação seja difícil, precisam respeitar as diferenças e saber que toda e qualquer pessoa pode contribuir para o seu crescimento.

A segunda professora argumentou que a manutenção da aplicação desses conceitos, a longo prazo, pode contribuir na implementação de uma cultura de tolerância nas escolas. Disse acreditar que estes conceitos precisam ser implementados em todos os segmentos da educação, em qualquer fase, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e nas Universidades. Disse que há adultos que ainda não tem noção e não conhecem e jamais se colocam no lugar do outro. Relatou que deveria haver esse item em qualquer curso de formação de pessoas.

A terceira professora respondeu que a manutenção da aplicação desses conceitos, a longo prazo, pode contribuir na implementação de uma cultura de tolerância nas escolas. A educadora disse que é importante que se continue esse processo de formação continuada, acrescenta que o quadro de professores da escola mudou e que os antigos precisam se atualizar, argumentando que se trata de um projeto de longo prazo.

A quarta professora afirmou que a manutenção da aplicação desses conceitos, a longo prazo, pode contribuir na implementação de uma cultura de tolerância nas escolas. Disse que é possível enxergar isso nas relações entre os alunos no cotidiano escolar. Contou a educadora que, no ano passado, os professores já haviam começado a aplicar os conceitos aprendidos na formação que tiveram sobre interculturalidade e Disciplina Positiva, e que neste ano, os professores continuaram a fazê-lo. Relatou que havia um aluno em sua turma que tinha um comportamento desafiador, no ano passado, e que este ano, pediu para conversar com ela, que fora sua professora do ano passado, para ajudá-lo a resolver um conflito. Colocou a educadora que, antes, esse aluno resolvia seus conflitos de maneira agressiva. Relatou que esta situação demonstrou que eles haviam construído um vínculo, considerando que a empatia com ela colaborou para sua mudança de seu comportamento.

Portanto, ficou claro pelas respostas de todas as educadoras que a manutenção da aplicação dos Conceitos Antropológicos e dos princípios da Disciplina Positiva, a longo prazo, pode contribuir na implementação de uma cultura de tolerância nas escolas. Uma das professoras defendeu, enfaticamente, que os valores da



interculturalidade, como a empatia, sejam ensinados em todos os níveis de ensino, para a construção de uma cultura de tolerância na escola. Já a orientadora educacional acredita que, fundamentalmente, os educadores devem ser preparados para a educação intercultural, seja a nível dos cursos de graduação ou de especialização, e que em relação à própria escola que trabalha, que o desafio é fazer com que todos os docentes possam receber formação nesse sentido, pois há uma certa rotatividade de profissionais no mesmo, daí a necessidade de uma formação contínua, dentro de sua instituição escolar. A terceira professora apontou para o mesmo desafio da orientadora educacional, em relação à instituição que trabalha, que é de manter a formação continuada para reciclar os profissionais mais antigos e formar os novos, nos conceitos antropológicos, assim como na disciplina positiva. A segunda professora disse que a formação dos educadores nestes conceitos é importante para ajudar a geração atual que frequenta a escola, pelo fato da mesma ter sido prejudicada em seu processo de socialização pela pandemia da COVID-19. A quarta professora ressaltou aspectos positivos da formação, a qual fez com que professores já se mobilizassem desde o início de sua formação para aplicar as práticas interculturais e da Disciplina Positiva, e que um aluno especialmente difícil, agressivo, pode ser mudado através de uma atitude de acolhimento por parte de um profissional com o qual a criança se vinculou.

**11.2.6. Sobre se o aprendizado dos Conceitos Antropológicos, aliado às ferramentas da disciplina positiva são importantes para o profissional já formado na área da educação, para a formação de futuros professores e como educação continuada.**

A orientadora disse que o aprendizado a transformou enquanto pessoa, transformou as suas ações enquanto orientadora e como professora da graduação do curso de Pedagogia, que é a sua segunda ocupação profissional. Contou que, para ela, essas formações foram um divisor de águas na forma de lidar com alunos, pais, professores e equipe de gestão, tendo sido fundamentais para sua formação profissional e pessoal. Apontou que os conceitos e princípios recebidos passaram a fazer parte da sua vida, que eles se tornaram valores que estão junto com ela, esteja onde ela estiver. Colocou que o curso de Pedagogia não possibilitou conhecer os princípios da Disciplina Positiva e os Conceitos Antropológicos em sua formação enquanto pedagoga. Inferiu que teria sido maravilhoso se ela tivesse recebido esses conhecimentos na graduação. Contou que, como professora de uma faculdade de

Pedagogia, está compartilhando esses conhecimentos com suas alunas de graduação. Colocou que percebe o quanto está sendo significativo para as alunas da graduação esses conhecimentos teóricos, aliados à prática que eles possibilitam. Contou, a orientadora, que uma das alunas do 7º semestre da graduação do curso de Pedagogia<sup>68</sup>, durante as suas aulas sobre esses conceitos e princípios, ficou espantada e verbalizou que estava fazendo as intervenções<sup>69</sup> junto aos alunos de forma errada. A orientadora reportou que a aluna está no final de sua formação, enquanto educadora e ao tomar conhecimento desses princípios e compreender os Conceitos Antropológicos, a aluna percebeu que sua prática como mediadora das relações de convivência entre os alunos precisava mudar. Contou a orientadora, que a missão enquanto educadora de educadores é disseminar esses conhecimentos nos cursos de graduação. Neste caso, colocou que é extremamente importante trazer esses Conceitos Antropológicos e os princípios da Disciplina Positiva para os cursos de formação docente, bem como para formação continuada dos professores.

A primeira professora colocou que é essencial para o seu trabalho enquanto educadora, pois além de ser professora de matemática contribui para a formação de seres humanos. Contou que esses conceitos e princípios trazem benefícios e que já percebe resultados positivos no seu trabalho, principalmente, no que diz respeito como lidar com crianças em processo de formação. Comentou que não vê, na grade dos cursos de licenciatura os conhecimentos que adquiriu com essa formação. Colocou que se ela tivesse recebido esses conhecimentos anteriormente, teria-na ajudado enquanto profissional e relatou que teria feito muita diferença para sua prática profissional, pois de acordo com a educadora, o conhecimento teórico possibilita ampliação do repertório que o professor aplica em sua prática profissional.

A segunda professora colocou que esses princípios e conceitos são essenciais para a formação dos educadores e seres humanos em geral. Relatou que talvez o planeta e o mundo fossem outros, caso isso acontecesse. Pontuou que, nos dias de hoje, as pessoas são muito intolerantes e egocêntricas. Relatou que se a preocupação em ensinar os conteúdos acadêmicos como leitura, matemática e escrita, também estivessem na mesma proporção para ensinar habilidades de vida como a empatia, inferiu que talvez os seres humanos estariam diferentes do que se encontram, na

---

<sup>68</sup> Os cursos de Pedagogia, no Brasil, têm duração de oito semestres, ou quatro anos letivos.

<sup>69</sup> O curso de Pedagogia, da Faculdade que a aluna frequenta, conta com uma residência docente. Durante um período as alunas auxiliam os professores dos segmentos da Educação Infantil ou das séries iniciais do Ensino Fundamental.

realidade atual. A docente diz que se ela tivesse mais conhecimento, até mesmo dos conceitos, do significado desses estudos teóricos, seria uma educadora bem diferente do que é hoje.

A terceira professora colocou que o aprendizado dos Conceitos Antropológicos, aliado às ferramentas da Disciplina Positiva são importantes para o profissional já formado na área da educação, para a formação de futuros professores e como educação continuada. Explicou que é muito importante porque, como educadora, pensa que não pode parar de estudar. A docente sugeriu como educação continuada uma pós graduação ou formação dentro da escola para disseminar esses conhecimentos.

A quarta professora colocou que esses conceitos e princípios são importantes para os professores. Colocou que, para ela, o educador tem que sempre estar se renovando, aprendendo novos conceitos, formas de lidar com as pessoas. Revelou que, na faculdade adquire-se muitos conhecimentos teóricos, porém trouxe que se tivesse aprendido esses conceitos, vivências e dinâmicas com outros educadores com qual trocou experiências, disse que teria sido muito enriquecedor. Nesse caso, de acordo com a educadora, ao assumir uma sala de aula teria outro olhar, colocou que seria diferente para ela enquanto educadora e, conseqüentemente, para os seus alunos. Sintetizou dizendo que acredita que um profissional da educação precisa sempre continuar aprendendo novos conceitos, novas teorias. Referiu acreditar que os alunos são diferentes, que, então, essa formação continuada a fez ter essa percepção dos conceitos para se aplicar em sala de aula.

Analisando as respostas das entrevistadas, podemos dizer que todas foram unânimes em afirmar que a formação em Conceitos Antropológicos referentes à interculturalidade, assim como nas estratégias da Disciplina Positiva, resultaram em grandes acréscimos à sua capacitação profissional. Quatro das profissionais colocaram, na resposta a questão, da importância de que esses conceitos fossem ensinados em cursos de graduação, pós-graduação ou em formação continuada, que isto contribuiria na formação de profissionais mais capacitados para lidar de forma humanizada com os discentes. A única professora que não apontou para a questão do oferecimento desta formação, foi a professora 2, mas ela já o havia feito na questão anterior, inclusive colocando que este tipo de formação deveria ser oferecido em todos os níveis de ensino.

Quatro das educadoras, fora a professora 3, afirmaram que, se tivessem tido esta formação anteriormente, seriam profissionais melhores do que são hoje, pois

começariam, desde o começo da carreira, a aplicar as estratégias interculturais e da disciplina positiva aos discentes, exercendo um magistério mais humanizado e compreensivo.

Apenas a professora 3 apontou mais para os ganhos presentes e futuros de uma formação intercultural e na Disciplina Positiva, não se referindo ao seu passado profissional.

A orientadora educacional referiu que o conhecimento dos conceitos referentes à interculturalidade, assim como das Práticas Restaurativas como da Disciplina Positiva, resultaram em uma mudança radical em sua forma de trabalhar mas também na de ser como pessoa. Ela colocou que incorporou os valores da interculturalidade, das Práticas Restaurativas e da Disciplina Positiva, que se tornaram valores pessoais, mudando a forma dela de ser no mundo.

A professora 2, por sua vez, colocou que, se os valores da empatia, aprendidos na formação que tiveram, fossem aplicados à humanidade inteira, o mundo seria muito diferente do que hoje é.

Neste sentido, observamos que a maioria das educadoras sentiu forte impacto em sua formação profissional, por ter passado pela capacitação em interculturalidade e Disciplina Positiva, com exceção da professora 3, que relatou mudanças em sua forma de atuar, mas no sentido de ter mais conhecimento, que por sua vez, coloca que deve ser continuamente incrementado.

## **Capítulo 12. Resultados e análise IV: Descrição, análise e interpretação etnográfica de aplicação de dinâmicas da Disciplina Positiva a alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.**

### **12.1. Caracterização geral das dinâmicas**

Após a aplicação da formação continuada e das entrevistas com os professores, foi realizada a aplicação de dinâmicas da Disciplina Positiva por uma professora para 4 classes do 4º ano do Ensino Fundamental a qual ela dava aulas, e recebemos a permissão da direção da escola para acompanhá-las.

#### **12.1.1 Caracterização das turmas do 4º ano do Ensino Fundamental**

**Quadro 2- Caracterização das turmas do 4º ano do Ensino Fundamental**

| <b>TURMAS</b>      | <b>Nº MENINAS</b> | <b>Nº MENINOS</b> | <b>TOTAL DE ALUNOS</b> |
|--------------------|-------------------|-------------------|------------------------|
| I                  | 10                | 16                | 26                     |
| II                 | 15                | 10                | 25                     |
| III                | 14                | 12                | 26                     |
| IV                 | 16                | 10                | 26                     |
| <b>Total Geral</b> | <b>55</b>         | <b>48</b>         | <b>103</b>             |

Através deste quadro, verificamos que as turmas são caracterizadas por um número médio de alunos por turma, pois no Brasil, são admitidas classes de até 50 alunos por turma, com ligeiro predomínio de discentes do sexo feminino nas classes, apenas isso não acontecendo com a turma I.

### **12.2. Descrição, análise e interpretação etnográfica da aplicação das dinâmicas socioemocionais da Disciplina Positiva**

#### **12.2.1 Contato inicial com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental**

**Quadro 3- Contato inicial do pesquisador com as turmas de alunos e comandos da professora em relação à atividade.**

| TURMA | CONTATO INICIAL   | COMANDOS DA PROFESSORA  |
|-------|---|---|
| I     | <p>A professora apresentou-nos para a turma como uma pesquisadora que estaria lá para realizar uma observação de suas aulas. Alguns alunos foram ao nosso encontro perguntando se eu sabia quem eles eram. Estabelecemos um diálogo com as crianças e percebemos que todas estavam muito à vontade, mesmo com minha presença em sala de aula.</p>   | <p>Colou no quadro fotos de alguns animais: leão, tartaruga, camaleão e águia. Convidou os alunos para que olhassem bem as fotos e escolhessem apenas um animal que gostariam de ser por um dia. A sala começou a ficar eufórica e ouvimos os burburinhos das crianças contando algo sobre o animal que escolheram. A professora falou aos alunos que ainda não poderia ser revelado o animal escolhido e pediu que eles apenas escrevessem o nome do animal em um papel autoadesivo. Solicitou que escrevessem abaixo do nome do animal escolhido o porquê da escolha desse animal. Nesse momento a sala estava em silêncio e os alunos empenhados em registrar sua opinião no autoadesivo que receberam da professora.</p>  |
| II    | <p>Quando cheguei na sala indicada pela professora para a observação da aplicação da atividade, os alunos ainda não haviam chegado. Entrei e sentei em uma carteira no fundo da sala. Conforme os alunos iam chegando, dirigiam-se ao lugar onde estava e perguntavam quem eu era e meu nome. Fui estabelecendo um diálogo descontraído com as crianças que me pareceram muito simpáticas e falantes. Neste momento a professora chegou, cumprimentou-me e logo fui apresentada para a turma.</p> | <p>Colou no quadro fotos de alguns animais: leão, tartaruga, camaleão e águia. Em seguida convidou os alunos para que olhassem bem as fotos e escolhessem apenas um animal que gostariam de ser por um dia. Ansiosos, queriam falar em voz alta o animal escolhido, porém respeitaram o comando da professora de que ainda não era o momento de compartilhar. Solicitou aos alunos que apenas escrevessem o nome do animal em um papel autoadesivo. Pediu que os alunos escrevessem abaixo do nome do animal escolhido o porquê de tal escolha. Alguns alunos insistiram em falar o animal escolhido e outros falam que não é para falar. Todos se concentram e fazem o que a professora havia lhes pedido. Solicitou aos alunos que colocassem os papéis autoadesivos no cartaz que estava fixado no quadro com o nome do animal que haviam escolhido. Quando finalizaram a colagem, houve muita conversa, alunos falando ao mesmo tempo. Uns ficavam indignados e diziam: "nossa! Só dois escolheram o Camaleão!!!"(sic); "o leão foi o maior!!!"(sic). Os demais alunos ficavam observando com ar de interrogação no seu pensamento.</p> |
| III   | <p>Os alunos já estavam todos em aula, quando chego, bato na porta e peço licença para a professora. A professora me recebe com sorriso e um bom dia caloroso. Dirijo-me para uma carteira no canto da sala, me acomodo e em seguida a professora me apresenta para a</p>   | <p>Colou no quadro fotos de alguns animais: leão, tartaruga, camaleão e águia. Convidou os alunos para que olhassem bem as fotos e escolhessem apenas um animal que gostariam de ser por um dia. A alegria dos alunos em querer participar</p>  |





|                  |  |  |
|------------------|--|--|
|                  | <p>turma. Nesse momento algumas crianças se levantam e correm em minha direção perguntando meu nome.</p>   | <p>da atividade e logo falar sobre qual animal escolheu gerou muita conversa, risos e movimento de sair do lugar para contar ao amigo o animal escolhido. A professora fez a mediação informando que ainda não era o momento de compartilhar com os colegas o animal escolhido. O momento era para escrever no papel autoadesivo recebido o nome do animal e em seguida escrever o porquê da escolha do animal. Estabeleceu-se na sala uma calma e cada um passou a escrever o nome do seu animal escolhido e explicando porque havia escolhido. A professora pede para os alunos colarem os post-it no cartaz que estava fixado no quadro com o nome do animal que haviam escolhido.</p>  |
| <p><b>IV</b></p> | <p>Quando cheguei na escola, para a observação da quarta turma do 4º ano, fui recebida pela orientadora da turma, que me conduziu até a sala. A professora da turma e os alunos já estavam na sala quando chegamos. A orientadora apresentou-me para a turma e logo me encaminhou para uma carteira no fundo da sala. Os alunos estavam dispersos, conversando, pois haviam chegado na escola após um final de semana.</p> | <p>Colou no quadro fotos de alguns animais: leão, tartaruga, camaleão e águia. Em seguida convidou os alunos para que olhassem bem as fotos e escolhessem apenas um animal que gostariam de ser por um dia. Os alunos olhavam atentamente as figuras e faziam comentários como: "Ah! o leão tem uma coroa na cabeça hahahahaha"(sic); "Olha a tartaruga!"(sic); "Não é tartaruga e jabuti!"(sic); "Não é jabuti, é um cágado!"(sic). E assim seguiam os comentários entre os alunos.</p> <p>A professora fez a mediação dizendo que aquele momento era apenas para os alunos pensarem qual animal eles gostariam de ser por um dia. Em seguida deveriam escrever no post-it que ela deixou em cada carteira para os alunos. Logo após deveriam escrever, abaixo do papel, o porquê da escolha do animal.</p> <p>Após o comando da professora, os alunos escreveram o nome do seu animal escolhido e explicaram porque havia escolhido. Quando todos já tinham feito o registro, a professora pede para os alunos colarem os post-it no cartaz que estava fixado no quadro com o nome do animal que haviam escolhido.</p> |

De maneira geral, pelo comportamento e falas dos discentes, podemos inferir que eles estavam à vontade no momento da dinâmica e aceitaram bem nossa presença como observadora participante, inclusive interagindo comigo. Percebemos também a excitação das crianças, sua extroversão e impulsividade em querer contar aos colegas sobre o animal escolhido, contida, em parte, pelos comandos da professora.

### 12.2.2. Desenvolvimento da primeira dinâmica: Respeito às diferenças

Em todas as turmas, a professora deu continuidade à atividade, pedindo a todos os alunos para ir até a frente, colocar os auto-adesivos no cartaz que estava fixado no quadro com o nome do animal que haviam escolhido, um animal por vez, e em seguida compartilhar com o grupo-classe o nome do animal que haviam escolhido e porque o haviam escolhido. Todos os alunos fizeram a apresentação relatando os motivos de acordo com os quadros abaixo.





**Quadro 4- Escolha do animal que gostariam de ser por um dia: Camaleão**

| TURMA I   | TURMA II  | TURMA III   | TURMA IV  |
|---|---|---|---|
|   |   |    |   |
| <p><b>6 alunos</b> escolheram ser <i>Camaleão</i> por um dia.</p>   | <p><b>2 alunos</b> escolheram ser <i>Camaleão</i> por um dia.</p>   | <p><b>5 alunos</b> escolheram ser <i>Camaleão</i> por um dia.</p>   | <p><b>5 alunos</b> escolheram ser <i>Camaleão</i> por um dia.</p>   |
| <p>O motivo da escolha dos alunos por esse animal foi: <b>aluno 1</b>, "porque ele se camufla e adoro camuflagem e também as cores são incríveis" (sic); <b>aluno 2</b>, "porque ele se camufla" (sic); <b>aluno 3</b>, "porque ele é bonito e se camufla" (sic); <b>aluno 4</b>, "porque ele se esconde bem e eu não gosto de ser comido, mas ele pode se esconder e ele fica camuflado" (sic); <b>aluno 5</b>, "porque ele se camufla" (sic); <b>aluno 6</b> "porque ficaria sossegado, sem ninguém me irritando, nem nada, eu iria ficar camuflado" (sic).</p> | <p>O motivo da escolha dos alunos por esse animal foi: Aluno 1, "porque eu gostaria de mudar a minha cor" (sic); aluno 2, "porque ele fica se camuflando e mudando de cores" (sic).</p> | <p>O motivo da escolha dos alunos por esse animal foi: aluno 1, "porque eu conseguiria mudar de cor e me camuflar" (sic); aluno 2, "porque ele pode se camuflar nas coisas" (sic); aluno 3, "porque ele é muito colorido e a cauda dele é bonita" (sic); aluno 4, "porque eu conseguiria ser o mais bonito e se esconder" (sic); aluno 5, "porque eu sou boa de me esconder" (sic).</p> | <p>O motivo da escolha dos alunos por esse animal foi: aluno 1, "porque eu poderia me camuflar" (sic); aluno 2, "porque ele pode se camuflar" (sic); aluno 3, "porque ele é muito bonito e pode se camuflar" (sic); aluno 4, "porque eu poderia me camuflar na natureza" (sic); aluno 5, "porque ele fica invisível" (sic).</p> |



Em termos das respostas destes alunos, a imensa maioria dos alunos que escolheram este animal o escolheu pela questão da camuflagem, secundariamente aparecem motivos como a troca de cores, a beleza do animal. Um aluno também colocou o fato de ninguém o incomodar por estar camuflado.





**Quadro 5- Escolha do animal que gostariam de ser por um dia: Águia**

| TURMA I  | TURMA II  | TURMA III  | TURMA IV  |
|--|---|--|---|
|   |    |    |    |
| <p>7 alunos escolheram ser <i>Águia</i> por um dia.</p>  | <p>5 alunos escolheram ser <i>Águia</i> por um dia.</p>   | <p>10 alunos escolheram ser <i>Águia</i> por um dia</p>  | <p>6 alunos escolheram ser <i>Águia</i> por um dia.</p>   |
| <p>O motivo da escolha dos alunos por esse animal foram: aluno 1, "porque ele voa" (sic); aluno, 2 "porque pode voar" (sic); aluno 3, "porque ela é decidida, predadora e porque ela voa e isso é muito legal" (sic); aluno 4 "porque seria muito legal voar" (sic); aluno 5, "porque ela voa e esse bicho é muito legal e bem forte" (sic); aluno 6, "para voar" (sic); aluno 7, "porque eu queria voar" (sic).</p> | <p>O motivo da escolha dos alunos por esse animal foi: aluno 1, "porque eu sempre quis voar" (sic); aluno 2, "porque poderia voar para pegar alimento" (sic); aluno 3, "porque eu ia voar" (sic); aluno 4, "porque eu acho a águia inteligente, caçadora, mansa e bonita" (sic); aluno 5, "porque a águia voa e eu queria voar também" (sic).</p> | <p>O motivo da escolha dos alunos por esse animal foi: aluno 1, "porque ela é rápida, observadora e rebelde" (sic); aluno 2, "porque seria difícil me atrasar e poderia ver a cidade inteira de cima e eu sempre queria ter a sensação de voar" (sic); aluno 3, "porque eu adoraria voar e acho que é linda" (sic); aluno 4, "porque ela é feroz" (sic); aluno 5, "porque a águia voa muito rápido" (sic); aluno 6, "porque eu</p> | <p>O motivo da escolha dos alunos por esse animal foi: aluno 1, "porque ela voa" (sic); aluno 2, "porque vai ser muito legal voar" (sic); aluno 3, "porque é legal voar" (sic); aluno 4, "porque ela pode voar e eu sempre tive esse sonho" (sic), aluno 5, "porque eu conseguiria voar</p> |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | sempre quis voar e acho a águia linda" (sic); aluno 7, "porque eu podia voar" (sic); aluno 8, "porque pode voar, é grande e vive em ravinas e também come carne" (sic); aluno 9, "porque ela é ágil, rápida e bonita" (sic); aluno 10, "porque ela voa e dá para observar muitas coisas" (sic). | longe e ver coisas que nunca tinha visto, por exemplo florestas muito bonitas" (sic); aluno 6, "porque eu gostaria de voar e ele é um grande caçador" (sic). |
|--|--|---|--|

As respostas das crianças que escolheram este animal foram centralizadas na identificação delas com a capacidade dela de voar, secundariamente aparecem outros motivos, como sua beleza, capacidade de observação, rapidez, entre outras.


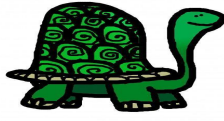
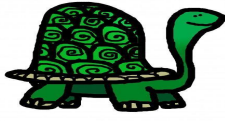
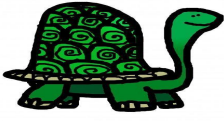
#### Quadro 6- Escolha do animal que gostariam de ser por um dia: Leão

| TURMA I   | TURMA II   | TURMA III   | TURMA IV  |
|---|--|---|---|
|    |   |   |    |
| <b>6 alunos</b> escolheram ser <i>Leão</i> por um dia.  | <b>11 alunos</b> escolheram ser <i>Leão</i> por um dia.  | <b>7 alunos</b> escolheram ser <i>Leão</i> por um dia.  | <b>10 alunos</b> escolheram ser <i>Leão</i> por um dia.   |
| O motivo da escolha dos alunos por esse animal foi: aluno 1, "porque é o rei da floresta, é um predador forte e ágil" (sic); aluno 2 "porque é forte, grande e alto" (sic); aluno 3 "porque eu gosto muito desse animal" (sic); aluno 4 | O motivo da escolha dos alunos por esse animal foi: aluno 1, "porque ele é o rei da floresta" (sic); aluno 2, "porque consegue se proteger da mata" (sic); aluno 3, "porque eu queria correr rápido, cansar bem e ser o rei de todos os animais" | O motivo da escolha dos alunos por esse animal foi: aluno 1, "porque eu queria ser a rainha da selva e também porque é respeitado" (sic); aluno 2, "porque eu acho bonito e gosto da personalidade" (sic); aluno 3, "porque ele é | O motivo da escolha dos alunos por esse animal foi: aluno 1, "porque acho ele muito bonito" (sic); aluno 2, "porque ele é rápido, ágil e forte" (sic); aluno 3, "porque ele é o rei da Selva" (sic); aluno 4, "porque eu acho eles corajosos, |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p>"porque é o rei da floresta" (sic); aluno 5 "porque é o rei da floresta" (sic); aluno 6 "porque eu sou faminto e predador" (sic).</p> | <p>(sic); aluno 4, "porque ele é forte e bonito" (sic); aluno 5, "porque teria mais chance de sobrevivência na selva" (sic); aluno 6, "porque ele é o rei da selva e é forte" (sic); aluno 7, "porque eu ia ser o rei da selva" (sic); aluno 8, "porque ele é muito bonito e muito rápido" (sic) 'aluno 9, "porque ele é forte, carnívoro e tem uma juba enorme" (sic); aluno 10, "porque ele é feroz e forte". (sic); aluno 11, "porque eu queria ser feroz e o rei da mata"(sic).</p> | <p>forte e bonito" (sic); aluno 4, "porque ele é o rei das terras animais e ninguém tem coragem de enfrentá-lo" (sic); aluno 5, "porque eu queria sair para caçar e correr muito rápido sem cansar" (sic); aluno 6, "porque ele é o rei da selva, bonito e forte" (sic); aluno 7, "porque é forte, rápido e bonito" (sic).</p> | <p>bonitos e é o meu signo" (sic); aluno 5, "porque ele é rápido e se arrisca muito" (sic); aluno 6, "porque é o meu signo e é bonito que nem eu" (sic); aluno 7, "porque ele é valente e é o rei da selva" (sic); aluno 8, "porque ele pode caçar e a maioria dos animais tem medo dele e porque ele é o rei da selva" (sic); aluno 9, "porque eu acho ele bonito e também me fez lembrar do meu cachorro Simba" (sic); aluno 10 "porque eu acho ele bonito, fofo e forte" (sic).</p> |
|--|---|--|--|

A grande maioria das respostas dos alunos centralizaram-se na questão da força, realeza, ferocidade, beleza do animal.

#### Quadro 7- Escolha do animal que gostariam de ser por um dia: Tartaruga

| TURMA I   | TURMA II  | TURMA III   | TURMA IV   |
|---|---|---|--|
|    |    |   |                   |
| <p>Outros 3 alunos escolheram ser <i>Tartaruga</i> por um dia.</p>  | <p>Outros 4 alunos escolheram ser <i>Tartaruga</i> por um dia.</p>  | <p>2 alunos escolheram ser <i>Tartaruga</i> por um dia.</p>   | <p>1 aluno escolheu ser <i>Tartaruga</i> por um dia.</p>   |
| <p>Os motivos da escolha dos alunos por esse animal foram: aluno 1, "porque ela é bem lenta e eu gosto de ser lenta e devagar" (sic); aluno 2, "porque eu acho a tartaruga muito fofa e porque ela é pequena e cabe em todo lugar" (sic); aluno 3, "porque ela tem casco cheio de</p> | <p>Os motivos da escolha por esse animal foram: aluno 1, "porque ela é fofinha e eu adoraria nadar no Oceano e andar na areia" (sic); aluno 2, "porque as tartarugas são fofas e todo mundo cuida bem de mim e eu ia amar nadar igual elas" (sic); aluna 3, "porque eu gosto de tartaruga e</p> | <p>O motivo da escolha dos alunos por esse animal foi: aluno 1, "porque eu amo tartaruga, são fofinhas quando se esconde" (sic); aluno 2, "porque meu amigo tem duas e são super divertidas e a gente gosta de brincar com elas" (sic).</p> | <p>O motivo da escolha dos alunos por esse animal foi: aluno 1, "porque ele tem vida longa" (sic).</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| desenho, sempre que quiser pode entrar na casa dela e ela às vezes é grande ou pequena" (sic). | gostaria de saber como é ser uma" (sic); aluna 4, "porque eu gosto de tartaruga." (sic). |  |  |
|--|--|--|--|

Em relação aos alunos que escolheram este animal o qual gostariam de ser por um dia, os motivos variam muito, alguns apontando para a questão da fofura do animal, do gosto por ele, da possibilidade de entrar na casa-casca, da capacidade de nadar da tartaruga, porém percebemos que a questão da dinâmica tranquila e pacífica do animal chamou a atenção deles.

Podemos dizer que, de modo geral, os alunos escolheram o camaleão por sua capacidade de camuflagem e mudança de cor, a águia por sua capacidade de voar, sua perspicácia, o leão por sua força e realeza, e a tartaruga pela sua tranquilidade e docilidade, demonstrando que cada grupo se identificou com o que podemos chamar de qualidade de personalidade.

Na sequência, a professora convidou os alunos para se reunirem em grupo, de acordo com os animais escolhidos e orientando-os a discutir com os colegas, usando o consenso do grupo para uma resposta do coletivo, sobre porque não escolheram os outros animais.





**Quadro 8- Dinâmica dos grupos no momento em que a professora solicita que estes escrevam porque rejeitaram a escolha dos outros animais.**

| Turma I   | Turma II   | Turma III   | Turma IV   |
|---|--|---|--|
| O movimento pela sala foi o de agitação até que conseguissem se organizar em grupo. Em seguida, cada grupo conversava, chegavam em uma resposta e faziam o registro em papel autoadesivo. | A sala se agita, porém conseguem se organizar em grupo. Cada grupo discutia a proposta, alguns mais tranquilos em relação a chegar em um consenso, outros mais agitados querendo prevalecer a sua própria ideia. | Os alunos se organizam e iniciam a conversa para chegar ao consenso do grupo e registrar no post-it porque não escolheram os outros animais | Os alunos mal esperam o comando da professora e já começam a chamar os colegas para formarem os grupos, o clima era de animação e assim que se reuniram já começaram a discussão da atividade. |

De acordo com o quadro acima, percebemos que as turmas I e II, mostraram um comportamento mais agitado antes de conseguirem se organizar em grupo, enquanto as turmas III e IV conseguem se organizar logo em seguida à sugestão da professora.

Nos quadros abaixo podemos observar os resultados que os grupos chegaram após discussão e registro das respostas do coletivo:

**Quadro 9- Grupo do Camaleão sobre porque não escolheram os outros animais**

| TURMA I  | TURMA II  | TURMA III  | TURMA IV   |
|--|---|--|--|
|  <p>Não escolheram ser: <b>leão</b>, "porque ele tem muitas vantagens e mata muita gente e se acha o rei da floresta" (sic); <b>águia</b> "porque é uma ave de rapina" (sic); <b>tartaruga</b> "ela é muito lenta" (sic).</p> |  <p>Não escolheram ser: <b>leão</b>, "porque ele é o rei das terras e ele se acha" (sic); <b>tartaruga</b>, "porque ela é muito lenta" (sic); <b>águia</b>, "porque ela come filhotes de animais" (sic).</p> |  <p>Não escolheram ser: <b>tartarugas</b>, "porque ela é lenta e não tem muitas cores" (sic); <b>leão</b>, "porque ele come o próprio filhote para demonstrar força" (sic); <b>águia</b>, "porque achamos ela feia" (sic).</p> |  <p>Não escolheram ser: <b>tartarugas</b>, "porque é muito devagar e presa fácil" (sic); <b>leão</b>, "porque ele não caça" (sic); <b>águia</b>, "porque ela pode perder o equilíbrio e atropelar algum outro animal voador" (sic).</p> |

Percebemos que os grupos de alunos que escolheram o camaleão rejeitaram a escolha do leão, por sua postura orgulhosa e cruel. Em relação à águia, a resposta de dois grupos abordou o fato de que é uma predadora, e outros: a falta de equilíbrio que pode fazer o animal atropelar outros: sua fealdade. A rejeição em torno da escolha da tartaruga girou, em todos os grupos, sobre a questão dela ser muito lenta e secundariamente, por não ter muitas cores e ser presa fácil de outros animais.





**Quadro 10- Grupo da Águia sobre porque não escolheram os outros animais**

| TURMA I   | TURMA II  | TURMA III  | TURMA IV   |
|---|---|--|--|
|  <p>Não escolheram ser: : <b>tartaruga</b>, "porque ela é lerda e lenta" (sic); <b>leão</b> "porque ele se acha rei da floresta e não é" (sic); <b>camaleão</b>, "porque ele</p> |  <p>Não escolheram ser: <b>tartaruga</b>, "porque ela é lenta" (sic); <b>leão</b>, "porque todo mundo escolhe ele" (sic); <b>camaleão</b>, "porque ele é muito pequeno" (sic).</p> |  <p>Não escolheram ser: <b>tartarugas</b>, "porque ela é muito lerda e morde as pessoas" (sic); <b>Leão</b>, "porque ele come o seu próprio filho para se alimentar"</p> |  <p>Não escolheram ser: <b>tartaruga</b>, "porque não voa" (sic); <b>leão</b>, "porque onde ele mora é muito quente" (sic); <b>camaleão</b>, "porque ele é feio" (sic).</p> |

|                                       |  |  |  |
|---------------------------------------|--|--|--|
| só se esconde, é feio e velho" (sic). |  | (sic); <b>camaleão</b> , "porque ele tem uma cauda feia e não tem uma aparência adequada" (sic). |  |
|---------------------------------------|--|--|--|

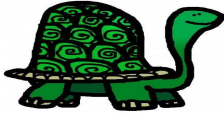
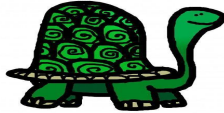
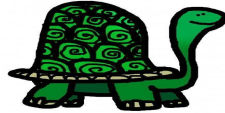
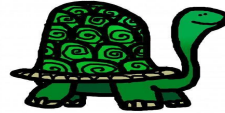
Entre os alunos que escolheram ser a águia por um dia, notamos a rejeição a escolha de ser outro animal: no caso da tartaruga, três grupos por ela ser lenta, um porque ela não voa; em relação ao leão, cada grupo escolheu motivo diferente, seja por uma realza que contestam, pelo fato da maioria das pessoas o escolherem, pela crueldade de comer o próprio filhote, pelo fato do lugar em que mora ser muito quente; no caso do camaleão, há uma unanimidade de considerar um animal feio, os grupos colocando outras desvantagens, como o comportamento de fuga e a pequenez do animal.

#### Quadro 11- Grupo do Leão sobre porque não escolheram os outros animais

| TURMA I  | TURMA II  | TURMA III   | TURMA IV  |
|--|---|---|---|
|   |    |   |    |
| Não escolheram ser: <b>tartaruga</b> , "porque é pequena, frágil, muito devagar"(sic); <b>águia</b> , "porque ela é frágil e come minhoca" (sic); <b>camaleão</b> , "ele é medroso, pequeno e ele é covarde e tem medo de tudo" (sic). | Não escolheram ser: <b>tartaruga</b> , "porque ela é lerda, ela não faz nada" (sic); <b>águia</b> , "porque preferimos o leão, ele é mais forte" (sic); <b>camaleão</b> , "porque a gente perde fácil" (sic). | Não escolheram ser: <b>tartaruga</b> , "porque ela é devagar" (sic); <b>águia</b> , "porque ela revira o lixo" (sic); <b>camaleão</b> , "porque ele é muito visível quando não se camufla" (sic). | Não escolheram ser: <b>tartaruga</b> , "porque ela é lenta" (sic); <b>águia</b> , "porque ela só voa e caça" (sic); <b>camaleão</b> , "porque ninguém ia enxergar ele" (sic). |

Os motivos que os grupos que escolheram o leão terem rejeitado os outros animais, foram: a tartaruga, por sua lerdeza; a águia, dois grupos apontaram não ser forte como o leão, um por motivo semelhante, revirar lixo, e outro porque só voa e caça; em relação ao camaleão, pela invisibilidade e fraqueza.

**Quadro 12- Grupo da Tartaruga sobre porque não escolheram os outros animais**

| TURMA I   | TURMA II  | TURMA III  | TURMA IV   |
|---|---|--|--|
|    |    |    |   |
| Não escolheram ser: <b>camaleão</b> , "porque não gostamos de camuflar e nem de se esconder" (sic); <b>leão</b> , "porque é forte, bravo e arisco" (sic); <b>águia</b> , "porque não gostamos de voar e ela é forte" (sic). | Não escolheram ser: <b>camaleão</b> , "porque é um animal muito quieto e não faz quase nada" (sic); <b>leão</b> , "porque se ameaçar ele pode atacar" (sic); <b>águia</b> , "porque ela entra em muitas brigas por comida" (sic); | Não escolheram ser: <b>camaleão</b> , "porque ele só muda de cor" (sic); <b>leão</b> , "porque ele só corre, caça e dorme" (sic); <b>águia</b> , "porque ela é canibal e come lixo" (sic). | Não escolheram ser: <b>camaleão</b> , "porque não queria ser tão pequeno" (sic); <b>leão</b> , "porque ele é muito difícil de encontrar comida e pode ser morto pelos caçadores" (sic); <b>águia</b> , "porque eu tenho medo de altura" (sic); |

Em relação às respostas dos grupos de alunos que escolheram ser a tartaruga, a rejeição aos outros animais tiveram as seguintes motivações: em relação ao camaleão, dois grupos apontaram para a passividade do animal, um terceiro para o pequeno tamanho e o quarto porque não gostam de camuflar e não se esconder, os dois últimos grupos mostrando o incômodo com o fato da pouca visibilidade do animal; em relação ao leão, dois grupos colocaram questões relacionados à ferocidade, um terceiro para uma monotonia de suas atividades e o quarto, pelo fato da dificuldade de sobrevivência do animal; em relação à águia, dois grupos a rejeitam porque não gostam de voar ou de altura, e os outros dois por motivos alimentares, pelo fato de brigar por comida ou por ser canibal e comer lixo.

**Quadro 13- Reação das turmas de alunos por ocasião da leitura dos motivos da rejeição da escolha daquele animal**

| Turma I  | Turma II  | Turma III  | Turma IV  |
|--|---|--|---|
| Alguns alunos começaram a demonstrar alguns sentimentos como indignação e raiva, pois estavam ouvindo fragilidades sobre o animal que haviam | À medida que aconteciam as apresentações dos grupos, os alunos olhavam-se indignados por ouvir as fragilidades do animal escolhido. Os ecos | A turma ouvia atentamente as colocações do grupo. Alguns alunos davam risada das potencialidades dos animais que não haviam escolhido, | A turma ouvia atentamente a apresentação dos grupos e alguns alunos expressavam por meio de gestos, caretas, expressão de reprovação no |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| escolhido para ser por um dia. Nesta turma havia burburinhos entre os alunos, expressões visíveis em seus rostos de não concordarem com aquelas falas negativas sobre os animais escolhidos. Outros alunos com tom de voz alta diziam: "cada um tem a sua opinião" (sic), enquanto, outros ainda, em tom de voz alto e com expressão de indignação falaram que os alunos tinham que respeitar as diferenças dos animais. | ouvidos da turma II eram, "nada a ver, o leão é o melhor"! (sic); "todos tem defeitos e qualidades"! (sic) Nesse momento a professora foi mediando as falas dos alunos da turma II, dizendo que agora era o momento de treinar a escuta ativa e atenta, de escutar as qualidades e as fragilidades de todos os animais. | enquanto que outros queriam verbalizar com argumentos positivos, no momento que os outros grupos apresentavam as fragilidades dos animais, porém a professora fazia a mediação e as apresentações seguiram normalmente. | momento de receber as críticas ao seu animal favorito. |
|--|---|---|--|

Novamente, notamos que os alunos das turmas I e II, mostraram mais agitação e ansiedade, expressando mais suas opiniões do que os da turma III e IV, que se mostraram mais cordatos e abertos às críticas dos outros.

Logo após a apresentação de todos os grupos de animais, a professora solicitou que todos retornassem aos seus lugares e iniciou uma reflexão com os alunos.

Nas turmas I, III e IV os alunos levantavam a mão para responder a pergunta feita pela professora e ela ia conduzindo as falas. Todos os alunos que quiseram participar foram ouvidos pela professora.

Na turma II, a professora precisou intervir, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. Nesta turma, lembrou do combinado que tem com os alunos a respeito da vez de cada um falar. Em seguida, passou a palavra para os alunos. Os alunos, respeitando a ordem de mão levantada expuseram suas ideias, conforme quadro abaixo. Novamente, notamos que os alunos da turma II se mostraram mais ansiosos e desejosos de participação.

**Quadro 14- Pergunta 1. “O que aconteceria se todos os alunos tivessem escolhido o mesmo animal?”(Professora)**

| TURMA I   | TURMA II   | TURMA III  | TURMA IV   |
|---|--|--|--|
| Aluno 1, "não seria legal, ia ser chato" (sic); aluno 2, "não ia dar certo porque todos | Aluno 1, "a sala seria chata." (sic); aluno 2, "a gente ia parecer robô" (sic); aluno 3, | Aluno 1, "não teria graça" (sic); aluno 2: "não seria legal uma sala com todos iguais" | Aluno 1, "a sala seria muito chata" (sic); aluno 2, "a gente não ia ter opinião diferente" |



|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p>têm diferenças" (sic); aluno 3, "tem que perceber a diferença de cada um, não seria muito legal" (sic); aluno 4, "todos com mesmas ideias, não saberiam resolver problemas, por exemplo, todos nós, igual ao Samuel, ia ser chato, não teria ideia diferente, ideia essencial" (sic), aluno 5; "pensando juntos criaríamos ideias diferentes e sempre iríamos melhorar, integrar as ideias é bem melhor, pensar diferente" (sic); aluno 6, "não é legal pensar igual, cada um escolheu um animal e pensou diferente" (sic); aluno 7, "porque se todos fossem iguais não daria para saber quem é quem" (sic); aluno 8, "Seria chato cada um não ter a sua opinião" (sic); aluno 9, "cada um tem que ter opinião diferente" (sic); aluno 10, "não ia ter graça, todo mundo igual fazer as mesmas coisas, mesmos defeitos, mesmas coisas boas, sem graça" (sic).</p> | <p>"se todos gostassem só do leão, não iam conhecer os outros animais, seria chato" (sic); aluno 4, "é mais legal ser diferente, daí a gente aprende mais coisas" (sic); aluno 5, "eu não ia saber que o leão é o rei da selva e não da floresta, se todos tivessem escolhido só o camaleão" (sic).</p> | <p>(sic); aluno 3, "27 alunos iguais numa sala, as mesmas ideias, a gente não ia ter coisas diferentes, por exemplo a Duda ter a mesma ideia de todos" (sic); aluno 4, "não ia precisar formar duplas para se conhecer, seria igual" (sic); aluno 5, "ninguém ia ser amigo porque tinha o mesmo gosto" (sic); aluno 6, "seria sem graça, a gente gosta de compartilhar ideias" (sic); aluno 7, "4 animais, tem muita gente que escolheu diferente é para conhecer o gosto da criança. A gente ia ter pouco conhecimento, eu tenho ideia e ele tem ideia melhor, eu posso aprender com ele" (sic); aluno 8, "por exemplo, a aula da tia de inglês, o Leon tem opinião e não concorda, tem que ter um para concordar e outro não porque daí a gente aprende com a ideia do outro" (sic); aluno 9, "cada um levanta uma hipótese para chegar a uma solução" (sic); aluno 10, "não teria certo ou errado" (sic); aluno 11, "se você tivesse um problema e precisa da opinião de um colega não precisava de ideia" (sic).</p> | <p>(sic); aluno 3, "não ia ter debate na aula, ia ser tudo igual, é legal quando é diferente" (sic); aluno 4, "tudo ia ser chato" (sic); aluno 5, "a sala ia parecer robôs" (sic); aluno 6, "a gente é diferente, ainda bem, porque ia ser muito chato, sem graça" (sic).</p> |
|--|---|--|---|

Os alunos colocaram que se todos tivessem escolhido o mesmo animal, não seria uma situação interessante e nem mesmo conveniente. Dentre as razões citaram:

- a) Falta de diversidade: A escolha do mesmo animal significaria que não haveria diversidade nas ideias e perspectivas dos alunos. Isso seria considerado chato e limitante.

- b) Dificuldade em resolver problemas: Todos os alunos teriam as mesmas ideias e não haveria variedade de abordagens na resolução de problemas. Isso poderia tornar a solução de desafios mais difícil.
- c) Ausência de diferenciação: Se todos fossem iguais, seria difícil distinguir quem é quem e cada pessoa perderia sua identidade individual.
- d) Falta de opiniões distintas: Os alunos enfatizam a importância de cada um ter uma opinião diferente e acreditam que isso enriquece o processo de aprendizagem e colaboração.
- e) Perda de graça.

Percebemos que as opiniões refletem a valorização da diversidade, da individualidade e da importância de ter diferentes perspectivas para um ambiente enriquecedor. Visualizamos, nas respostas das crianças, que elas colocam que reconhecer e respeitar as diferenças e promover a colaboração entre ideias diversas pode levar a uma maior criatividade, inovação e resolução de problemas de forma mais eficaz.

**Quadro 15- Pergunta 2. "Como vocês se sentiram quando ouviram os outros grupos falar sobre as fragilidades do animal escolhido?"(Professora)**

| TURMA I  | TURMA II  | TURMA III   | TURMA IV  |
|--|---|---|---|
| Aluno 1, "não gostei, mas eu entendo que cada um tem a sua opinião" (sic); aluno 2, "não gostei porque falaram que o camaleão era covarde" (sic); aluno 3, "triste porque cada um tem a sua opinião" (sic); aluno 4, "me senti mal porque falaram que a tartaruga é lerda" (sic); aluno 5, "quando falaram do camaleão fiquei triste porque ele não é tão ruim. Cada animal tem sua defesa. O cavalo sai correndo por exemplo. Se você pensar por um lado, ele | Aluno 1, "eu me senti mal porque eu amo tartaruga" (sic); aluno 2, "eu fiquei triste porque falaram mal do meu animal porque ele é muito lento, porque o leão se acha" (sic); aluno 3, "eu não me senti mal porque isso é uma opinião dela, mas as pessoas podem achar diferente, que era a opinião dela e tem que ser respeitado" (sic); aluno 4, "eu continuo gostando da tartaruga porque ela é importante para o Projeto Tamar, sei que ela é lenta" (sic); aluno | Aluno 1, "me senti mal porque eu gosto do meu animal" (sic); aluno 2, "muita gente falou do leão, riram muito, a pessoa ficou brava também. Pode dar opinião, mas não pode machucar o amigo" (sic); aluno 3, "nunca liguei porque cada um tem a sua opinião e tem que respeitar, não importa o que esse animal é" (sic); aluno 4, "fiquei chateada porque uma menina ficou rindo do meu animal. Todo mundo tem uma opinião" (sic); aluno 5, | Aluno 1, "primeiro me senti mal, mas daí vi que todos os animais têm coisas boas e ruins" (sic); aluno 2, "eu não me senti mal, continuo gostando do meu animal, mas não posso ficar rindo só porque o colega escolheu outro animal" (sic); aluno 3, "eu fiquei muito bravo porque todo mundo ria do animal que escolhi, quase ninguém escolheu igual o meu, mas daí eles foram vendo que os outros animais também tem coisas ruins" (sic); |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p>se camufla e ele não é velho, mas só da aparência, ele não é" (sic); aluno 6, "quando falei do meu animal eu me senti muito mal porque deram risada da cara dele, isso não é legal fazer com as pessoas, tem que respeitar a opinião do outro. Riram de mim e eu me senti mal" (sic); aluno 7, "a pessoa riu da minha cara e a outra pessoa também não vai gostar que falei do animal dela, tem que respeitar a opinião do outro" (sic); aluno 8, "trate os outros como você quer ser tratado que pode ser você o outro" (sic); aluno 9, "eu não me senti mal porque cada um tem a sua opinião e devem respeitar" (sic); aluno 10, "a tartaruga pode ser lerda mas eu tinha uma tartaruga que era ligeira" (sic).</p> | <p>5, "eu fiquei muito bravo quando falei do leão, mas depois eu vi que ele também tem coisas ruins iguais a outros animais" (sic).</p> | <p>"me senti mal porque falei que a águia é feia e ficou rindo" (sic); aluno 6, "não me senti bem quando falei da águia. Eu respeito, mas eu preciso ser respeitado também. Às vezes a gente esquece, mas tem que lembrar e pedir desculpa" (sic); aluno 7, "outras pessoas riram da tartaruga e do camaleão porque tinha poucas pessoas que escolheram. Posso dar opinião, mas com palavras que não nos machuque, posso saber falar. Tenho meu estilo, mas não consigo falar com palavras que vai machucar aquele colega que gosta daquele animal" (sic).</p> | <p>aluno 4, "eu não me senti muito bem, mas achei pior que tem gente que só acha que o seu animal é bom e não consegue ver que o outro tem coisa boa também" (sic); aluno 5, "me senti mal porque falei que a tartaruga é feia e ficou rindo de mim" (sic); aluno 6, "não me senti bem quando falei do camaleão, as pessoas não percebem que é chato falar mal do outro" (sic); aluno 7, "é muito feio quando ficam rindo da outra pessoa, só porque escolheram outro animal, tem que respeitar a opinião do outro" (sic).</p> |
|--|---|--|--|

Notamos que o maior número de respostas a esta questão girou sobre a questão de não ter gostado de ter recebido a crítica, mas um número quase equivalente de respostas apontou para a necessidade de se ter respeito pela escolha ou opinião do outro. Dois alunos relataram uma reação de desagrado inicialmente, mas depois aceitaram a crítica do outro, e três reafirmaram a defesa das qualidades dos seus animais.

Quando os alunos ouviram os outros grupos falarem sobre as fragilidades do animal escolhido, a maioria, em suas respostas, expressaram sentimentos de desagrado, tristeza e desconforto. Alguns alunos destacaram que entenderam que cada um tem sua própria opinião, mesmo assim, eles não gostaram de ouvir críticas sobre o animal que escolheram. Alguns alunos mencionaram que se sentiram mal quando ouviram comentários negativos sobre seus animais, como serem chamados de covardes ou lerdos. Outros alunos colocaram a importância de respeitar a opinião do outro e não ridicularizar ou fazer piadas com algo que seja significativo para alguém. Um aluno

destacou que ficou triste quando falaram do camaleão, pois acredita que cada animal tem suas próprias defesas e características positivas. Outro aluno mencionou que se sentiu mal quando riram do animal que ele escolheu, enfatizando que é importante respeitar a opinião do outro e não fazer com os outros o que não gostaríamos que fizessem conosco. No entanto, dois alunos destacaram que compreenderam que seu animal tem coisas positivas e negativas ao mesmo tempo, assim como os outros animais. Três alunos, em suas respostas, reafirmaram que, apesar das críticas, viam qualidades em seus animais escolhidos.

Os relatos de muitos alunos apontaram para a importância de tratar os outros com respeito, consideração e empatia. Eles ressaltaram a necessidade de valorizar as diferenças e evitar fazer comentários que possam magoar ou ridicularizar alguém.

**Quadro 16- Pergunta 3. "Como essas diferenças aprendidas por vocês por meio das características dos animais podem contribuir com a nossa sala de aula, enquanto espaço coletivo?"(Professora)**

| TURMA I   | TURMA II   | TURMA III  | TURMA IV  |
|---|--|--|---|
| <p>Aluno 1, "minha diferença com a da Carla pode ser grande, pode ser se a gente tiver ideias juntas, por exemplo na aula de projetos fizemos um negócio super legal. Juntos a gente pode alcançar a ideia de fazer melhor" (sic); aluno 2, "a diferença é que cada um pode ajudar um ao outro" (sic); aluno 3, "quando alguém falar mal de um e de outro quem vai honrar é Deus cada pessoa tem sua fé e melhor amigo" (sic); aluno 4, "mesmo que eu não goste daquela pessoa ela pode ter boas ideias e pode trazer mais ideias para outras pessoas e vai evoluindo e que o amigo vai ter mais ideias" (sic); aluno 5, "por exemplo, eu não</p> | <p>Aluno 1, "pode pensar se você fosse gostar do leão e eu do camaleão você não ia deixar de entrar no grupo porque você é diferente. Isso não é certo" (sic); aluno 2, "faço amizade com alguém e só porque sou loiro ele não quer ser mais meu amigo. Isso é muito ruim" (sic); aluno 3, "a gente é diferente, como os animais, então tem que respeitar" (sic); aluno 4, "a gente pode aceitar sempre a opinião do outro e respeitar, como respeitar as características diferentes dos animais" (sic); aluno 5, " eu posso sentar com uma colega e conhecer ela mesmo não tendo amizade" (sic); aluno 6, "a gente tem que ser amigo e gostar mesmo</p> | <p>Aluno 1, "cada um é único, ninguém é igual" (sic); aluno 2, "na sala somos diferentes" (sic); aluno 3, "vamos aprender com nossos colegas" (sic); aluno 4, "pode ser gêmeo a personalidade dos outros é única" (sic); aluno 5, "se for diferente aprendemos coisas novas, fazemos amizades novas, não conhecia a Marta e comecei a gostar dela convivendo com ela" (sic).</p> | <p>Aluno 1, "cada um é único, todos têm os seus direitos." (sic); aluno 2, "todo mundo é diferente e temos que respeitar" (sic); aluno 3, "tem que olhar para o outro, pensar no outro que é nosso colega" (sic); aluno 4, "a gente aprende coisas novas com o colega que é diferente" (sic); aluno 5, "igual se tivéssemos escolhido o mesmo animal, seria chato conviver, assim a gente convive com o jeito de ser do outro e aprende" (sic).</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p>gosto de alguém mas podemos ter ideias juntas e poder compartilhar com outras pessoas" (sic); aluno 6, "ah! Eu não sabia que ela era legal, e eu nem conhecia ela" (sic); aluno 7, "eu não conhecia um colega e dei oportunidade, conversei e consegui, dei oportunidade e conheci e gostei" (sic).</p> | <p>que o outro seja diferente" (sic).</p> |  |  |
|--|---|--|--|

As respostas mais frequentes dos alunos a estas questões foram no sentido de:

- a) Respeito pelas diferenças: Os alunos mencionaram a importância de respeitar as diferenças pessoais. Eles reconheceram que cada pessoa tem suas ideias e sua própria perspectiva.
- b) Aprendizado com os diferentes: número significativo de respostas dos discentes apontam para o enriquecimento e aprendizado pessoal deles em contato com alunos que apresentam diferenças em relação a si.
- c) Oportunidade de conhecer e gostar de pessoas diferentes: Alguns alunos compartilharam experiências em que deram oportunidade para conhecer melhor colegas com os quais não tinham afinidade inicialmente. Ao dar essa chance, eles descobriram que essas pessoas eram legais e passaram a gostar delas. Essas experiências mostram como é importante abrir-se para novas amizades e descobrir a diversidade positiva que existe na sala de aula.
- d) Compartilhamento de ideias e ajuda mútua: uma categoria de respostas dos alunos apontaram que eles podem, mutuamente, compartilhar ideias e ajudar-se.
- e) Crítica a não aceitação das diferenças: duas respostas foram no sentido da crítica a pessoas que não aceitam as diferenças individuais.

Todas essas respostas, menos uma, que nos pareceu fora de contexto, ressaltam a importância de valorizar e respeitar as diferenças, promover a colaboração e a troca de ideias, e dar oportunidades para conhecer e apreciar pessoas diferentes.

**Quadro 17- Pergunta 4. "Como podemos melhorar a convivência uns com os outros?"(Professora).**

| TURMA I   | TURMA II  | TURMA III  | TURMA IV   |
|---|---|--|--|
| <p>Aluno 1, "pode ter ideia, conversar" (sic); aluno 2, "pode começar a sentar perto de pessoas que a gente não conhece e dar oportunidade para conhecer, dar chance para a pessoa" (sic); aluno 3, "dar chance para as pessoas se tornarem amigos" (sic); aluno 4, "ter mais contato com as pessoas que você não conhece" (sic); aluno 5, "pode aprender com os erros das pessoas" (sic); aluno 6, "aconselhar a pessoa também" (sic); aluno 7, "não conhecia o Dan, aí comecei ficar perto e viramos amigos" (sic).</p> | <p>Aluno 1, "por exemplo: quando cheguei na classe não tinha amigos, daí comecei a falar com as pessoas da sala, depois fui conhecendo a Clara, depois juntas conhecemos a Catarina e agora viramos amigas" (sic); aluno 2, "se alguém da sala fala assim: Ah! Eu não quero ser amigo dela porque ela é negra. Eu tinha uma colega que falava assim. Isso não pode, tem que conviver bem com todos" (sic); aluno 3, "eu não queria ser amiga de uma menina, depois eu fui me aproximando dela e vi que ela era legal e passou a ser a minha melhor amiga" (sic); aluno 4, "todo mundo é diferente, ninguém é igual. A gente tem que aprender a conviver com todo mundo" (sic); aluno 5, "minha avó tinha uma pessoa que era negra e ela sempre cuidou bem dela, ela dormia na casa da minha avó, era como irmã da minha avó" (sic).</p> | <p>Aluno 1, "se permitindo conhecer outras pessoas, se permitir mais" (sic); aluno 2, "no almoço sentar com outras pessoas para conhecer" (sic); aluno 3, "quando cheguei aqui na sala, não queria conhecer ninguém, daí eu me abri para eles, foi quando me convidaram para brincar, daí agora conheço e sou amigo de todos" (sic); aluno 4, "na minha primeira vez aqui na escola, não conhecia ninguém, era tímida, daí a Duda e a Laura não gostavam de mim, mas eu comecei a me abrir e me tornei amigas delas" (sic); aluno 5, "quando eu entrei na escola só ficava com quem eu conhecia, daí conheci outras que vinham me ajudar, mas antes eu via só os defeitos dela, depois passei a conviver e vi que era legal e virou minha amiga" (sic); aluno 6, "quando entrei na escola não conhecia ninguém, olhava para as pessoas e só via os defeitos. Daí as meninas começaram a falar comigo e eu comecei a ver as qualidades e me tornei amiga delas" (sic); aluno 7, "a Duda não era amiga minha, ela não gostava de mim. Daí eles começaram a se ver na feira do condomínio, ela deu oportunidade para se</p> | <p>Aluno 1, " as pessoas podem olhar as coisas de ângulos diferentes" (sic); aluno 2, "respeitar a opinião do outro não é só em matemática mas em todas as matérias e fora da escola também" (sic); aluno 3, "respeitar a opinião do outro" (sic); aluno 4, "respeitar não só a opinião do outro, mas o estilo das pessoas, os resultados" (sic); aluno 5, "dentro de um coletivo é preciso ouvir a opinião do outro, não existe o certo e errado mas respeito de opiniões" (sic); aluno 6, "respeitar o turno de fala" (sic).</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | conhecer porque na sala de aula só via os defeitos" (sic). |  |
|--|--|--|--|

A resposta mais frequente a esta questão girou em torno de dar-se oportunidade para conhecer os outros alunos, e que muitas vezes, isto fez com que surgissem novas amizades. Uma resposta nesta linha, dada por algumas crianças, aponta para que diminuíssem as críticas a uma outra de quem não gostavam, surgindo oportunidade para se tornarem amigas, um terceiro tipo de resposta também aponta para ver as qualidades dos outros.

A segunda resposta mais frequente, foi no sentido de respeitar os diferentes, duas respostas girando em torno de aceitar as diferenças raciais, criticando o racismo e elogiando a convivência entre diferentes etnias. Um terceiro tipo de resposta, nesta tendência, é a de aprender a conviver com os outros.

Uma terceira categoria de respostas, constituída por respostas de poucos alunos, aponta para diferentes aspectos da convivência, aprender com os erros dos outros, para a possibilidade de aconselhar os outros, conversar e trocar ideias.

Todas essas sugestões apontam que os alunos percebem a importância de ser aberto, receptivo e disposto a conhecer novas pessoas, além de valorizar o diálogo, a empatia e o apoio mútuo.

#### **12.2.2.1. Discussão sobre o sentido da dinâmica socioemocional "Respeito às diferenças" para o aluno.**

Acreditamos que esta dinâmica explorou vários aspectos do processo intercultural. Em seu início, trabalhou a questão da intraculturalidade, ao permitir que as crianças escolhessem o animal com o qual mais se identificavam - estágio psicodramático do eu comigo mesmo. Em um segundo momento, expôs as crianças à multiculturalidade, ao expor suas identificações a grupos de alunos que tinham identificações distintas das delas, momento da dinâmica colocado para reflexão dos alunos através da segunda pergunta da professora, de como se sentiram recebendo a crítica de seus colegas - estágio psicodramático do eu e o outro. Em um terceiro momento, através da primeira questão colocada pela professora, “imaginem se todos escolhessem o mesmo animal”, fez os alunos refletissem sobre a importância da

interação e do enriquecimento através do convívio com os diferentes, atingindo o estágio da interculturalidade - estágio psicodramático do eu com o outro . No quarto momento, em que a professora faz ao grupo a terceira e a quarta perguntas: "Como essas diferenças aprendidas por vocês por meio das características dos animais podem contribuir com a nossa sala de aula, enquanto espaço coletivo?" (sic) e "Como podemos melhorar a convivência uns com os outros?"(sic), ela induz os alunos à reflexão sobre a transculturalidade, ou seja, o estágio psicodramático do eu com todos (Yozo, 1996), no qual se busca a transformação da cultura da classe. Pela qualidade das respostas das crianças, através desta bem-engendrada dinâmica, podemos dizer que todos estes estágios foram vividos por boa parte dos alunos.

#### **12.2.2.2. Comunicação da professora sobre uma atividade pedagógica que os alunos estavam tendo em sala de aula**

Ao término da atividade da turma II, a professora olhando para minha direção, contou que os alunos estavam lendo o livro Lendas e mitos dos índios brasileiros, do autor Walde-Mar de Andrade e Silva. Um livro que traz a riqueza dos contos de lendas indígenas com detalhes das pinturas que são fruto da convivência com os grupos indígenas Xingu, onde o historiador e pintor conviveu durante oito anos, o que permitiu retratar a forma de viver, os rituais e suas festas. Conta a professora que com a leitura e observação das belas pinturas, os alunos estavam tendo contato, mesmo que indireto, com a cultura dos indígenas, notando que muitos passaram a valorizá-la e a respeitá-la.

#### **12.2.3 Descrição, análise e interpretação etnográfica: Alunos do 4º ano do Ensino Fundamental participando da dinâmica socioemocional denominada "Charlie", refletindo sobre empatia e compaixão**

A proposta da atividade aplicada pela professora tinha como objetivo proporcionar aos alunos uma metáfora visual dos efeitos duradouros de comentários desrespeitosos. Esta atividade busca fazer os discentes refletir sobre empatia e compaixão ao ver o mundo pela perspectiva de outra pessoa. A atividade busca provocar a reflexão sobre o impacto de nossas ações e palavras sobre os outros, bem como induzir à percepção de maneiras de como ajudar os outros e a nós mesmos a desenvolver um senso de pertencimento.



### 12.2.3.1 Descrição etnográfica da atividade "Charlie" - imagem visual dos efeitos duradouros de comentários desrespeitosos, com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental.

A dinâmica consistiu na professora apresentar às classes um boneco feito de papel e o apresentou como Charlie, um garoto comum que mudou de escola e, por algum motivo, não agrada muito. Em seguida a docente convidou os alunos a escreverem dois comentários que poderiam ferir os sentimentos do "Charlie".

**Quadro 18- Comentários dos alunos sobre como ferir os sentimentos do "Charlie":**

| TURMA I   | TURMA II   | TURMA III  | TURMA IV   |
|---|--|--|--|
| Comentários negativos dos alunos: "você é muito chato" (sic); "eu não gosto de você" (sic); "feio" (sic); "magrelo" (sic); "insuportável" (sic); "irritante" (sic); "idiota" (sic); "gordo" (sic); "baleia" (sic); "a gente te odeia" (sic); "chorão" (sic); "estranho" (sic); "isolado" (sic); "cavalo magro" (sic); "não é bem vindo" (sic); "pior pessoa da escola" (sic); "sem amigos" (sic); "Zé palito de churrasco" (sic); "nojento" (sic); "filho da mãe" (sic); "pior da turma" (sic). | Comentários negativos dos alunos: "bater nele" (sic), "xingar" (sic), "baixinho" (sic), "chato" (sic), "feio" (sic), "alguém xingou ele" (sic), "desrespeitou" (sic), "fizeram bullying com ele" (sic), "seu novato" (sic), "seu nome é feio" (sic), "você é um pamonha" (sic), "parece uma batata" (sic), "o Charlie deve ter sofrido bullying ou alguém deve ter falado coisas ruins ou bateram nele" (sic), "sofreu bullying" (sic), "perdeu os amigos" (sic), "estranho" (sic), "ele não tem amigos" (sic), "ficou o tempo todo sozinho" (sic), "criaram nomes feios e chamaram ele de burro" (sic), "o seu lugar não é aqui" (sic), "alguém disse que ele é chato, que ele é feio ou coisas que magoaram ele" (sic), "ignoraram ele" (sic), "falaram mal dele" (sic). | "chamar de feio ou chamar de estranho" (sic), "chato" (sic), "não sabe ler" (sic), "egoísta" (sic), "fedido" (sic), "esquisito" (sic), "gordo" (sic), "burro" (sic), "esquisito" (sic), "você não sabe fazer nada" (sic), "você não pertence a essa escola" (sic), "horroroso" (sic), "você não presta" (sic), "prefiro você na outra escola quando não nos conhecíamos" (sic), "xarope sai daqui" (sic), "gnomo" (sic), "sai daqui vai para a outra escola" (sic), "vai se ferrar não gosto de você" (sic), "você nunca vai ter amigos" (sic), "você não é bem vindo aqui, parece um pano de chão" (sic). | "você é burro e chato" (sic), "feio" (sic), "eles estão xingando ele de idiota e desprezando falando que é sem futuro" (sic), "ninguém quer ser amigo dele" (sic), "estão fazendo bullying" (sic), "está sendo excluído do seu grupo" (sic), "está recebendo comentários ruins" (sic), "não tem amigos" (sic), "estão zutando ele" (sic), "ninguém quer ser amigo dele" (sic), "os meninos estão zoando ele" (sic), "baixo" (sic), "péssimo em tudo" (sic), "está sendo excluído porque é novo" (sic). |

Através do método de categorização da Análise do Conteúdo, vemos que predominaram as mensagens de ataque à aparência do boneco, seguidas de mensagens que falam que ele é isolado ou deve ficar neste estado. Em terceiro lugar, as mensagens de que as pessoas não gostam dele, de que ele sofreu bullying, de que é chato, de que recebeu xingamentos, de que é estranho, de que é pessoa ruim. Por último, constatamos as categorias de mensagens em que Charlie é personificado como pessoa que recebe críticas, que é nojento, que merece apanhar, que é chorão.

Vemos que esta etapa da dinâmica mobiliza os impulsos agressivos das crianças, de forma que podemos considerar catártica.

À medida que os alunos apresentavam suas respostas ofensivas, a docente amassava parte do boneco de papel até virar uma bola e seguia com as reflexões: "O quanto Charlie está diferente agora?" "Ele está, é claro, bastante amassado". "Como vocês acham que Charlie estará se sentindo no final de seu primeiro dia de escola?" "Vocês acham que ele gostaria de voltar para a escola no segundo dia?" "Vocês acham que ele sentiu que os alunos queriam que ele fizesse parte da turma?" Logo em seguida solicita aos alunos que pensem sobre o que poderiam dizer a "Charlie" para que ele se sentisse aceito na escola ou se sentisse bem vindo. Enquanto isso, a professora desamassava o papel, de pouco a pouco, ao ouvir cada comentário positivo dos alunos.

#### Quadro 19- Comentários dos alunos sobre acolhimento ao "Charlie":

| TURMA I   | TURMA II   | TURMA III  | TURMA IV  |
|---|--|--|---|
| Comentários acolhedores: "eu iria acolher o Charlie para ele perceber que não tem só pessoa ruim na escola como por exemplo eu, e eu nunca fiz isso e nunca vou fazer" (sic); "eu ia acolher ele, tentar virar amigo dele e tentar deixar ele soft" (sic); "eu diria para ele não escutar eles e de alguma forma fazer aquilo parar" (sic); "Charlie não liga, se acontecer de novo fala com a coordenação, para falar com os pais de quem fez isso e | Comentários acolhedores: "fazer amizade com ele" (sic); "você é legal, quer ser meu amigo e você quer entrar no nosso grupo de craque?" (sic); "virar amigo dele ou falar que poderia contar comigo" (sic); "que ele não ligasse para o que falam dele e que ele pode fazer novos amigos" (sic); "volta, você é novo, já se acostuma, não te conhecem, você é legal" (sic); "ser amigo dele" (sic); "você é uma boa pessoa, não ligue para o que falam | Comentários acolhedores: "peço desculpas, me enganei sobre o que você era. quer ser meu amigo?" (sic); "você é muito legal" (sic); "desculpe, Charlie, você não é nada disso, você tem que acreditar em você", (sic); "pedir desculpas e virar amigo dele e proteger ele de gente que ainda xinga ele", (sic); "quer lanchar com a gente, me desculpa por te chamar de estranho" (sic); "Charlie você é um garoto bonito" (sic); "elogiá-lo e ajudá-lo a | Comentários acolhedores: "falar que o que as pessoas falaram não era verdade" (sic); "sendo amigo dele e defendendo ele" (sic); "você quer lanchar comigo?" (sic); "não fica assim quer ser meu amigo?" (sic); "liga para eles não, você é normal Zé" (sic); "dar abraços e acolher o Charlie, falar com ele" (sic); "quer lanchar comigo?" (sic); "bora ser meu amigo, põe um sorriso no rosto" (sic); "Charlie, você não é nada disso e saiba que |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>você não é chato e gordo" (sic); "tentar conversar e melhorar a situação, falar que ele é legal" (sic); "oi, quer brincar comigo?" (sic); "eu ia falar que ele é legal e conversaria com ele todos os dias" (sic); "eu ia falar com ele" (sic); "falar para ele ser o meu amigo", (sic); "para ele não ligar para eles e para brincar comigo" (sic); "eu iria virar amigo dele e eu iria conversar com meus amigos a ser amigo dele" (sic); "eu iria tentar ser amigo dele e o abraçar" (sic); "seja bem vindo, vou te mostrar a escola, venha brincar comigo e não ligue para o que eles falam, venha ser meu amigo e acolhê-lo" (sic); "eu ia falar com ele, perguntar se ele estava bem, que eu sempre estaria com ele e dava um abraço nele" (sic); "chamar ele para brincar, falar que ele é bem vindo, falar que ele é amigo de todo mundo" (sic); "começar a respeitar ele, tratar bem" (sic); "para ignorar os meninos que falam mal deles tentar ser amigo deles" (sic); "não falar nada dessas coisas ruins", (sic); "você é legal, quer ser meu amigo?" (sic); "sempre que está triste acolhe ele, brinca com ele, conversa" (sic); "eu ia ajudar, dar risadas, brincar, contar piadas, contar fatos..." (sic); "vem jogar bafo com a gente, ser nosso amigo" (sic); "Charlie você é muito legal e doce e se alguém falar mal de você eles vão</p> | <p>só seja você, você é especial" (sic); "chamar ele de legal e divertido" (sic); "Charlie, você é muito legal, não fique triste, quer ser meu amigo?" (sic); "você é legal, eles que não entendem, converse com eles, eles vão ver que você é legal" (sic); "Charlie, não ligue para eles, a gente te ama, ignora eles, você é incrível!" (sic); "eu iria conversar com ele e tentar ser amigo dele" (sic); "pra ele não dar bola o que os outros falam e pra você esquecer o que já aconteceu e falar elogios" (sic); "não se importe com isso, eles só querem atenção" (sic); Ou mude de escola, você não merece isso, fale com a coordenação" (sic); "enfrente o bullying, não liga para eles, você não é isso!" (sic); "ignore eles e faça novos amigos" (sic); "uma surpresa para Charlie como se todas virassem amigo dele" (sic); "não ligue para isso, seja do jeito que é" (sic); "eu poderia ajudar ele e andar com ele" (sic); "fala que eu vou ser amigo dele" (sic); "eu iria ajudar ele e falar coisas legais para se sentir aceito" (sic); "falar bem dele, elogiar o Charlie, falar das coisas certas para as outras colegas para também querer elogiar ele" (sic); "não ligue para o que os outros falam, ignore, fique longe deles" (sic); "Charlie não ligue para eles, eles só querem ser populares" (sic).</p> | <p>fazer amizades" (sic); "você é incrível, Charlie eles não sabem do que é capaz, ignore eles e me desculpe podemos ser amigos?" (sic); "Charlie, você é muito legal, não ligue para eles, quer ser meu amigo?" (sic); "Conversar com eles para parar de fazer bullying falar que ele é legal e pedir desculpas" (sic); "Charlie desculpas, você quer passear comigo, desculpa" (sic); "Charlie, você é legal! Não pense em coisas ruins! Pense em coisas boas! Desculpa!" (sic); "Charlie você é inteligente e legal, desculpa vamos ser amigos" (sic); "elogiar ele, acolher ele" (sic); "oi, quer ser meu amigo? Mil desculpas não sei onde estava com a cabeça quando te falei aquelas coisas" (sic); "Charlie, desculpe pelo o que eu falei, bem vindo, quer ser o meu amigo?" (sic); "ser gentil e legal com o Charlie" (sic); "Charlie, não liga para eles, vamos lá na lanchonete comer umas batatas" (sic); "desculpa Charlie, quer ser meu amigo?" (sic); "desculpa Charlie vamos ser amigos" (sic); "esquece eles, não sabem de nada disso você não é nada disso vamos ser amigos" (sic); "me desculpe, me enganei sobre você, vamos ser amigos" (sic); "sei que você é novo, mas não ligue para eles, seja meu amigo" (sic); "eu chamaria ele para ser meu amigo, faria uma</p> | <p>todos tem defeito e eu acredito que estamos na Terra para melhorar esse defeito" (sic); "ser amigo dele e ajudar a fazer novos amigos e ser gentil" (sic); "tentar acolher, perguntar se está tudo bem e ser legal sempre com ele" (sic); "gente é para ser gentil!" (sic); "eu iria falar que parassem de ignorar, esse comportamento dos outros é que eu estou ali para ele" (sic); "eu poderia virar amigo dele" (sic); "ajudaria ele fazer amigos e não excluir ele" (sic); "eu sou o seu amigo, conte comigo, você é legal, vamos brincar, você é bonito, você é especial, quer ser meu amigo?" (sic); "quer almoçar comigo?" (sic); "você tem que ter amigos e você não pode ficar sozinho" (sic); "oi, quer ser meu amigo?" (sic); "posso te apresentar a escola?" (sic); "eu poderia dizer para ele não ficar mais perto do grupo que o maltratava" (sic); "oi, Charlie, tudo bem? Eu sou Pedro. Quer ser meu amigo?" (sic); "se alguém estiver te zoando, fale para essa pessoa como se sente e fale para parar. Se ela não parar, fale para a professora. Quer lanchar comigo?" (sic); "eu ia falar se ele queria ser meu amigo e deixar ele fazer as coisas com o grupo" (sic); "eu perguntaria se ele queria ser o meu amigo e falaria que ele não é nada disso" (sic); "ajudar ele e elogiar" (sic); "eu o ajudaria, ficaria com ele até ele</p> |
|--|--|--|--|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <p>ver, e você tem mais uma amiga" (sic); "falar com os alunos e se não conseguir, achar outras pessoas na escola" (sic); "Charlie você não é tão ruim você é bem legal até" (sic); "não liga para os xingamentos, não escuta eles e viraria amigo e tentar engajar amigos" (sic).</p> |  | <p>festa de boas vindas, eu chamaria para ir na minha casa" (sic); "desculpa, você é muito legal" (sic); "dizer palavras acolhedoras como Charlie vem tomar lanche comigo" (sic); "desculpa Charlie, quer ser meu amigo?" (sic).</p> | <p>fazer amigos" (sic); "esse só foi o começo depois você vai ter vários amigos" (sic); "conversar com ele, lanchar com ele, incluir ele no grupo que era para ele ignorar o que estão falando" (sic); "a gente pode falar que todo mundo já foi novo na escola, que você não é o que as pessoas falam e falar e fazer amizades com ele" (sic).</p> |
|--|--|--|---|

Entre as categorias que sistematizamos a partir das respostas das crianças, a proposta de fazer amizades com Charlie, assim como a de fazer os amigos tornarem-se amigos dele foram preponderantes. Em segundo lugar, vem as mensagens de que fariam elogios à criança rejeitada; em terceiro, de dizer à Charlie não ouvir ou dar importância às palavras agressiva; em quarto, mensagens de que pediriam desculpa ao personagem; em seguida, por ordem, mensagens de acolhimento, de que iriam conversar, que iriam interagir com ele, que iriam brincar com ele, de encorajamento para enfrentar a situação, de que iriam protegê-lo, de que iriam ser solidários.

Categorias de respostas menos frequentes, são de ajuda, estímulo, de que Charlie procure a ajuda da escola, de desqualificação das críticas, de que iriam abraçá-lo, de que procurasse outras amizades, de que ficasse longe dos críticos, de que iriam tentar fazê-lo sentir melhor, de que iriam tratá-lo bem. Contabilizamos ainda, mais 10 categorias de respostas, com um único respondente.

De maneira geral, as respostas demonstram uma empatia da criança com o personagem da criança rejeitada, criticada e excluída. Percebemos que muitos respondentes aludiram a muitas formas de ajudar Charlie, o que mostra o grau de identificação com o personagem, o tipo de respostas solidárias a ele, em maior número do que as de agressão e exclusão.

Quando todos os alunos terminaram de verbalizar o que fariam ao Charlie como palavras mais positivas e de acolhimento, a professora desamassou o boneco de papel, "Charlie", e iniciou uma reflexão com os alunos:

Agora, o que vocês notaram? O que vocês acham que está acontecendo com o Charlie? É possível remover completamente os amassados? Será que todos nós temos alguns amassados? O que vocês aprenderam com isso que pode mudar a

forma como trabalhamos em grupo ou como você interage com outras pessoas?  
(Professora)

**Quadro 20- Comentários dos alunos sobre o que aprenderam com a atividade do "Charlie" sobre a forma de interagir com as pessoas ou em grupo:**

| TURMA I   | TRUMA II   | TURMA III  | TURMA IV   |
|---|--|--|--|
| <p>Comentários dos alunos: "pedir ajuda a família quando precisar e mostrar meus sentimentos"; "eu aprendi que temos que tratar todo mundo bem"; "não podemos maltratar as pessoas ou deixar marcas em alguém, ser amigável"; "falar palavras positivas e não negativas"; "eu aprendi que eu tenho que tomar cuidado no que falo e no que os outros falam"; "que não pode ser mal"; "que tem que ser gentil com todo mundo"; "ajudar quem precisa"; "eu aprendi que nós devemos ser amigos de todos e ajudar quem precisa"; "que não podemos maltratar os outros, podemos ser todos amigos"; "eu fiquei feliz e aprendi que você pode ajudar o outro"; "eu aprendi que não é legal fazer isso e a pessoa fica muito machucada e sempre ajudar todos"; "podemos compartilhar nossos sentimentos com os outros quando alguém precisa ajudá-lo a resolver"; "você tem que ver se você deixou alguém triste, sempre vá ajudar e não falar coisa que pode deixar triste"; "eu aprendi que devemos acolher as pessoas e sempre ajudar";</p> | <p>Comentários dos alunos: "a tratar melhor os outros"; "eu interajo bem com as outras pessoas e eu aprendo que eu tenho que cuidar das palavras que eu falo com alguém e eu também aprendi que eu tenho que tratar melhor os outros"; "nunca desprezar os seus amigos e sempre falar para eles contarem com você"; "respeito, não fazer com os outros o que não quer que faça, com você"; "fazer o bem para os outros sempre"; "não falar mal das pessoas sempre"; "eu aprendi que tem que ter respeito com o outro"; "não falar que os outros são pamonhas e nem que parecem batatas"; "que não podemos fazer bullying com os amigos"; "amar, fazer amizades"; "harmonia, nunca usar palavras que chateiam"; "respeito"; "eu aprendi que a gente tem que aceitar o outro e se aceita e nunca fazer bullying"; "respeito entre as pessoas"; "vou interagir respeitando a pessoa sempre antes de uma ação"; "a tratar melhor os outros"; "aceitar o jeito como os outros são e tomar cuidado com as palavras"; "ter respeito</p> | <p>Comentários dos alunos: "tomar cuidado com as palavras para não ferir os sentimentos das pessoas e falar só o necessário"; "não falar mal dos outros"; "eu aprendi que temos que conviver com outras pessoas, não é porque você caiu com um grupo ruim temos que aceitar as vezes as pessoas são boas e a gente não sabe"; "ajudar e respeitar os outros cuidado com a boca das palavras ruins"; "respeitar as pessoas, pensar antes de falar"; "Eu aprendi a usar as palavras melhor"; "que nós temos que tomar cuidado com não machucar as pessoas oralmente por dentro"; "que temos que tomar cuidado com o que a gente fala porque pode ferir os sentimentos"; "nós não podemos tratar as pessoas mal, temos que ter respeito. Antes de julgar, conheça mais as pessoas. Cuidado com as palavras"; "é que você não pode dizer uma coisa sem pensar então não importa a aparência"; "eu aprendi que temos que tomar cuidado com as palavras para não ferir ninguém"; "eu aprendi que nós temos que ser educados na fala"; "é</p> | <p>Comentários dos alunos: "eu aprendi que a gente tem que tomar cuidado com as palavras"; "eu vou prestar mais atenção e tentar não falar mal de alguém por razões bobas"; "eu aprendi que devemos nos controlar e buscar ajuda quando precisar"; "como se controlar"; "que as palavras podem machucar e devemos sempre buscar ajuda"; "que nós devemos respeitar todos e falar coisas que não vão fazer mal nós devemos filtrar as palavras"; "as palavras também deixam marcas"; "que não é legal magoar o outro e cuidar do modo que a gente fala com o outro"; "que nós devemos ser gentis ao próximo, pensar se suas palavras vão ferir o próximo"; "que você tem que olhar suas palavras quando é de outros"; "eu aprendi para não excluir ninguém"; "não faça coisas que não gosta com outra pessoa"; "bem, melhor, relembrei também"; "eu aprendi que tem que ficar calmo e não pode ficar bravo e quebrar tudo"; "eu aprendi que as palavras também magoam"; "não faça com o outro aquilo que não quer</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p>"respeitar um ao outro"; "que as palavras nos afetam, é um sentimento triste"; "as palavras marcam"; "você não pode falar qualquer coisa porque dependendo da palavra pode machucar"; "eu aprendi que qualquer pessoa pode ter várias marcas e sempre tomar cuidado com nossas palavras para as pessoas não ficarem tristes"; "como os sentimentos vem"; "eu aprendi que não pode xingar as pessoas porque eles tem sentimentos e ficam magoadas"; "devo tomar mais cuidado com o que falo e se eu não gosto de alguém devo guardar para mim mesma"; "aprendi a xingar um pouco menos"; "não esconder os sentimentos"; "ter respeito com os que tem dificuldade".</p> | <p>com as pessoas"; "respeitar os outros"; "pensar no próximo como a si mesma"; "que não podemos falar mal do outro e não fazer agressão física e não podemos também fazer agressão verbal"; "não fazer isso com as pessoas e ajudar as pessoas, cuidar do tom de fala"; "ser mais bonzinho com os outros".</p> | <p>importante ter respeito"; "respeite todo mundo"; "tome cuidado com as palavras que você usa. Não julgue pela aparência. Não importa o tipo todos somos iguais"; "não podemos falar que uma pessoa é feia, chata, se você não conhece ela"; "que não pode ser mal com ninguém"; "eu aprendi a não xingar as pessoas e a respeitar os outros"; "eu aprendi que mesmo eu magoado ou com raiva sempre tenho que ser respeitoso"; "as palavras são atos e elas podem machucar"; "eu entendi que não é preciso fazer bullying com as pessoas"; "o respeito é com todos. Se seja rico, pobre, bonito ou feio, tanto faz, o respeito é tudo, as palavras tem que ter cuidado"; "eu aprendi que não deve julgar pela aparência e que devo tomar cuidado com as palavras para alunos novos e antigos; "que as palavras podem machucar"; "eu aprendi que devemos nos controlar com o uso das palavras e não devemos usar palavras feias"; "precisamos tomar cuidado com as nossas palavras".</p> | <p>que façam com a gente"; "as palavras podem machucar alguém, temos que pensar no que você vai falar, não faça para os outros o que deseja para si"; "temos que reconhecer os nossos erros, temos que nos controlar e sempre buscar ajuda"; "que não é bom falar as coisas de mal gosto para as outras pessoas e não é bom falar se você quer que falem de você"; "que isso pode magoar muito as pessoas e que dependendo ela pode se sentir excluída"; "ajudando, perguntando, etc."; "controlar os sentimentos e prestar atenção nas palavras porque elas deixam marcas"; "aprendi que temos que controlar nossas palavras"; "que antes de falar você deve pensar"; "eu aprendi que você sem querer você pode magoar o outro como ter cuidado com as suas palavras, se você tiver sentimentos ruins das outras pessoas guardem para você. E as palavras também podem magoar".</p> |
|--|---|--|--|

Constatamos que a categoria de respostas mais comum à pergunta formulada, foi, de longe, a que coloca que o aprendizado em relação à vivência foi em relação à necessidade de se tomar cuidado com o que se diz, que as palavras podem traumatizar ou magoar uma pessoa. Em quantidade menor, percebemos que as respostas em que o aprendizado em relação à necessidade de se respeitar os outros foi apontado. Em terceiro lugar, estiveram as respostas que colocam que os alunos aprenderam que devem ajudar ou serem solidários aos outros, e as respostas de que devem tratar bem as



peessoas. Em quarto lugar, na quantidade de respostas, estão as respostas relacionadas ao aprendizado da necessidade de autocontrole. Outras categorias de respostas foram encontradas, mas as apontadas acima são as principais. É interessante pensar, de que depois do exercício catártico que foi a primeira etapa da dinâmica, na qual houve liberdade em se falar mal de um aluno, esta fase da dinâmica mostra claramente que o maior número de alunos percebeu a impropriedade de se falar o que se quer, que é importante tomar cuidado com as palavras, que elas podem magoar ou traumatizar uma pessoa. Em segundo lugar, quantitativamente, encontramos a categoria de respostas que envolvem o respeito, talvez porque a catarse da primeira etapa da dinâmica acabou por revelar como as palavras ditas à Charlie foram desrespeitosas. A terceira categoria de respostas mais numerosas aponta para a necessidade de tratar as pessoas, talvez também pelo motivo de que o tratamento à Charlie, na primeira etapa da dinâmica, foi muito rude. A quarta categoria de respostas mais comuns é a de que os alunos sentiram como significativo a necessidade da aprendizagem do autocontrole, no sentido de se controlarem mais sua agressividade, o efeito sendo semelhante ao de tomar cuidado com as palavras.

#### **12.2.3.2. Discussão geral sobre a dinâmica do boneco "Charlie"**

Para entendimento desta interessante dinâmica socioemocional, ou jogo dramático (Yozo, 1996), recorreremos à teoria da catarse psicodramática de Almeida (1982). Ele propõe três momentos da catarse de integração - descarga dos sentimentos ocultos ou inconscientes, para posterior integração da consciência, de efeitos curativos ou evolutivos para a pessoa.

Ele coloca que o primeiro momento da catarse da integração é a da catarse revolucionária, onde a catarse revoluciona interiormente a pessoa, sensibilizando-a e mobilizando-a para aprofundamentos (Almeida, 1982). Acreditamos que isso ocorreu durante a primeira etapa da dinâmica, pois a possibilidade de atacar Charlie verbalmente levou a que os alunos tivessem uma catarse de seus impulsos e sentimentos agressivos, o que causou uma revolução interna, despertando sua sensibilidade, mobilizando-os para um novo momento. Em certo sentido, foi um momento intracultural - psicodramaticamente correspondendo ao estágio do eu comigo - no sentido de que os estudantes puderam manifestar seu lado sombrio, muitas vezes reprimido; também corresponde ao estágio do eu e o outro, multicultural, no qual a

existência do outro é percebida, porém sem a necessidade de se ter uma atitude de cuidado para com ele.

No segundo momento da dinâmica aparece a catarse resolutive (Almeida, 1982), quando as crianças são solicitadas pela professora para falar palavras de caráter positivo para Charlie. Aparece, então, outros tipos de sentimento, e a imensa maioria das crianças é tomada de empatia pelo personagem personificado pelo boneco. Neste momento, aparece o outro lado da personalidade dos estudantes, o lado luminoso, positivo, amoroso. Fica evidente a identificação das crianças com situações que elas mesmo passaram, de exclusão e discriminação. Após a primeira fase, em que a catarse mobiliza os sentimentos e impulsos sombrios e agressivos, a segunda fase da dinâmica conclama os sentimentos luminosos e compassivos, e a criança se depara com um aspecto mais totalizador de sua psiquê, o que faz com que ela tome consciência maior do problema da exclusão e da discriminação, e da necessidade da atitude de cuidado para com o outro. Em termos psicodramáticos, corresponde ao estado do eu com o outro, intercultural.

No terceiro momento, quando a professora pergunta aos alunos, qual aprendizado eles tiveram com a vivência socioemocional, corresponde ao momento do que Almeida (1982) nomeia como catarse evolutiva. Nesta etapa da vivência, os estudantes são conclamados a tentarem efetuar uma síntese do que viveram, e as respostas deles apontam para a conscientização de maneiras mais evoluídas de tratar os outros, principalmente os diferentes, num contexto grupal. Almeida coloca que neste estágio da catarse, as mudanças da personalidade são mais duradouras e parecem ter sido integradas à consciência e à personalidade. Corresponde ao momento psicodramático do eu com todos, antropologicamente ao estágio transcultural.

### **12.3. Descrição, análise e interpretação etnográfica: Oficina de arranjo floral, estratégia de ensino utilizada como recurso para a Educação Intercultural, de alunos do 4<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental**

*Aqueles que se deleitam  
Com a beleza das flores  
Possuem corações  
Que a elas se assemelham.  
Mokiti Okada*



Em relação à observação etnográfica das aulas nos quais foram desenvolvidas oficinas de criatividade com arranjos florais - ikebana, descreverei a parte inicial de uma das aulas, no qual a professora instruiu seus alunos, dado que, de maneira geral, este momento era semelhante em todas as classes. Posteriormente, relataremos como os alunos de cada classe responderam as perguntas realizadas pela docente após a feitura do arranjo.

Ao chegar na escola para observar o seu cotidiano, dirigi-me diretamente para as salas de aula das turmas que venho acompanhando neste trabalho de campo. Ao entrar em uma das salas, me deparei com as crianças empolgadas dizendo: "tia, que bonito!!". Percebi que os alunos ficaram admirados com a beleza das flores.

A professora havia preparado o ambiente da sala de aula da seguinte forma: à frente dos alunos posicionou uma mesa com uma bela toalha e em cima dela haviam materiais como tesouras, elásticos, papel celofane de diversas cores, papel toalha, fitilhos coloridos; ao lado da mesa, colocou um recipiente com várias esponjas florais mergulhadas em água; à frente da mesa havia vários vasos com crisântemos, também chamadas de flores do campo, com cores diversas. As carteiras estavam dispostas em círculo e a docente colocou som ambiente, com músicas relaxantes, ajudando os alunos a se organizarem para o início da atividade. A professora iniciou a aula perguntando aos alunos se haviam ouvido falar de Ikebana. As respostas são as mais variadas possíveis:

Será que é um jardim japonês? É uma coisa que eles enfeitam e colocam flores. Aqui perto tem um lugar japonês. Tia, pode por só mato em Ikebana? Arte com planta. Uma semente. Arte sobre a natureza. Arte que faz com vasinhos de flores. Arte sobre natureza morta. (Resposta dos alunos).

Constatamos que todos os alunos deram respostas que se aproximaram do tema, mas sem uma noção precisa do assunto. As associações em relação ao tema giraram em torno da natureza, flores, plantas, artes, caráter japonês da arte.

Então, a professora explicou que Ikebana é uma palavra de origem japonesa e significa arte de arranjar flores, e que esta surgiu no Japão. A professora continuou explicando que, no momento em que a pessoa faz o arranjo, coloca toda sua energia, seu estado de espírito. Complementou dizendo, que a cada dia que uma pessoa faz uma Ikebana ela sai diferente porque vai depender de como está o seu dia. Antes que a professora pudesse continuar, uma aluna grita em voz alta: "tia!!! a gente vai montar? a gente vai poder levar para casa?" (comentário de aluna). A docente respondeu que sim, todos levariam para casa o seu arranjo de flor, após a montagem.

A professora seguiu com as orientações para a montagem do vaso: "você podem escolher o papel celofane que quiserem, colocar a esponja floral, usar o elástico de dinheiro para prender o papel celofane na esponja floral e decorar com fitilho colorido" (relato da professora).

Durante a construção dos vasos as crianças interagiam comentando sobre a atividade: "Você segura para mim? Quero amarrar o fitilho e fazer um laço. Me ajuda aqui. "Ah! Você me ajuda?" (comentários dos alunos), denotando um espírito de cooperação entre eles. Por outro lado, alguns alunos falavam que o seu vaso era mais bonito, o outro dizia que não, que o seu era o mais bonito porque era colorido, estes discentes mostrando certa competitividade entre eles.

Após todos os alunos já terem confeccionado o seu vaso, chegou a vez da professora explicar como arranjar as flores no vaso. Ela explicou que os alunos deveriam ir um de cada vez à frente e escolher no primeiro momento uma só flor. Depois haveria outra rodada para pegar a segunda e a terceira flor, até terminarem o arranjo. Ensinou aos alunos que, ao escolher a flor, deveriam olhar para ela com sentimento profundo, admirando a sua beleza, girando para um lado e para o outro, até conseguir definir seu lado mais belo, para depois cortar na altura desejada e fixar a flor na esponja floral, seguindo a máxima do Mestre de Ikebana Mokiti Okada, que diz para se praticar a ikebana, vivificando as flores, deve-se: “si primeramente se ha fija el *nerai*<sup>70</sup>, se corta rápida e suavemente, queda verdadeiramente bien” (Okada apud Pan-American MOA Foundation, 1999: 34).

Durante a produção do arranjo de flores os alunos verbalizaram os seguintes comentários de acordo com as suas turmas:

**Quadro 21- Comentários dos alunos no momento da escolha das flores e produção de seu arranjo floral.**

| Turma I   | Turma II   | Turma III   | Turma IV  |
|---|--|---|---|
| “Eu adorei essa vermelha”; “Depois a gente pode pegar mais?”; “Vou dar para a minha avó”; “Olha que bonito!”; “Vou pegar um matinho!”; “Tia, cheira, olha que | "Está muito bonitinho, eu estou adorando fazer isso!"; "Olha que linda!"; "Acabou as flores branquinhas, alguém quer essa flor?"; "Acho que vou pegar outra"; "Vou | "Que lindo!"; "Vou pegar essa flor linda"; "Tia, eu não quero cortar a flor" ao que a colega do lado sugere: "corta para não ficar tão grande"; "Vou dar para minha mãe"; | “As flores cheiram mel”; "Nossa que delícia!"; "Olha que linda as flores!"; "Quero pegar logo essas flores e colocar no meu vaso!" (Comentários dos |

<sup>70</sup> *Nerai*: em tradução livre, aspecto mais belo da flor.

|  |  |  |                             |
|--|--|--|-----------------------------|
| <p>cheiro bom!"; "Dá muita dó cortar essa flor"; "Olha tem uma formiguinha aqui, vou colocar na minha flor"; "Olha, eu te dou uma flor, pode pegar!"; "Me empresta essa flor?"; "Eu vou dividir"; "Colega, você pode dar um pedacinho da amarela?"; "Coloca o mato que fica muito chique"; "A natureza é linda"; "Você tem essa flor amarela e branca? Pode me dar?"; "Eu coloquei todas as flores porque cada flor é diferente e bonita". (Comentários dos alunos da Turma I)</p> | <p>devolver essa flor no vaso"; "Alguém tem uma fita grande?"; "Pega essas!"; "Aí, eu ameí!"; "Você acha que está bonito?"; "Eu acho que já sei para quem você vai dar"; "Vou tirar muitas fotos do meu vaso"; "Se colocar essa aqui fica bom? Ou você acha que assim já está bom?" ; "Estou em dúvida, qual flor eu pego, você me ajuda?" (Comentários dos alunos da Turma II).</p> | <p>"Nossa o cheiro é tão bom!". (Comentários dos alunos da Turma III).</p> | <p>alunos da Turma IV).</p> |
|--|--|--|-----------------------------|

Percebemos que neste momento da dinâmica, três categorias de resposta podem ser propostas, com pequenas diferenças quantitativas. A primeira, mais numerosa, diz respeito às respostas que envolvem a interação com o outro; a segunda, no sentido da apreciação da beleza das flores, que não deixa de ser, também, um outro; a terceira com afirmações sobre a composição de seu próprio arranjo. A primeira categoria de respostas apontam para o estágio do eu com o outro, intercultural; a segunda categoria, ao estágio e o outro, a própria Natureza, através das flores, representando o outro - estágio multicultural; a terceira representando o estágio intracultural - eu comigo mesmo, eu e minha produção.

Já com os vasos prontos, a professora convida os alunos para andarem em círculo e deixarem o vaso no chão para ser admirado por todos os colegas. À medida que os alunos iam circulando e observando os vasos de flores dos colegas, expressavam seus comentários: "Olha que legal! Quanto vaso bonito! Nenhum ficou feio, gostei de todos! Olha esse! Esse está bonito! Esse é o mais alto de todos!" (Comentário dos alunos).

Percebemos, através dos comentários dos alunos, que estes giraram em torno da apreciação da beleza e diferença dos arranjos dos colegas, o que mostra que, nesta etapa, em termos psicodramáticos está se vivendo o estágio do eu e o outro, no qual se descobre a alteridade, e em termos da teoria do contato cultural, o estágio da multiculturalidade, ressaltando-se que a percepção do outro é positiva e que, por este

motivo, abre-se a possibilidade da vivência intercultural, ou do estágio do eu com o outro, o outro enriquecendo o eu, outro sujeito cultural enriquecendo-me como sujeito cultural.

### 12.3.1. Comentários da atividade "Arranjo Floral", vivência socioemocional com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental

Após a etapa da contemplação dos vasos dos colegas, a professora pediu para que os alunos se sentassem em círculo e contemplassem seu próprio arranjo. Após alguns minutos de contemplação do próprio arranjo, a professora perguntou ao grupo: "Como vocês se sentiram fazendo o arranjo de flores? O que cada um de vocês achou do seu próprio arranjo? O que vocês acharam do arranjo de flores dos colegas?" (Professora).

Nos quadros abaixo elencamos as respostas dos alunos de acordo com suas respectivas turmas. Os alunos respondiam um de cada vez, respeitando a ordem do círculo, no sentido horário:

**Quadro 22- Como os alunos se sentiram fazendo o arranjo de flores**

| Turma I   | Turma II  | Turma III  | Turma IV   |
|---|---|--|--|
| "Conexão gostosa"; "Feliz e conexão com as plantas"; "Feliz e aceitando cada planta do jeito que ela é"; "Calmo"; "Senti que estava na floresta amazônica"; "Me senti bem"; "Tranquilo, calmo, só eu fazendo a minha planta"; "Minha personalidade aumentou"; "Calmo e feliz"; "Pensei no que iria dar"; "Todas as flores são iguais e são maravilhosas"; "Dando vida a elas"; " Tô mais calma e feliz; "Satisfatório colocar a planta" ; "Emocionado com muita paz". (Comentários dos alunos da Turma I) | "Feliz, ansioso, animado, queria colocar logo a flor na esponja floral"; É bom, fiquei calmo, dei um nome para as flores - flor da calma"; "Também dei um nome - floresta da loucura; "Alegre"; "Dei nome de floresta da calma"; "É muito gostoso colocar a flor na esponja"; "Criativo e alegre"; "Ver como a natureza é bonita"; "Dei um nome - floresta das flores"; "Calmo com o cheiro das flores". (Comentário dos alunos da Turma II). | "Feliz fazendo isso e ansiosa"; "Feliz e também porque tem muita energia"; "Feliz, alegre e me senti em paz"; "Feliz, harmonioso e em paz também"; "Feliz e calmo"; "Feliz e mais calmo e eu fiquei também ansioso porque queria terminar mais rápido"; "Eu me senti bem e foi bom mexer com as flores porque a gente pode conhecer a diversidade delas"; "Legal, me senti confortável com as flores" ; "Senti calma e feliz e senti que a natureza agradece"; "Feliz e animada"; "Feliz e | "Aleatório, não sei, só sei que eu me senti um pouquinho calmo"; (Neste momento todas as crianças deram risada); "Sei lá, porque eu me senti perdendo o cabelo" ; a professora perguntou para o aluno se estava bom ele se sentir calmo, e o aluno disse: "Mais ou menos, o bom é que eu imaginei eu sendo calmo e o ruim eu imaginei perdendo o cabelo, adoro calvos e banana"; "Calmo e tranquilo"; "Eu me senti bem e me senti tranquilo"; "Eu me senti calmo com o contraste que eu fiz com as cores frias e é |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | animada e é legal porque você pode soltar a criatividade e fazer do jeito que quiser"; "Eu me senti animada, feliz e mais feliz ainda porque senti a minha criatividade"; "Gostei e a natureza também"; "Fiquei mais calma e gosto de estar em contato com as plantas"; "Calma e feliz"; "Feliz, calma e senti que minha criatividade soltou"; "Me senti calma e senti que dá para a gente colocar flor para ficar feliz"; "Eu percebi também ah! se eu tô triste eu vou colocar aqui na minha planta essa tristeza"; "Me senti acalmada e feliz"; "Feliz e tranquila fazendo isso"; "Feliz, calma e ansiosa". (Comentários dos alunos da Turma III). | um contraste muito bom e eu fiquei feliz com o resultado"; "Eu me senti normal"; "Eu me senti calma"; "Eu tive um sentimento que acho que nunca veio para mim, um sentimento estranho e também feliz"; "Eu me senti calma e feliz"; "Eu me senti muito feliz"; "Eu me senti calma"; "Ah, foi gostoso, sentir o cheiro, ouvir a música, foi legal"; "Eu me senti calma e feliz"; "Eu também me senti calma e feliz"; "Eu fiz junto com minhas amigas e foi muito legal eu fiquei feliz, eu não sei, veio uma vibe de plantas"; "Eu me senti calma e feliz"; "Eu me senti bem calmo e feliz para fazer essa atividade"; outros cinco alunos disseram não saber como se sentiram fazendo o arranjo. (Comentários dos alunos da Turma IV) |
|--|--|---|---|

As respostas mais numerosas podem ser enquadradas na categoria felicidade, alegria, animação com 35; as segundas mais numerosas, na categoria da tranquilidade, calma, 32; de conexão boa com natureza, 13; estar concentrado ou feliz em fazer o arranjo, 10 respostas; não souberam dizer, 5; sentimentos tristes, loucos, 3; normal ou indiferente, 2. Em termos de sentimentos positivos, as respostas abarcam 90% delas, as de alunos que não souberam responder, 5%, sentimentos tristes ou perturbados, 3%, sentimentos normais ou indiferentes, 2%.

Sobre a questão da criação artística livre, Jung (1986), aponta para que esta congrega elementos conscientes e inconscientes, fazendo com que os últimos, que se não integrados à consciência, podem se tornar autônomos no inconsciente, gerando ansiedade e infelicidade. De modo diverso, se estes conteúdos inconscientes são integrados, de alguma forma à consciência, através da produção artística livre, a

personalidade da pessoa se integra, e os elementos inconscientes autônomos perdem sua energia, a angústia e ansiedade diminuindo proporcionalmente, a pessoa podendo desfrutar de um estado de serenidade e felicidade, além de criatividade e animação, o que parece ter acontecido com a maioria dos alunos, com 77 % colocando que sentiram sentimentos positivos. Este momento da criação é tipicamente intracultural e corresponde ao estágio de eu comigo. Já o sentimento de exaltação e interação com a natureza, presente em 13% das respostas, reporta, ao nosso ver, ao estado psicodramático do eu com o outro - este representado pela natureza - estado intercultural e podemos também associá-lo ao paradigma ecológico proposto por Aparício-Gervás e Delgado-Burgos (2017).

**Quadro 23- O que cada aluno achou do seu próprio arranjo de flores**

| Turma I  | Turma II  | Turma III   | Turma IV  |
|--|---|---|---|
| <p>"Eu achei muito feliz, porque ele me deixou mais feliz, com personalidade" ; "Muito bonito e me senti mais feliz"; "Gostei, foi muito legal"; "Muito legal, alegre, tem cheiro de mel, gostoso e doce o cheiro"; "Gostei bastante, cada flor tem um toque"; "Uma é diferente da outra"; "Parece uma floresta, é legal"; "Amei as cores"; "Adorei fazer"; "Mostrou a personalidade e ficou bem bonito"; "Ficou ajeitado, as cores dela me deixam mais animada"; "Bem maluco, doido"; "Adorei fazer, gosto de planta"; "Bonito"; "Legal"; "Colorido". (Respostas dos alunos da Turma I)</p> | <p>"Não gostei muito"; "Gostei"; "Coisas que penso e gosto"; "Achei colorido, bonito, alto e criativo"; "Várias flores, gostei muito"; "Delicado"; "Amei muito"; "Calmo com cores claras e calmas"; "O meu ficou agitado, parece que se entrar nessa floresta é um monte de loucura"; "O arranjo acalma, são minhas flores favoritas e achei agradável"; "Eu não gostei tanto porque ficou baixinho, poderia ter ficado mais alto; "Gostei muito das cores". (Respostas dos alunos da Turma II)</p> | <p>"Cada um tem um gosto e criatividade para fazer"; "Gostei tanto do meu arranjo"; "Eles estão floridos, cada um tem seu gosto"; "Todo mundo tem muita criatividade diferente"; "Gostei bastante, achei colorido"; "Ficou muito colorido e todo mundo usou muito a criatividade"; "Gostei do meu e é muito colorido dos outros, também"; "Gostei porque está bem cheio e colorido"; "Eu também gostei bastante do meu porque eu fui pegando várias cores e colocando no meio e eu achei legal e achei o de todo mundo bonito também"; "Eu gostei porque está bem cheio e o de todo mundo está bonito"; "Eu achei que o meu ficou diferente dos outros porque eu me expressei"; "Eu gostei bastante do meu porque está bem colorido e cada um tem</p> | <p>"Ah! eu achei que ficou bonito"; "Ah! eu achei que ficou bem bonito, bem colorido e bem cheio"; "Eu achei que ficou bonito e vibe, sei lá" ; "Eu achei que ficou bonito e eu gostei"; "Eu achei que ficou bonito e inspirado"; "Eu adoro branco então eu queria fazer alguma coisa parecida com isso, eu achei bem bonito"; "Eu achei o meu bem bonito porque é roxo, não sei se dá para</p> |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | <p>o seu gosto"; "Eu vi que o meu tem bastante flor e que eu vi que todo mundo tem criatividade diferente"; "Cada um tem o seu gosto, o de todo mundo está bem legal e bonito"; "Eu percebi que eu coloquei bastante flores e também achei que o de todo mundo ficou bem bonito"; "Eu gostei bastante do meu, eu achei uns tons de amarelo e branco bem bonitos e achei o das outras pessoas bem bonito e cada um tem o seu gosto e pode usar a criatividade para fazer"; "Eu também gostei bastante do meu, porque eu achei bastante colorido e os outros também são coloridos e eu gostei de todos"; "Eu gostei do meu e gostei o de todo mundo, que foi todos muito coloridos e todo mundo usou a criatividade nele"; "Eu gostei do meu porque está muito colorido e dos outros também"; "Eu gostei do meu porque ele está bem colorido e também está bem cheio e os outros também estão bem bonitos"; "Eu gostei do meu porque tem várias cores"; "Eu gostei do meu porque tem diferença de cores, como o de todo mundo e cada um representa um pouco"; "Eu gostei do meu porque eu coloquei bastante isso em volta (musgo verde) e não queria que chamasse muito a atenção, e também achei essas cores da flor lindas e também o de todo mundo ficou</p> | <p>perceber"; "Eu achei que o meu ficou bonito"; "Eu gostei como ficou o meu, eu misturei várias cores e eu gostei"; "O meu ficou bonito e colorido"; "Eu achei que o meu ficou meio delicado e bonito"; "Eu achei que o meu ficou bonito"; "Eu achei que o meu ficou bonito, delicado e colorido"; "Eu gostei do meu porque ele ficou vermelho"; "O meu ficou bonito"; "O meu ficou bem legal, eu fiquei feliz com o resultado"; "Eu achei que o meu ficou legal, mas só que os ramos ficaram um pouco para fora"; "Mais ou menos"; "Eu acho que o meu ficou legal e colorido"; "O meu ficou médio"; "Se eu olhar de lado o meu parece um cavalo, então monta cavalo, mas ficou legal,</p> |
|--|--|---|---|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | <p>bonito e bem colorido"; "Eu gostei do meu, eu fiz uma combinação de branco com amarelo e também eu percebi que coloquei menos flor, mas eu não quis colocar muita flor"; "Eu gostei das minhas flores porque elas tem várias cores e eu gostei dos outros porque foram feitos de várias criatividadees cada um do seu jeito"; "Eu achei bonito porque tem várias cores e é bem cheiroso ele"; "Eu gostei do meu arranjo e gostei dos arranjos dos outros também porque foi algo muito bom e porque eu gosto de flor"; "Eu gostei muito do meu porque tem as flores verde, amarela, branca e roxa, são as minhas cores preferidas e eu também gostei bastante dos outros porque são bem diferentes da minha, então cada um tem um jeitinho diferente"; "Eu achei ruim o meu arranjo" (aqui a professora pergunta ao aluno porque ele achou ruim e ele pega o arranjo na mão e mostra para a professora, ela fala que ficou delicado, mas novamente pega na mão e mostra para a professora sem falar uma palavra, apenas sorri, depois disse que achou legal o arranjo dos colegas. O que pude verificar é que o arranjo desse aluno estava pequeno, com poucas flores com cabo curto).</p> | <p>porque meu pai me chama de cavalo, então eu me identifico, porque eu como rápido".<br/>(Comentários dos alunos da Turma IV).</p> |
|--|--|--|---|

Classificamos as respostas das crianças em seis subcategorias, das quais a



primeira e que congrega o maior número de afirmações está relacionada com a constatação pela criança, que seu arranjo ficou belo, legal, delicado entre outras afirmações, com o total de 47. Em segundo lugar, em número de respostas, temos as considerações positivas sobre o colorido dos arranjos, ressaltando que o arranjo ficou colorido ou de que usaram as suas cores preferidas, com 38 respostas. O terceiro tipo de resposta mais comum notado foi o da reação afetiva ao arranjo, com as afirmações eu gostei/amei meu arranjo, ou estou feliz com meu arranjo, entre outras, com 20 respostas. O quarto tipo mais comum de resposta foram categorizadas como o autorreconhecimento da expressividade e criatividade do aluno ao fazer o arranjo, com respostas que o arranjo ficou criativo, expressou minha personalidade, que revela coisas que penso, com 12 respostas. Por último, empatadas, duas categorias, a primeira relacionada com a materialidade da flor, como o arranjo está florido, ele está com cheiro bom, parecido com uma floresta, e a segunda, com comentários de qualidade negativa, duvidosa ou estranha, como não gostei, gostei mais ou menos, arranjo louco, ruim, parece um cavalo, no qual em algumas se mistura uma tentativa de aparecer frente ao grupo, ambas categorias com 10 respostas. Porém, frente às outras categorias, que podem ser consideradas como respostas positivas frente ao seu arranjo, a última categoria, de comentários negativos, não totalmente positivos ou estranhos em relação ao seu próprio arranjo corresponde a aproximadamente 6% das respostas, o que faz com que, de maneira muito significativa, compreendamos que as crianças viram seu arranjo como algo positivo, bonito, de que gostaram. Neste sentido, podemos sentir o envolvimento das crianças com a atividade e seu resultado, o arranjo floral. As cores estão relacionadas, em psicologia, com os sentimentos, mostrando que este aspecto de expressão dos sentimentos ficou ressaltado na percepção dos estudantes em relação a seus próprios arranjos. Se partimos da proposição de que o arranjo representa o momento psicológico e emocional da pessoa, A nível psicodramático, este estágio corresponde ao estágio do eu comigo, a nível da teoria do contato cultural, ao da intraculturalidade.

**Quadro 24- O que cada aluno achou do arranjo de flores dos colegas**

| <b>Turma I</b>                        | <b>Turma II</b>                         | <b>Turma III</b>                          | <b>Turma IV</b>                              |
|---------------------------------------|---|---|--|
| "Colorido e bonito" (sic);<br>"Alguns | "Gostei"; "Legal e bonito";<br>"Cada um | A professora percebeu que os alunos desta | "Legal"; "Achei eles bons";<br>"Melhor que o |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p>colocaram as flores mais altas e outros mais baixas"; "Algumas tem bastante, gostei do jeito que elas são"; "Ficou como se expressa, colorido e o jeito que cada um acha"; "Bem colorida, não importa se de um ficou de um jeito e outro de outro, todos ficaram legais e coloridos"; "Alguns precisam modificar alguns detalhes"; "Todos são coloridos e eu estou feliz"; "No da minha colega tem um monte de flores"; "Cada um colocou a sua personalidade nos arranjos"; "Adorei, cada um fez do seu gosto"; "Gostei muito"; "Bem bonito"; "Colorido"; "Diferente o de cada um"; "Legais e diferentes; "Uns mais altos, outros mais baixos, não importa a diferença"; "São diferentes uns dos outros"; "Uns quiseram combinar"; "Muito legais, porque tem bastante flor de diferentes cores". (Comentários dos alunos da Turma I).</p> | <p>tem cores diferentes, cada um tem um nome e uma felicidade no arranjo"; "O arranjo do meu colega X me chamou a atenção"; "Criativo"; "Escolheram flores alegres, diferentes em cor e estilo, flores bem coloridas"; "Alegres e um diferente do outro"; "Chique, bem colorido"; "Gostei bastante do arranjo de cada um, combina com o jeitinho especial de cada um"; "Todos bonitos e legais"; "O arranjo da minha colega foi o que mais me chamou a atenção porque é maior de todos"; "Todos criativos e o que mais me chamou atenção foi o do colega Y, porque é bem colorido e da colega X, porque está delicado"; "Todos bem coloridos, todas as flores estão do jeito que a pessoa quis colocar no vaso"; "Interessante, muito criativo, do jeito que a pessoa gosta"; "Do meu eu não gostei, não gostei de nenhum arranjo, mas vou dar o meu para minha mãe". (Comentários dos alunos da Turma II).</p> | <p>turma foram espontaneamente falando do seu arranjo e ao mesmo tempo já opinando sobre o arranjo dos colegas, conforme quadro anterior, por isso não colocou a pergunta</p> | <p>meu"; "Eu achei que todos ficaram bonitos"; "Eu não posso falar que o meu ficou bonito porque o de todo mundo ficou, então cada um fez do seu jeito e cada um deve ter ficado feliz com o seu resultado"; "Ficou bom"; "Único"; "Bonito"; "Legal, bonito e bem colorido"; "Achei bem legal"; "Achei bem bonito porque cada um tem o seu jeito de fazer cada coisa"; "Eu achei de todo mundo bonito"; "Eu achei o de todo mundo bem colorido, diferente do meu que é só roxo"; "Cada um tem o seu jeito de fazer as coisas, então todos são bonitos do jeito que eles acham que são"; "Eu achei bem inspirador e com as pessoas fazendo o delas eu consegui fazer o meu"; "Eu achei que todos ficaram bem bonitos e bem criativos"; "Eu achei que todos ficaram bonitos, mas são cores diferentes e cada um teve um entendimento na hora de fazer, mas cada um tem o seu jeito, o jeito que gosta e todos ficaram, bonitos e diferentes"; "Eu achei que todos ficaram bonitos, eu gostei de todos, principalmente o cheiro das flores"; "Eu achei que todos ficaram bonitos e cada um tem a sua personalidade, uns altos, outros baixos". (Comentários dos alunos da Turma IV).</p> |
|--|---|---|---|

As respostas mais comuns dos alunos foram, em primeiro lugar, em relação à

beleza dos arranjos dos colegas - 33 afirmações, com adjetivos como bonito, legais, interessantes, chiques. Em segundo lugar, ficaram as 20 respostas que constatavam a variedade e diversidade dos arranjos dos colegas, e em terceiro, as 18 afirmações que constataam que os arranjos expressavam a personalidade ou o estilo peculiar dos colegas. Em quarto lugar, vieram as 17 respostas que apontaram para o colorido dos arranjos dos colegas. Em quinto lugar, empatadas, vieram as 12 respostas relacionadas à percepção dos alunos em relação à criatividade dos arranjos, em conjunto com as 12 afirmações de que as ikebanas dos colegas tocaram o sentimento daqueles que a apreciaram. Em sexto lugar, as 5 respostas do aluno que atribuíram sentimentos aos arranjos dos colegas, como este arranjo é feliz, ou este arranjo é alegre. Em sétimo lugar, vieram as 2 respostas que apontam para que o arranjo dos colegas foram inspiradores ou ajudaram o aluno a realizar a ikebana, junto com as 2 respostas com críticas ao arranjos dos colegas, que, em conjunto com a resposta na qual a aluna desmerece seu arranjo, frente aos de seus colegas, podem ser colocadas nas categorias no qual o arranjo dos colegas foi visto de forma negativa. Se formos tomar todo o universo de respostas, estas respostas críticas compõe apenas 2,5 % do total delas, pelo que podemos afirmar que predominaram, amplamente, os comentários positivos dos alunos frente às ikebanas dos colegas.

Nesta etapa da dinâmica, busca-se a interação do aluno com os arranjos dos outros discentes. Em termos da teoria do contato cultural, esta etapa está vinculada à questão da multiculturalidade e interculturalidade. Em termos da teoria psicodramática, atinge-se a etapa psicodramática da relação do eu o outro e da relação eu com o outro. Vemos que a grande maioria das respostas foram na direção ou da percepção positiva do arranjo do outro, considerado diferente do deles, e de que as ikebanas dos colegas causaram uma espécie de efeito estético nos sentimentos deles.

### **12.3.2. Análise da vivência do arranjo floral realizada com as turmas do Ensino Fundamental**

A partir da observação da vivência de arranjo floral, e das respostas dos alunos às perguntas da professora, constatamos que a grande maioria deles apreciou muito a vivência, tendo participado de forma alegre e descontraída da mesma.

Em relação às respostas que foram dadas durante a dinâmica, percebemos que a grande maioria delas foi positiva. Em relação à primeira pergunta, relacionada ao

sentimento das crianças que participaram da oficina de ikebana, vimos que 90% foram de caráter positivo, no sentido do sentimento de alegria, calma, concentração, criatividade com que fizeram o arranjo. Das respostas a esta pergunta, 13% referiu sentimento de conexão positiva com a natureza.

Em termos da beleza do arranjo que o próprio aluno fez, a porcentagem das respostas positivas foi ainda maior, com 94% do total. Lembramos que gostar de um arranjo que a própria pessoa fez, aponta para um aumento da auto-estima. As respostas positivas à terceira pergunta chegaram à porcentagem de 97,5%, mostrando que o respeito e o reconhecimento à produção estética do colega foi ainda maior, o que mostra que a oficina, tem um caráter intercultural importante.

#### **12.4. Análise das vivências realizadas com as turmas de 4º ano do Ensino Fundamental**

As vivências realizadas com as turmas do Ensino Fundamental, são vivências socioculturais, lúdicas, que trabalham questões relacionados à identificação emocional do aluno com um animal - intraculturalidade; formação de grupos com outros alunos que se identificam com o mesmo animal - intraculturalidade; crítica aos grupos formados por alunos que escolheram outros animais e recepção de críticas dos outros grupos, assim como reflexão sobre se todos tivessem escolhido o mesmo animal - pluriculturalidade ou multiculturalidade; reflexão sobre como se pode, a partir das diferenças constatadas entre os alunos e como aceitar as diferenças de cada um - interculturalidade; reflexão sobre como as diferenças entre os alunos podem contribuir para enriquecer a sala de aula, enquanto espaço coletivo - transculturalidade ou sobreculturalidade. Nesse sentido, os autores desta vivência colocam que:

Esta é uma atividade profunda e importante. Apresenta uma consciência não intuitiva, sobre as diferenças e sobre como trabalhamos juntos numa comunidade. Transcende a consciência de turma e convida ao aprofundamento da compreensão e da capacidade de celebrar e abraçar nossa diversidade como seres humanos. (Lasala, McVittie e Smitha, 2020: 121).

As palavras das autoras corroboram o que foi colocado acima, apontando as diferenças entre as pessoas numa comunidade - pluriculturalidade; como trabalhamos juntos numa comunidade - interculturalidade; aprofundamento da compreensão da

diversidade e capacidade de celebrar e abraçar nossa diversidade - transculturalidade e sobreculturalidade.

No tocante à intraculturalidade, é sabido que o ser humano se identifica com o que acha parecido consigo, formando uma identidade, ou algo que é igual a si mesmo. Na psicanálise, temos os conceitos kleinianos de projeção, projeto algo de mim em um objeto, assim como o winnicottiano de apresentação do objeto - projeto algo de mim no objeto, mas ele me ajuda a constituir ou definir meu ser. A psicologia, por outro lado, sabe que uma das primeiras identificações da criança acontece com os animais, alguns procedimentos chamados de projetivos, como testes psicológicos, utilizando-os como forma de que os indivíduos projetem aspectos de sua psiquê neles, para que o psicólogo possa obter informações sobre questões identitárias do sujeito. Nesse sentido, vemos esta identificação, que favorece a intraculturalidade dos alunos em algumas frases como as da turma 1: "Porque ela - a tartaruga - é bem lenta e eu gosto de ser lenta e devagar"; "águia - porque seria muito legal voar"; "porque ele - camaleão - se camufla e adoro camuflagem e também as cores são incríveis.

Quanto ao passo seguinte, o da pluriculturalidade, ele foi representado pela etapa da dinâmica na qual as crianças criticam e ouvem a crítica dos outros grupos. Neste sentido, temos, tomando a segunda turma como foco, os seguintes exemplos: o grupo da tartaruga dizendo porque não escolheu ser leão: "porque ele é o rei das terras e ele se acha" e o seu oposto, o grupo dos que escolheram o Leão dizendo porque não querem ser Tartaruga: "Porque é muito lerda e não faz quase nada".

Sobre as críticas recebidas, uma das crianças que escolheu ser a tartaruga respondeu: "eu me senti mal porque eu amo tartaruga", de forma defensiva; mas outra criança que escolheu ser tartaruga respondeu "eu continuo gostando da tartaruga porque ela é importante para o Projeto Tamar, sei que ela é lenta", ressaltando sua própria identidade ou intraculturalidade; assim como um aluno que escolheu leão disse "eu fiquei muito bravo quando falaram do leão, mas depois eu vi que ele também tem coisas ruins iguais a outros animais", abrindo-se para a crítica do outro, caminhando para uma postura mais intercultural.

Sobre a riqueza de se ter uma vivência pluricultural, acreditamos que a reflexão que a professora suscitou no grupo, perguntando o que aconteceria se todos os alunos estivessem escolhido o mesmo animal apontou para a importância das diferenças. As respostas da 3ª turma mostram uma riqueza de opiniões sobre isso:

Aluno 1: "Não teria graça" Aluno 2: "Não seria legal uma sala com todos iguais". Aluno 3: " 27 alunos iguais numa sala, as mesmas ideias, a gente não ia ter coisas diferentes, a Duda tem a mesma ideia de todos:.". Aluno 4: "Não ia precisar formar duplas para se conhecer, seria igual". Aluno 5: "Ninguém ia ser amigo porque tinha o mesmo gosto". Aluno 6: "Seria sem graça, a gente gosta de compartilhar ideias". Aluno 7: "4 animais, tem muita gente que escolheu diferente é para conhecer o gosto da criança. A gente ia ter pouco conhecimento, eu tenho ideia e ele tem ideia melhor, eu posso aprender com ele. Aluno 8: "Por exemplo, a aula da tia de inglês, o Leon tem opinião e não concorda, tem que ter um para concordar e outro não porque daí a gente aprende com a ideia do outro". Aluno 9: "Cada um levanta uma hipótese para chegar a uma solução". Aluno 10: "Não teria certo ou errado". Aluno 11: "Se você tivesse um problema e precisasse da opinião de um colega não precisava de ideia".

Vemos que quase a metade da classe, 11 alunos, respondeu que seria monótono e pobre o fato de todos terem a mesma ideia e gostos, algumas respostas apontando para o enriquecimento de se ter uma variedade de opiniões e identidades.

Outra reflexão que a professora lançou aos alunos, foi realizada através da pergunta “como podemos melhorar a convivência uns com os outros e como aceitar as diferenças de cada um?”, que aponta para a vivência intercultural, sendo que as respostas da turma 3 apontam para várias ideias e vivências interculturais:

Aluno 1: "Se permitindo conhecer outras pessoas, se permitir mais". Aluno 2: "No almoço sentar com outras pessoas para conhecer". Aluno 3: "Quando cheguei aqui na sala, não queria conhecer ninguém, daí eu me abri para eles, foi quando me convidaram para brincar, daí agora conheço e sou amigo de todos". Aluno 4: "Na minha primeira vez aqui na escola, não conhecia ninguém, era tímida, daí a Duda e a Laura não gostavam de mim, mas eu comecei a me abrir e me tornarei amigas delas". Aluno 5: "Quando eu entrei na escola só ficava com quem eu conhecia, daí conheci outras que vinham me ajudar, mas antes eu via só os defeitos dela, depois passei a conviver e vi que era legal e virou minha amiga". Aluno 6: "Quando entrei na escola não conhecia ninguém, olhava para as pessoas e só via os defeitos. Daí as meninas

começaram a falar comigo e eu comecei a ver as qualidades e me tornei amiga delas". Aluno 7: A Duda não era amiga minha, ela não gostava de mim. Daí eles começaram a se ver na feira do condomínio, ela deu oportunidade para se conhecer porque na sala de aula só via os defeitos".

Por último, uma última pergunta aponta para a transculturalidade em sala de aula: "Como essas diferenças aprendidas por vocês por meio das características dos animais podem contribuir com a nossa sala de aula, enquanto espaço coletivo?" As respostas da Turma 1 ilustram esta possibilidade, de criação de um cultura grupal, transcultural:

Aluno 1: "Minha diferença com a da Carla pode ser grande, pode ser se a gente tiver ideias juntas, por exemplo na aula de projetos fizemos um negócio super legal. Juntos a gente pode alcançar a ideia de fazer melhor". Aluno 2: "A diferença que cada um pode ajudar um ao outro". Aluno 3: "Quando alguém falar mal de um e de outro quem vai honrar é Deus cada pessoa tem sua fé e melhor amigo". Aluno 4: "Mesmo que eu não goste daquela pessoa ela pode ter boas ideias e pode trazer mais ideias para outras pessoas e vai evoluindo e que o amigo vai ter mais ideias". Aluno 5: " Por exemplo, eu não gosto de alguém mas podemos ter ideias juntas e poder compartilhar com outras pessoas". Aluno 6: " Ah! Eu não sabia que ela era legal, e eu nem conhecia ela". Aluno 7: "Eu não conhecia um colega e dei oportunidade, conversei e consegui, dei oportunidade e conheci e gostei". (Respostas dos alunos)

Algumas respostas das crianças trazem uma consciência intercultural profunda, que talvez pudéssemos chamar de transcultural ou sobrecultural:

‘Minha avó tinha uma pessoa que era negra e ela sempre cuidou bem dela, ela dormia na casa da minha avó, era como irmã da minha avó" (Aluno A)

“Se alguém da sala fala assim: Ah! Eu não quero ser amigo dela porque ela é negra. Eu tinha uma colega que falava assim. Isso não pode, tem que conviver bem com todos" (Aluno B)

Alguns meses após a aplicação das dinâmicas socioemocionais, dialogamos com a professora que as aplicou. Ela relatou que, depois das vivências, ficou muito claro que alguns alunos conseguiram se colocar no lugar dos outros. Ela referiu que, em alguns momentos difíceis em sala de aula, ouviu comentários do tipo: “Você lembra quando falaram de você e do seu animal e você não gostou? Então! Não faça isso agora!”, referindo que houve um impacto positivo da vivência sobre a classe. Porém, ela disse entender que a vivência foi um grãozinho a mais no processo de

melhora do comportamento dos alunos, “que será colhido no decorrer da vida escolar” (sic).

A educadora também relatou a melhora individual de uma aluna, após a dinâmica. A professora relatou que esta aluna sempre queria sempre ser a mais importante entre as meninas, impondo seus gostos e preferências às outras, o que naturalmente não era aceito pelo grupo. A educadora referiu que a dinâmica dos animais foi um dos fatores que fez a discente repensar suas atitudes, passando a entender que deveria conquistar suas amigas, e não tentar se impor em relação às pessoas.



### **Capítulo 13. Discussão geral dos resultados**

No capítulo anterior tratamos de apresentar e discutir os resultados obtidos na pesquisa de campo e nas entrevistas semiestruturadas, a partir das etapas da investigação deste estudo de caso antropológico. Neste capítulo vamos apresentar uma discussão geral dos resultados, a partir da interpretação e análise crítica dos resultados obtidos em todas as etapas do estudo.

O propósito da pesquisa foi o de investigar se educadores de uma escola brasileira de Ensino Fundamental tinham conhecimentos teóricos sobre a Educação Intercultural, e se conseguiam desenvolver práticas educativas nesse sentido, de acordo com as diretrizes educacionais propostas pelos órgãos oficiais da educação brasileira. Também intencionou avaliar, se a partir de uma formação dos educadores em Educação Intercultural, a partir dos princípios e ferramentas da Disciplina Positiva, se estes aprimoraram ou não suas concepções nestes dois sentidos, através de observação etnográfica desta formação e de entrevistas realizadas com alguns educadores no período pós-formação. Por último, através da aplicação de dinâmicas socioemocionais aos discentes, procuramos entender se as mesmas podem contribuir para o desenvolvimento da interação intercultural dos discentes.

Em relação à primeira fase do estudo de caso, no qual realizamos as entrevistas com os educadores, antes de receberem a formação continuada, notamos que todos os entrevistados, disseram que não receberam na graduação, ou em cursos de especialização, nenhuma formação na área da Antropologia e nem mesmo sobre os Conceitos Antropológicos, tampouco das ferramentas pedagógicas para implementá-las, exceto uma que teve uma breve introdução a estes conhecimentos na disciplina etnomatemática, tendo alguma noção sobre a Educação Intercultural, a nível didático, tendo também, durante seu estágio como estudante, ter tido alguma orientação nesta direção.

Percebemos, também, que quanto mais antiga a formação, mais autoritarismo havia. A professora com quase 30 anos de formação coloca que, quando fez o curso de Magistério, teve que aprender os conteúdos da disciplina, na época obrigatória de Educação Moral e Cívica, disciplina essa que propagava a ideologia nacionalista e assimilacionista da ditadura militar, no qual o conceito de nação estava acima de qualquer particularidade étnio-cultural. Ela também refere que, durante seu curso de

graduação em Pedagogia, os próprios professores eram autoritários, “despejando os conteúdos para a classe”, sem se preocupar em ter diálogo com os alunos. Vemos, nesta postura dos docentes desta Faculdade, o autoritarismo da Pedagogia Tradicional, e uma postura educacional muito semelhante à “educação bancária” descrita por Freire (1980), centralizada no professor onisciente que transfere conteúdos para o aluno ignorante.

Verificamos que, apesar desta escola ter oferecido, três anos antes desta pesquisa, uma formação em Prática Restaurativa que, em essência, também é uma prática de Educação Intercultural, não houve nesta, uma formação específica em Conceitos Antropológicos. Percebemos que o impacto desta formação, abarcou dois dos educadores entrevistados, que desenvolveram, a partir desta formação, Práticas Restaurativas junto aos alunos, enquanto outros dois dos professores se ativeram mais à questão da Educação Intercultural via projetos educacionais transversais e uma não desenvolvia nenhum projeto nesta direção. Acreditamos que esta via é uma via mais tradicional de abarcar a Educação Intercultural do que a via da promoção de uma convivência intercultural que a Prática Restaurativa e a Disciplina Positiva propõe, apesar de que uma das professoras que desenvolve projetos transversais em Educação Intercultural está apenas há dois anos na escola, então não acompanhou a formação em Prática Restaurativa.

Em termos de conceitos básicos para o desenvolvimento de uma educação de caráter intercultural, como multiculturalismo, pluriculturalidade, interculturalidade e transculturalidade, eram quase que totalmente desconhecidos pelos educadores, ou definidos de forma imprecisa por eles. Percebemos que os educadores, se tinham pouco conhecimento destes conceitos básicos relacionados à Educação Intercultural, revelaram total desconhecimento do significado de novos conceitos que se relacionam a esta, como intraculturalidade e sobreculturalidade.

Sobre a observação etnográfica da formação oferecida durante o transcurso desta pesquisa, notamos que todas as dinâmicas socioemocionais mobilizaram emocional e cognitivamente os docentes, algumas de forma muito intensa, dado que observamos de forma participativa tais eventos. Algumas das dinâmicas, principalmente as que eram compostas por role-playing, como as do “respeito às diferenças” do “gigante competente”, “perguntar vezes mandar”, “faça o que eu digo”, “escuta ativa e atenta” mobilizaram intensamente no sentido emocional os educadores, que relataram, durante a dinâmica, este fato. Outras dinâmicas como “Iceberg”, as

“Duas listas” e “Maneiras de contribuir”, envolvendo a distribuição de tarefas entre os participantes do grupo-classe, mobilizaram segundo o relato dos participantes, a reflexão deles em relação à compreensão dos alunos com comportamentos desafiadores, assim como a organização diária do grupo-classe, que pode ter reflexos na cultura deste.

Os encontros sempre começavam com a realização de uma dinâmica, mas depois eram seguidos por apresentação, por parte da orientadora educacional, que estava coordenando a formação dos professores, de Conceitos Antropológicos da teoria do contato cultural, de princípios da Disciplina Positiva, de Educação Socioemocional, e de filmes relacionados ao tema. Como havia a mobilização emocional dos professores, pelas dinâmicas socioemocionais, percebemos que os conteúdos apresentados eram acompanhados por interesse pelos educadores. Um dos exemplos foi o do primeiro encontro, com a realização, no início, da dinâmica "Respeito às diferenças", que fez com que os educadores se posicionasse em termos de sua identidade cultural, se confrontarem e posteriormente, buscassem a compreensão do outro, num movimento que parte da intraculturalidade para a interculturalidade. Após a dinâmica, a orientadora educacional apresentou os conceitos de intraculturalidade, multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade e sobreculturalidade, ao que pelas respostas nas entrevistas realizadas após o término da formação continuada, foram conceitos que foram fixados pela maior parte dos participantes.

Percebemos que algumas dinâmicas mobilizaram algum participante específico ou o grupo como um todo, como foi o caso da, dinâmica “Respeito às diferenças”, no qual a professora que escolheu o leão se emocionou, mas recebeu a compreensão de seus colegas. Outra dinâmica que envolveu bastante os professores, foi a do “Gigante competente”, no qual o fato do role-playing colocar o educador que fazia o papel de professor, acima do outro que fazia o papel de aluno, e tendo o comando de corrigir o aluno, mas sem o de gritar, muitos o fizeram, apontaram o dedo, humilharam o que fazia o papel infantil. Houve também o caso da professora, que mesmo estando de pé na cadeira, se agachou para falar com o aluno, calmamente, mostrando sua postura no dia a dia escolar, o que foi inclusive reconhecido pelos seus colegas. Apesar desta dinâmica específica ter sido criada por autores da Disciplina Positiva, sabemos que os psicodramatistas as utilizam muito, para treinamento de profissionais, chamando esta técnica de inversão de papéis, através do role-playing (Kaufman, 1998) pois obriga aquele que assume uma certa função profissional, assumir o papel daquele que recebe

seu serviço. No caso da formação específica observada, constatamos que esta dinâmica afetou e sensibilizou profundamente os educadores, que puderam, a nosso ver, perceber melhor o escopo e o objetivo da Disciplina Positiva.

Por outro lado, ocorreram, nas dinâmicas de caráter mais reflexivo, percebemos que a orientadora educacional estimulava os professores a refletir, e isso acontecia. Por exemplo, na atividade do “Iceberg”, todos os professores conseguiram refletir sobre as possíveis causas dos comportamentos desafiadores ou disfuncionais das crianças, indicando-as durante a dinâmica.

Quanto à atividade de “Maneiras de contribuir”, as professoras que se voluntariaram para realizar tarefas para ajudar a orientadora, sentiram-se felizes e úteis, mostrando para as potencialidades da técnica. Por último, a atividade das duas listas trabalhou o orgulho do professor e o julgamento que este, muitas vezes, tenta exercer sobre os alunos problemáticos. Foi interessante observar a orientadora educacional levantar a mão para dizer que tinha todas as qualidades do aluno ideal, induzindo outros professores a fazer a mesma coisa, depois baixar, colocando que ninguém tem todas as virtudes e outros professores terem a seguido, em seu segundo movimento.

Um dos indicativos do impacto da formação em Educação Intercultural, a partir dos princípios e ferramentas da Disciplina Positiva, foi o de que todos os educadores relataram terem aplicado alguma vivência ou princípio da Disciplina Positiva, em seu cotidiano escolar, em dois momentos, o primeiro no último encontro de formação continuada,

As entrevistadas, sem exceção, relataram terem posto em prática, alguma ferramenta ou princípios aprendidos durante a formação, no último encontro da formação continuada, e também, durante as entrevistas pós-formação. Constatamos como as professoras sentiram-se sensibilizadas pela formação continuada, pois todos deram exemplos de práticas da Disciplina Positiva que elas aplicam no cotidiano escolar.

Também disseram que a aplicação dos princípios e dinâmicas da Disciplina Positiva melhoraram a relação entre os estudantes da classe, e entre eles e o docente entrevistado. Outros dois professores colocaram que aplicam estes princípios na compreensão de alunos-problema, que não se sentiam incluídos no grupo-classe, e por este motivo, desenvolveram atitudes e condutas disfuncionais. Estes educadores relataram que tiveram sucesso na melhora do relacionamento deste aluno com os colegas e com o próprio educador. Outro índice da mudança dos educadores, foi que a

educação continuada fez com que percebessem, que de forma não refletida, muitas vezes tomavam atitudes autoritárias e impulsivas em relação aos alunos. A formação em Educação Intercultural, na visão dos educadores, também apontou para que os mesmos buscassem a mudança de sua atitude, para uma de acolhimento dos discentes e de estímulo à reflexão por parte destes, em relação a problemas enfrentados pelo estudante como indivíduo e pelo grupo-classe como um todo, caminhando na direção da implantação de uma cultura democrática na sala de aula.

Todos eles relataram algum tipo de aplicação das ferramentas da Disciplina Positiva com os alunos e relataram efeitos positivos ou no grupo-classe, ou em relação a algum aluno que estava desadaptado em relação a este, o que aponta para a transformação positiva da cultura do grupo-classe, com melhor pertencimento dos alunos em relação a esta. Consideramos que as mudanças do grupo-classe, por sua vez, indiretamente contribuem para a mudança da cultura escolar, pois esta é influenciada pela totalidade dos educadores e estudantes que pertencem à instituição escolar.

Percebemos que as dinâmicas socioemocionais somaram-se aos conteúdos explicativos sobre os conceitos interculturais e sobre a Disciplina Positiva, fazendo-os refletir sobre suas práticas enquanto educadores, e muitos deles declararam, nas entrevistas realizadas pós-formação, que se tivessem sido introduzidos anteriormente, tanto aos Conceitos Antropológicos, quando nas práticas da Disciplina Positiva, sua própria trajetória profissional e até humana poderia ser diferente, e que muitos problemas que enfrentaram durante suas carreiras, poderiam ter sido resolvidos de outra forma, mais construtiva para o aluno e para ele próprio como educador. Nesse sentido, comprovamos que a exortação do Relatório da UNESCO para a Educação do Século XXI, que coloca que qualquer reforma no campo educacional só terá efeito se se investir no estatuto humano e profissional dos professores, é bastante real, pois um investimento de algumas dezenas de horas, nos quais os professores passaram por uma formação continuada, mudou suas perspectivas futuras como profissionais e seres humanos, eles se abrindo para uma educação de caráter humanista e intercultural, muitos vendo o erro da tradicional cultura escolar, de caráter autoritário e punitivo, fechado ao entendimento da cultura do outro.

Os educadores colocaram que sentem como importante uma educação continuada, em termos de evolução profissional e pessoal. Referiram que perceberam a modificação paulatina dos discentes, que se iniciou desde a introdução das práticas restaurativas como forma de mediação de conflitos. Muitos dos profissionais percebem

a mudança da cultura punitiva antes predominante na escola, para outra em que o educador é percebido pelo discente como alguém próximo, que o compreende, que pode lhe aconselhar de forma positiva, havendo casos em que o próprio aluno, quando se vê em problemas, procurar, espontaneamente, a orientação do educador.

Os profissionais referiram que percebem que as Práticas Restaurativas, assim como a Disciplina Positiva, são ferramentas para que os alunos desenvolvam uma reflexão sobre seus próprios atos, sobre como estes afetam seus colegas e os outros, de maneira geral. Neste sentido, percebem que está havendo uma diminuição de conflitos entre os discentes, com eles sendo menos agressivos e mais tolerantes uns com os outros, a cultura escolar caminhando paulatinamente para se tornar uma cultura mais tolerante.

Em relação a observação etnográfica de aplicação de vivência sócio-emocional baseada nos princípios da Disciplina Positiva aos estudantes, percebemos, pelas respostas dos estudantes, que estas foram muito impactantes no momento em que foram aplicadas. Na dinâmica do “Respeito às diferenças”, percebemos que ela é estruturada em termos de etapas que vão da intraculturalidade à transculturalidade, seguindo todas as etapas que compõem o processo da sobreculturalidade, e que os alunos acabam, por vivenciar, assim como o proposto, esta evolução, que também pode ser traduzida em termos psicodramáticos, como as etapas do eu comigo mesmo, eu e o outro, eu com o outro e eu com todos.

Em relação à dinâmica do menino rejeitado, representado pelo boneco "Charlie", percebemos que a primeira etapa da dinâmica parte de uma catarse revolutiva. Ao solicitar que os alunos se expressem negativamente em relação ao boneco, permite aos alunos tirar de dentro de si, impulsos agressivos, revolvendo o lado sombrio destes. Na segunda fase da dinâmica, porém, na qual ocorre uma catarse resolutive, o comando da educadora faz o caminho inverso da primeira fase, solicitando aos alunos que procurem fazer algo para que "Charlie" não se sinta rejeitado, apelando para os aspectos positivos da psiquê dos alunos. Estes, sentindo-se confrontados, trazem um grande leque de possibilidades para acolher "Charles" e minimizar ou reparar os danos decorrentes da rejeição, mostrando verdadeira preocupação para o fictício aluno rejeitado. Fica patente, na maioria das respostas, um arrependimento sincero e emocionado dos alunos, mostrando uma resolução da situação. Também foi notável a capacidade de elaboração da agressividade que os alunos manifestaram, com reflexões muito interessantes sobre a agressividade de suas

colocações no primeiro momento da oficina. Foi muito interessante, também, verificar que as crianças imaginaram formas de reparar o mal que haviam imaginado contra o boneco fictício. Relacionando esta dinâmica com as práticas restaurativas, esta pareceu um role-playing no qual em primeiro momento, as crianças assumem o papel de agressores dos outros; no segundo, são estimuladas a ter empatia e manifestar falas reparadoras ou restaurativas pelo boneco, indiretamente se colocando no lugar do agredido. No terceiro momento da dinâmica, a professora estimulou os alunos sobre a reflexão sobre a situação como um todo, levando os discentes a fazer sérias reflexões sobre o role playing.

Na etapa final da dinâmica, no qual a educadora pergunta o aprendizado que os alunos tiraram desta para o relacionamento com as pessoas, as respostas das crianças apontam para a chamada catarse evolutiva, quando o grupo evolui, a partir da reflexão e feedbacks recebidos.

Em relação à dinâmica da ikebana, podemos dizer que, apesar dela se constituir numa dinâmica essencialmente de caráter intracultural, no qual se busca fazer com que o aluno se expresse e se reconheça através do arranjo, percebemos que, desde o início, a interação entre os discentes foi intensa, e que as perguntas sobre os arranjos dos outros mostraram que a maioria deles reconhecem a capacidade dos colegas de fazerem arranjos belos e coloridos, assim como percebem a diversidade dos arranjos e que os arranjos são expressão da individualidade de cada um, fazendo com que a atividade tenha um forte caráter intercultural. É interessante notar que o número de respostas positivas dos alunos, frente às perguntas realizadas pela professora em relação às produções dos próprios alunos e dos seus colegas, as respostas positivas em relação à ikebana dos outros participantes, superaram, se bem que em pequeno porcentagem, as asserções positivas dos discentes sobre suas próprias obras.

No quesito intracultural, a dinâmica da ikebana apontou para o efeito calmante e alegre que as oficinas tiveram sobre as crianças, corroborando as colocações de Jung (1986), sobre os efeitos terapêuticos da realização de produções em linguagem artística livre que tem sobre as pessoas. Nesse sentido, esta atividade mostrou potencial integrador e curativo, que pode fazer o indivíduo sentir-se melhor, contribuindo para a prevenção de fenômenos como bullying e violência escolar.

Verificamos, também, através de entrevista breve com a docente que aplicou as dinâmicas aos alunos, que as vivências repercutiram além do momento de sua aplicação, contribuindo para o aumento do respeito e tolerância entre os alunos, e no

caso particular de uma aluna, para a mudança de sua atitude, antes conflituosa para o grupo-classe, para uma menos arrogante e mais próxima de uma boa convivência com seus colegas, mostrando o potencial educativo destas práticas.



## Conclusões

Considerando que cada organização é uma cultura que, a nosso ver, se soma à tradicional posição antropológica de atribuir a cultura a um povo ou população específica, podemos chegar a algumas conclusões.

Primeiramente, há duas formas principais das culturas se portarem, após contatarem outras diversas da sua: a primeira sendo se fechar a influência delas, proclamando a pureza e a superioridade de seus conhecimentos, atitude que podemos nomear de etnocêntrica; ou abrir-se para uma interação saudável com outras, em uma atitude intercultural.

Devemos entender que o contato multicultural cada dia torna-se mais frequente e intenso, devido aos avanços tecnológicos dos meios de comunicação e de transporte. Frente a esta contato cultural intenso, os povos de menor status cultural tem algumas opções: podem abdicar de sua cultura, perdendo sua identidade, sendo assimilados à cultura dominante; podem tentar se isolar, defendendo de forma xenófoba sua cultura, valorizando-a a ponto de se tornar fundamentalistas; ou buscar o conhecimento mais profundo de suas próprias características - intraculturalidade, para depois, desenvolver um intercâmbio respeitoso com as outras culturas, aceitando algumas características delas. O convívio harmonioso entre diversas culturas, pode gerar uma nova configuração cultural, que podemos denominar de transcultura, podendo-se chegar ao estágio da sobreculturalidade, caracterizado pela sobrevivência da sua própria cultura, mas com interação transcultural com as outras, e com ciência de seus direitos e deveres.

Em termos de realidade histórica, vemos que povos que tiveram grande hegemonia política, como persas, gregos, romanos, bizantinos tiveram políticas em que se permitiu um certo grau de interculturalidade com os povos vencidos, dependendo do grau de identificação com estas culturas. Alguns povos que dominaram outros, pelo fato de terem políticas de tolerância cultural, tiveram suas culturas mescladas com as locais, como aconteceu com o fenômeno do helenismo. Por outro, quando o povo vencido era considerado politicamente ameaçador à sua existência, adotavam políticas de dispersão de sua população, assim como de destruição de sua cultura, a ponto de fazerem estes povos desaparecerem do registro histórico.

Outras etnias que desenvolveram domínio político sobre outras adotaram políticas de cunho racista e etnocêntrico, o fenômeno mais recente e brutal sendo os

dos nazistas que, a partir de ideologias pretensamente científicas como a eugenia, propôs-se a destruir, física e culturalmente, todos os povos considerados como inferiores.

Nos países da América Latina, em que os povos originários foram dominados por outros, colonizadores, depois recebendo, via de regra, populações africanas escravizadas e imigrantes europeus, do Oriente Médio e do Extremo Oriente, a questão multicultural se tornou uma realidade cotidiana, ao qual vimos vários fenômenos que foram determinados por vários fatores: o grau de desenvolvimento cultural dos povos originários; o tipo de dominação e exploração que foi realizado pelos colonizadores; o desenvolvimento sócio-político-econômico destes países como entidades políticas independentes; o influxo de correntes migratórias em seu território.

O Brasil caracterizou-se por possuir uma população indígena relativamente populosa, em estágio de desenvolvimento que estava em transição do estágio coletor-caçador para o estágio de uma agricultura incipiente. No início da colonização, os portugueses tanto se aliaram a algumas etnias indígenas, assim como combateram fortemente outras, escravizando-as ou desenvolvendo políticas de extermínio.

O período inicial da colonização brasileira foi marcada por uma pequena população de portugueses que veio ao país, miscigenando-se tanto com os indígenas, assim como os escravos africanos e seus descendentes, trazidos ao Brasil, para trabalhar ou na agricultura extensiva ou na mineração de ouro. Neste período, grande poder possuíam os jesuítas, a quem cabia tanto a catequese dos índios, assim como a educação da elite brasileira, que realizavam de forma semelhante a *humanitas* cristã, a outros colégios jesuítas espalhados pelo mundo. Dois fenômenos são notáveis neste contexto: um associado à catequese, no qual os jesuítas aprenderam e difundiram o tupi-guarani como língua geral, num fenômeno de características interculturais; o segundo, relacionado à educação desenvolvida por eles, que apesar de ser de alta qualidade, atingia uma porção ínfima da população, 0,1% desta, o que nos faz concluir que a grande massa populacional da colônia estava excluída da educação.

Aliás, o descaso em relação à educação foi uma marca da colonização portuguesa nas Américas, comparando-se à espanhola: enquanto os colonizadores hispânicos implantaram, desde o início de sua colonização, universidades em suas colônias, ainda na primeira metade do Século XVI, nenhuma delas foi implantada no Brasil, nem um único curso superior. Os colonizadores portugueses, praticamente, não

promoviam algum tipo de educação, delegaram tudo aos jesuítas, até a expulsão destes do Brasil.

As primeiras organizações educativas brasileiras surgiram quando o Marquês de Pombal, seguidor da ideologia do absolutismo esclarecido, expulsou os jesuítas da colônia, pois considerava autônomos demais frente a centralização política que desejava implementar. Nessa linha de busca de centralização política, o Marquês proibiu o nheengatu, proibindo também o uso de sobrenomes índios, desenvolvendo uma política cultural de assimilação do indígena, o que fez com que os aspectos culturais dos povos originários brasileiros perdessem relevância em relação aos dos brancos.

Em termos educacionais, Pombal instituiu um sistema de educação não seriado, em que o aluno se matriculava em certas disciplinas, dadas por professores selecionados na Colônia, o que gerou uma desorganização educacional, que começaria a ser superada somente com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, devido à invasão napoleônica de Portugal. Aliados de seu território natal, a família real acabou por instituir três faculdades no país, e a se incumbir, de forma muito tímida, do ensino da população em geral.

A Independência do Brasil não mudou radicalmente o quadro educacional brasileiro, e logo o Império delegou a responsabilidade da formação educacional, tanto da população como dos professores que iriam educá-la, às províncias, o que fez com que o desenvolvimento da educação fosse muito lento. Com mais da metade da população analfabeta, a Primeira República (1899-1930), apesar dos ideais positivistas que a fizeram nascer, não centralizou a política educacional, continuando a delegar o ensino às províncias, e a universalização da escola seguiu a passos vagarosos.

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder (1930-1945), as classes médias urbanas tiveram acesso ao poder, e as primeiras Universidades brasileiras foram abertas, e a política educacional foi unificada, acelerando o ritmo do acesso popular à educação, porém a universalização do ensino não foi alcançada. Este estado de coisas continuou durante o período democrático de 1945-1964, assim como durante o período do regime militar (1964-1986) porém sem se que a pretendida universalização. A pretendida universalização do ensino só chegaria com o restauração da democracia, em 1986, porém a realidade atual aponta para um quadro de baixo investimento em educação e na formação de professores, com baixo nível de aprendizado por parte dos alunos, assim como de alto índice de conflitos e violência dentro da escola, chegando a

casos de múltiplos assassinatos dentro da escola. Infelizmente, em termos de cultura educacional, a mesma nunca foi considerada prioridade pelos governos federais, estaduais e municipais, com raras exceções, o que remonta à época da colonização brasileira.

Em termos do estudo da relação escola-aprendizagem-cultura, vemos que sempre algum nível de educação e aprendizagem ocorrem em qualquer cultura, mesmo as mais primitivas e sem escrita, como forma de transmissão de conhecimentos importantes para a sobrevivência do povo, assim como transmitindo símbolos, rituais e mitos que definem a identidade cultural daquela população.

O advento da escrita, por sua vez, fez com que as civilizações que a geraram pudessem registrar vários fenômenos tanto da esfera prática quanto religiosa, fazendo com que a organização do poder temporal e religioso se tornasse mais efetiva, gerando a necessidade de transmissão desses conhecimentos. Esta necessidade gerou a criação das primeiras escolas, normalmente voltadas para a elite, para a classe administrativa ou ao clero, sendo que a grande massa populacional destes estados era excluída delas.

A primeira entidade política que logrou a alfabetização de todos os seus cidadãos foi a cidade estado de Atenas, ainda na Antiguidade. Atenas também desenvolveu um ideal educativo, a *paideia*, a formação humanística de seu cidadão, ideal que foi posteriormente assumido pelos romanos, que desenvolveram forma semelhante de educação, a *humanitas*. O cristianismo assumiu este ideal, tingindo-a com as cores desta religião, criando uma espécie de *humanitas* cristã, pelo que impacto da antiga *paideia* perdurou até a Era Contemporânea.

A universalização do ensino, conseguida pela *polis* ateniense, que foi conseguida por alguns séculos, não se manteve, esta só conseguindo ressurgir nos países ocidentais no fim do século XIX, início do XX. Apesar disso se constituir em importante avanço civilizatório, os objetivos, conteúdos e métodos da educação podem ser questionados. Em relação aos objetivos da educação contemporânea, vemos que a educação visa, primordialmente, à inclusão do indivíduo no sistema produtivo, de forma acrítica, reproduzindo a ordem social dominante. Em relação aos conteúdos, devido ao decréscimo dos ideais humanísticos, compõe-se de conhecimentos técnicos-científicos centrados na revolução científica que a Europa promoveu, sendo raro qualquer menção ou estudo das contribuições de outras culturas para o desenvolvimento humano. Em relação aos métodos, ainda são dominantes os métodos

da pedagogia tradicional, autoritários e muitas vezes desrespeitosos com a cultura do aluno.

Em termos dos direitos das crianças, constatamos que estas, não tinham nenhuma proteção jurídica, até o fim do século XIX, quando o direito começou a ser aplicado em relação às crianças abandonadas, expostas ou delinquentes. Somente no final do século XX, na década de 90, que se implantou, em alguns países, a doutrina da proteção integral da infância e juventude, pelo qual as crianças e adolescentes, pela primeira vez na história, passam a ser sujeitos de direitos, condição indispensável para que a sociedade contemporânea atinja o estágio da sobreculturalidade, assim como proposto por Martins (2015, 2019).

Em termos de pedagogos que, de forma pioneira, desenvolveram uma educação de caráter intercultural, vemos que Freinet e Freire, praticam-na a nível do conteúdo ensinado. Freinet busca, através da empatia, entender a mente infantil, e propor atividades que a cativem, como a aula passeio, a construção coletiva de um texto. Ele busca, antes de tudo, utilizar a linguagem infantil na alfabetização de crianças, fazendo desta, algo lúdico. Para conseguir desenvolver seu método pedagógico, que enfatiza a interação cooperativa do professor com o grupo-classe e entre as crianças, Freinet abdica da atitude autoritária, buscando outra, democrática e próxima do aluno.

Freire, por sua vez, para alfabetização de adultos, desenvolve um método no qual o primeiro passo é a pesquisa do universo vocabular deste. O segundo passo consiste no uso de palavras significativas para o educando, que serão utilizadas para apresentar as famílias silábicas. Os alunos, utilizando estas famílias silábicas, acabam por aprender a escrever e a formar novos vocábulos para serem escritos. Para alcançar esta dinâmica de aprendizagem, propõe também que o professor não esteja numa posição autoritária, mas sim próxima e democrática junto ao aluno, ao mesmo tempo que trabalha para a transformação social, visando uma sociedade mais igualitária.

Em termos da Educação Intercultural, no sentido de se estabelecer uma vivência respeitosa entre os discentes, assim como uma cultura não autoritária, mas sim democrática e inclusiva, salientamos que dois métodos nos afiguram como ferramentas para atingir seus objetivos: o primeiro consiste nas Práticas Restaurativas, em que o conflito entre discentes é mediado pelo educador, este ouvindo as partes do conflito na presença de ambas, e depois de verificadas as responsabilidades frente ao conflito, estimulando a que o ofensor repare sua atitude frente ao ofendido. O segundo método corresponde à Disciplina Positiva, desenvolvido a partir das proposições de

Adler e Dreikurs, e consiste na concepção de que a criança é um ser social, que deseja sentir-se pertencente aos grupos sociais com os quais convive, um sendo o grupo-classe, ao qual também o professor é parte integrante. Nesse sentido, a Disciplina Positiva propõe uma atitude não autoritária do educador, porém gentil e firme ao mesmo tempo, no sentido de fazer refletir seus alunos sobre as maneiras de ser cooperativo junto aos seus colegas e aos professores da classe. Isso faz com que o grupo-classe desenvolva uma cultura tolerante, democrática e cooperativa, contribuindo para a mudança da cultura escolar como um todo.

Na atualidade, em termos das nações contemporâneas, democráticas, a determinação de uma política etnocêntrica ou intercultural irá vir do seu arcabouço jurídico, de um lado, e de decisões políticas do poder executivo, de outro.

A partir da redemocratização brasileira, e da Constituição de 1988, a educação passou a ser dever do Estado e direito de todos, e toda a sua orientação privilegiou os direitos humanos e os direitos às minorias. Nesse sentido, a política educacional proposta pelo Ministério da Educação e Cultura, por suas leis e diretrizes, apontam a educação intercultural como meta. Apesar desta ser esta a orientação jurídica e operacional, sabemos que, no Brasil, muitas vezes a lei não é cumprida. Nesse sentido, apesar das diretrizes educacionais em relação à educação intercultural estarem consolidadas, a aplicação delas nas escolas muitas vezes não é realizada, e um dos fatores principais para que esta não aconteça, é a falta de investimento governamental e de uma vontade política nesta direção.

Verificamos, por exemplo, que apesar da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental - BNCC - ter, em 2018, declarado a obrigatoriedade de se introduzir o tema da interculturalidade, no Ensino Fundamental, cinco anos após a sua publicação, o Ministério da Educação não produziu nenhuma cartilha específica para orientação e preparação das escolas. Como não houve a produção de uma nova cartilha, o Ministério da Educação, até o ano passado, deixava acessível em seu site de internet a cartilha de 1996 sobre interculturalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, disposição que, teoricamente, teria sido superada pela BNCC.

Recomendações dos PCN's, para que o tema e a prática da interculturalidade fosse desenvolvida pelos professores, como a preparação dos docentes em conceitos antropológicos, nunca foram colocadas em prática, por não se desenvolverem nem esforços, nem normativas para tal. Isso se verifica, tanto pela pesquisa científica (Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto, 2017) em termos dos currículos de Faculdade de

Pedagogia de São Paulo - que entre dezenas de cursos só encontrou em dois em que a disciplina Antropologia fosse ministrada, ainda assim, nestes dois casos, os conhecimentos antropológicos são ministrados conjuntamente com ensinamentos cristãos - como pelas entrevistas realizadas com os educadores. no âmbito desta pesquisa.

Nas entrevistas, fora uma exceção, o restante dos educadores respondeu que não teve nenhuma introdução aos conhecimentos antropológicos, tampouco em termos de práticas ou currículo de Educação Intercultural, seja na graduação, ou em cursos de especialização ou mestrado, a exceção sendo uma professora, que em um curso de licenciatura em Matemática, numa prestigiosa faculdade pública brasileira, que teve alguma introdução à Etnomatemática e noções de como ministrar aula para alunos de diferentes origens socioculturais.

Juntando a essas informações, o conhecimento de que, no país, o investimento em formação de professores sempre foi baixo, e de que o sentimento de preparação do professor brasileiro para lidar com uma clientela diversa culturalmente sempre foi pequeno (Mattos, 2011), temos um panorama de que o professorado brasileiro, de maneira geral, tem dificuldade de desenvolver práticas de Educação Intercultural, principalmente àquelas que demandam uma pedagogia intercultural nos moldes de Freinet, Freire, Candau e Fleuri ou que propõem práticas que favoreçam uma convivência intercultural e respeitosa entre os alunos, como as Práticas Restaurativas e a Disciplina Positiva.

Portanto, a capacitação de pedagogos e professores para a Educação Intercultural, mesmo patrocinada por instituições privadas de ensino, é uma importante iniciativa, ao mesmo tempo em que é um desafio, pois poucos trilharam este caminho. Esta pesquisa antropológica, que se constitui em um estudo de caso, visou acompanhar a iniciativa de uma instituição de ensino, de implantar a Educação Intercultural dentro do seu cotidiano escolar, a partir da formação de seus educadores. Visando este objetivo, entrevistamos os professores antes e depois de terem recebido formação continuada em Educação Intercultural. Esta consistiu, na parte teórica, na apresentação dos Conceitos Antropológicos relacionados à interculturalidade, e na parte operacional, no conhecimento das ferramentas da Disciplina Positiva para tal fim, que foi por nós acompanhada pela observação etnográfica.

Os resultados obtidos em nossas entrevistas preliminares, foram a de que a grande maioria dos educadores não havia recebido, mesmo tendo nível superior,

praticamente, nenhum conhecimento antropológico, desconhecendo o exato sentido do termo interculturalidade e afins, nem aprenderam como aplicar a Educação Intercultural na prática, com exceção dos método da Prática Restaurativa, (Sato, 2019) a qual tinham conhecimento e praticavam no dia a dia escolar, mas sem ter consciência do seu aspecto intercultural. Isso mostrou uma deficiência dos cursos de graduação, licenciatura ou especialização dos professores, já que o PCN de 1996 já previa a necessidade dos educadores terem conhecimentos antropológicos para conseguirem exercer a interculturalidade junto aos alunos. Por outro lado, as entrevistas preliminares mostraram que a formação anterior em Prática Restaurativa estava presente na memória dos educadores, mesmo decorrido três anos, e que a maioria deles aplicava este método intercultural no dia a dia da escola. Essas entrevistas apontaram para a percepção de que a cultura da escola estava se transformando, pois a Prática Restaurativa estava promovendo nos alunos maior consciência sobre os efeitos, nos outros e em si mesmos, de suas ações e atitudes, promovendo uma cultura escolar mais ética, tolerante e menos permeada de conflitos.

A observação etnográfica da formação dos professores, mostrou a eficácia da aplicação de dinâmicas socioemocionais baseadas nas propostas da Disciplina Positiva sobre os professores, que se sensibilizaram e se envolveram com elas, atingindo um aprendizado emocional e relacional que, de nosso ponto de vista, é difícil de ser esquecido. As dinâmicas também favoreceram o conhecimento teórico sobre os Conceitos Antropológicos e sobre as estratégias operacionais da Disciplina Positiva.

As entrevistas finais com os educadores apontaram que, para a maioria, os Conceitos Antropológicos relacionados à interculturalidade foram assimilados, e que as vivências socioemocionais que tiveram durante a formação tiveram grande impacto sobre eles, com todos os educadores começando a aplicar as estratégias da Disciplina Positiva, interculturais aos alunos, quase que imediatamente após a formação. Muitos professores relataram a melhora da cultura do grupo-classe, que passou a ser mais cooperativa. Também os docentes referem que mudaram sua atitude frente ao alunado, deixando de utilizar uma postura autoritária, passando a desenvolver uma atitude democrática, firme e gentil ao mesmo tempo.

Através da análise das entrevistas, também percebemos o interesse mais profundo dos docentes na dinâmica individual do aluno e suas causas, procedimentos da Disciplina Positiva, assim como o acolhimento, a escuta atenta e respeitosa, o encorajamento e que em alguns casos de alunos problemáticos, houve a melhora das



atitudes disfuncionais deles, eles passando a se sentirem incluídos e pertencentes ao grupo-classe, se relacionando melhor com seus colegas e com o professor.

Verificamos, através das entrevistas que todos os educadores se envolveram, em maior ou menor grau, em implantar uma cultura de tolerância, não punitiva, em que os alunos estão mudando seu comportamento, estão, muitas vezes, procurando os educadores em busca de acolhimento, reconhecimento de seus problemas, ao mesmo tempo procurando um aconselhamento que lhes possa diminuir seus conflitos. A percepção de que os discentes estão tomando atitudes mais reflexivas e éticas também ocorreu a eles próprios

Por último, a observação etnográfica de várias classes de alunos, que vivenciaram a aplicação de duas vivências socioemocional da Disciplina Positiva e da oficina de arranjos florais por parte de uma professora, aponta para a capacidade das crianças vivenciarem, de forma lúdica, a intraculturalidade, assim como a pluriculturalidade, interculturalidade e a transculturalidade. Os efeitos da dinâmica socioemocional sobre o grupo classe também se fizeram sentir, através de um clima mais tolerante e compreensivo entre os alunos, assim como transformaram o comportamento de uma aluna problemática em relação às suas colegas.

Como colocamos na metodologia, esta pesquisa que agora termina é um estudo de caso específico e não se pretende como solução para as demais instituições escolares, apenas como um exemplo sobre o qual pode ser refletida a problemática de outras instituições escolares. Apesar desta observação, podemos dizer que neste caso específico, foi possível, através da vontade política do corpo diretivo da escola, que investiu esforços, tempo e fundos para capacitar seus educadores nos princípios e métodos da Educação Intercultural, promover a mudança de atitudes destes no cotidiano escolar. Verificamos que os professores estão conseguindo realizar mudanças na cultura das classes em que lecionavam, gradualmente substituindo uma cultura autoritária, por outra mais democrática e reflexiva, que procura acolher e desenvolver o senso de cooperação do aluno. Nesta direção, a partir da mudança dos alunos e professores, verificamos que a escola, paulatinamente, caminha em direção a uma cultura de tolerância intercultural.

Outro dado relevante será a possibilidade de desenvolver a formação em Conceitos Antropológicos para professores de uma escola pública da região que mantém convênio com a escola onde ocorreu a pesquisa, juntamente com o Rotary Club (Organização não Governamental) da cidade de Sorocaba.

## Referências

Adler, A. (1948). *Le tempérament nerveux*. Paris. Payot.

Adler, A. (1954). Algunos datos sobre la biografía de Alfred Adler. In Adler, A. *El sentido de la vida*. Buenos Aires. Editorial Borocaba.

Adler, A. (1967). *A Ciência da Natureza Humana*. São Paulo. Companhia Editora Nacional.

Aguirre Baztán, A. (2008). *Evaluación etnográfica de cultura de la empresa*. In Espina Barrio, A. B. (ed.). *Antropología aplicada em Iberoamérica*. Recife. Editora Massangana.

Alba, R. (2010). *Competencias Emocionales: ¿Qué Debe Saber Un Docente De Secundaria Sobre La Educación Emocional?* In Imbermón, F. (org.) *Procesos y contextos educativos: Enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona. Editora Graó, Edição do Kindle.

Almeida, W.C. (1982). *Psicoterapia Aberta: o método do psicodrama*. Curitiba. Editora Ágora.

Amarante, P. (1996). *O homem e a serpente*. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz.

Amorim, A. (2013). *Hermes, a metáfora do mensageiro na interpretação*. Recuperado em 05 de janeiro de 2022 em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/13/2/hermes-a-metaacutefora-do-mensageiro-na-interpretaccedilatildeo>.

Andrade, M. (2018). *Especial Sorocaba 364 anos*. Sorocaba é destaque em diversos indicadores que avaliam ações de desenvolvimento econômico-sociais. Recuperado em abril de 2023 em:

<https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/especial-sorocaba-364-anos-sorocaba-e-destaque/#:~:text=Sorocaba%20apresenta%20atualmente%20um%20%C3%8Dndice,de%205%2C5%20mil%20munic%C3%ADpios>.

André, M. E. D. A. (2003). *Etnografia da prática escolar*. Campinas. Editora Papirus.

Ansbacher, H. L. & Ansbachei, R. R. (2012). Individual Psychology in its larger setting. *The Individual Psychology of Alfred Adler: A Systematic Presentation in Selections from His Writings* (p. 23). UNKNOWN. Edição do Kindle.

Aparício-Gervás, J., & Delgado-Burgos, M. (2014). *La Educación Intercultural en la formación universitaria europea y latinoamericana*. Segovia. Editorial Itamut-Fified.

Aparício-Gervás, J., & Delgado-Burgos, M. (2017). *Educación Intercultural*. Recuperado em 14 de março de 2023 em:

[https://www.academia.edu/34791638/EDUCACI%C3%93N\\_INTERCULTURAL](https://www.academia.edu/34791638/EDUCACI%C3%93N_INTERCULTURAL).

Aquino, S. M., & França, R. (2013). Os limites da escola no processo de socialização do indivíduo: Um estudo de caso com professores da rede pública de ensino do município de Nova Olímpia, MT. *Revista moinhos*, v0i2.2367. Recuperado em 20 de dezembro de 2022 em: [\(pdf\) Os limites da escola no processo de socialização do indivíduo: um estudo de caso com professores da rede pública de ensino do município de nova olímpia-mt](#)

Aranha, M. L. (1989). *História da Educação*. São Paulo. Editora Moderna Ltda.

Ariès, P. (2015). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro. Editora LTC.

Araújo, G. C. (2019). Currículo e formação docente para a diversidade: uma análise à luz das ideias freiriana. In Diniz-Pereira, J.E. Paulo Freire, *Formação de Educadoras/es, diversidade e compromisso social*. Recuperado em 23 de maio de 2023 em:

<https://grupoautentica.com.br/autentica/livros/paulo-freire-formacao-de-educadoras-es-diversidade-e-compromisso-social/1833> .

Arnaut de Toledo, C. A. (1999). A questão da educação na obra de Martinho Lutero. *Acta Scientiarum* 21(1). ISSN 1415-6814.

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4199/2863>

Associação Disciplina Positiva. (2022). *O que é Disciplina Positiva?* Recuperado em 18 de Junho de 2022 em: <https://pdabrasil.org.br/>

Assumpção, C. P. A. & Yazbeck, V. C. (2014). *Justiça Restaurativa em ação: Práticas e reflexões*. In. Um conceito em desenvolvimento. São Paulo. Editora Dash.

Baenninger, R. & Silva, J. C. J. (2018). *Migrações venezuelanas*. Campinas. Editora Nepo-Unicamp.

Badinter, E. (1986). *Amor conquistado: O mito do amor materno*. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (Ed. ver.) (L.A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa. Editora Edições 70 Ltda.

Barros, M.C.D.M. , Borges, L. C. , Meira, M. (1996). A Língua Geral como Identidade Construída. *Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 1996, v. 39, n° 1*. Recuperado em 24 de março de 2021, de <https://www.jstor.org/stable/41616184>

Basaglia, F. (1985). *A instituição negada: relato de um hospital psiquiátrico*. Tradução de Heloisa Jahn. Rio de Janeiro. Editora Edições Graal.

Bazzo, J. (n.d.). Por uma antropologia do bullying: etnografia de experiências multilocalizadas em torno da tipificação de um gênero de violência difusa. *Revista da Universidade Federal de Alagoas*. Recuperado de 14 de Abril de 2022 em:

[https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts\\_download/Paper%20Juliane%20Bazzo\\_2.pdf](https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Paper%20Juliane%20Bazzo_2.pdf)

Bettelheim, B. (1980). *A Psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.

Berger, P. e Luckmann, T. (1985). *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro. Editora Vozes.

Bertoletti, E.N.M. (2018). Usos de Caminho Suave nas práticas de alfabetização: diferentes apropriações. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf*. ISSN: 2446-8576 *Vitória, ES*. v. n. 7. Recuperado em 21 de janeiro de 2021, de:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/264>

Boas, F. (2010). *A mente do ser humano primitivo*. Petrópolis. Editora Vozes.

Bourdieu, P. (1996). *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas. Editora Papirus.

Brasília, Unesco. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Recuperado em 01 de Fevereiro de 2022 em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>

Brasil, Câmara dos Deputados. (1931). Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização do ensino secundário*. Recuperado em 23 de fevereiro de 2023:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> .

Brasil. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Brasília, DF: Presidente da República, [2016]*. Recuperado em 02 de fevereiro de 2022 em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).

Brasil, Ministério da Educação. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Rio de Janeiro. Imprensa Oficial, 2002. Brasil. Recuperado em 10 de agosto de 2021 em:

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf)

Brasil, Ministério da Educação. (1996). Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado em 20 de janeiro de 2022 em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm).

Brasil, Secretaria da Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasil. MEC/SEF. Recuperado em 22 de abril de 2021 em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>

Brasil, Ministério da Educação. (1998). Parecer CEB nº 04/98 - *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Recuperado em 29 de março de 2023 em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_pceb00498.pdf?query=FUNDAMENTAL](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb00498.pdf?query=FUNDAMENTAL).

Brasil, Ministério da Educação. (n.d). Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Recuperado em 02 de Maio de 2022 em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>

Brasil, Ministério da Educação (1999). Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999. *Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências*. Recuperado em 22 de fevereiro de 2023 em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf) .

Brasil, Ministério da Educação. (2010). Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Recuperado em 09 de abril de 2023 em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf).

Brasil, Ministério da Educação. (2017). *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro, Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado em 23 de abril de 2022, de:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)

Brasil, Ministério da educação. (2018). LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas*. Recuperado em 17 de Janeiro de 2022 em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)

Brasil, Ministério da Educação. (2019). *Temas contemporâneos transversais na BNCC*. Recuperado em 25 de janeiro de 2023 em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>.

Bruner, J. (2000). *Cultura e Educação*. Lisboa. Editora Edições 70.

Burbank, J. & Cooper, F. (2019). *Impérios*. São Paulo. Editora Planeta do Brasil.

Calicchio, S. (n.d.). *Alfred Adler e psicologia individual no novo milênio*. Estratégias, princípios e modelos operacionais na base do pensamento do fundador da Psicologia Individual. (n.p.). Edição do Kindle.

Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo. Editora Unesp.

Campbell, J. (1994). *As máscaras de Deus: mitologia oriental*. São Paulo. Editora Palas Athena.

Candau, V. M. (2008). A diferença está no chão da escola. In: *Anais IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Florianópolis. Editora Universidade Federal de Santa Catarina.

Candau, V. M. (2009). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: *Candau, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro. Editora 7 Letras.

Candau, V. M. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255. Recuperado em 13 de maio de 2023, de: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>

Candau, V. M. F. & Russo, K. (2011). Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: *Candau, V. M. (org.) Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro. Editora 7 Letras.

Candau, V. M. F. (2016). Cotidiano Escolar e Práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa* v. 46 n.161 p.802-820 jul/set. Fundação Carlos Chagas.

Cardoso, C. M. (2003). *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade*. São Paulo. Unesp.

Castro, C. (2016). *Textos básicos de antropologia: cem anos de tradição: Boas, Malinowski, Lévi-Strauss e outros*. Rio de Janeiro. Editora Zahar.

Casel. (2023). *Colaborativo para Aprendizagem Acadêmica, Social e Emocional*. Recuperado em 04 de março de 2022, de: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

Corrêa, L. (2018). *Metodologia Científica para Trabalhos Acadêmicos e Artigos Científicos*. (n.d.). Editora Independently Published.

Costa, A. F. Da. (1988). Cultura profissional dos sociólogos. *Ciência IUL Revista Sociologia, problemas e práticas*, n°5. Recuperado em 17 de junho de 2023 em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1083/1/5.pdf> .

Coulanges, de F. (2009). *A cidade antiga*. Estudos sobre o Culto, o Direito e as Instituições da Grécia Antiga e de Roma. São Paulo. Editora Edipro.

Davis, M. & Wallbridge, D. (1982). *Limite e espaço: uma introdução à obra de D. Winnicott*. Rio de Janeiro. Editora Imago.

Dauster, T. (2004). Uma revolução silenciosa: notas sobre o ingresso dos setores de baixa renda na universidade. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra. In *Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004*. Recuperado em 20 de fevereiro de 2013 em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/TaniaDauster.pdf> .



- Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI Destaques*. Editora Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Recuperado em 25 de maio de 2022 em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por)
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação: Capítulos essenciais*. São Paulo. Editora Ática.
- Dieckmann, H. (1986). *Contos de fada vividos*. São Paulo. Editora Edições Paulinas.
- Dilthey, W. (1900). O Surgimento da Hermenêutica. *Numen: revista de estudos e pesquisas da religião, Juiz de Fora, v.l. 2, n° 1*. Recuperado em 17 de junho de 2023 em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21747>.
- Dreikurs, R. (1971). *Escola complemento do lar*. Rio de Janeiro. Editora Edições Bloch.
- Dreikurs, R., Grunwald, B.B. & Pepper, F. C. (1971). *Maintaining sanity in the classroom: illustrated teaching techniques*. New York, Evanston, San Francisco, London. Editora Harper & Row, Publishers.
- Dreikurs, R., Soltz, V. (1990). *Children: The Challenge*. New York. Plume Editions.
- Durham, E. R. (1986). *A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas*. In: Cardoso, Ruth. *A aventura antropológica*. São Paulo. Editora Paz e Terra.
- Elias, M. C. (1997). *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Emplasa, GIP/CDI. (2019). Municípios/Indicadores. *Agência Metropolitana de Sorocaba*. junho, 25, 2023. Recuperado em 25 de junho de 2023 em: <https://www.agemsorocaba.sp.gov.br/municipios/>.
- Erikson, E. H. (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro. Editora Zahar.
- Erickson, P. A. & Murphy, L. A. (2015). *História da teoria antropológica*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Espina Barrio, A. B. (2005). *Manual de antropologia cultural*. Recife. Editora Massangana.
- Espina Barrio, A. B. (2006). *Conocimiento local, comunicación e interculturalidad: antropología en Castilla y León e Iberoamérica*. Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León. Recife. Editora Massangana.
- Estudos de Dakota do Norte, (2020). *Sociedade histórica de Dakota do norte. Parte 3: A grande nação Dakota. State Historical Society*. Recuperado em 30 de janeiro de 2021, de:

<https://www.ndstudies.gov/gr4/american-indians-north-dakota/part-3-american-indian-tribes-north-dakota/section-3-great-dakota>

Fadiman, J. & Frager, R. (1979). *Teorias da Personalidade*. São Paulo. Editora Harbra.

Fartes, V. & Santos, A. P. Q. O. (2011). Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. *Formação e Saberes Profissionais: Perspectivas Brasil-Portugal*. Cad. Pesquisa 41 (143). Recuperado em 18 de junho de 2023 em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200004>.

Fausto, B. (1994). *História Concisa do Brasil*. São Paulo. Editora Edusp.

Frankfurt, S. H. (2011). *Da escola normal à Habilitação específica para o Magistério em 2º grau: práticas e apropriações (1961-1981)*. [Tese de Doutorado em educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Biblioteca digital de teses e dissertações da PUC São Paulo.

<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10312>

Freinet, C. (n. d.). *O método natural da gramática*. Porto. Editora Dinalivro.

Freinet, C. (2001). *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. São Paulo. Martins Fontes.

Fleuri, R. M. (2002). Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectiva*, 20(2). Recuperado em 23 de janeiro de 2021 em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410>

Fleuri, R. M. (2003). Intercultura e educação. *Revista brasileira de educação*, 16-35. Recuperado em 14 de junho de 2022 em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>

Fleuri, R. M. (2006). Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Dossiê: "Políticas educacionais e diferenças culturais" • Educ. Soc.* 27 (95). Recuperado em 27 de agosto de 2022 em:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000200009> .

Foucault, M. (1978). *História da Loucura*. 2ª ed. São Paulo. Editora Perspectiva.

Frankopan, P. (2019). *O coração do mundo*. Uma nova história universal a partir da Rota da Seda, o encontro do Oriente com o Ocidente. São Paulo. Editora Planeta.

Freire, A. M. A. (1996). In. Gadotti (Org.) A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. *Centro de Referência de Paulo Freire*. São Paulo. Editora Cortez.

Freire, P. (1996). *Minha primeira professora*. In Gadotti, M. (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo. Editora Cortez.

Freire, P. (1996). Paulo Freire no Colégio Oswaldo Cruz. In Gadotti, M. (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo. Editora Cortez.



- Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo. Editora Cortez e Moraes.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo. Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.
- Freyre, G. (2006). *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo. Editora Global.
- Freud, S. (1972). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In. *S. Freud. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume VII*. Rio de Janeiro. Editora Imago.
- Gama, M. M. & Almeida, L. I. M. V. (2018). Os Exames de Admissão da década de 1931 a 1971. In *Anais do XVI Seminário Temático: Provas e Exames e a escrita da história da educação matemática*. Universidade Federal de Roraima. Recuperado em 23 de fevereiro de 2023 em:  
[https://xviseminariotematico.paginas.ufsc.br/files/2018/03/GAMA\\_ALMEIDA\\_T1.pdf](https://xviseminariotematico.paginas.ufsc.br/files/2018/03/GAMA_ALMEIDA_T1.pdf)
- Geertz, C. (1973). *A interpretação das culturas*. São Paulo. Editora LTC.
- Geertz, C. (2007). O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. *Introdução*. In: *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Geertz, C. (2007). Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Ghiraldelli Jr., P. (2000). *História da Educação*. São Paulo, Editora Cortez.
- Goffman, E. (1990). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo. Editora Perspectiva.
- Gómez-Pellón, E. (2010). Patrimônio cultural: educación y desarrollo. In *Espina Bárrio, Motta, A. & Gomes M.H.(orgs)*. Recife. Editora Massangana.
- Gómez-Pellón, E. (2012). Etnicidad y conflicto en las sociedades pluriculturales europeas. In Couceiro, E. Gómez Pellón (coord.). *Sitios de la antropología: patrimonio, lenguaje y etnicidad: textos en homenaje a José Antonio Fernández de Rota*. Universidad de Coruña, Servizos de Publicacións.
- Gómez-Pellón, E. (2016). Variaciones en torno del concepto de aculturación. In Colom, A. J.; Lisón, C. (Edits). *Antropología, cultura y educación*. Valencia. Tirant Lo Blanch.
- Gonçalves, C. S., Wolff, J. R. & Almeida, W. C. (1988). *Lições de Psicodrama: introdução ao pensamento de J. L. Moreno*. São Paulo. Editora Ágora.

Goulet-Casé, M.O. (2007). Um catálogo abrangente de filósofos cínicos conhecidos. In Goulet-Casé, M.O. & Branham, R.B. (orgs.). *Os cínicos: o movimento cínico na Antiguidade e seu legado*. São Paulo. Editora Loyola.

Green, P. (2014). *Alexandre, o Grande e o período helenístico*. São Paulo. Editora Objetiva.

Gusmão, N. M. M. de . (1997). Antropologia e educação: Origens de um diálogo. *Cadernos Cedex*, 18(43), 8-25. Recuperado em 23 de janeiro de 2022 em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>

Harvey, P. (2019). *A tradição do budismo: história, filosofia, literatura, ensinamentos e prática*. São Paulo. Editora Cultrix.

Hobsbawm, E. J. (1982). *A era das revoluções (1789-1848)*. 4ª ed. São Paulo. Editora Paz e Terra.

Holanda, S. B. (1995). *Raízes do Brasil*. São Paulo. Editora Companhia das Letras.

Imbermón, F. (2010). A modo de epílogo: El conocimiento profesional del profesorado en la educación secundaria. In Imbermón, F. (org.). *Procesos y contextos educativos: Enseñar en las instituciones de educación secundaria*. (n.p.). Editora Graó, Edição do Kindle.

Ingold, T. (2020). *Antropologia e/como educação*. Petrópolis. Editora Vozes.

Jaeger, W. (2001). *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo Editora Martins Fontes.

Jung, C. G. (1985). *A prática da psicoterapia*. Petrópolis. Editora Vozes.

Jung, C. G. (1986). *Psicogênese das doenças mentais*. Petrópolis. Editora Vozes.

Jung, C. G. (1986). "A esquizofrenia". In C.G. Jung. *Obras completas*. Volume III. Petrópolis. Editora Vozes.

Kaufman, A. (1998). In. Regina F. Monteiro (Org.), *Capítulo VI: 151*. Técnicas Fundamentais do Psicodrama. São Paulo. Editora Ágora.

Laplantine, F. (2012). *Aprender Antropologia*. São Paulo. Editora Brasiliense.

Lasala, T., Mcvittie, J. & Smitha, S. (2020). *Disciplina Positiva na escola e na sala de aula - Manual. Associação de disciplina positiva*. Tradução de Fernanda Lee, Lídia Lino Rezende e Marcella Mariah B. Benoliel Zaninetti. ISBN:978-0-9860181-3-8. Brasil. Editora Positive Discipline Association.

Leal, D. & Massimi, M. (2017). Alfred Adler (1870-1937): Uma breve biografia. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17(2). Recuperado em 24 de agosto de 2022 em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812017000200021&lng=es&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812017000200021&lng=es&tlng=pt)

Lee, F. (n.d). A história sobre disciplina positiva. *Filosofia Positiva*. Recuperado em 21 de Dezembro de 2021 em:

[https://filosofiapositiva.com.br/wp-content/uploads/2020/02/Site\\_Historia\\_DP.pdf](https://filosofiapositiva.com.br/wp-content/uploads/2020/02/Site_Historia_DP.pdf)

Lee, F. (2021, agosto 17). *O que é Disciplina Positiva? Os 5 princípios da Disciplina Positiva*. [Vídeo]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=aSQUzKAIO-M>

Lee, F. e Boschi, M. (2021). *Disciplina positiva para professores - workshop*. Recuperado em 24 de agosto de 2022, de: <https://cursos.filosofiapositiva.com.br/>

Lewis, H. S. (2021). A forgotten pioneer: Haviland Scudder Mekeel and the expansion of anthropology. In Darnell, R. Gleach, F. W. *History of anthropology annual, vol. 14*. University of Nebraska Press. Recuperado em 05 de agosto de 2022 em:

[https://www.academia.edu/50865874/A\\_Forgotten\\_Pioneer\\_Haviland\\_Scudder\\_Mekeel\\_and\\_the\\_Expansion\\_of\\_Anthropology](https://www.academia.edu/50865874/A_Forgotten_Pioneer_Haviland_Scudder_Mekeel_and_the_Expansion_of_Anthropology)

Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo. Editora Cortez.

Locke, J. (2019). *Cartas sobre a tolerância*. São Paulo. Editora Vozes.

Lollo, J. C. & Franco, B. (2014). *A raiva*. São Paulo. Editora Pequena Zahar.

Lopes, A. J. (2012). O massacre de Realengo. *Estudos de Psicanálise. Belo Horizonte-MG, n° 37*. Recuperado em 25 de março de 2022 em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n37/n37a03.pdf>

Lougon, M. (2006). *Psiquiatria Institucional do hospício à reforma psiquiátrica*. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz.

Luzuriaga, L. (1977). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo. Editora Atualidades Pedagógicas.

Magno, M. D. (2002). Cinismo: caminho necessário da contemporaneidade? *Lumina - Juiz de Fora - Facom/UFJF - v.4, n.2, p. 49-66, jul./dez. 2001 v. 5, n. 1, jan./jun. ISSN 1516-0785*. Recuperado em 22 de março de 2023, de:

<https://www.ufjf.br/facom/files/2013/03/R8-MD-Magno-HP.pdf>

Martins, M. C. (2015). A língua latina: sua origem, variedades e desdobramentos. In *Revista Brasileira de Filologia, vol 36, n° 02*. Recuperado em 13 de maio de 2022 em: <http://filologia.org.br/revista/36/02.pdf>

Martins, D. V. (2015). *A intraculturalidade nas comunidades indígenas da Região Metropolitana de Fortaleza-Ce-Brasil: Caminho para o desenvolvimento e sobreculturalidade*. [Tese de doutorado, Universidade de Salamanca]. Biblioteca digital de teses e dissertações da universidade de Salamanca.

<https://gredos.usal.es/handle/10366/4746/discover>

Martins, D. V. (2019). *A Contribuição científica dos Tremembé, através da Educação Intercultural e Diferenciada com base nos Saberes Tradicionais*. [Tese de doutorado, Universidad de Burgos. Biblioteca digital de teses e dissertações da Universidad de Burgos. <http://hdl.handle.net/10259/5452>

Mancilla, M. (2022). Ética dialética da Interpretação: A hermenêutica romântica de Friedrich Schleiermacher. *Trans/Form/Ação* 45 (3)-Jul-Sep 2022 . Recuperado em 30 de março de 2023, em:

<https://www.scielo.br/j/trans/a/LRqDCckhD3BMgZFB975kLRM/?lang=pt>

Manfredini, F. N.; Guandique, M. E. G. & Rosa, A. H. (2015). *A história ambiental de Sorocaba*. [Recurso eletrônico]. Sorocaba. Editora UNESP. Recuperado em 10 de janeiro de 2023 em:

<https://www.sorocaba.unesp.br/Home/Eventos191/historia-ambiental-editora-ebook.pdf>

Maria, A. & Luciana. (1986). Arranjo Floral. In. N. Silveira (coord). *Casa das Palmeiras: a emoção de lutar - uma experiência em psiquiatria*. Rio de Janeiro. Editora Alhambra.

Matsuda, Dr. Fujio. (1998). *True Civilization: Realizing Mokichi Okada's Ideals Through MOA Under the Leadership of Chairman teruaki Kawai*. Hawaii. Editora Published by Pan American MOA Foundation.

Mattos, C. L. G. (2011). Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In Mattos, C. L. G. e Castro, P. A., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos*. [online]. Recuperado em 23 de maio de 2022 em:

<https://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-02.pdf>

Mattos, C. L. G. (2011). A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. In Mattos, C.L.G., & Castro, P.A., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos [online]*. Campina Grande: EDUEPB. Available from SciELO Books. Recuperado em 23 de maio de 2022 em:

<https://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-04.pdf>

Mead, M. (2014). *Sexo e temperamento*. São Paulo. Editora Perspectiva.

Meirelles, C. A. & Yazbek, V. C. (2014). Formatos convencionais nas metodologias restaurativas. In A. Grecco, C. P. A. Assumpção, C. Bernardes, C. Cleaver, C. A., Meirelles, D. Petresky, H. H. Pedroso, J. R. Markowitz, M.M. Faria, M.R. Marioni, M. Burg, S. M. Renberg, S. Guedes, V.C. Yazbek & V. Daou. *Justiça Restaurativa em ação: práticas e reflexões* (1ª edição, pp. 209-228). São Paulo. Editora Dash.

Melino, H. (2023). Apresentação. In H. Melino & I. Desrosiers. *Acesso à justiça: reafirmando direitos para as populações haitianas no Brasil*. Rio de Janeiro. Editora Periferias.

Melo, W. (2001). *Nise da Silveira*. Pioneiros da Psicologia Brasileira. Volume 4. Rio de Janeiro. Editora Imago.

Mercer, N. (1998). As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. In: *Coll. .C. & Edwards. D.. Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre. Editora Artmed.

Merleau-Ponty, M. (2006). *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo. Editora Martins Fontes.

Moerbeck, G. (2019). O século XIX e a invenção de uma cidade grega antiga: revisitando Fustel de Coulanges. In *Rev. hist. (São Paulo)*, n° 178. Recuperado em 12 de Junho de 2022 em:

<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/144829>

Moniz, L. C. (2007). *Mito e música em Wagner e Nietzsche*. São Paulo. Editora Madras.

Monroe, P. (1969). *História da Educação*. São Paulo. Companhia Editora Nacional.

Montessori, M. (2019). *O segredo da infância*. Campinas. Editora Kíron.

Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Maio/Jun/Jul/Ago N° 23. Recuperado em 22 de março de 2012, de

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>

Morel, P. (1996). *Dicionário Biográfico PSI. Psiquiatria, Psicanálise*. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro. Editora Zahar.

Moreno, J. L. (1978). *Psicodrama*. São Paulo. Editora Cultrix.

Muller-Hill, B. (2016). *La ciencia del exterminio: Psiquiatria y antropología nazis (1933-1945)*. Barcelona. Editora Dirección Única.

Nelsen, J. (2015). *Disciplina Positiva*. Tradução de Bernadette Pereira Rodrigues e Samantha Schreier Susyn. Barueri. Editora Manole.

Nelsen, J. (2017). *Disciplina positiva em sala de aula: como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sala de aula*. Barueri. Editora Manole.

Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, H. S. (2017). *Disciplina Positiva em sala de aula. Como desenvolver o respeito mútuo, a cooperação e a responsabilidade em sua sala de aula*. Tradução Bete P. Rodrigues, Fernanda Lee. Barueri. Editora Manole.

Nelsen, J. & Gfroerer, K. (2018). *Disciplina positiva para professores: 52 estratégias para lidar com situações desafiadoras em sala de aula: Carta saiba escutar*. Barueri. Editora Manole.

Neves, M. A, P. & Souza, V. L. T. (2018). Música e psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 22, Número 1, janeiro/abril. Recuperado em 27 de setembro de 2023, de:

<https://doi.org/10.1590/2175-35392018019065>

Noeli, F. S. & Sallum, M. (2019). A cerâmica paulista: cinco séculos de persistência de práticas tupiniquim em São Paulo e Paraná, Brasil. *MANA* 25(3). DOI <http://dx.doi.org/10.1590/1678-49442019v25n3p701>

Nunes, A. C. N. X. (2012). Informação através da cor. A Construção Simbólica Psicodinâmica das Cores na Concepção do Produto. *ModaPalavra e-periódico* , (9), 63-72. Recuperado em 28 de setembro de 2023, de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=514053939004>

Nunes, A. C. O. (2018). *Diálogos e práticas restaurativas nas escolas: Guia prático para educadores*. Recuperado em 18 de Junho de 2022 em:

[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Di%C3%A1logos%20e%20pr%C3%A1ticas%20restaurativas%20nas%20escolas%20\\_%20Guia%20pr%C3%A1tico%20para%20educadores.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Di%C3%A1logos%20e%20pr%C3%A1ticas%20restaurativas%20nas%20escolas%20_%20Guia%20pr%C3%A1tico%20para%20educadores.pdf)

Okada, M. (1997). *Aprimoramento especial de Zuiun-Kyoo*. São Paulo. Editora MOA International do Brasil.

Okada, M. (s.d.). *Alicerce do Paraíso*. Atami, Japão. Editora MOA SHOJI.

Okada, M. (s.d.). *O mundo do Belo*. São Paulo. Editora MOA International do Brasil.

Palma Filho, J. C. (2005). A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In Palma Filho, J. C. (organizador). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação*. São Paulo. Editora Santa Clara.

Pan-American MOA Foundation, Inc. (1999). *Hacia la práctica de la "educación de los sentimientos a través de la filosofía de Mokichi Okada"*. Lima, Perú. Editora EdiUNE.

Petresky, D. & Markovits, J.R. (2014). Círculos de Classe: estabelecendo novas relações na escola. In A. Grecco, C. P. A. Assumpção, C. Bernardes, C. Cleaver, C. A., Meirelles, D. Petresky, H. H. Pedroso, J. R. Markowitz, M.M. Faria, M.R. Marioni, M. Burg, S. M. Renberg, S. Guedes, V.C. Yazbek & V. Daou. *Justiça Restaurativa em ação: práticas e reflexões* (1ª edição, pp. 209-228). São Paulo. Editora Dash.

Phippen, J.W. (2016, 13 de maio). ‘Kill Every Buffalo You Can! Every Buffalo Dead Is an Indian Gone’. *The Atlantic*.

<https://www.theatlantic.com/national/archive/2016/05/the-buffalo-killers/482349/>

Piaget, J. (1977). *O julgamento moral da criança*. São Paulo. Editora Mestre Jou.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1982). *A psicologia da criança*. São Paulo. Editora Difel.



- Piletti, N. (1994). *História da Educação no Brasil*. São Paulo. Editora Ática.
- Pimenta, S. G., Fusari, J. C., Pedroso, C. C. A. & Pinto, U. De A. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1. Recuperado em 23 de junho de 2023 em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815> .
- Pires, F. (2010). O que as crianças podem fazer pela Antropologia? Porto Alegre. *Horizontes Antropológicos*, ano 16, nº 34. Recuperado em 12 de maio de 2022 em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832010000200007>
- Plutarco, L. M. (2016). *Alexandre e César: vidas comparadas dos maiores guerreiros da antiguidade*. Edição do Kindle. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira.
- Prefeitura de Sorocaba. (2023). *Site Prefeitura de Sorocaba, Turismo. Dados Gerais*. Recuperado em março de 2023 em: [https://turismo.sorocaba.sp.gov.br/visite/dados-gerais/#:~:text=Tem%20latitude%20de%2023.5062%C2%BA,%20e%20Alum%C3%ADnio%20\(sudeste\)](https://turismo.sorocaba.sp.gov.br/visite/dados-gerais/#:~:text=Tem%20latitude%20de%2023.5062%C2%BA,%20e%20Alum%C3%ADnio%20(sudeste)).
- Radino, Glória. (2003). *Contos de fadas e realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento*. São Paulo. Editora Casa do Psicólogo.
- Rádio, França Internacional. (2021, 05 de agosto). Austrália: governo vai indenizar geração roubada de aborígenes. Rádio França Internacional. <https://www.rfi.fr/br/mundo/20210805-austr%C3%A1lia-governo-vai-indenizar-gera%C3%A7%C3%A3o-roubada-de-abor%C3%ADgenes>
- Rancheria, T. (2023). Trinidad Rancheria. <https://trinidad-rancheria.org/about/>
- Reis, A. M. (2012). *O papel da disciplina positiva em casa e na escola: suas implicações sobre o desenvolvimento infantil*. [Trabalho de conclusão de Curso de Pós-Graduação]. Universidade Candido Mendes: Pós-graduação “lato sensu” AVM Faculdade Integrada.
- Ribeiro, D. (1972). *Os Brasileiros: I Teoria do Brasil*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Ribeiro, D. (2015). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo. Editora Global.
- Ribeiro, D. (2021). *As Américas e a Civilização: Processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos*. São Paulo. Editora Global.
- Roazen, P. (1978). *Freud e seus discípulos*. Rio de Janeiro, Imago.
- Rocha, G. & Tosta, S. P. (2013). *Antropologia e educação*. Belo Horizonte. Editora Autêntica.
- Romanelli, G. (1998). A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: *Geraldo Romanelli; Zélia Maria Mendes Biasoli Alves (Org.). Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto. Editora Legis Summa Ltda.

- Romney, B.L. (2013, 6 de fevereiro). Revival of nearly extinct Yurok language is a success story. Los Angeles Times, pp. 01-07. <https://www.latimes.com/local/la-xpm-2013-feb-06-la-me-yurok-language-20130207-story.html>
- Sama, M. (2010). O tempo chegou! São Paulo. Editora Lux Oriens.
- Sampaio, R. M. W. F. (1994). *Freinet: evolução histórica e atualidades*. São Paulo. Editora Scipione.
- Sanches, E. C. (2019). *Saberes e afetos do ser professor*. São Paulo, Editora Cortez.
- Santos, B. S. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. Porto. Edições Afrontamento.
- Santos, M. L. (1996). *A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa: pedagogia Freinet*. São Paulo. Editora Scipione.
- Santos, F. M. Dos. (2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação, [S. l.]*, v. 6, n° 1, p. 383–387. DOI: 10.14244/%19827199291. Recuperado em 18 de junho de 2023 em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291> .
- Sato, C. M. (2019). *Práticas restaurativas na escola CS da cidade de Sorocaba - SP-Brasil: Um estudo etnográfico sobre a percepção dos atores envolvidos no processo*. [Dissertação de Mestrado da Universidade de Salamanca]. Salamanca.
- Sato, C. M. (2022). *Práticas restaurativas na escola: um estudo de antropologia da educação*. São Paulo. Editora Dialética.
- Sato, H. T. (2011). *Oficina Terapêutica de Ikebana*. São Paulo. Editora CRV.
- Seki, L. (1999). A linguística indígena no Brasil. DELTA 15 (spe). *Unicamp: CNPQ*. Recuperado em 30 de março de 2023, de: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300011>
- Sho, H. (1998). Palabras de Recomendación. In.Fundación MOA de Okinawa. *Hombre Flor Sentimento: Reflexiones sobre la "educación de los sentimientos", hoy*. Pan-American MOA Foundation, Inc. Ciudad do México. Editora La Fundación MOA de Okinawa.
- Silva, D. A. (2009). *Diáspora Borum: índios Krenak no Estado de São Paulo (1937 – 2008)*. [Dissertação de mestrado da Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis]. Recuperado em 23 de janeiro de 2022, de: <http://hdl.handle.net/11449/93399>
- Silva, B. dos S. (2010). Introdução aos Estudos sobre a Geografia, de Estrabão. *Mare Nostrum*, 1(1), 71-83. <https://doi.org/10.11606/issn.2177-4218.v1i1p71-83>
- Silva, A. & Silva, E. (2012). Análise higrotérmica do campo e da cidade durante a passagem de um sistema frontal no período de inverno, Sorocaba, SP. *Revista*



*Geonorte, Edição Especial 2, V.2, n° 5, p. 123– 134. 2012/09/20. Recuperado em 02 de junho de 2023 em:*

[https://www.researchgate.net/publication/306034347\\_analise\\_higrotermica\\_do\\_campo\\_e\\_da\\_cidade\\_durante\\_a\\_passagem\\_de\\_um\\_sistema\\_frontal\\_no\\_periodo\\_de\\_inverno\\_sorocaba\\_sp\\_analise\\_higrotermica\\_do\\_campo\\_e\\_da\\_cidade\\_durante\\_a\\_passagem\\_de\\_um\\_sistema\\_frontal](https://www.researchgate.net/publication/306034347_analise_higrotermica_do_campo_e_da_cidade_durante_a_passagem_de_um_sistema_frontal_no_periodo_de_inverno_sorocaba_sp_analise_higrotermica_do_campo_e_da_cidade_durante_a_passagem_de_um_sistema_frontal) .

Silva, M. P. O. (2020). Alexandre, o Grande, na escrita biográfica de Plutarco. In *Studies on the classical tradition. Dossier 'Alexander the great, helenistic art and the classical tradition. Vol. 8, n° 2.* Recuperado em 06 de Junho de 2023 em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/figura/article/view/13873>

Silveira, N. da (1982). *Imagens do inconsciente*. Rio de Janeiro. Editora Alhambra.

Silveira, N. da cord.(1986). *A Casa das Palmeiras: a emoção de lidar: uma experiência em Psiquiatria*. Rio de Janeiro. Editora Alhambra.

Silveira, N. da (1990). *O mundo das imagens*. São Paulo. Editora Ática.

Simões Jr., J.G. (1985). *O pensamento vivo de Buda*. São Paulo. Editora Martin Claret.

Sinocca, M. (2022, 20 de janeiro). Crescimento econômico - PIB per capita de Sorocaba é o 5º maior da Região Metropolitana. *Jornal Cruzeiro do Sul*. Recuperado em 20 de junho de 2023 em:

<https://www.jornalcruzeiro.com.br/sorocaba/noticias/2022/01/686906-pib-per-capita-de-sorocaba-e-o-5-maior-da-regiao-metropolitana.html> .

Sobral, C. A. de S., Araújo, M. de S., & Gonçalves, R. M. (2019). Do paradigma da formação nas escolas normais no Brasil aos paradigmas de formação de professores na contemporaneidade. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, 6(1)*. Recuperado em 23 de abril de 2022 em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/2306> .

Soares, M. S., Marques, R. M. M., Soares, L., & Carlesso, J. P. P. (2022). A disciplina positiva como método no desafio de educar sem violência. *Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, 1(12)*. Recuperado em 30 de janeiro de 2023 em:

<https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/33606>

Souza, M. M. C. (1999). O analfabetismo no Brasil do ponto de vista demográfico. In. *Cadernos de Pesquisa, n° 107, 169-186*. Recuperado em 25 de junho de 2022 em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200007> .

Tanuri, L. M. (2000). História da Formação de professores. *Revista Brasileira de Educação Mai/Jun/Jul/Ago n° 14*. Recuperado em 20 de junho de 2023 em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005> .

Turmena, L. & Bittencourt, J. C. (2022). Reforma de 1º e 2º graus de 1971 e a reforma de ensino médio de 2017: algumas aproximações. *Educação por escrito*. Porto Alegre, v. 14, n;1, p.1-9 jan-dez. Recuperado em 23 de maio de 2023, de:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/43895>

Toren, C. (2012). Antropologia e psicologia. *In Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 27, n° 80. Recuperado em 01 de dezembro de 2022 em:

<https://www.scielo.br/j/rbsoc/a/gRBWdSvZgZrvt3Gh5J5b4Sy/?format=pdf&lang=pt>

Unesco, Brasília. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Recuperado em 14 de fevereiro de 2022, de:

[https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/santillana/educacao\\_para\\_cidadania\\_global.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/santillana/educacao_para_cidadania_global.pdf)

Unicef, Brasil. (1948, 10 de dezembro). Declaração Universal dos Direitos Humanos. *Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III)*. Recuperado em 02 de setembro de 2022, de:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Unicef, Brasil. (1959, 20 de novembro). Declaração dos Direitos da Criança. Recuperado em 03 de setembro de 2022, de:

<https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>

Unicef, Brasil. (1989, 20 de novembro). *Convenção sobre os direitos das crianças*. Recuperado em 02 de setembro de 2022, de:

<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

Unicef, Brasil. (1990, 05 a 09 de março). *Declaração Mundial sobre educação para todos*. (Conferência de Jomtien), Recuperado em 02 de setembro de 2022, de:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

Unwin, T., Marcelin, L.H., de Souza e Silva, J., Otero, G., Lorini, M.R., Anyadi, C., Gonçalves, D.M., Sato, D.P. and Harindranath, G. (2022). Uses of digital technologies by migrants from Haiti and to Brazil, *Egham: UNESCO Chair in ICT4D, Royal Holloway, University of London, Working Papers No.4*.

<https://ict4d2004.files.wordpress.com/2022/08/ict4d-rwp-4-brazil-v4.pdf>

Urquiza, A. H. A. (2005). Los indígenas en Brasil y la educación: los retos de la interculturalidad y de la globalización. *In Espina Barrio, A. B. (ed.) (2005). Conocimiento local, comunicación e interculturalidad: antropología en Castilla y León e Iberoamérica, IX*. Recife. Editora Massangana.

- Voltaire, F. M. A. (2000). *Tratado sobre a Tolerância: A propósito da morte de Jean Calés*. 2ª ed. São Paulo. Editora Martins Fontes.
- Von Franz, M. L. (1990). *A interpretação dos contos de fada*. São Paulo. Editora Paulus.
- Velho, G. (1986). *Subjetividade e Sociedade: Uma experiência de geração*. São Paulo. Editora Zahar.
- Vieira, R. (2015). Antropologia e Educação intercultural: reflexões sobre o trabalho docente em contextos de diversidade. In: *Trabalho docente, subjetividade e formação*. Porto. Editora Mais leitura.
- Xavier, A. O. (2017). *Inclusão da pessoa com deficiência na escola regular*. Recuperado em 18 de Maio de 2022, em:  
<http://www.arcos.org.br/artigos/a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-na-escola-regular/>.
- Yamashiro, J. (1997). *Japão passado e presente*. São Paulo. Editora Aliança cultural Brasil-Japão.
- Yasumaro, O no. (2012). *The Kojiki*. Estados Unidos. Editora Alex Struik.
- Yozo, R. Y. K. (1996). *100 jogos para grupos; uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*. São Paulo. Editora Ágora.
- Wiesner-Hanks, M. E. (2018). *História Concisa do Mundo*. São Paulo. Editora Edipro.
- Winnicott, D. W. (2005). *Tudo começa em casa*. São Paulo. Martins Fontes.

## ANEXOS

### **Anexo A: Termo de autorização institucional tese: A Formação de Educadores para a Educação Intercultural, em Escola do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.**

Autorizamos a pesquisa acima, cujo objetivo é compreender como a sensibilização e formação continuada de professores, a partir do conceito da interculturalidade e do uso das estratégias práticas da Disciplina Positiva, contribuem para a implementação de uma cultura de tolerância no ambiente escolar. O benefício com este estudo está relacionado ao crescimento científico acerca de estratégias interdisciplinares de Antropologia e Educação e relacionadas a formação continuada de professores. A entrevista deve durar em torno de 30 minutos. Os dados serão sempre tratados confidencialmente, portanto os participantes não serão identificados (as) por nome, e os resultados deste estudo poderão ser usados para fins científicos. A participação no estudo é voluntária, de forma que, caso se decida não participar, nenhum comprometimento ocorrerá por esta decisão. O participante e a Instituição a ser estudada não terá custo, nem receberá por participar. A participação não é obrigatória e, a qualquer momento, o participante poderá desistir e retirar seu consentimento. A pesquisa foi autorizada a iniciar seu processo de coleta dos dados após a aprovação em Comissão acadêmica do Programa de Doutorado em Ciências Sociais com linha em Antropologia.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Nome Responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura Responsável (Instituição): \_\_\_\_\_

Carimbo da Instituição onde será realizado:

**Anexo B: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) tese: A Formação de Educadores para a Educação Intercultural, em Escola do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo.**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Sr(a) \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **intitulada: pesquisa sobre A Formação de Educadores para a Educação Intercultural, em Escola Fundamental do Estado de São Paulo.** Este é um estudo baseado em uma abordagem compreensiva, utilizando como método a análise de conteúdo. A pesquisa terá duração de 5 anos, com término previsto para dezembro de 2023. Suas respostas serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os **dados coletados** serão utilizados apenas **nesta** pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode **recusar-se** a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e **retirar seu consentimento**. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha. Sua **participação** nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista semiaberta. A entrevista será gravada via Google meet para posterior transcrição – que será guardado por cinco (05) anos e excluída do sistema após esse período.

Sr.(a) não terá nenhum **custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos** de qualquer natureza relacionada a sua participação. O **benefício** relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Antropologia e Educação.

O Sr.(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

---

Cristina Misturini Sato

Pesquisador Principal:

Cel: (15) 98104-9969

e-mail: misturinicris@gmail.com

**UNIVERSIDADE DE SALAMANCA – USAL - FACULDADE DE CIÊNCIAS  
SOCIAIS - INSTITUTO UNIVERSITÁRIO EM ANTROPOLOGIA DE  
IBEROAMÉRICA.**

**Endereço: 37008 Salamanca, Espanha. Telefone: 34-9232944**

Declaro estar ciente do inteiro teor deste **TERMO DE CONSENTIMENTO** e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante da pesquisa: \_\_\_\_\_

Sorocaba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## **Anexo C: Roteiro da entrevista semiestruturada - antes da formação de professores Orientadora Educacional**

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Qual é a sua formação?
4. O curso de graduação que você frequentou contemplava as disciplinas de Antropologia, Sociologia ou Filosofia?
5. Há quanto tempo você está formado(a)?
6. Há quanto tempo você está no cargo de Orientadora Educacional?
7. As disciplinas de Antropologia, Sociologia ou Filosofia abordavam a importância de um currículo intercultural para que as crianças desenvolvessem valores e habilidades de respeito, aceitação, tolerância e espírito de comunidade?
8. Como você entende a questão das diferenças individuais entre os alunos, você considera que há uma relação com a questão de influências culturais familiares em relação a isso?
9. Podemos considerar que, ao deixar as suas famílias e adentrarem a escola, as crianças passam a fazer parte do ambiente cultural da escola. Passam a conviver com culturas diferentes, regras diferentes, rotinas diferentes e precisam se adaptar a esse ambiente. Como ocorre na escola esse processo de adaptação à nova cultura? Há algum trabalho na escola em relação a isso? Como vocês recebem as crianças? E no pedagógico é feito algo?
10. O fato de cada criança vir de um ambiente cultural diferente, faz com que elas tenham muitas diferenças entre si. Você considera que isso possa trazer questões positivas, como aprendizado mútuo e ou negativas, como conflitos, ocorre choque cultural? Por quê?
11. Você conhece alguns desses conceitos antropológicos: pluriculturalidade, interculturalidade, multiculturalismo, transculturalidade, intraculturalidade, sobreculturalidade? Quais? Qual? Qual é o seu entendimento sobre eles?
12. Como orientadora educacional, você desenvolve alguma estratégia, tanto no sentido de favorecer a interação e o aprendizado mútuo, como lidar com os conflitos frente às diferenças culturais e individuais? A escola tem estratégias nesse sentido?

13. Como a escola trabalha com a inclusão social, com a compreensão do diferente e a valorização da identidade dos alunos?
14. Como a escola trabalha com os alunos em relação aos valores de solidariedade e tolerância frente às diferenças culturais e individuais?
15. A promoção dentro das escolas, de uma pluriculturalidade de caráter tolerante e inclusivo, pode levar a busca do processo de conhecer-se e aceitar-se, conhecer e respeitar o outro e interagir de forma que desenvolva o pessoal e comunitário, desde os primeiros anos de vida. Você concorda com essa afirmação? Se sim, de que forma a escola promove essas ações?
16. Você conhece a prática restaurativa? Já ouviu falar? O que você conhece?
17. Você conhece a filosofia da disciplina positiva? Já ouviu falar? O que você conhece?



**Anexo D: Roteiro da entrevista semiestruturada - antes da formação de professores - Professores**

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Qual é a sua formação?
4. O curso de graduação que você frequentou contemplava as disciplinas de Antropologia, Sociologia ou Filosofia?
5. Há quanto tempo você está formado(a)?
6. Há quanto tempo você está no cargo de Professor (a)?
7. As disciplinas de Antropologia, Sociologia ou Filosofia abordavam a importância de um currículo intercultural para que as crianças desenvolvessem valores e habilidades de respeito, aceitação, tolerância e espírito de comunidade?
8. Como você entende a questão das diferenças individuais entre os alunos, você considera que há uma relação com a questão de influências culturais familiares em relação a isso?
9. Podemos considerar que, ao deixar as suas famílias e adentrarem a escola, as crianças passam a fazer parte do ambiente cultural da escola. Passam a conviver com culturas diferentes, regras diferentes, rotinas diferentes e precisam se adaptar a esse ambiente. Como ocorre na escola esse processo de adaptação à nova cultura? Há algum trabalho na escola em relação a isso? Como vocês recebem as crianças? E no pedagógico é feito algo?
10. O fato de cada criança vir de um ambiente cultural diferente, faz com que elas tenham muitas diferenças entre si. Você considera que isso possa trazer questões positivas, como aprendizado mútuo e ou negativas, como conflitos, ocorre choque cultural? Por quê?
11. Você conhece alguns desses conceitos antropológicos: pluriculturalidade, interculturalidade, multiculturalismo, transculturalidade, intraculturalidade, sobreculturalidade? Quais? Qual? Qual é o seu entendimento sobre eles?
12. Como orientadora educacional, você desenvolve alguma estratégia, tanto no sentido de favorecer a interação e o aprendizado mútuo, como lidar com os conflitos frente às diferenças culturais e individuais? A escola tem estratégias nesse sentido?

13. Como a escola trabalha com a inclusão social, com a compreensão do diferente e a valorização da identidade dos alunos?
14. Como a escola trabalha com os alunos em relação aos valores de solidariedade e tolerância frente às diferenças culturais e individuais?
15. A promoção dentro das escolas, de uma pluriculturalidade de caráter tolerante e inclusivo, pode levar a busca do processo de conhecer-se e aceitar-se, conhecer e respeitar o outro e interagir de forma que desenvolva o pessoal e comunitário, desde os primeiros anos de vida. Você concorda com essa afirmação? Se sim, de que forma a escola promove essas ações?
16. Você conhece a prática restaurativa? Já ouviu falar? O que você conhece?
17. Você conhece a filosofia da disciplina positiva? Já ouviu falar? O que você conhece?

## **Anexo E: Roteiro da entrevista semiestruturada - após da formação de professores - Orientadora Educacional**

Nome: Data: Idade: Formação:

1. Após o estudo sobre os conceitos antropológicos e posterior aplicação na formação de professores, qual a sua compreensão sobre esses conceitos?
2. Algum desses conceitos chamou mais sua atenção? Qual ou quais?
3. Após a sua formação com o grupo de orientadoras educacionais sobre os conceitos da disciplina positiva e posterior aplicação dessas ferramentas na formação com os professores, você conseguiu compreendê-los?
4. Quais conceitos da disciplina positiva chamaram mais a sua atenção?
5. Você aplica os conceitos da disciplina positiva e os conceitos antropológicos estudados, quando faz a mediação dos conflitos das relações dos alunos no cotidiano escolar? Se sim, conte-me um pouco sobre isso.
6. Você percebe se a aplicação desses conceitos: disciplina positiva, sobreculturalidade, interculturalidade, ajudou os alunos a melhorar a relação entre eles? Você consegue dar um exemplo disso?
7. A aplicação desses conceitos: disciplina positiva, sobreculturalidade, interculturalidade ajudou os alunos a melhorar a relação com você como orientadora? Você consegue dar um exemplo disso?
8. Você acredita que a manutenção da aplicação desses conceitos a longo prazo pode contribuir na implementação de uma cultura de tolerância nas escolas? Por quê?
9. Você acredita que esse tipo de aprendizado é importante para você enquanto profissional? Por quê?
10. Você acredita que se em sua formação universitária esses conceitos antropológicos e da disciplina positiva fossem lhe ensinado, isso teria lhe ajudado em sua prática profissional? Por quê?
11. Você acredita que uma educação continuada em relação aos conceitos antropológicos e as ferramentas da disciplina positiva ajudaria você enquanto profissional?

## **Anexo F: Roteiro da entrevista semiestruturada - após da formação de professores - Professores**

1. Você conseguiu durante os encontros de formação compreender os conceitos antropológicos apresentados? (pluriculturalidade, interculturalidade, multiculturalismo, transculturalidade, intraculturalidade, sobreculturalidade)
2. Algum desses conceitos chamou mais sua atenção? Qual ou quais?
3. Após a sua formação com o grupo de professores sobre os conceitos da disciplina positiva, você conseguiu compreendê-los?
4. Quais conceitos da disciplina positiva chamaram mais a sua atenção?
5. Você conseguiu aplicar os conceitos antropológicos e da disciplina positiva no cotidiano da sala de aula? Se sim, conte-me um pouco sobre isso.
6. Você percebe se a aplicação desses conceitos: disciplina positiva, sobreculturalidade, interculturalidade, ajudou os alunos a melhorar a relação entre eles? Você consegue dar um exemplo disso?
7. A aplicação desses conceitos: disciplina positiva, sobreculturalidade, interculturalidade ajudou os alunos a melhorar a relação com você como professora? Você consegue dar um exemplo disso?
8. Você acredita que a manutenção da aplicação desses conceitos a longo prazo pode contribuir na implementação de uma cultura de tolerância nas escolas? Por quê?
9. Você acredita que esse tipo de aprendizado é importante para você enquanto profissional? Por quê?
10. Você acredita que se em sua formação universitária esses conceitos antropológicos e da disciplina positiva fossem lhe ensinado, isso teria lhe ajudado em sua prática profissional? Por quê?
11. Você acredita que uma educação continuada em relação aos conceitos antropológicos e as ferramentas da disciplina positiva ajudaria você enquanto profissional?

## Anexo G: Respeitar as diferenças

### Objetivo:

- Compreender que somos todos diferentes.
- Compreender como nossas diferenças se tornam trunfos, os quais podemos acolher e celebrar.

### Material:

- Quadro de folhas *flip chart* preparadas com antecedência (uma para cada animal).
- Quatro canetas marcadoras.
- Fotos de um leão, uma águia, uma tartaruga e um camaleão (ou animais de pelúcia).

### Instruções:

- 1. Apresente o conceito.** Peça para aos alunos que respondam, levantando as mãos:

- "Levanta a mão se achar que há sempre uma resposta certa ou errada".
- "Levanta a mão se achar que há sempre uma maneira correta de fazer as coisas".
- "Levanta a mão se, às vezes, você não se manifesta porque acha que sua ideia pode estar errada ou não ser como a dos outros".

"Vamos fazer uma atividade que nos ajudará a ver como existem muitas maneiras diferentes de ver as coisas".

- 2. Escolha um animal.** Pergunte aos alunos: "Se você pudesse ser um desses animais por um dia, qual deles você gostaria de ser?"

- 3. Locomova-se para sua escolha.** Peça que eles sigam para o cartaz e a imagem do animal escolhido.

- 4. Preencha o cartaz.**

- Peça a cada grupo de alunos que:
- Liste todas as características que eles gostam sobre seus animais em "Por que queremos ser (seu animal escolhido)".
- Liste todos os motivos pelos quais eles não querem ser os outros animais

em "Por que não escolhemos..."

**5. Compartilhe os cartazes.**

- Coloque todos os cartazes um ao lado do outro.
- Peça que cada grupo (um de cada vez) venha à frente e uma pessoa que leia por quais motivos eles querem ser o animal escolhido. Outra pessoa do grupo lerá nos outros cartazes, porque não querem ser os outros animais.

**6. Reflita:** Depois que todos os cartazes forem apresentados, pergunte aos alunos o que eles notaram.

- Alguém geralmente percebe que o que uma pessoa gosta, outra pessoa pode não gostar. **Na rara ocasião em que isso não ocorre, é importante chamar atenção para isso.**
- Os alunos podem reagir ao ouvir comentários negativos sobre o animal que escolheram e de que gostam. Dentro do razoável, permita que os alunos experimentem, expressem e compartilhem suas reações.
- Pergunte se opiniões diferentes, tornam uma pessoa/grupo certa e a outra errada.

**7. Continue a discussão:** Busque comentários que reflitam que as pessoas veem o mundo de maneiras diferentes. Às vezes, concordamos e outras não, ainda que com o mesmo conjunto de circunstâncias. As possíveis perguntas para a discussão incluem:

- "E se todos nós escolhermos o mesmo animal? Como seria isso na turma?"
- "Como você se sentiu quando foram feitos comentários sobre o seu animal?"
- "Como seria uma sala de aula se todas as pessoas nela tivessem as mesmas ideias? Quais seriam os pontos positivos e negativos?"
- "Se tivéssemos apenas uma maneira de resolver um problema (porque todos pensaríamos da mesma maneira), o que faríamos se essa solução não funcionasse?"
- "Temos falado de animais, mas agora vamos conectar a atividade à nossa sala de aula e a nós. Como podemos ser diferentes na aparência, na forma como nos sentimos e de onde viemos todas as manhãs?"
- "Como nossas diferenças são uma vantagem para nossa classe e como

aprendemos juntos?"

**8. Daqui para frente.**

- Identifique os momentos em que diferentes pontos de vista foram úteis. Isso pode incluir: maneiras diferentes de resolver problemas de matemática, problemas sociais, lições de história, etc.

Fonte: Manual de Disciplina Positiva na Escola e na Sala de Aula, por Jane Nelsen, Lyn Lott, Teresa LaSala, Jody McVittie e Suzanne Smitha, 2020.

## Anexo H: As duas listas

### Objetivo:

- Reconhecer a importância das habilidades sociais para os nossos alunos.
- Identificar habilidades necessárias para o sucesso em longo prazo.
- Reconhecer desafios e metas em comum.
- Desenvolver a consciência sobre a importância de praticar e servir de exemplo quando ensinamos habilidades sociais.

### Material:

- *Flip chart* e canetas.

### Instruções:

**1. Brainstorming.** Peça aos participantes para elaborarem ideias e listar os comportamentos dos alunos que são desafiadores ou que "dão nos nervos". Certifique-se de que haja uma grande diversidade de desafios e problemas listados.

- Inclua alguns menores, como "choramingar", "responder, "não escutar" e outros grandes como "violência", "drogas", "depressão", "se cortar" ou "anorexia".
- Certifique-se de acrescentar alguns dos grandes se o grupo não tiver falado um deles".

**2. Cole a lista na parede.**

**3. Faça o *brainstorming*.** Comece a segunda lista perguntando aos participantes "Quais características e habilidades de vida vocês gostariam que os alunos tivessem quando eles alcançarem a idade adulta?" (A lista incluirá coisas como: autoestima, responsabilidade, gentileza, compaixão, fé, habilidades de resolução de problemas, senso de humor, resiliência, amor, honestidade, habilidade para ter relacionamentos, estabelecer metas, aprender com os erros, habilidades de comunicação, etc.)

- Certifique-se de acrescentar qualquer coisa que você acha que pode estar faltando (exemplo: senso de humor).
- Saliente que a segunda lista raramente inclui habilidades acadêmicas.
- Note que essas qualidades são o que nós queremos em um bom vizinho.



**4. Cole a lista na parede.**

**5. Compare as listas.** Peça ao grupo para olhar para as duas listas e depois curiosamente pergunte: "Como as crianças aprendem?" Aceite as respostas até você obter aquela que é "observando" ou "por meio do exemplo" ou "fazendo o que você faz".

**6. Explore.** "O que nós fazemos quando um aluno faz alguma coisa da primeira lista?"

- "Nós atuamos como exemplos de paciência, habilidades de resolução de problemas ou senso de humor?"
- "Ou nós perdemos a cabeça, os punimos ou mandamos o aluno para fora da sala?"
- "O que fazemos com um aluno que tem falhas nas habilidades acadêmicas em comparação com um aluno que tem falhas nas habilidades sociais (exclusão/consequências)?"
- "Como os alunos aprendem a responder apropriadamente aos itens da primeira lista se eles não veem os adultos sendo modelo de respostas apropriadas?" (Os "problemas" são oportunidades para ensinar).

**7.** Apresente os neurônios-espelho ao fazer a atividade "Faça o que eu digo".

**8. Daqui para frente.** Isso nos dá uma bússola para este trabalho.

- O currículo da Disciplina Positiva é feito para ensinar os alunos as habilidades necessárias para migrarem da primeira lista em direção à segunda lista.
- Nossos alunos vão aprender o melhor de nós quando podemos ser o que queremos para eles, mesmo sob estresse.

Fonte: Manual de Disciplina Positiva na Escola e na Sala de Aula, por Jane Nelsen, Lyn Lott, Teresa LaSala, Jody McVittie e Suzanne Smitha, 2020.

## Anexo I: Perguntar *versus* mandar

### Objetivo:

- Explorar o poder de perguntar em vez de mandar.
- Se conectar com o poder de perguntar para desenvolver as habilidades de vida desejadas.

### Material:

- Tiras de papel com frases feitas a partir das afirmações abaixo (é útil imprimir dois conjuntos de duas cores diferentes de papel).
- O cartaz de habilidades de vida da atividade Duas Listas.

### Instruções:

#### 1. Prepare.

- Peça para 8 voluntários ficarem em fila. Eles serão os adultos.
- Distribua as tiras com frase "A" em um lado e frase "B" no outro lado, uma para cada voluntário.
- Peça para que outro voluntário seja o aluno.

#### 2. Leiam as frases "A".

- Peça ao aluno para ficar em frente da fila "A", pronto para escutar quando aquela pessoa ler suas frases para o aluno.
- Peça ao aluno que permaneça em silêncio, pause e note o que ele está pensando, sentindo e decidindo sobre os adultos e ele mesmo enquanto ouve as palavras.
- Peça ao aluno que prossiga pelo restante da fila da mesma forma, ouvindo cada frase A.

#### 3. Reflita. Pergunte ao aluno:

- "O que você está sentindo?"
- "O que você está pensando e decidindo sobre os adultos?"
- "O que você está pensando ou decidindo sobre você mesmo?"
- Aponte para as habilidades de vida ou desafios de comportamento da atividade Duas Listas, pergunte ao aluno quais habilidades ou desafios estão sendo desenvolvidos ao ouvir essas frases.

#### 4. Leiam as frases "B".

- Peça ao aluno que fique em frente à fila novamente e desta vez os voluntários lerão as frases B.

## 5. Reflita:

- Convide os comentários do voluntário sobre o que ele percebeu e aprendeu; especialmente sobre as habilidades e os traços de caráter que eles querem desenvolver nos alunos.
- Convide outros na sala para compartilhar o que perceberam.

Afirmações para Perguntar versus mandar (Ensino Fundamental)

Frases "A":

1. Você deveria ter feito seu dever de casa antes de vir para a aula!
2. Pare de incomodar seus colegas de sala!
3. Não se esqueça de levar o casco com você para o recreio e lembre-se de vesti-lo...Está frio lá fora!
4. Se você não fizer seu trabalho na sala, você vai ficar aqui e fazê-lo no recreio!
5. Fique na sua cadeira!
6. Guarde os papéis, os livros de volta na estante e arrume tudo antes de choramingar e reclamar!
7. Pare de choramingar e reclamar!
8. Você não deveria tratar seus amigos desta forma.

Frases "B":

1. O que você precisa trazer com você para estar preparado para a aula?
2. O que você e seu colega podem fazer para resolver este problema?
3. O que você precisa levar com você se quiser ficar aquecido lá fora durante o recreio?
4. Qual o seu plano para terminar de fazer a tarefa antes de a aula terminar?
5. Como andar pela sala afeta seus colegas?
6. O que você precisa fazer para arrumar seu espaço antes de sair da sala?
7. Como você pode falar comigo de maneira que eu possa ouvir o que você está dizendo?
8. O que você acha que acontecerá se você continuar tratando seus amigos desta forma?

Fonte: Manual de Disciplina Positiva na Escola e na Sala de Aula, por Jane Nelsen, Lyn Lott, Teresa LaSala, Jody McVittie e Suzanne Smitha, 2020.

## Anexo J: Faça o que eu digo

### Objetivo:

- Demonstrar aos professores como as ações de alguns alunos estão baseadas nos comportamentos aprendidos com os adultos que os cercam.
- Apresentar o conceito dos neurônios-espelho.

**Material:** Nenhum.

### Instruções:

- 1. Chame a atenção do grupo.** Modele e peça ao grupo:
  - Para olhar para você.
  - Para colocar os dois pés no chão (você pode ficar em pé, mas eles provavelmente vão estar sentados).
  - Para colocar as duas mãos sobre os joelhos, fazer uma respiração profunda e expirar.
- 2. Comece e modele um ato intencional.** Peça ao grupo para fazer um círculo unindo os dedos indicador e polegar.
- 3. Continue a ação com palavras que não condizem.** Faça isso com confiança, como se tudo fosse normal.
  - Afirme: "Agora, coloque o círculo no seu queixo", enquanto ao mesmo tempo você coloca o seu círculo na sua bochecha.
  - Observe o grupo: a maioria deles vão ter seguido o que você fez. Preste atenção naqueles que se flagraram e tentam se ajustar.
- 4. Reflexão:** Mantendo o círculo com os dedos na bochecha, pergunte ao grupo:
  - "Onde vocês colocaram suas mãos?"(Muitos vão ter seguido suas ações, não suas palavras.)
  - "Por que isso aconteceu?"
  - "Por que vocês colocaram nas suas bochechas?"
  - "O que aprendemos em relação a ensinar/modelar para criança?"
  - "Quais são alguns comportamentos que vocês podem ter notado que seus alunos copiaram do que vocês fizeram?"
  - "O que vocês precisam fazer se esperam um comportamento diferente dos seus alunos no futuro?"

## **Extensão**

**Apresente neurônios-espelho.** Se você não sabe muito sobre neurônios-espelho, veja <http://video.pbs.org/video/1615173073/>.

- Nós estamos equipados para aprender observando.
- Quando vemos uma ação intencional, nosso cérebro fica pronto para fazer a mesma coisa.
- Isto está presente desde o nascimento. (Quando você coloca a sua língua para fora a um alerta recém-nascido três vezes, este bebê vai copiar você. Quando você vê alguém bocejando, você pode notar que está reprimindo seu próprio bocejo.)
- Neurônios-espelho funcionam com emoções também. Ao utilizar partes emocionais do nosso cérebro por meio dos neurônios-espelho, na verdade, nós somos capazes de sentir as emoções de outra pessoa. É parte do sistema de empatia natural do nosso cérebro.

Fonte: Manual de Disciplina Positiva na Escola e na Sala de Aula, por Jane Nelsen, Lyn Lott, Teresa LaSala, Jody McVittie e Suzanne Smitha, 2020.

## Anexo K: Escuta: eficaz e ineficaz

### Objetivo:

- Vivenciar a diferença entre escuta eficaz e ineficaz.

### Material:

- Folhas de *Flipchart* preparadas com frases.
- Canetas.

### Instruções:

#### 1. Preparação:

- Peça ao grupo que se divida em duplas "A" e "B"
- Peça para que todos pensem em algo sobre o qual eles poderiam reclamar por 30 segundos. Pode ser algum mau comportamento do aluno ou outra coisa que deu errado recentemente.

#### 2. Primeira cena: Dê conselho

- Mostre um cartaz com a frase: "Eu acho que você deveria..."
- Peça a A para reclamar ou "desabafar" com B por cerca de 30 segundos.
- B responde com críticas começando com: "Eu acho que você deveria..."

#### 3. Segunda cena: Critique

- Mostre um cartaz com a frase: "Eu não acredito que você...!"
- Inverta os papéis. Peça a B para "desabafar" com A sobre algo por 30 segundos.
- A responde com críticas, começando com: "Eu não acredito que você...!"

#### 4. Terceira encenação: Valide

- Mostre um cartaz com a frase: "Parece que você se sente \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_ e você gostaria que \_\_\_\_\_."
- Mantenha os mesmos papéis da segunda encenação.
- B vai fazer o mesmo "desabafo" novamente.
- A responde com escuta eficaz começando com "Parece que você se sente \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_ e você gostaria que \_\_\_\_\_". A vai apenas ouvir e usar somente a comunicação não verbal, independentemente do quanto seja tentador falar.
- Explique que a parte da frase "você gostaria que" pode ser engraçada ou séria.

#### 5. Reflita.

- Esta atividade pode ter a reflexão depois de cada encenação ou, por causa do tempo, somente após a terceira encenação.
- Pergunte aos participantes o que eles estavam pensando, sentindo e decidindo

em cada uma das diferentes encenações.

- Qual estilo os ajuda a se mover em direção às soluções?
- Se ainda não tiver sido mencionado, convide os participantes a notarem que pode parecer estranho criticar os outros adultos, mas criticar crianças é mais fácil.

Fonte: Manual de Disciplina Positiva na Escola e na Sala de Aula, por Jane Nelsen, Lyn Lott, Teresa LaSala, Jody McVittie e Suzanne Smitha, 2020.

## Anexo L: O Cérebro na palma da mão

### Objetivo:

- Ensinar alunos e professores sobre o cérebro
- Entender como o cérebro responde quando está estressado
- Convidar os alunos a pensar sobre autorregulação de maneira proativa

### Material: Quadro

### Instruções:

#### 1. Prepare a cena.

Convide os alunos a pensar em um momento em que ficaram muito chateados.

Liste alguns exemplos no quadro de coisas/situações que os chatearam (sem citar nomes).

- Pergunte: "Você se lembra se sentiu como se tivesse uma escolha a respeito do que você fez?"
- "Importava para você o que a outra pessoa estava sentindo ou pensando?"

#### 2. "Apresente o cérebro na palma da mão".

- Explique que você vai usar a sua mão para fazer o modelo de um cérebro.
- Aponte para a base da sua palma da mão. A parte do seu cérebro que está mais perto da sua espinha vertebral e próxima da base do seu crânio é chamada de tronco cerebral. É a parte responsável pela sobrevivência. Ela te mantém seguro quando as coisas parecerem "perigosas". Ela pode te dizer para lutar, ficar paralisado ou fugir.
- Dobre seu polegar na palma da mão. A parte do meio do seu cérebro é onde os sentimentos surgem e suas memórias são guardadas (área límbica). Também é onde você tem seu "radar" de segurança" (sua amígdala)
- Dobre seus dedos por cima do polegar para que você fique com a mão fechada. A camada mais externa do seu cérebro é chamada de córtex. É onde seus pensamentos e planejamentos acontecem.



- Aponte para suas unhas. A área do córtex que está bem na frente é o córtex pré-frontal. É onde o cérebro processa informação de como nos relacionamos com os outros. Nos dá a habilidade de: entender os sentimentos dos outros; nos acalmar; fazer escolhas; tomar decisões morais; perceber o que está acontecendo com outros (ler a linguagem corporal).

### **3. Perdendo a cabeça**

Explique "quando estamos realmente estressados ou chateados, o córtex pré-frontal para de funcionar e não atua mais no resto do nosso cérebro. Ele fica *offline*"

- Levante os dedos para que eles fiquem retos e o polegar continua dobrado na palma da mão.
- "Nós dizemos: 'perdemos a cabeça'"
- Explique que nós "perdemos a cabeça" quando a parte pensante (córtex pré-frontal) do nosso cérebro não está funcionando. Fica difícil usar nossas habilidades de resolução de problemas.

### **4. Reflexão**

Pergunte aos alunos:

- "Às vezes, vocês perdem a cabeça ou já estiveram com alguém que perdeu a cabeça?" Convide os alunos a compartilhar (sem citar nomes). "Como isso se parecia?" "Qual era a sensação?"
- Quando você estava muito chateado, você já fez alguma coisa e depois pensou 'Por que eu fiz aquilo?' ou 'Eu realmente não queria ter feito isso?' (Dê um tempo para refletirem sobre porque isso pode acontecer quando o córtex pré-frontal não está funcionando naquele momento).
- Explique: 'Quando você perde a cabeça'(dedos para cima), você não consegue aprender muito bem. É muito útil se acalmar para que você esteja pronto para resolver problemas.

Fonte: Manual de Disciplina Positiva na Escola e na Sala de Aula, por Jane Nelsen, Lyn Lott, Teresa LaSala, Jody McVittie e Suzanne Smitha, 2020.

## Anexo M: Rodas de Encorajamento

### Objetivo:

- Aumentar a consciência sobre o poder e a necessidade de encorajamento para os adultos na comunidade escolar.

### Material:

- *Flipchart*
- Canetas

### Instruções:

1. Prepare o grupo: Como grupo, faça um brainstorming de coisas que seriam úteis/encorajadoras de ouvir depois de terem um dia estressante. Escreva-as no *flipchart*. Exemplos podem incluir:
  - Estou feliz porque você é meu colega de trabalho.
  - Eu vi você trabalhando com [nome do alunos] hoje e isso fez a diferença.
  - Eu posso perceber que você teve um dia difícil.
  - Quando eu vejo você trabalhar com seus alunos, posso notar que você realmente se importa com eles.
  - Eu aprecio o esforço que você fez hoje.
2. Prepare a roda
  - Conte o número de pessoas participando. Arrume metade deste número de cadeiras em uma roda virada para dentro.
  - Convide metade dos participantes para se sentarem nestas cadeiras.
  - Cada um dos outros participantes ficam de pé atrás das pessoas sentadas.
3. Compartilhe encorajamento, rodada 1.
  - Os participantes que estão de pé vão sussurrar uma das frases encorajadoras que eles pessoalmente gostariam de ouvir (não o que eles acham que a pessoa gostaria de ouvir).
  - Os participantes sentados permanecem quietos e apenas recebem a frase.
  - Depois todos rodam para a direita.

- Repita este processo umas 5 a 10 vezes. (Este processo pode ser muito encorajador. Se o tempo permitir, complete uma volta na roda).

#### **4. Compartilhe encorajamento, rodada 2**

- Peça para os participantes trocarem de lugar. Repita o passo 3.

#### **5. Reflita**

- Quando os dois conjuntos de participantes tiverem ouvido e falado encorajamento, convide-os a refletir.
- "O que vocês notaram?"
- "O que você sentiu ao dar encorajamento?"
- "O que você sentiu ao receber encorajamento?"
- "Mais alguma coisa?"

#### **6. Daqui para frente**

- Convide a uma discussão sobre como o que eles aprenderam aqui pode ser usado na escola para encorajar uns aos outros. A equipe escolar precisa de encorajamento uns dos outros.

Fonte: Manual de Disciplina Positiva na Escola e na Sala de Aula, por Jane Nelsen, Lyn Lott, Teresa LaSala, Jody McVittie e Suzanne Smitha, 2020.

## Anexo N: Carta Baralho Disciplina

### SAIBA ESCUTAR

Os alunos irão escutar você DEPOIS que se sentirem ouvidos.

1. Observe quantas vezes você interrompe de forma defensiva, dando explicações ou conselhos.
2. Escute como se o que seu aluno está dizendo fosse sobre ele, não você.
3. Não há problema em fazer perguntas que convidam seu aluno a ir mais a fundo: "Você pode me dar um exemplo?", "Mais alguma coisa?", repita", "Mais alguma coisa?" até que o aluno diga: "Não".
4. Evite conselhos. Tenha confiança que seu aluno poderá resolver algo apenas porque se sentiu ouvido atentamente.
5. Depois de ouvi-lo, pergunte se essa é uma questão que poderia estar na pauta da reunião de classe para que ele receba mais ajuda. Respeite a escolha do aluno.

Fonte: Manual de Disciplina Positiva na Escola e na Sala de Aula, por Jane Nelsen, Lyn Lott, Teresa LaSala, Jody McVittie e Suzanne Smitha, 2020.

## Anexo O: Charlie

### **Objetivo:**

- Proporcionar aos alunos uma imagem visual dos efeitos duradouros de comentários desrespeitosos.

### **Material:**

- Uma folha com o rosto simples ou o boneco do "Charlie" desenhado nela.

### **Instruções:**

#### **1. Preparação**

- Segure o papel com o desenho do Charlie.
- Apresente-o como Charlie, um garoto comum que mudou de escola e, por algum motivo, ele não agrada muito.

#### **2. Elaborar ideias em grupo.**

- Peça aos alunos que compartilhem comentários que poderiam ferir os sentimentos do Charlie.
- Enquanto eles dão exemplos, a cada comentário, amasse o papel do desenho até formar uma bola.

#### **3. Reflexão sobre Charlie - pergunte aos alunos:**

- "O quanto Charlie está diferente agora?" (Ele está, é claro, bastante amassado).
- "Como você acha que Charlie estará se sentindo no final de seu primeiro dia na escola?"
- "Vocês acham que ele gostaria de voltar para a escola no segundo dia?"
- "Vocês acham que ele sentiu que os alunos queriam que ele fizesse parte da turma?"

#### **4. Reflexão sobre os próximos passos - pergunte aos alunos:**

- "O que você poderia dizer ou fazer para o Charlie para que ele se sentisse aceito na escola ou se sentisse bem vindo?" Desamasse o papel, de pouco a pouco, ao ouvir cada comentário útil.
- "Agora, o que vocês notaram?"

- "O que você acha que está acontecendo com o Charlie?"
- É possível remover completamente os amassados?"
- "Será que todos nós temos alguns amassados?"
- "O que vocês aprenderam com isso que pode mudar a forma como trabalhamos em grupo ou como você interage com outras pessoas?"

Fonte: Manual de Disciplina Positiva na Escola e na Sala de Aula, por Jane Nelsen, Lyn Lott, Teresa LaSala, Jody McVittie e Suzanne Smitha, 2020.

## FOTOGRAFIAS: Acervo Pessoal

**Foto 1 - Escuta: eficaz e ineficaz**



**Foto 2 - Dinâmica: Funções da sala de aula**



Foto 3- Escuta ativa e atenta



Foto 4 - Formação de professores





**Foto 5 - Formação de professores**



**Foto 6 - Dinâmica Gigante competente**



**Foto 7 - Dinâmica Gigante competente**



**Foto 8 - Dinâmica Gigante competente**



**Foto 9 - Dinâmica Gigante competente**



**Foto 10 - Dinâmica Gigante competente**





**Foto 11 - Dinâmica Gigante competente**



**Foto 12 - Dinâmica Gigante competente**



**Foto 13 - Formação de professores**



**Foto 14 - Formação de professores**



**Foto 15 - Formação de professores**





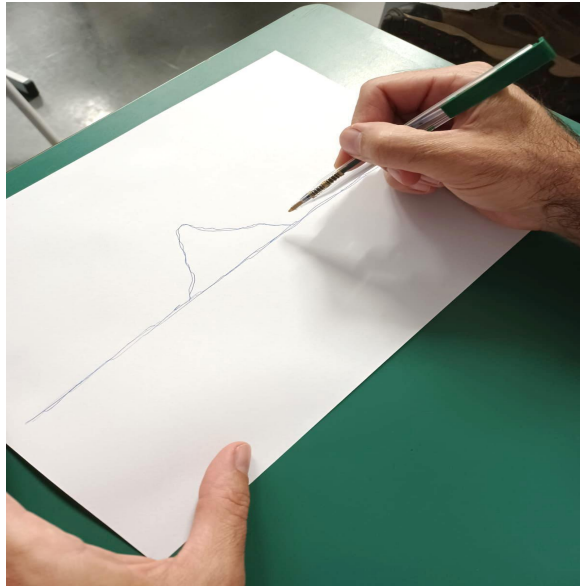
**Foto 16 - Imagem do livro utilizado na formação docente**



**Foto 17 - Imagem da lembrança oferecida para os professores**



**Foto 18 - Dinâmica Iceberg**



**Foto 19 - Dinâmica Iceberg**





**Foto 20 - Dinâmica Iceberg**



**Foto 21 - Dinâmica Iceberg**



**Foto 22 - Dinâmica Reino Animal - Ensino Fundamental**



**Foto 23 - Dinâmica Reino Animal - Fundamental**



**Foto 24 - Dinâmica Reino Animal - Fundamental**



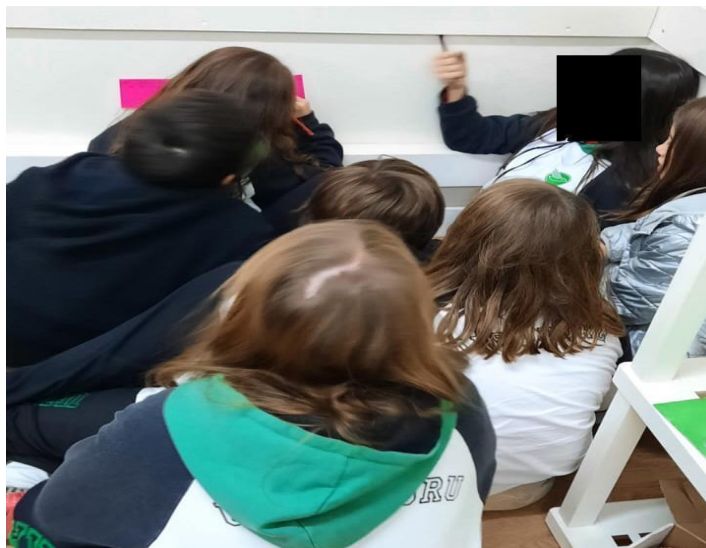
**Foto 25 - Dinâmica Reino Animal - Fundamental**



**Foto 26 - Dinâmica Reino Animal - Fundamental**



**Foto 27 - Dinâmica Reino Animal - Fundamental**





**Foto 28 - Oficina de Ikebana - Arranjo Floral - Ensino Fundamental**





VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

## **Formación de Educadores para la Educación Intercultural en una Escuela Primaria del Estado de São Paulo**

### **Resumen**

Este artículo presenta un estudio de caso en antropología educativa, de formación continua de docentes de niños de entre 9 y 10 años, en conceptos antropológicos y herramientas pedagógicas necesarias para el desarrollo de una educación intercultural. Realizamos una investigación bibliográfica previa, mediante la cual problematizamos y transcribimos los conceptos de intraculturalidad, multiculturalismo, interculturalidad y transculturalidad, que pueden ser etapas dentro del concepto más amplio de sobreculturalidad, que apunta a la posibilidad de supervivencia de las culturas en un escenario transcultural, con susceptibles sujetos de derechos y deberes. Analizamos las normas y recomendaciones educativas brasileñas en relación a la Educación Intercultural, y en la parte práctica realizamos entrevistas para verificar si profesores de una escuela primaria privada del Estado de São Paulo, Brasil, tenían conocimientos antropológicos y desarrollaban prácticas educativas. Por lo que encontramos que el conocimiento de conceptos antropológicos era casi nulo, además de tener dificultades para desarrollar prácticas interculturales. Observamos de manera participativa, en segundo lugar, la aplicación de la formación continua a docentes en Educación Intercultural, a través de las dinámicas socioemocionales de la Disciplina Positiva, así como la presentación de saberes antropológicos que sustentan esta modalidad educativa. Notamos que, a través de la aplicación de dinámicas y conocimientos, hubo gran conciencia entre los docentes sobre el tema. Posteriormente, en una ronda de entrevistas realizadas a docentes, post-formación, notamos que todos los educadores pudieron, a partir de esto, desarrollar prácticas de educación intercultural y adquirir mayores conocimientos en conceptos antropológicos que la sustentan. La última parte de este estudio de caso fue la observación participante de tres dinámicas de carácter intercultural y socioemocional, por parte de una docente que participó de la capacitación, en cuatro clases de Educación Primaria y observamos que había gran conciencia por parte de los estudiantes en relación con la cuestión intercultural, resultado que se constató posteriormente, en una encuesta realizada al docente que postuló, quien encontró que los estudiantes que participaron en la misma convivían de manera más tolerante y respetuosa entre sí. Concluimos que, a pesar de las directivas gubernamentales respecto al desarrollo de la Educación Intercultural, los docentes no recibieron formación académica para tal fin, requiriendo una formación continua en el tema, para que puedan desarrollarla.

**Palabras clave:** Antropología de la Educación, Formación Continua del Profesorado, Conocimiento antropológico, Educación Intercultural, Disciplina Positiva.

### **Introducción**

La universalización de la educación en los países occidentales fue un gran paso

civilizador, que permitió a la gente de estos países acceder a una cultura alfabetizada y científica. A pesar de este innegable avance, pensadores como Boas (apud Gusmão, 1997), Althusser (apud Cambi, 1999) señalan el carácter ideológico de la escuela, como reproductora del status quo dominante, buscando producir un sujeto acrítico, adaptado a los estándares sociales de producción de la sociedad capitalista. Gómez-Pellón (2010) afirma que la enseñanza contemporánea se formateó en base al paradigma científico cartesiano-newtoniano, imponiendo este punto de vista como el único posible, dentro de una visión racionalista y tecnológica del mundo, negando todas las demás visiones posibles del mundo.

Eminentes expertos en Educación, reunidos por la UNESCO, en el umbral del cambio de milenio, reunidos en Jomtien, Tailandia, escriben un documento en el que reconocen la centralización de la enseñanza en términos del desarrollo de una mentalidad racionalista y técnica, apuntando a nuevas Orientaciones para la Educación Mundial, basadas en cuatro pilares, dos de los cuales se relacionan con esta mentalidad, aprender a conocer y aprender a hacer, al tiempo que apuntan a otros dos que complementan y equilibran el primero, aprender a ser y aprender a vivir juntos, abarcando el aspecto socioemocional e intercultural de la Educación (Delors, 2010).

La universalización de la educación para toda la población brasileña se convirtió en política de Estado efectiva recién en los años 90, en plena redemocratización del país. Pese a esto, hay poca inversión gubernamental en Educación en su conjunto, y en la formación de docentes, en particular, que siguen siendo el foco, con pequeños avances, aunque insuficientes para garantizar una educación de calidad para toda la población brasileña.

Después de la redemocratización del país, en términos jurídicos, Brasil pasó a ser signatario de importantes convenciones internacionales, como la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (Unicef, 1989) y la Declaración Mundial de Educación para Todos (Unicef, 1990), además de asumir, en su Constitución, el principio de que la Educación y la Protección de la Infancia es un derecho de los ciudadanos y un deber del Estado. El país también prepara normas para que esto suceda, a nivel de educación, proponiendo una educación para la ciudadanía, a través de la cual establece los Parámetros Curriculares Nacionales - PCN's (Brasil, 1997), directrices para el desarrollo de los currículos de la Escuela Primaria y Media.

Dentro de los PCN, por primera vez, en materia de políticas educativas nacionales, se proponen temas curriculares relacionados con la Educación Intercultural, a través de una cartilla específica compuesta para tal fin. Este folleto apunta a la Educación Intercultural

tanto en términos de proponer temas interculturales, como de establecer una convivencia respetuosa entre los diferentes, proponiendo, para ello, que los docentes reciban conocimientos antropológicos, a fin de poder profundizar sus prácticas educativas interculturales.

A pesar de todos estos avances, las disposiciones del PCN, en materia de Educación Intercultural, siguieron siendo opcionales, pasando a ser obligatorias, con la llegada de la Base Curricular Común Nacional - BNCC - (Brasil, 2017) para la Educación Primaria, que hizo de la interculturalidad, dentro de En la educación brasileña, existe un eje de educación obligatoria en términos de escuelas. A pesar de estos avances, el BNCC no elaboró una guía específica al respecto, cinco años después de su decreto.

## **Metodología**

El objetivo principal de la investigación fue verificar si los educadores de educación básica de un colegio privado contaban con conocimientos antropológicos y herramientas prácticas para el desarrollo de la educación intercultural, y si asistían a educación continua para ofrecerlos, podrían calificar de manera más adecuada para ello, con finalidad, siendo capaz de absorber los conocimientos y desarrollar las herramientas aprendidas, pudiendo aplicarlas en su vida escolar diaria.

Esta investigación fue posible porque la escuela, antes de la pandemia, tenía como objetivo cambiar el ambiente escolar hacia una cultura de tolerancia, invirtió en la formación continua de docentes en Prácticas Restaurativas y, en el momento de la investigación, estaba a punto de iniciar una nueva formación docente en Conocimientos y herramientas antropológicas para la promoción de la Educación Intercultural, presentando estrategias de Disciplina Positiva. Cuando conocimos el proyecto de esta Institución, contactamos a su dirección, proponiéndoles esta investigación.

Esta escuela está ubicada en la ciudad de Sorocaba, municipio del interior del Estado de São Paulo, Brasil. Sorocaba es una ciudad que, según el último censo, tiene alrededor de 720.000 habitantes, siendo un importante polo industrial y de servicios, con un PIB e IDH elevados en relación con otros municipios brasileños (Andrade, 2018). El Estado de São Paulo, a su vez, tiene el mayor PIB del país, siendo el estado más poblado de Brasil. Esta condición de buen desarrollo económico, que se inició en el siglo XIX, con el ciclo cafetalero, y luego, con la industrialización, hizo que la población originaria del estado, compuesta por descendientes de portugueses, indígenas y mestizos, recibiera grandes contingentes de africanos esclavizados, inmigrantes europeos y de Medio y Lejano Oriente,



migrantes de otros estados brasileños y poblaciones de venezolanos, bolivianos y haitianos, presionados por las condiciones de pobreza en sus países de origen (Ribeiro, 2015 ). En este sentido, podemos decir que el Estado es el más multiétnico de Brasil. En cuanto a la clientela de la escuela, sus alumnos son niños de clases medias y altas de la ciudad, pero también estudiantes de clases populares o medias-bajas, hijos de empleados que reciben una beca completa de la escuela.

La investigación constituye entonces un estudio de caso en antropología de la educación (André, 2003), compuesto por cuatro etapas. En la primera etapa, que se desarrolló meses antes de la educación continua, entrevistamos a 5 educadores, cuestionándolos, fundamentalmente, sobre si recibieron, en pregrado o posgrado, conocimientos antropológicos y herramientas pedagógicas que les permitieran desarrollar la Educación Intercultural.

En la segunda etapa de la investigación observamos, de manera participativa, la formación continua en saberes antropológicos y herramientas pedagógicas para la Educación Intercultural. En la tercera etapa, entrevistamos nuevamente a los educadores, sobre los mismos temas, pero investigando el impacto de la formación, tanto a nivel teórico como práctico. En la cuarta etapa observamos, de manera participativa, la implementación de algunos talleres pedagógicos consistentes en experiencias socioemocionales orientadas a la educación intercultural, por parte de un docente que participó de la capacitación y los impactos de estas dinámicas en los estudiantes que participaron en ellos. Los sujetos de la investigación fueron cuatro educadores, un orientador educativo y 101 estudiantes, 53 niños y 48 niñas, del cuarto año de Educación Primaria, grados iniciales.

Metodológicamente, con base en las formulaciones de Aguirre-Baztán (2008), podemos considerar este estudio como uno de etnología activa, en el que los sujetos de investigación eventualmente pueden tener acceso al material producido, al pertenecer a un mismo universo lingüístico y cultural. investigador, a diferencia de los estudios clásicos de la disciplina, en los que los resultados no serían devueltos a las personas estudiadas.

Aguirre-Baztán afirma que, en la etnología activa, existe una demanda de los dueños del problema para que éste sea estudiado, y del investigador que lo hará, creando su discurso ético, manifestado en artículos o monografías a partir de la observación del discurso émico de la persona investigada (Geertz, 2007). Mattos (2011) también defiende la asociación entre investigadores e investigados, para que se puedan crear estudios antropológicos que puedan señalar soluciones a los dilemas de los profesores en el aula, señalando, sin embargo, que el resultado del estudio siempre está relacionado con una situación particular, que no sirve como

una solución generalista para todas las situaciones educativas, sino más bien como un punto de partida para la reflexión de los educadores.

Mercer (1998) señala la importancia de la observación participante antropológica como método de estudio de lo que ocurre en el aula, siendo superior a los otros dos métodos de estudio anteriores, la observación sistemática y el análisis lingüístico, al depender ambos de categorías definidas a priori, y por tanto por esta razón, no es capaz de registrar la complejidad de los discursos y comportamientos que ocurren en el aula.

Durham (1986) señala la importancia de las entrevistas semiestructuradas como método antropológico en estudios en los que el investigador pertenece al mismo entorno lingüístico y sociocultural que el investigado, ya que, en este caso, En este caso, existe la posibilidad de transmisión de valores simbólicos y subjetivos a través de la respuesta oral.

André (2003) sostiene que el estudio de caso etnográfico se centra en problemas y situaciones educativas particulares, pero que son interesantes y pueden relacionarse con el contexto general. Ella, junto con autores como Dauster (2004), postula que el estudio de caso educativo puede utilizar diferentes estrategias metodológicas, como la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, lo que también ocurrió en el caso de la presente investigación.

La información procedente de la observación participante y de las entrevistas semiestructuradas se interpretó desde un punto de vista hermenéutico e integral, tal y como defienden Geertz (1973) y Bardin (2016). Un autor que señala la complementariedad de la descripción densa (Geertz, 1973) y el análisis de contenido (Bardin, 2016) es Martins (2015, 2019). Almeida (1982), autor de la línea psicodramática, también defiende la hermenéutica como forma de comprender la conducta y el discurso humanos.

Los sujetos y colectivos estudiados aquí no son los de los pueblos tradicionales, en los que, aparte de los desviados, todos los individuos siguen los estándares culturales de la cultura. Aguirre-Baztán (2008) afirma que los individuos en las comunidades urbanas contemporáneas se definen a sí mismos tanto por la autoatribución de pertenencia a determinadas entidades culturales, como creencias religiosas, estilos musicales y equipos de fútbol, como por la heteroatribución por parte de otros, como en el caso del estatus quo del individuo en el grupo, pertenencia a etnias, clases sociales. Este autor (Aguirre-Baztán, 2008) afirma también que cada grupo social o colectivo es una cultura particular. En este sentido, entenderemos que un grupo de profesores o un colectivo de estudiantes en un grupo de clase son culturas, así como cada individuo tiene una cultura particular, compuesta por autoatribuciones y heteroatribuciones. Toren (2012), estudioso de la antropología infantil,

afirma que cada niño se determina a sí mismo e influye en su entorno social y cultural, pero también recibe determinaciones e influencias de él.

Respecto a las intervenciones educativas desarrolladas por los educadores, dentro del alcance de este estudio tenemos las teóricas, referidas a la teoría del contacto cultural desarrollada por autores como Espina-Barrio (2006), Gómez-Pellón (2010), Aparício-Gervás y Delgado-Burgos (2017) y Martins (2015, 2019). Este último defiende cinco posibilidades de interacción cultural, es decir, la intraculturalidad - conocimiento del grupo social sobre su propia cultura; multiculturalismo: conocimiento de otras culturas que coexisten con la cultura de un determinado grupo social; interculturalidad: cuando diferentes culturas pueden interactuar respetuosamente, donando y recibiendo contenidos; transculturalidad: cuando la interculturalidad crea una nueva cultura, que trasciende las culturas individuales; sobreculturalidad - cuando culturas particulares sobreviven en el entorno transcultural, pero son conscientes de sus derechos y deberes (Martins, 2015, 2019).

En términos pedagógicos, esta investigación estudia los aportes de Adler (1967), Dreikurs (1971) y Nelsen (2015) a lo que este último denominó disciplina positiva, que consiste en desarrollar herramientas y estrategias con el objetivo de reemplazar la cultura escolar tradicional, de una carácter autoritario, por otro lado democrático e intercultural, en paralelo a los trabajos y prácticas de grandes educadores como Freinet (2001) y Freire (1983), quienes también denuncian el autoritarismo de la Pedagogía Tradicional y desarrollan prácticas democráticas e interculturales en educación. Como parte de la formación continua de los docentes, observamos la aplicación en ellos de los principios y dinámicas socioemocionales de la Disciplina Positiva. Posteriormente, también observamos la aplicación, por parte de un educador, de dinámicas Disciplinarias positivas (Nelsen, Lasala, McVittie y Smitha, 2020) y de carácter artístico (Sato, 2011; Aparício-Gervás y Delgado-Burgos, 2017), a cuatro Clases de alumnos de cuarto año de primaria del colegio.

## **Resultados y Discusión**

La primera etapa consistió en entrevistas semiestructuradas, en las que cinco educadores respondieron preguntas que, fundamentalmente, indagaban si tenían alguna introducción a conceptos antropológicos. Los cinco educadores, en el momento de las entrevistas, tenían 30, 27, 17 años - dos educadores - y la última, 2 años de formación. Todos dijeron que, en general, no tuvieron en sus carreras de pregrado o posgrado ninguna materia que introdujera conocimientos antropológicos, con excepción de la educadora de más reciente formación, que tomó la materia de Etnomatemática, y durante sus prácticas en la

Universidad, tenía supervisión intercultural. En cambio, la educadora formada de mayor edad tuvo, como parte de su formación, que tuvo lugar durante el régimen militar, preparación para impartir la asignatura Educación Moral y Cívica, que propagó la noción de nación de manera asimilativa. También encontramos que los educadores a los que preguntamos conocían y podían definir los términos intraculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad y superculturalidad, por lo que encontramos que, a pesar de haber escuchado algunos de estos términos, ninguno sabía dar una definición clara de estos conceptos. Una última categoría de preguntas giró en torno a si los educadores eran capaces de desarrollar alguna actividad relacionada con la educación intercultural, por lo que 2 respondieron que realizan proyectos transversales, involucrando a otros docentes y estudiantes; mientras que otros dos dicen que utilizó las Prácticas Restaurativas (Sato, 2022). Una de las educadoras, la segunda de mayor edad formada, no señaló el desarrollo de la práctica en Educación Intercultural.

En la segunda etapa del estudio de caso, observamos, de manera participativa, la formación continua de docentes en saberes antropológicos y educación intercultural, puesta a disposición por la escuela para los educadores de segundo, tercer, cuarto y quinto año de la Educación Primaria, por un total de 20. Las reuniones de formación continua fueron cinco, con una duración aproximada de 2 horas cada una, con una frecuencia mensual. La capacitación fue liderada por la asesora educativa de cuarto año, quien recientemente se había formado en conocimientos antropológicos y herramientas pedagógicas para la Educación Intercultural, a través de estrategias de Disciplina Positiva. El lapso de tiempo correspondió al regreso a clases presenciales, luego de la pandemia SARS-Covid 19.

En el primer encuentro observamos que se aplicó la dinámica de Disciplina Positiva denominada “Respeto por las diferencias” (La Sala, McVittie y Smitha, 2020), en la que se exhiben carteles de cuatro animales diferentes, león, águila, camaleón y tortuga, los cuales los profesores debían elegir los animales con los que más se identificaban. Notamos, curiosamente, que los animales más elegidos fueron el camaleón y la tortuga, teóricamente animales con menor estatus entre los cuatro, siendo el león el menos elegido. Los profesores que eligieron la tortuga justificaron su elección por el deseo de ralentizar el ritmo de vida, y los que optaron por el camaleón argumentaron que este animal sabe adaptarse a diversos cambios. Ambos tipos de respuestas parecen señalar las difíciles condiciones socioeconómicas de los docentes brasileños, que deben enfrentar largas jornadas laborales e innumerables exigencias que involucran su trabajo. Tras justificar la elección del animal, la segunda orden fue que cada grupo de profesores que eligieron un animal concreto dijeran por

qué no eligieron el otro, comentarios que, naturalmente, estuvieron llenos de críticas. Notamos que a los profesores no les gustó mucho escuchar las críticas, debido a sus reacciones faciales y corporales. Para concluir la experiencia, la asesora afirmó que la actividad busca que sus participantes, ya sean estudiantes o docentes, puedan ser más respetuosos, equitativos e inclusivos en su experiencia escolar. Dado el objetivo de la dinámica, la asesora pidió a los educadores reflexionar sobre el mismo, y expresar su opinión, a lo que intervinieron cuatro docentes, todos argumentando, en definitiva, que les hizo reflexionar que cada persona tiene una forma diferente de ver el mundo y a uno mismo, que no existe un camino correcto, que es necesario el respeto mutuo. Dos profesores, entre los cuatro, también señalaron el factor de aprendizaje y enriquecimiento personal que aportaban las diferentes opiniones del otro. Al finalizar la reunión, el asesor presentó los conceptos antropológicos de la teoría del contacto cultural propuestos por Martins (2015,2019), y luego pidió la opinión de los educadores sobre la presentación, por lo que la retroalimentación de los educadores fue en sentido positivo, que agregaron importantes puntos de vista a su práctica pedagógica.

El segundo encuentro inició con otra dinámica socioemocional, en la que el asesor presentó una tabla de roles en el aula, colocando tres roles a desempeñar durante el encuentro, solicitando su colaboración, a lo que cuatro docentes se ofrecieron voluntariamente para ayudar a ocupar estos roles. El supervisor les explicó el rol a desempeñar, y luego pidió retroalimentación sobre cómo se sentían los educadores al aceptar dichos roles, a lo que todos respondieron con sentimientos positivos, como sentirse útiles, pertenecer al ambiente del aula, entre otras respuestas. Entonces, el profesor argumentó que esta estrategia se puede aplicar en el aula con los estudiantes, que esto alivia la sobrecarga de tareas del docente y al mismo tiempo hace que los estudiantes que asumen roles se sientan incluidos y útiles en el grupo, lo que contribuye a la formación de una cultura de clase positiva. Luego, la asesora presentó los ejes de enseñanza propuestos por la Base Curricular Común Nacional - BNCC, con énfasis en la cuestión de la Educación Intercultural, principalmente en el sentido del aprendizaje, por parte del estudiante, de habilidades socioemocionales relacionadas con una experiencia tolerante y comprensiva hacia los demás.

Entonces, el asesor propuso una nueva actividad, de carácter reflexivo, denominada “Las dos listas” (LaSala, McVittie y Smitha, 2020), en la que se invita a los docentes a, en la primera lista, enumerar todas las conductas desafiantes que perciben que los estudiantes tienen en el aula, y en la segunda lista, enumerar las habilidades adquiridas por un hipotético exalumno, que habría tenido conductas desafiantes como estudiante, para poder conseguir un

trabajo como educador. Luego de elaborar las dos listas, la asesora pidió a quienes consideraban que tenían las cualidades y habilidades de la segunda lista que levantaran la mano, levantando la suya, comportamiento repetido por varios docentes, a lo que luego ella bajó la mano, afirmando que ella misma no tiene todas esas habilidades desarrolladas, y que nadie las tiene de esta manera. Uno de los docentes siguió la reflexión del orientador, quien continuó diciendo que, como docentes, debemos incentivar a los estudiantes a alcanzar las cualidades y habilidades de la segunda lista, ya que esta es una parte de la enseñanza tan importante como la adquisición de conocimientos. Continuando con el encuentro, el asesor transmitió seis principios de Disciplina Positiva que pueden contribuir a un ambiente escolar más respetuoso, cooperativo y positivo, los cuales seis docentes reportaron como aportes importantes hacia la Educación Intercultural.

Finalmente, el asesor desarrolló otra dinámica propuesta por la Disciplina Positiva, orientada a sensibilizar a los educadores, denominada “pedir versus mandar” (Lasala, McVittie y Smitha, 2020), en la que, en un principio, un docente desempeñaba el papel de alumno, mientras que el otros recibieron sentencias escritas, de tono autoritario y represivo, que debían leer delante del primero. En un segundo momento, los docentes leyeron oraciones que contenían preguntas que tenían como objetivo despertar al docente que desempeñaba el rol de estudiante a tomar acciones positivas, mejorando su actitud como estudiante. Después de leer las frases, se invitó a la profesora que hacía el papel de alumno y a una profesora que hacía el papel de profesor autoritario a expresar sus opiniones, comentando la profesora su malestar y desesperanza al escuchar las frases autoritarias, y las frases que buscó despertar tu reflexión para mejorar tus actitudes, que pudiste reflexionar y que te sentiste conectado con los profesores que hicieron las preguntas. Por el lado de la profesora que leyó frases autorizadas al alumno, dijo que se sentía muy mal al decir las, al darse cuenta de que no estaba contribuyendo al desarrollo del alumno.

El tercer encuentro se inició con el asesor, partiendo de reflexiones sobre las estrategias pedagógicas planteadas hasta entonces, y asociándolas con los conceptos de Educación Intercultural y la teoría del contacto cultural. A partir de ahí, la asesora educativa desarrolló otra dinámica de sensibilización entre los docentes, de carácter reflexivo, en la que presenta una imagen de un iceberg, y afirma que las conductas manifiestas del estudiante representan la parte que contacta con la atmósfera, y que la parte que está sumergido, es más extenso, contiene las motivaciones ocultas detrás de este comportamiento. Luego, pide a los profesores que enumeren los comportamientos difíciles de los estudiantes y las motivaciones por las que los estudiantes se involucran en tales comportamientos. Termina haciendo dos

listas, la primera anota los comportamientos difíciles y la segunda las motivaciones de ese comportamiento. Observamos que los profesores son capaces de enumerar las motivaciones de todas las conductas difíciles enumeradas, lo que nos hace pensar que tienen una buena capacidad de reflexión. El asesor también aprovechó la reflexión para afirmar que el comportamiento manifiesto, como la parte visible del iceberg, representa el 10% del problema, mientras que las razones ocultas, muchas veces inconscientes para el alumno, corresponden al otro 90%. El asesor sostuvo que, si sólo prestamos atención a las conductas disfuncionales visibles, tratando de eliminarlas mediante castigos o recompensas, como lo hace la Pedagogía Tradicional, tendremos resultados a corto plazo, que tienden a desaparecer, pero si actuamos de acuerdo con las Las estrategias de Disciplina Positiva, que se centran en las motivaciones, tendrán resultados más lentamente, pero de manera más permanente, a medida que las intervenciones busquen remediar las motivaciones erróneas que hacen que los estudiantes se comporten de manera disfuncional, contribuyendo a un ambiente escolar más democrático e intercultural.

En el cuarto encuentro de educación continua se aplicó la actividad “Haz lo que digo” (Lasala, McVittie y Smitha, 2020). En esta dinámica, la asesora da una orden, pero realiza una acción diferente a esta, por ejemplo, pide a los docentes que coloquen la mano en su barbilla, pero ella misma se la pone en la mejilla, induciendo a varios docentes a cometer un error, lo que generó risas entre ellos, al darse cuenta de lo sucedido. El asesor aprovecha la dinámica para señalar que los educadores muchas veces dicen algo al alumno pero, en la práctica, no lo cumplen. Luego un docente dijo lo importante que es hablar y actuar con coherencia, dando el ejemplo del respeto, que si el docente muestra respeto hacia el alumno, este tiende a aprender esta cualidad.

Luego, el asesor aplicó otra dinámica de Disciplina Positiva, con el objetivo de sensibilizar a los docentes, denominada “escucha activa y atenta” (Lasala, McVittie y Smitha, 2020), en la que los docentes se dividían en parejas y, ante una queja, o narrativa del maestro A, el maestro B cada vez dio un consejo, hizo una crítica o validó los sentimientos del primero, de manera empática. Uno de los profesores que hizo el papel de A verbalizó que sentía que, en las dos primeras modalidades, los consejos y críticas del profesor B, sonaban como algo externo, mecánico, sin que hubiera empatía por su parte, mientras que la validación del sentimiento tenía efectos opuestos, por lo que el primer maestro se sintió acogido y respetado, alentado como persona.

Finalmente, el asesor desarrolló la última dinámica de formación continua, denominada “Gigante Competente” (Lasala, McVittie y Smitha, 2020), en la que los docentes



se dividieron en parejas. En esta dinámica, el educador A, que hacía el rol de profesor, se paraba sobre una silla, y el educador B, que hacía el rol de alumno, se paraba frente a él. La primera orden del asesor fue que los educadores que hacían el rol de maestro fingieran estar “al límite” con el alumno, para luego decirle lo que querían, a lo que los educadores que hacían el rol de alumno, no deben responder a nada, sólo notar los sentimientos que surgen en su interior. La gran mayoría de los educadores que hacían el papel de profesor se emocionaban, hablaban en voz alta, gritaban y señalaban con el dedo la nariz del profesor que hacía el papel de alumno, excepto una educadora, que se agachaba en su silla y le hablaba. el otro educador, con contacto visual horizontal y voz tranquila. Luego de la dinámica, la asesora preguntó a los participantes sobre sus sentimientos, y las respuestas variaron desde el sentimiento de impotencia y derrota que señalaron los educadores en el rol de estudiantes, hasta el sentimiento de malestar que sintieron los educadores que hicieron el rol de docentes al asumiendo un papel autoritario. Sólo la pareja en la que la educadora A se agachó para hablar tranquilamente con el alumno, hubo una reacción positiva por parte de su pareja, quien señaló que su colega toma esa actitud en el día a día de la clase escolar, no siendo autoritaria con ellos.

El quinto encuentro se realizó con la intención de verificar el impacto de la formación continua en los docentes, principalmente en su práctica en el aula. Dos docentes de diferentes clases dijeron que, frente a un alumno con el que cada docente tenía un problema de relación, aplicaron la herramienta pedagógica iceberg, buscando comprender las razones más profundas de su comportamiento y al comprenderlas lograron establecer un mejor vínculo. con ellos, lo que denota el cambio positivo de comportamiento de los dos estudiantes. Dos docentes también señalaron que adoptaron una postura amable pero firme con los estudiantes, en algunas situaciones de aula, actitud también propuesta por la Disciplina Positiva, en la que los estudiantes que mostraban conductas desviadas eran bienvenidos, pero luego redirigidos por la postura firme del educador, con buena resolución de conflictos.

Otros docentes afirmaron que utilizaron herramientas colectivas de Disciplina Positiva, como la actitud firme y amable del docente hacia el grupo de clase, la escucha activa de los estudiantes, el cuadro de roles, el círculo de aliento, el rincón de pausa positiva. Los tres educadores que señalaron el uso de estas herramientas utilizaron más de una. Uno de los profesores dijo que vio la clase desordenada cuando regresaron del recreo, tuvo una actitud firme, señalando el comportamiento de los estudiantes, pero luego trató de escuchar, de manera gentil y activa, a los estudiantes, quienes asumieron que se estaban equivocando porque pensaban que no le agradaban al profesor, error aclarado en la conversación, lo que



generó cambios positivos en el ambiente de clase. Otra docente señaló que a su clase no le preocupaba mantener el espacio, y con actitud firme pero gentil, invitó a los alumnos a mirar el piso del salón, a lo que quedaron sorprendidos por la suciedad que producían. Tras la sorpresa, la profesora pidió sugerencias a los estudiantes sobre cómo podrían colaborar para mejorar el ambiente de clase, y al mismo tiempo, utilizó el cuadro de roles para distribuir las tareas, para tal fin. Una profesora de último año, que ya había estudiado Disciplina Positiva por su cuenta, explicó que inició el año haciendo el círculo de estímulo, en el que cada alumno señalaba puntos positivos sobre sus compañeros. Refirió que también instaló un cuaderno en el que los niños podían anotar sus quejas y lo que debían mejorar en la clase, lo que contribuyó a que desaparecieran pequeñas intrigas y conflictos entre los alumnos. También mencionó que estableció un rincón de pausa positiva, con cojines y libros, en un rincón del salón, donde el estudiante podía retirarse si estaba estresado, y regresar a clases más tarde, lo que reconoció hizo que este regreso se renovara. Finalmente, afirmó que también utiliza el tablero de funciones, distribuyendo tareas entre los estudiantes, quienes cooperan para que las clases se desarrollen de manera fructífera. Observamos que una buena parte de los docentes, un tercio, supieron señalar prácticas que aprendieron en la educación continua y que aplicaron en su vida escolar diaria, ayudando a sus alumnos y a sus clases a vivir de una manera más respetuosa, cooperativa, entorno democrático, avanzando así hacia la educación intercultural.

Aproximadamente un mes después de finalizar la formación continua, realizamos una nueva ronda de entrevistas, ahora solo con los cuatro profesores y el orientador educativo de cuarto año de Educación Primaria, que ya habían pasado por la primera ronda de entrevistas. La primera pregunta formulada fue sobre los conceptos antropológicos de la teoría del contacto cultural que los educadores consideraban importantes. El orientador educativo expuso claramente los conceptos y dijo que todos son importantes en el proceso educativo. Otro docente destacó como importante el principio de transculturalidad, afirmando que comienza con que el docente percibe empáticamente al estudiante, abrazando las diferencias, lo que genera una transformación en ellos mismos y en los demás, generando una transcultura respetuosa. Dos docentes señalaron la importancia del principio de intraculturalidad, de autoconocimiento que nos hace darnos cuenta de nuestra importancia en el grupo y brinda apertura a los demás, para una sana convivencia. De los dos profesores, uno nombra claramente el concepto, mientras que el otro sólo habla del proceso, sin nombrarlo. Sólo un docente presenta los principios de la Disciplina Positiva como si fueran antropológicos. Vemos aquí que hubo un primer acercamiento por parte de los educadores a conceptos

antropológicos, aunque nos damos cuenta de que la asimilación de estos, por parte de tres profesores, no fue completa.

La segunda pregunta fue sobre cuáles de los conceptos de Disciplina Positiva consideraban más importantes, y vemos, al respecto, que todos lograron poner en práctica alguna herramienta de esta, pero solo el asesor puso claramente los principios de respeto y firmeza. y amabilidad, además de dar ejemplos del uso de estas herramientas. Otros tres educadores afirmaron que utilizaron herramientas de Disciplina Positiva, uno dijo que utilizó dos herramientas en el aula, el tablero de funciones del aula y el organizador de colas; otro apuntó al uso de la herramienta de escucha activa y atenta a los compañeros en las reuniones de profesores; el tercero incluyó el uso de la misma herramienta, pero en relación al estudiante, afirmando también que es necesario mirar desde el lado del estudiante, para ver las razones ocultas de su comportamiento. La cuarta docente afirmó que para ella el concepto más importante era el de sobreculturalidad, pues anteriormente había respondido como un concepto antropológico, una herramienta de Disciplina Positiva. Puso el concepto de sobreculturalidad como respeto a las diferencias, y aplicó la herramienta dinámica de Disciplina Positiva “Respeto a las diferencias” como una forma de generar un ambiente sobrecultural en el aula, afirmando que los niños celebraron y abrazaron su diversidad como seres humanos, durante las dinámicas. Aunque sólo dos educadores hacen referencia explícita a conceptos de disciplina positiva, vemos que todos lograron poner en práctica algunas de sus herramientas en la vida escolar cotidiana. Podemos decir que esto dice mucho sobre la condición de los docentes brasileños que, ante los grandes desafíos que enfrentan en la escuela, buscan formas de mejorar su desempeño en el aula. Sin embargo, al mismo tiempo, aún sin poder comprender más profundamente los conceptos de disciplina positiva, son capaces de utilizar sus herramientas, pues se dan cuenta de que con ellas lograrán mejores resultados en el sentido de una relación más respetuosa y convivencia intraclase tolerante.

La tercera pregunta se refiere a la aplicación conjunta de conceptos antropológicos y disciplina positiva en un contexto escolar, de lo cual nos damos cuenta que todos los educadores aportan ejemplos de cómo la aplicación de herramientas de disciplina positiva trae una mejor convivencia entre los estudiantes, contribuyendo a un ambiente más tolerante dentro del colegio. aula, por lo que podemos entender que entienden las herramientas de la disciplina positiva como estrategias para la enseñanza intercultural.

La cuarta pregunta versó sobre la percepción de mejoras en relación a la convivencia entre estudiantes, luego de aplicar las herramientas de la disciplina positiva, a lo que todos los entrevistados dieron nuevos ejemplos positivos de mejor convivencia entre estudiantes.

Algunos educadores, por su parte, en esta respuesta manifestaron percibir un cambio en la cultura escolar, como el orientador educativo, quien señaló que, luego de la introducción de prácticas restaurativas y herramientas de disciplina positiva por parte del equipo pedagógico, los estudiantes están aprendiendo a resolver conflictos entre ellos, sin la intromisión de los adultos, recurriendo espontáneamente a ella, como asesora educativa, sólo para mediar en conflictos más graves. Una de las docentes dijo haber notado que los estudiantes poco a poco se han mostrado más solidarios, incluso sin la presencia cercana de los adultos, lo que considera un cambio que se está dando en toda la escuela. Otro educador señaló que, durante el período de la pandemia SARS-Covid, los estudiantes vivieron la educación a distancia, perdiendo la interacción entre ellos, desarrollando comportamientos más individualizados y que regresar a la enseñanza presencial, por estos motivos, no fue fácil, pero que la aplicación de estrategias de educación intercultural ha facilitado el retorno a la convivencia entre estudiantes. Una tercera docente afirma que se da cuenta de que los estudiantes han desarrollado una cultura de no criticar a sus compañeros cuando cometen errores, teniendo respeto por las diferentes formas de pensar, lo que ve como una apropiación de los principios de tolerancia en la cultura de clase.

La quinta pregunta se refería a si los educadores notaron un cambio en la relación entre ellos y los estudiantes después de la formación ofrecida. La orientadora educativa y una docente afirmaron que los estudiantes ahora los buscan, de manera espontánea, para resolver conflictos, sin miedo a la figura de autoridad, y que se dan cuenta de que se sienten seguros al hacerlo, sabiendo que serán tratados con amabilidad y firmeza. Otros dos educadores señalaron la necesidad de una mayor comprensión, por parte del docente, en relación con los estudiantes, y que ellos mismos están en este proceso, mientras que el último afirmó que la aplicación de recursos de disciplina positiva, en el aula, generó una mejor convivencia, pero sin especificar cómo.

La sexta y última pregunta fue si el aprendizaje de conceptos antropológicos, combinados con las herramientas de la disciplina positiva, sería importante para la formación continua de los docentes y la formación de los estudiantes de pedagogía. Analizando las respuestas de los entrevistados, podemos decir que todos fueron unánimes al afirmar que la formación en conceptos antropológicos relacionados con la interculturalidad, así como en estrategias de disciplina positiva, resultó en grandes adiciones a su formación profesional. Cuatro de los profesionales plantearon, ante la pregunta, la importancia de que estos conceptos se impartan en cursos de pregrado, posgrado o educación continua, ya que esto contribuiría a la formación de profesionales más capacitados para tratar de manera humana a

los estudiantes. Sólo una docente no señaló el tema de ofrecer esta formación, pero ya lo había hecho en la pregunta anterior, incluso afirmando que este tipo de formación debería ofrecerse en todos los niveles educativos. Cuatro de los educadores afirmaron que, si hubieran tenido esta formación antes, serían mejores profesionales de lo que son hoy, ya que habrían comenzado, desde el inicio de su carrera, a aplicar estrategias interculturales y disciplina positiva a los estudiantes, ejerciendo un enseñanza más humanizada y comprensiva. Sólo una de las profesoras apuntó más a los beneficios presentes y futuros de la formación intercultural y la disciplina positiva, sin referirse a su pasado profesional.

Podemos concluir que las entrevistas señalaron el inicio de la absorción, por parte de los docentes entrevistados, de los conceptos antropológicos de la teoría del contacto cultural, así como de los conceptos de disciplina positiva. A nivel de la práctica, sin embargo, vemos que la formación ayudó a los educadores a introducir herramientas prácticas de educación intercultural en su cotidiano profesional, lo que provocó cambios en la relación con sus alumnos, que fue percibida y reflexionada por los primeros. Esto ha ocurrido a tal punto que la mayoría de los educadores apuntan a un cambio en la cultura escolar en un sentido democrático e intercultural. Otro impacto importante fue en relación a la percepción de los educadores en cuanto a su propia formación y desempeño, notando una mejora en su forma de ser, abordando el trabajo con los estudiantes de manera no autoritaria, respetando su diversidad, interactuando de manera constructiva y promoviendo educación intercultural.

La cuarta etapa de este estudio de caso en antropología educativa consistió en la observación participante de 3 dinámicas socioemocionales promovidas por una docente que participó de la formación continua en educación intercultural, descrita anteriormente, junto con 4 clases de 4to año de Educación Primaria I, totalizando 103 alumnos, siendo el número medio de alumnos por clase de 26, con edades comprendidas entre 9 y 10 años. La dinámica se realizó con cada clase, durante el periodo lectivo.

La primera dinámica aplicada por el docente fue el “Respeto por las diferencias”, desarrollada por autores de disciplina positiva (Lasala, McVittie y Smitha, 2020). Como habíamos descrito anteriormente, la dinámica consta de cuatro etapas: en la primera etapa, los niños eligen entre 4 animales, león, águila, tortuga y camaleón y escriben por qué hicieron eso; en el segundo, los niños, reunidos en grupos, dicen por qué no eligieron a los otros animales; en la tercera responden tres preguntas:

“¿Qué pasaría si todos eligieran el mismo animal?” “¿Cómo te sentiste cuando escuchaste al otro grupo hablar sobre las debilidades del animal que elegiste?” “¿Cómo pueden contribuir estas diferencias entre las cualidades de los animales a nuestra aula, como espacio colectivo?” “¿Cómo podemos mejorar la convivencia

entre nosotros” (docente).

En relación a la primera parte de la dinámica, observamos que las elecciones mayoritarias de los niños fueron sobre los animales león y águila, en todas las clases, lo que podemos atribuir a que son animales de mayor estatus en nuestra cultura, el camaleón y la tortuga es elegida por la minoría. En la segunda etapa de la dinámica, notamos que, al leer los defectos de los animales elegidos, los estudiantes de las clases I y II se mostraban más ansiosos y agitados escuchando las críticas de sus compañeros, reaccionando verbalmente a la lectura, mientras que los estudiantes de las clases III y IV aceptaron mejor las críticas, sin discutir mucho. La tercera etapa de la dinámica, más reflexiva, comenzó con la pregunta de la docente “¿qué pasaría si todos eligieran el mismo animal?”, a lo que notamos que los estudiantes respondieron de una manera que podemos categorizar en algunas respuestas típicas, de las cuales señalaron por: la falta de diversidad, que traería una cierta uniformidad aburrida y limitante; dificultad para resolver problemas, ya que los compañeros tendrían opiniones similares, limitando la diversidad de opiniones a la hora de resolverlos; en ausencia de diferenciación, si todos fueran iguales, no habría individualidades, con la consiguiente pérdida de gracia. Respecto a la segunda pregunta, “¿cómo te sentiste cuando escuchaste al otro grupo hablar sobre las debilidades del animal que elegiste?”, la gran mayoría de los estudiantes dijeron que no les gustó escuchar críticas, pero algunos señalaron que es importante respetar la opinión de los demás y no ridiculizar ni hacer bromas sobre algo que sea significativo para alguien. Tres estudiantes argumentaron que, aunque no les gustó escuchar críticas sobre el animal que eligieron, reconocieron que cada animal tiene aspectos positivos y negativos. A la tercera pregunta de la profesora, “¿cómo pueden contribuir estas diferencias entre las cualidades de los animales a nuestra aula, como espacio colectivo?”, las respuestas de los estudiantes se pueden categorizar en: importancia de respetar las diferencias personales, que cada niño tiene su idea y perspectivas; aprender de los demás, en el sentido de que ese contacto puede enriquecer la propia personalidad, que el alumno puede aprender de los demás; oportunidad de conocer y agrandar a diferentes personas; compartiendo ideas y ayudándose unos a otros. Dos estudiantes, finalmente, dieron respuestas en las que criticaban a quienes no aceptaban las diferencias. A la cuarta pregunta formulada, “cómo podemos mejorar la convivencia entre nosotros”, a lo que la respuesta más frecuente fue que dar oportunidades a los demás puede generar nuevas amistades; el segundo tipo de respuesta giró en torno al respeto a las diferencias, dos estudiantes que dieron este tipo de respuesta criticaron el racismo; el tercer tipo de respuesta, minoritaria, apunta a la posibilidad de

aprender de los errores de los demás, de aconsejarlos, de dialogar e intercambiar ideas. Encontramos que todas las respuestas dadas iban en la dirección de que hay posibilidades de mejorar la interacción grupal en clase, siempre y cuando haya apertura a lo diferente. En general, notamos que la dinámica trabajó con la noción de intraculturalidad, a través de la identificación del estudiante con el animal elegido, así como con colegas que tuvieron la misma elección; con la noción de multiculturalismo, en el sentido de que debían convivir con opiniones de grupos que no se identificaban con los suyos; y también la interculturalidad, en el sentido de que, durante las preguntas reflexivas al final de la dinámica, comprendieron que la diversidad enriquece al grupo.

La segunda dinámica impulsada por la docente involucró la dinámica socioemocional denominada “Charlie - imagen visual de los efectos de los comentarios irrespetuosos” (Lasala, McVittie, Smitha, 2020). La maestra presentó a Charlie como un muñeco de papel, representando a un alumno que venía de otra escuela, y al que por alguna razón no le gusta mucho, e invitó a los alumnos a escribir dos comentarios que pudieran herir sus sentimientos. Utilizando el método de categorización Análisis de Contenido, vemos que predominaron los mensajes que atacaban la apariencia del muñeco, seguidos de mensajes que dicen que está aislado o debe permanecer en este estado. En tercer lugar, los mensajes de que no le agrada a la gente, que ha sido intimidado, que es molesto, que le han insultado, que es extraño, que es una mala persona. Finalmente, destacamos las categorías de mensajes en los que Charlie se personifica como una persona que recibe críticas, que es repugnante, que merece una paliza, que es un llorón. Vemos que esta etapa de la dinámica moviliza los impulsos agresivos de los niños, de una manera que podemos considerar catártica, mientras los estudiantes presentaban sus respuestas ofensivas, la maestra arrugó parte del muñeco de papel hasta convertirlo en una pelota y continuó con las reflexiones:

"¿Qué tan diferente es Charlie ahora?" "Por supuesto, está bastante abollado."  
"¿Cómo crees que se sentirá Charlie al final de su primer día de clases?" "¿Crees que le gustaría volver a la escuela el segundo día?" "¿Crees que sintió que los estudiantes querían que él fuera parte de la clase?" (profesora).

Luego pide a los estudiantes que piensen en lo que podrían decirle a "Charlie" para que se sienta aceptado en la escuela o bienvenido. Mientras tanto, la profesora arrugaba el papel, poco a poco, mientras escuchaba cada comentario positivo de los alumnos. Entre las categorías que sistematizamos a partir de las respuestas de los niños, fueron preponderantes la propuesta de hacer amistad con Charlie, así como la propuesta de hacer que los amigos se hicieran amigos de él. En segundo lugar, vienen los mensajes que elogian al niño rechazado;

tercero, decirle a Charlie que no escuche ni dé importancia a las palabras agresivas; cuarto, mensajes pidiendo disculpas al personaje; luego, en orden, mensajes de bienvenida, que hablarían, que interactuarían con él, que jugarían con él, ánimo para afrontar la situación, que lo protegerían, que lo apoyarían. En general, las respuestas demuestran la empatía del niño con el carácter del niño rechazado, criticado y excluido. Notamos que muchos encuestados aludieron a muchas formas de ayudar a Charlie, lo que muestra el grado de identificación con el personaje, el tipo de respuestas de apoyo hacia él, en mayor número que las de agresión y exclusión. Después de hablar de comentarios positivos hacia Charlie, la maestra, habiendo ya desarrugado el muñeco lo más posible, hizo una serie de preguntas:

Ahora, ¿qué notaste? ¿Qué crees que le está pasando a Charlie? ¿Es posible eliminar completamente las abolladuras? ¿Todos tenemos algunas abolladuras? ¿Qué aprendiste de esto que podría cambiar la forma en que trabajamos en grupos o cómo interactúas con otras personas? (Professora)

Encontramos que la categoría más común de respuestas a la pregunta formulada fue, por mucho, la que afirma que el aprendizaje en relación con la experiencia está en relación con la necesidad de tener cuidado con lo que uno dice, que las palabras pueden traumatizar o herir a una persona. En menor medida, notamos que se destacaron las respuestas en las que se destacó el aprendizaje sobre la necesidad de respetar a los demás. En tercer lugar quedaron las respuestas que afirmaban que los estudiantes aprendieron que debían ayudar o apoyar a los demás, y las respuestas que debían tratar bien a las personas. En cuarto lugar, en número de respuestas, se encuentran las respuestas relacionadas con el aprendizaje de la necesidad de autocontrol. Notamos que, en la primera parte de la dinámica, hay una catarsis, en el sentido de liberar los sentimientos agresivos de los niños. En la segunda, la catarsis es en el sentido de buscar los sentimientos empáticos de los niños y en la tercera parte de la dinámica, hay una invitación a reflexionar sobre lo sucedido. En cuanto a la dinámica de contacto cultural, podemos decir que en la primera parte predomina el multiculturalismo, uno diferente entra en contacto con la comunidad estudiantil; en el segundo, la interculturalidad, en el sentido de acogida y disposición al diálogo, y en el tercero, podemos decir que hubo una búsqueda de reflexión en el sentido metacultural, es decir, supercultural, a partir de cómo las actitudes individuales pueden afectar otros y cómo resolver este problema.

La última dinámica observada fue el taller de arreglos florales - ikebana (Sato, 2011), basado en el principio de Jung, que establece que la libre expresión, en el lenguaje artístico, hace que la persona emita a través de ellos contenidos inconscientes, los cuales son trabajados de manera consciente, dando como resultado en su integración en la conciencia y

su despotencialización en el inconsciente, lo que conduce a una reducción de la angustia y la ansiedad y a una mejora del estado psicológico del individuo (Jung, 1986).

En esta dinámica, los alumnos de las cuatro clases realizaron arreglos florales de forma libre, componiendo su jarrón libremente, eligiendo entre papel celofán y cintas de varios colores, esponja floral y gomas elásticas. En este momento, notamos actitudes tanto cooperativas, de ayuda mutua en la realización del jarrón, como también competitivas, en el sentido de encontrar el propio jarrón más bonito que el del otro. Después de que todos los alumnos hubieron hecho su jarrón, fue el turno de la maestra de explicar cómo colocar las flores en el jarrón. Explicó que los estudiantes debían ir uno a la vez al frente, donde había cubos con diferentes flores y elegir, al principio, solo un ramo de flores. Luego habría otra ronda de recoger el segundo y tercer ramos de flores, hasta terminar el arreglo. Enseñó a los alumnos que, a la hora de elegir un ramo de flores, debían mirarlo con profundo sentimiento, admirando su belleza, girándolo de un lado a otro, hasta lograr definir su lado más bello, y luego cortarlo en la altura deseada y fijar el ramo de flores sobre la esponja floral, siguiendo la máxima del Maestro de Ikebana Mokiti Okada, quien dice que para practicar ikebana, vivificando las flores, se debe: “si primero arreglas el nerai<sup>1</sup>, si cortas rápido y suavemente, cae verdaderamente bien” (Okada apud Pan-American MOA Foundation, 1999: 34). Durante el montaje del arreglo floral, notamos que los estudiantes estaban bastante relajados y felices, registramos tres tipos de comentarios: el primero, más numeroso, respuestas preocupadas que involucran la interacción con los colegas; el segundo, en el sentido de apreciar la belleza de las flores, que también es otra cosa; el tercero con declaraciones sobre la composición de su propio arreglo. Después de completar el arreglo, la maestra pidió a los estudiantes que contemplaran cuidadosamente su propio arreglo y luego les hizo contemplar los de sus compañeros.

Una vez hecho esto, la profesora hizo tres preguntas: “¿cómo te sentiste haciendo el arreglo?”, “¿qué te pareció tu propio arreglo?”, “¿qué te pareció los arreglos de tus compañeros?” (maestro). En términos de la primera pregunta, “¿cómo te sentiste al hacer el arreglo?” (docente), la gran mayoría de los estudiantes respondió positivamente, en el sentido de sentimientos de bienestar y alegría, con pocas alusiones a sentimientos de tristeza y perturbación. En cuanto a la pregunta sobre qué pensaban del acuerdo en sí, nuevamente, la gran mayoría de las respuestas fueron en el sentido de que sentían su ikebana de manera positiva, y pocas indicaron evaluaciones negativas o neutrales del acuerdo en sí. Respecto a la

---

<sup>1</sup> Nerai: en traducción libre, el aspecto más bello de la flor.



tercera pregunta, “¿qué le parecieron los arreglos de sus colegas?” (profesor), se registraron un número aún mayor de valoraciones positivas en relación a las disposiciones de los compañeros, preguntas críticas en relación a estas, alcanzando un número ínfimo de respuestas. La dinámica del taller de ikebana tiene un tono intracultural, pero con momentos que se abren al multiculturalismo/interculturalidad. Vemos que, en este, los niños se someten a los arreglos, reconociendo el sentimiento positivo al realizarlos, así como la belleza de sus propias producciones, lo que podemos vincular al aspecto intracultural del taller. Por otro lado, durante la elaboración de los jarrones y arreglos, interactuaron con sus colegas, la mayor parte del tiempo de manera respetuosa y cooperativa, y también apreciaron las cualidades de los arreglos de sus colegas, muchos expresaron que los arreglos de sus colegas trajeron ellos sentimientos positivos, conmoviéndolos. En este sentido, podemos señalar que la dinámica también tuvo un carácter intercultural muy importante.

A unos meses de aplicar las dinámicas, hablé con la docente que las aplicó, preguntándole sobre sus percepciones sobre posibles mejoras individuales y colectivas en la clase que imparte. En términos colectivos, dijo que nota algunos estudiantes más empáticos, con capacidad de ponerse en el lugar de los demás, y también estudiantes que lograron, en momentos difíciles de convivencia, tener una actitud amable pero firme hacia su colega. bloquear críticas inapropiadas, poniendo el ejemplo de lo ocurrido en la dinámica del “respeto a las diferencias”. También dio el ejemplo individual de una estudiante, que se consideraba mejor que los demás, tratando de imponer sus opiniones y gustos a los demás, lo que generaba conflictos, y que luego de la dinámica del “respeto a las diferencias”, se dio cuenta de que debía ganar amistades y no imponer a tus compañeros.

## **Conclusiones**

Este estudio de caso en antropología educativa tuvo como objetivo comprender si los docentes del 4º año de la escuela primaria I, de una escuela privada, tenían conocimientos antropológicos y desarrollaban prácticas en educación intercultural. Encontramos que, a pesar de las sugerencias gubernamentales, incluidas en el PCN (Brasil, 1997), desde hace más de dos décadas, de que el docente necesita conocimientos antropológicos para desarrollar prácticas en educación intercultural, prácticamente nada se ha hecho en esa dirección, afirmaron los cinco educadores entrevistados. informando que no se recibió capacitación al respecto, tanto a nivel de pregrado como de posgrado *latu y strictu sensu*, con excepción de un docente con formación más reciente. En cuanto a la práctica de la educación intercultural, dos señalaron realizar proyectos pedagógicos transversales, de educación intercultural, mientras que dos mencionaron que la practicaban a través de prácticas restaurativas, basadas en la

formación continua recibida previamente.

La segunda etapa del estudio de caso consistió en la observación participante de la formación continua en conceptos antropológicos y estrategias de educación intercultural, utilizando herramientas de disciplina positiva. Encontramos que, a partir de las dinámicas de sensibilización docente desarrolladas por la disciplina positiva, los docentes se abrieron al tema de la educación intercultural y se interesaron por los saberes antropológicos que sustentan esta estrategia educativa.

La tercera etapa del estudio de caso fue la realización de entrevistas con los docentes que fueron entrevistados en la primera etapa del estudio. Encontramos que lograron adquirir algunos conocimientos antropológicos y los conceptos de disciplina positiva y educación intercultural, pero, más importante aún, todos lograron practicar algunas estrategias de educación intercultural, verificando la superación de ellos mismos como educadores, así como del entorno educativo y la propia cultura de la escuela, que se volvió cada vez más democrática e intercultural. Finalmente, todos los docentes manifestaron que si hubieran tenido esta formación antes, hace más tiempo habrían sido mejores educadores, y que esta formación es sumamente necesaria para todos los docentes y que si esto sucediera se podría desarrollar una educación más democrática e intercultural en el país.

La cuarta etapa del estudio de caso fue la observación participante de tres dinámicas interculturales en cuatro clases de la Escuela Primaria I, realizada por una docente en formación continua. El primero denominado “Respeto a las diferencias”, aborda la cuestión del derecho a tener una identidad propia, diferente a la de los colegas - nivel intracultural, así como la dificultad de aceptar posiciones críticas sobre la propia identidad - momento multicultural; y finalmente con la invitación al educador a reflexionar sobre cómo sería si todos tuvieran la misma identidad, si esto sería beneficioso para individuos y grupos, y cómo mejorar la experiencia colectiva - un momento intercultural. Encontramos que los estudiantes adhirieron bien a la dinámica y en la última parte desarrollaron importantes reflexiones sobre la importancia de la diversidad cultural en el aula. En la segunda dinámica, denominada “Charlie: imagen visual de los efectos duraderos de los comentarios irrespetuosos”, notamos que en el primer momento de la dinámica, en el que escriben comentarios irrespetuosos a un hipotético niño proveniente de otro ambiente escolar, los niños realizaron una catarsis de sus sentimientos agresivos; en la segunda, cuando se les pidió realizar comentarios reparativos, empáticos y de bienvenida, una catarsis en el sentido de arrepentimiento, reparación, empatía y aceptación, que superó en volumen e intensidad a los primeros comentarios, y en la tercera etapa de la dinámica, que implicó una reflexión sobre cómo lidiar con lo diferente, los niños

hicieron comentarios que muestran un cierto nivel de conciencia de cómo lidiar con lo diferente, lo que mostró el carácter básicamente intercultural de la dinámica. La tercera dinámica, el taller terapéutico de arreglos florales - ikebana, demostró que una experiencia intracultural también puede desarrollarse a nivel intercultural, pues además de relatar sus sentimientos al realizar el arreglo y su apreciación por el arreglo en sí, los niños interactuaron en un de manera positiva, entre ellos, durante la composición del arreglo y también transmitieron su opinión sobre el arreglo a sus colegas, la gran mayoría de sus consideraciones sobre la belleza y sensibilidad de estos. Finalmente, en un breve diálogo con la docente que aplicó la dinámica, manifestó que notó una mejora en la relación entre los estudiantes, que eran más empáticos entre sí, al mismo tiempo que exigían respeto a sus compañeros en relación a ellos mismos. .

En conclusión, podemos afirmar que, en términos de la educación brasileña, a pesar de estar orientada hacia la educación intercultural, poco se ha hecho en esa dirección, ya que aproximadamente 25 años después de la publicación de los PCN con esta orientación, no se ha desarrollado ninguna medida para garantizar el acceso de los educadores al conocimiento antropológico, así como poco se ve en términos de dotar a los docentes de principios para la educación intercultural. A partir de esta observación, el desarrollo de la formación continua en términos de saberes antropológicos y estrategias de educación intercultural puede tener un gran efecto en los docentes y sus prácticas, como se encontró en este estudio, llenando falencias en la política educativa de este país. La efectividad de la capacitación se dio en el sentido de que los docentes percibieron una mejora en sus concepciones en las entrevistas posteriores a la capacitación, además de reconocer que hubieran sido mejores educadores si hubieran tenido acceso a dichos conocimientos previamente, recomendando que los conocimientos antropológicos y las prácticas pedagógicas que subyacen a la educación intercultural se transmiten a otros educadores. Otra observación de la efectividad de la capacitación fue que la mayoría de los docentes notaron una mejora en la relación con y entre los estudiantes, hacia una cultura escolar más democrática e intercultural.

### **Referencia Bibliográfica**

- Adler, A. (1967). *A Ciência da Natureza Humana*. São Paulo. Companhia Editora Nacional.
- Aguirre-Baztán, A. (2008). *Evaluación etnográfica de cultura de la empresa*. In Espina Barrio, A. B. (ed.). *Antropología aplicada em Iberoamérica*. Recife. Editora Massangana.
- Almeida, W.C. (1982). *Psicoterapia Aberta: o método do psicodrama*. Curitiba. Editora Ágora.

Andrade, M. (2018). *Especial Sorocaba 364 anos*. Sorocaba é destaque em diversos indicadores que avaliam ações de desenvolvimento econômico-sociais. Recuperado em abril de 2023 em:

<https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/especial-sorocaba-364-anos-sorocaba-e-destaque/#:~:text=Sorocaba%20apresenta%20atualmente%20um%20%C3%8Dndice,de%205%2C5%20mil%20munic%C3%ADpios>

André, M. E. D. A. (2003). *Etnografia da prática escolar*. Campinas. Editora Papirus.

Aparício-Gervás, J., & Delgado-Burgos, M. (2017). *Educación Intercultural*. Recuperado em 14 de março de 2023 em:

[https://www.academia.edu/34791638/EDUCACI%C3%93N\\_INTERCULTURAL](https://www.academia.edu/34791638/EDUCACI%C3%93N_INTERCULTURAL).

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (Ed. ver.) (L.A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa. Editora Edições 70 Ltda.

Brasil, Secretaria da Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasil. MEC/SEF. Recuperado em 22 de abril de 2021 em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>

Brasil, Ministério da Educação. (2017). *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro, Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado em 23 de abril de 2022, de:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp-002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp-002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)

Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo. Editora Unesp.

Dauster, T. (2004). Uma revolução silenciosa: notas sobre o ingresso dos setores de baixa renda na universidade. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra. *In Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004*. Recuperado em 20 de fevereiro de 2013 em:

<https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/TaniaDauster.pdf>.

Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI Destaques*. Editora Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Recuperado em 25 de maio de 2022 em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por)

Dreikurs, R. (1971). *Escola complemento do lar*. Rio de Janeiro. Editora Edições Bloch.

Durham, E. R. (1986). *A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas*. In: Cardoso, Ruth. *A aventura antropológica*. São Paulo. Editora Paz e Terra.

Espina Barrio, A. B. (2006). *Conocimiento local, comunicación e interculturalidad: antropología en Castilla y León e Iberoamérica*. Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León. Recife. Editora Massangana.

Freinet, C. (2001). *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. São Paulo. Martins Fontes.

Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo. Editora Paz e Terra.

Geertz, C. (1973). *A interpretação das culturas*. São Paulo. Editora LTC.

Geertz, C. (2007). O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. *Introdução. In: O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis. Editora Vozes.

Goméz-Pellón, E. (2010). Patrimônio cultural: educación y desarrollo. *In Espina Bário, Motta, A. & Gomes M.H.(orgs). Inovação cultural, patrimônio e educação*. Recife. Editora Massangana.

Gusmão, N. M. M. de . (1997). Antropologia e educação: Origens de um diálogo. *Cadernos Cedes, 18(43)*, 8-25. Recuperado em 23 de janeiro de 2022 em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>

Jung, C. G. (1986). "A esquizofrenia". *In C.G. Jung. Obras completas*. Volume III. Petrópolis. Editora Vozes.

Lasala, T., Mcvittie, J. & Smitha, S. (2020). *Disciplina Positiva na escola e na sala de aula - Manual. Associação de disciplina positiva*. Tradução de Fernanda Lee, Lídia Lino Rezende e Marcella Mariah B. Benoliel Zaninetti. ISBN:978-0-9860181-3-8. Brasil. Editora Positive Discipline Association.

Martins, D. V. (2015). *A intraculturalidade nas comunidades indígenas da Região Metropolitana de Fortaleza-Ce-Brasil: Caminho para o desenvolvimento e sobreiculturalidade*. [Tese de doutorado, Universidade de Salamanca]. Biblioteca digital de teses e dissertações da universidade de Salamanca.

<https://gredos.usal.es/handle/10366/4746/discover>

Martins, D. V. (2019). *A Contribuição científica dos Tremembé, através da Educação Intercultural e Diferenciada com base nos Saberes Tradicionais*. [Tese de doutorado, Universidad de Burgos]. Biblioteca digital de teses e dissertações da Universidad de Burgos. <http://hdl.handle.net/10259/5452>

Mercer, N. (1998). As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. *In: Coll. .C. & Edwards. D.. Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre. Editora Artmed.

Pan-American MOA Foundation, Inc. (1999). *Hacia la práctica de la "educación de los sentimientos a través de la filosofía de Mokichi Okada"*. Lima, Perú. Editora EdiUNE.

Ribeiro, D. (2015). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo. Editora Global.

Sato, C. M. (2022). *Práticas restaurativas na escola: um estudo de antropologia da educação*. São Paulo. Editora Dialética.

Sato, H. T. (2011). *Oficina Terapêutica de Ikebana*. Curitiba, Editora CRV.

Toren, C. (2012). Antropologia e psicologia. *In Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 27, n° 80. Recuperado em 01 de dezembro de 2022 em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/gRBWdSvZgZrvt3Gh5J5b4Sy/?format=pdf&lang=pt>

Unicef, Brasil. (1989, 20 de novembro). *Convenção sobre os direitos das crianças*. Recuperado em 02 de setembro de 2022, de:

<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

Unicef, Brasil. (1990, 05 a 09 de março). *Declaração Mundial sobre educação para todos*. (Conferência de Jomtien), Recuperado em 02 de setembro de 2022, de:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>