CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Jorge Luiz Ferreira Gabriel

UMA METODOLOGIA NA LEITURA FLUTUANTE DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO E NTDIC´S: DILEMAS E PROBLEMATIZAÇÕES DIANTE DA ACENTUADA DIVERSIDADE CULTURAL ENTRE ALUNOS EM SALA DE AULA

Rio de Janeiro
2020

Jorge Luiz Ferreira Gabriel

Uma metodologia na leitura flutuante das percepções de professores sobre educação e NTDIC´s: dilemas e problematizações diante da acentuada diversidade cultural entre alunos em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores:
Regina Celia P. de Moraes
Marcos Antônio Silva

Rio de Janeiro
2020

Jorge Luiz F. Gabriel

Uma metodologia na leitura flutuante das percepções de professores sobre educação e NTDIC´s: dilemas e problematizações diante da acentuada diversidade cultural entre alunos em sala de aula.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

O Presidente da Banca abaixo assinado atesta que os membros da banca participaram de forma remota desta defesa de dissertação.

Examinado por:



Regina Célia Pereira de Moraes, D. Sc. - UniCarioca
Orientadora

André Cotelli do Espírito Santo, M. Sc. - UniCarioca
Membro Interno

Francisco Rômulo Monte Ferreira, D. Sc. - IBQM
Membro Externo

Regina Carmela Emília de Resende, M. Sc. – SEEDUC
Membro Externo

Rio de Janeiro
2020

G118m. Gabriel, Jorge Luiz Ferreira
Uma metodologia na leitura flutuante das percepções de professores sobre educação e NTDIC's – dilemas e problematizações diante da acentuada diversidade cultural entre alunos em sala de aula / Jorge Luiz Ferreira Gabriel. Rio de Janeiro, 2020.
83 f.

Orientadores: Regina Célia Pereira de Moraes
Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário Carioca, Rio de Janeiro, 2020.

1.Alteridade. 2. Aluno. 3. Interação. 4. Interculturalidade. 5. Multiculturalidade. 6. Tecnologia. I. Moraes, Regina Celia Pereira de, prof. orient. II. Título.

CDD 371.344

DEDICATÓRIA

Ao Senhor Jesus Cristo, amigo sempre presente, sem o qual nada teria sido feito.

Àqueles que foram tudo para mim e me trouxeram a existência, minha mãe, Maria de Lourdes Ferreira e meu pai, Antônio Gabriel. Também a Célio J. Ferreira e Doneia da S. Ferreira, sogros que foram como pais pra mim. Todos *in memorian.*

À Célia Cristina, amada esposa e companheira de todas as horas. Sua paciência é uma de suas virtudes. E as minhas filhas Daniele Cristina e Raquel Cristina, alegrias da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus acima de tudo, pois a inspiração é dele, a sabedoria pertence a Ele, a graça também é dele. E é a fonte de luz, o fluir inesgotável de toda e qualquer realização.

A minha sempre querida e amada esposa juntamente com minhas duas filhas, perolas preciosas na/da minha vida. A virtude delas foi amor, paciência e compreensão. Incentivo e força emanaram delas para a realização deste trabalho, desde o título até a última letra que o encerra. A vossa obra tem uma recompensa!

Aos professores e alunos em geral, e, especialmente, aos meus orientadores, a saber: Professora Regina Célia e professor Marcos Antônio. Estes últimos pelas sábias orientações. Aqueles por terem contribuído para a criação e manutenção de um ambiente acadêmico de irmandade, harmonia e saber. Ao Grupo dos Mosqueteiros! Um por todos e todos por um (rsrsrs)!!!

Um agradecimento à parte, também, aos dez mestres que me deram a honra de entrevistá-los. Este foi o toque sublime do trabalho. Uma fantástica riqueza inferencial!

RESUMO

Neste trabalho trouxemos um debate sobre a realidade interacional em sala de aula com as novas tecnologias digitais e analisamos os fundamentos que justificam o discurso interdisciplinar afinado com o estímulo aos diálogos interculturais. A nova face da escola, que se apresenta com diversas realidades culturais – a religiosa, a de povos, a de gênero etc. –, traz desafios culturais e emergentes. A Base Nacional Comum Curricular se apresenta, em certo sentido, com um caráter renovador, e percebe-se que esta é uma construção necessária. Esta Base afirma que "a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do ensino porque elas favorecem o reconhecimento e o respeito às histórias, às memórias, às crenças, às convicções e aos valores de diferentes culturas como, também, tradições religiosas e filosofias de vida". As Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicações (NTDIC's), aplicadas no contexto educacional, constituem-se como ferramentas de grande aporte na/para transformação deste ambiente entendido como bastante eclético culturalmente. São ferramentas potencialmente mediadoras para criar interações em sala de aula gerando harmonia entre os discentes. Contudo, uma pergunta inquietante foi feita, a saber: quais seriam, de fato, os fins, ou a essência, da tecnologia em uma sociedade imersa no "tecnicismo"? Uma pergunta que procuramos responder ao longo deste trabalho, no intuito de poder mostrar quais deveriam ser os fins reais de uma educação que precisa pensar aplicadamente na questão da alteridade em um ambiente social democrático. Posto assim, entendemos que estaremos no rumo de uma sociedade verdadeiramente justa. Somente assim, interculturalidade e as NTDIC's se harmonizariam. Para dinamizar este trabalho, partimos de entrevistas – ou comunicações – com professores da rede pública compreendendo que estas nos auxiliariam a responder a nossa principal inquietação, a saber: se há ou não um preterimento da alteridade. Os processos sociais que rebatem no chão da escola hoje se constituem como um grande desafio para a construção de uma política pedagógica sólida voltada, sobretudo, para o diferente – alteridade. Daí este trabalho de pesquisa iniciar perguntando pela diversidade cultural e o trabalho de construção intercultural no chão da escola. A metodologia que nos propomos aplicar, para começar a entender o processo intercultural no referido contexto, parte de leituras inferenciais a partir das comunicações. Método conhecido como "Análise de Conteúdo" que, em uma de suas etapas iniciais, faz uso da referida "leitura flutuante" citada no tema deste trabalho. É, em certo sentido, conforme explica Bardin (2016), "uma hermenêutica controlada, baseada na dedução" tirada de forma inferencial-indutiva dessas comunicações. Assim, o desafio enfrentado neste trabalho de pesquisa foi buscar alinhar a escola pública frente a essas duas temáticas bem atuais e emergentes presentes no contexto pós-moderno, ou seja, a geração de um discurso intercultural crítico-interativo dialogando com autores históricos e atuais e, inserir, conscientemente, a escola no contexto do mundo digital do século XXI que tem a capacidade de potencializar o processo de ensino-aprendizagem uma vez que cria forte interação entre alunos e professores. A essência desse pensamento está, segundo um dos entrevistados, em entender que "a escola é o microcosmo da sociedade".

Palavras-chave: alteridade, aluno, interação, interculturalidade, multiculturalidade, tecnologia.

ABSTRACT

In this work we bring a debate about the interactional reality in the classroom with the new digital technologies and we analyze the fundamentals that justify the interdisciplinary discourse in tune with the stimulus to intercultural dialogues. The new face of the school, which presents itself with different cultural realities - religious, peoples, gender etc. -, brings cultural and emerging challenges. The National Common Curricular Base presents itself, in a sense, with a renewing character, and it is clear that this is a necessary construction. This Base states that “interculturality and the ethics of otherness are theoretical and pedagogical foundations of teaching because they favor the recognition and respect for the stories, memories, beliefs, beliefs and values of different cultures, as well as religious traditions. and philosophies of life ”. The New Digital Technologies of Information and Communications (NTDIC’s), applied in the educational context, constitute tools of great contribution in / for the transformation of this environment, understood as quite culturally eclectic. They are potentially mediating tools to create interactions in the classroom, creating harmony among students. However, an unsettling question was asked, namely: what, in fact, would be the ends, or the essence, of technology in a society immersed in “technicality”? A question that we seek to answer throughout this work, in order to be able to show what should be the real ends of an education that needs to think about the question of otherness in a democratic social environment. That said, we understand that we will be on the path to a truly just society. Only in this way, interculturality and NTDIC’s would harmonize. To make this work more dynamic, we started from interviews - or communications - with public school teachers, understanding that these would help us to answer our main concern, namely: whether or not there is a disregard for otherness. The social processes that hit the school floor today constitute a great challenge for the construction of a solid pedagogical policy aimed, above all, at the different - alterity. Hence this research work begins by asking for cultural diversity and intercultural construction work on the school floor. The methodology we propose to apply, to begin to understand the intercultural process in the referred context, starts from inferential readings from the communications. Method known as "Content Analysis" which, in one of its initial stages, makes use of the referred to "floating reading" mentioned in the theme of this work. It is, in a certain sense, as explained by Bardin (2016), “a controlled hermeneutics, based on the deduction" taken in an inferential-inductive way from these communications. Thus, the challenge faced in this research work was to seek to align the public school with these two very current and emerging themes present in the postmodern context, that is, the generation of a critical-interactive intercultural discourse dialoguing with historical and current authors and, consciously inserting the school in the context of the 21st century digital world that has the capacity to enhance the teaching-learning process since it creates strong interaction between students and teachers, the essence of this thought is, according to one of the interviewees, in understanding that “the school is the microcosm of society”.

Key words: alterity, student, interaction, interculturality, multiculturality, technology**.**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEDERJ – Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CTS – Ciência Tecnologia e Sociedade

EAD – Educação a Distância/Ensino a Distância

ESCT – Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia

IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro

LACIIPED – Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica

NTDIC's – Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicações

PPP – Projeto Político Pedagógico

RP - Respondente

TCT – Teoria Crítica da Tecnologia

TIC's – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12

1.1 Inquietação 16

1.2 Problema 17

1.3 Objetivo geral 18

1.4 Objetivos específicos 18

2 JUSTIFICATIVA DA RELEVÂNCIA DO TEMA 19

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 21

3.1. Conceitos históricos: Multiculturalismo e Interculturalidade 21

3.1.1. Os multiculturalismos e a interculturalidade: definindo conceitos e objetivos 23

3.2. As novas tecnologias digitais e o seu papel na interculturalidade: breve visão histórica 26

3.3. A multiculturalidade e o rebatimento na escola: A importância da interculturalidade em sala de aula 30

3.4. A escola pública tradicional frente à era digital 31

3.4.1 Políticas Públicas na educação 33

3.5 A educação em Henri Wallon e Paulo Freire: um novo olhar histórico-educacional 34

3.5.1 Henri Wallon dentro do contexto crítico da educação e sua importância para o ambiente intercultural 36

3.5.2 Paulo Freire no contexto crítico da educação e a abertura para a reflexão intercultural a partir do seu livro "Pedagogia do Oprimido" e outros textos 40

3.6. A educação pós-moderna no mundo científico-tecnológico: uma visão crítico-reflexiva 44

3.6.1 A reestruturação educacional a partir do neotecnicismo 44

3.6.2 Os três olhares sociais para a tecnologia 48

3.7. A questão da "Alteridade" para a dimensão intercultural-educacional 51

4 METODOLOGIA 55

4.1 Desenho da Pesquisa 56

4.2 O Campo da Pesquisa 57

4.3 A Resolução CNS 510 57

4.4 Fases da Metodologia 57

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 59

5.1 Observação de aulas do primeiro ano de graduação da Unicarioca e entrevistas com professores-alunos do Mestrado 59

5.2 Uma contribuição ao debate entre as percepções religiosa e científico-religiosa. 60

5.3 Fazer a leitura flutuante, definir Categorias iniciais, intermediárias e finais e deduzir a Crença Norteadora 74

5.3.1 Leitura Flutuante: Categorias Iniciais e Categorias Intermediárias 75

5.3.2 Leitura Flutuante: Categorias Finais 78

5.3.3 Analise de Dados e Discussão dos Resultados das Categorias Finais – A formulação de uma crença norteadora 79

5.3.4 Crença Norteadora 84

5.4 Elaboração de um E-Book 85

6 MODELO COM AS MELHORES PRÁTICAS INTERCULTURAIS E CENÁRIOS TECNOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DE EDUCAÇÃO 87

6.1 Uma proposta de Planejamento de Aulas para turmas de ensino médio ou os últimos anos do ensino fundamental como resultado da crença norteadora 88

6.1.1 Planejamento de Aula: Aulas temáticas e estudos individuais 88

6.1.2 Planejamento de Aula – Tema e Construção conjunta e interdisciplinar de um Projeto sobre o assunto da aula 90

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 94

REFERÊNCIAS 97

INTRODUÇÃO

Para esta discussão sobre multiculturalidade em sala de aula e educação intercultural, o trabalho proposto partiu de entrevistas a partir de falas espontâneas de docentes da rede pública[1]. Educadores de diferentes escolas e diferentes bairros que se disponibilizaram para esta entrevista reunidos em local neutro. A partir da fala desses docentes – rica de conteúdo – pudemos extrair, por inferência, seis categorias finais de análises: Interculturalidade, Habilidades Cognitivas, Tecnologias digitais, Ética do bem comum, Metodologias, Inclusão integral. Daí que, por ser ampla esta temática, precisar de delimitação.

Dentro dos limites a que estamos nos propondo neste trabalho, iniciamos por compreender a nova realidade interacional no contexto escolar e entender os fundamentos que justificam o discurso interdisciplinar, pois esta postura pedagógica é de importância máxima uma vez que a realidade atual nos aponta, de forma patente, o fenômeno global de diversos saberes. E isto, de igual modo, pode revelar que a experiência acadêmica necessita ser, como costumamos denominar, "intercientífica". Ou seja, se constrói não mais de maneira hermética, *departamentalizada*[2], mas socialmente, a partir do diálogo entre diversos atores e diversos saberes. E, para o nosso campo de pesquisa, há muito tem se percebido que a construção interdisciplinar é um dos pilares necessários nos discursos interculturais. Neto (2016) dirá que, por exemplo, em humanidades, na área de história, a formação interdisciplinar potencializa

[1] Alguns com ampla experiência na rede privada também como docentes.

[2] Referente ao d*epartamentalismo*, uma espécie de *hermetismo* entre as ciências pela ausência de diálogos interdisciplinares. Algo bastante comum, uma vez que a academia sofre ainda daquela herança da reforma universitária de 68 que isolou as especializações acadêmicas. Ver: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da Cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão**. Em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF. Ver também: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Em: http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf. Paralelamente a esse projeto político educacional está a histórica influência do tecnicismo e sua renovação, o neotecnicismo, no sistema educacional brasileiro que busca uma formação acadêmica e escolar puramente intelectual e técnica negando, por exemplo, uma formação também crítica e afetiva. São as intervenções externas do pensamento neoliberal que, por uma contradição lógica, pretere a alteridade. Ver: SILVA, Cárita Maria Domingues da; SILVA, Elson Marcolino da. **Neotecnicismo pedagógico: um estudo de caso realizado em uma escola pública de Anápolis**. 2017. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/8931>.
SILVA, Elson Marcolino da. **Letramento digital e pressupostos teórico-pedagógicos**: Neotecnicismo pedagógico? Tese de doutorado. BRASÍLIA – DF. 2013. Disponível em:<https://repositorio.unb.br/handle/10482/15408>.

profissionais com aqueles tipos de “saberes disciplinares” afinados “com os diálogos interculturais”:

> As Licenciaturas Interdisciplinares em Humanidades visam formar profissionais para o ensino dos saberes disciplinares, que compõe o campo epistemológico das Humanidades numa fina sintonia com os diálogos interculturais, na perspectiva da inserção dos Mestres dos Saberes Populares e Tradicionais como vem sendo praticado na Universidade Federal do Sul da Bahia. (NETO, 2106, p. 135)

Frente a isso, temos a nova face da escola que se apresenta com diversas realidades culturais – a religiosa, a de povos, a de gênero etc. – em sala de aula que reivindicam reconhecimento identitário. Em meio a esses desafios culturais e emergentes, pergunta-se pela perceptividade do docente “in cátedra”.

Com base na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que se apresenta, em certo sentido, com um caráter inovador, percebe-se que esta é uma construção necessária. Pois, as áreas de aprendizagens têm como característica a interconectividade de saberes através da aceitabilidade intercultural. E, essa abertura para interculturalidade é muito oportuna porque constrói bases para abrir linhas de diálogos, por exemplo, na questão de raça, de gênero ou no campo religioso que são algumas das áreas mais desafiantes para a vida em comunidade. Corroborando um dos exemplos acima, na área do Ensino Religioso, já partir do Ensino Fundamental, temos na BNCC:

> Por isso, a interculturalidade e a ética da alteridade constituem fundamentos teóricos e pedagógicos do Ensino Religioso, porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida (BNCC, versão final, p. 437).

Entretanto, neste contexto, é importante perceber que a escola ainda se apresenta com o modelo tradicional de ensino-aprendizagem em contraste com as novas realidades. Precisa enxergar a eclosão do novo, como, por exemplo: as multiculturas, o discurso intercultural, o diálogo interdisciplinar, as novas abordagens na teoria ensino-aprendizagem – como a neurociência aplicada à educação; as Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicações (NTDICs) no contexto educacional, incluindo seus campos de aplicações (e-books, a EAD e suas plataformas etc.). Em certo sentido, a própria ciência, de igual modo, ainda se apresenta com aquele modelo tradicional acadêmico. É

ainda a presença da herança de uma educação eurocêntrica ou colonialista conforme aponta alguns teóricos do interculturalismo (COSTA e GROSFOGUEL, 2016). E, dentro de um modelo racional bastante exclusivo, fechado em um espaço que não considera contextos socioculturais. Algo bem peculiar deste momento já que somos, de igual modo, frutos de uma educação "eurocentrista".

> Para se produzir análise crítica é primordial romper com a hegemonia cultural eurocêntrica e seus efeitos de desqualificação da diversidade de culturas, entre essas, as nativas. Essa dominação tem provocado binarismos que hierarquizam, e até certo ponto, naturalizam as desigualdades, como: centro e periferia, superior e inferior, civilizados e bárbaros, progresso e retrocesso, desenvolvimento e subdesenvolvimento, entre outros. O eurocentrismo acabou por promover essas diferenças, exclusões, estabelecimento de lugares, de poder, padrões culturais hegemônicos e identidades dominantes pré-determinadas. É de relevância fundamental essa "re-visão" se quisermos contribuir para a emancipação e autonomia criativa dos sujeitos históricos atingidos por estas questões (KANIGOSKI & PATSCHIKI, 2013, p.2)

Neste sentido é que se pontua neste projeto que o professor de Ciências[3] confronta-se hoje com alguns dilemas em sala de aula passíveis de problematização:

a. As multiculturas; o surgimento de diversas tradições culturais em meio à pós-modernidade – tema que vem sendo problematizado e discutido em diversos ambientes acadêmicos e que inspirou o desenvolvimento deste trabalho a partir de uma pesquisa que pergunta pela interculturalidade no contexto da sala de aula;
b. Respeito à diversidade religiosa, percebendo na linguagem e no pensamento os dilemas e problematizações entre razão e fé;

[3] A referência aqui continua sendo a todos os docentes com seus respectivos saberes disciplinares, tanto na área de ciências humanas como, na área de ciências naturais. Vale a pena ressaltar aqui que, a RP 2 fala da compartimentalização dos saberes que precisam interagir mais: *Outra coisa também que eu acho que dificulta muito essa interculturalidade é a compartimentalização dos conteúdos. "Eu ensino inglês, o outro português, o outro matemática, o outro ciência... E, da forma que a escola está composta! A escola está composta assim! Infelizmente, não é!? Eu entro dou a minha aula, aí vem outro entra e dá sua aula, depois, o outro vem e dá sua aula. É muito compartimentado! E não deveria! Eu acho que isso deveria ser tudo, mas, feito de uma forma mais..., como é que vou dizer, não digo única, mas eu digo que interagisse!* (RP 2). Em relação a isto, o método inferencial usado nesta pesquisa nos levou para seguinte dedução: a forma "compartimentalizada" da escola hoje seria os efeitos daquela herança "departamental" nas universidades criada pela lei de 68 da Reforma Universitária, já falado no comentário de rodapé anterior.

c. Refletir acerca da possibilidade ou não da harmonia multicultural no ambiente escolar. No ambiente intercultural, seria isso, de fato, possível?
d. A interculturalidade atuando sobre a reflexão multicultural introduzindo o recorte da emergência do diálogo com outros saberes – a realidade das discussões interdisciplinares;
e. A necessidade de se refletir a realidade escolar com Henry Wallon e Paulo Freire, teóricos da aprendizagem, como fundamento da construção histórico-intercultural;
f. A perceptividade de termos como *empoderamento*, *acolhimento*, *recebimento, alteridade* e *pertencimento*, no ambiente intercultural, ligados à formação completa do alunado[4], evocam reflexão. São elementos que, na verdade, contribuem para a formação identitária do aluno.

Dentro da proposta intercultural, o acolhimento indica o recebimento pelo outro onde, nesse encontro, ocorre a mudança de ambos. O *empoderamento*[5] faz o aluno se sentir capaz e crítico através de um processo educativo; e, o *pertencimento* faz este mesmo aluno se sentir como parte integral de um grupo. Como dirá Carmo: ... *defendo uma educação para o diálogo intercultural, como prática decolonial através da produção coletiva e do compartilhamento de saberes...* (CARMO, 2016, p. 212).

É a partir deste novo ambiente educacional, em meio à multicultura, que o professor precisa dialogar com os novos saberes a fim de projetar no aluno uma formação integral. Na verdade, para este momento intercultural, a dinâmica docente precisa ser “interativo-integrativa”: interagir com o aluno para a integração entre os alunos.

---

[4] Cf. em: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotski e Wallon**: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo. Summus. 1992.

[5] O termo, no seu sentido mais original, conforme AZIBEIRO (2003), vem da literatura anglo-saxônica, *empowerment*. E está ligado àquele tipo de processo educacional que confere reflexão crítica a “grupos sociais subalternizados” por poderes de “dominação e opressão” já estabelecidos socialmente. Cf. em: FLEURI, R. M. Educação Intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v.1. p.94, rodapé.

1.1 Inquietação

A ausência de uma linguagem intercultural nas mídias sociais e em espaços culturais que frequento chamou-me a atenção pela divergência de ideias, e, também, pela exposição pouco gentil, muitas vezes, na forma de tratar o outro, desconsiderando suas crenças, formas de pensar e ser. Mas, questões à parte, precisamos enxergar que, de forma colaborativa, podemos trocar ideias, aprender uns com os outros e construir uma Inteligência mais plural na Rede Social e em outros espaços socioculturais.

O que se destaca nestes diálogos não é só a diferença de ideias, mas o velamento da alteridade que simboliza a ausência do outro em nosso sistema cognitivo. Ele não existe, não é visto, não é ouvido. Ele não tem nada a dizer para mim e, nos meus quadros de referência, este outro não está representado. Este é o desafio que está posto para todos nós.

A partir desta inquietação provocada e estimulada pelos diálogos e discursos nas mídias sociais e em outros espaços, resolvi conhecer como pensam os professores que ensinam e educam jovens e adultos nas nossas escolas. Queria perceber como esta constatação nas mídias sociais e em outros espaços culturais é rebatida e percebida em sala de aula.

Na verdade, é fato que nas mídias sociais o entendimento sobre interculturalidade é mínima, salvo em diálogos acadêmicos. Tanto é verdade que, o que acaba aflorando mais são os preconceitos. Agora, como esta representação é espelhada em sala de aula, o microcosmo da sociedade?

Esta inquietação nas mídias sociais e nos espaços sociais, em geral, me levou a definir este projeto de entrevistar professores e fazer uma *leitura flutuante* de suas percepções sobre a sala de aula multicultural e o desafio da interculturalidade, que é unir ao invés de separar.

É evidente que não posso entrevistar todos os professores, daí esta pesquisa ser de ordem indutiva, esperando que o método de leitura flutuante possa ser usado em outros e novos contextos para perceber se está presente ou ausente o esforço de promover a interculturalidade em sala de aula.

Nesse viés quero identificar o papel das novas tecnologias digitais e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e indagar se estes professores entrevistados estão usando as novas tecnologias e ambientes digitais para estimular a interculturalidade.

As respostas a essas perguntas serão submetidas à análise, visando à formulação de hipóteses **deste trabalho, dando a esta pesquisa as credenciais de uma pesquisa ação, pois embora se tenha um caminho, não temos a hipótese ou solução que surge no final como uma resposta coletiva obtida através do método para ser testada em outros e novos contextos.**

1.2 Problema

Marconi e Lakatos (2010, p. 144) apontam alguns critérios que devem ser utilizados na avaliação da relevância de um problema de pesquisa, que são:

• Viabilidade: pode ser eficazmente resolvido através da pesquisa;

• Relevância: deve ser capaz de trazer conhecimentos novos;

• Novidade: estar adequado ao estágio atual da evolução científica;

• Exequibilidade: pode chegar a uma conclusão válida; e,

• Oportunidade: atender a interesses particulares e gerais.

O problema de pesquisa apresenta as seguintes características:

• Elaborado em forma de pergunta (?);

• Questão central do estudo;

• Máximo possível específico;

• Norteador das ações do pesquisador;

• Existência de um único problema por estudo; e,

• Deve ser respondido no final;

Neste projeto, seguindo as orientações de Lakatos e Marconi, formulou-se o seguinte problema: ***Quais as causas, segundo a percepção de professores, da visão reducionista da importância da alteridade no processo de ensino e aprendizagem?***

1.3 Objetivo geral

Fazer um estudo sobre o sentido da interculturalidade na formação do aluno nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio do Rio de Janeiro através das comunicações de professores.

1.4 Objetivos específicos

- Identificar professores que aceitem comunicar suas experiências pedagógicas em sala de aula;

-. Realizar a leitura flutuante das comunicações produzindo inferências; e,

- Deduzir uma crença norteadora sobre interculturalidade e cenários tecnológicos em sala de aula.

2 JUSTIFICATIVA DA RELEVÂNCIA DO TEMA

Percebe-se hoje nas mídias sociais, como, por exemplo, o *Facebook* e o *WhatsApp*, uma disjunção cognitiva entre os conhecimentos. As pessoas falam, debatem, discutem e, a partir disso, notam-se linguagens muito diferentes. Somado a isso, temos as formas de ver o mundo, as formas de ser e de fazer que se apresentam bem distintas umas das outras. Observa-se, de igual modo, que os conhecimentos estão inteiramente separados. Mas, contraditoriamente, por outro lado, testemunhamos que as pessoas estão unidas em Redes Sociais denotando que, as tecnologias, se observado o seu potencial, podem ter o papel promissor de promover o debate, de unir as ideias e de criar inteligências mais coletivas capazes de mudar nossos pensamentos e comportamentos.

As novas tecnologias digitais podem ser usadas, dentro deste sentido, estimulando a produção de conhecimento e ações em cima de propostas colaborativas de aprendizado. Note que os professores lidam com um alunado bem eclético – o cristão, o indígena, o religioso, os afrodescendentes e outros. Suas culturas diversificadas conduzem a diferentes visões de mundo que demandam destes professores e da escola a construção de um diálogo intercultural[6] junto ao processo educacional. E, o professor pode não estar preparado para demandar a interculturalidade no grupo e incentivar que um aprenda com o outro.

É neste contexto que se justifica esta pesquisa com professores em entrevistas informais, fora de suas instituições, para perceber sua ação social em sala de aula partindo de pontos bem específicos. Daí chamar a atenção para a reflexão das seguintes questões emergenciais:

- A complexidade dos saberes[7] hoje exige do professor uma posição interdisciplinar, ou, um entendimento básico interdisciplinar;

---

[6] Cf. Fleuri em: Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. Em: https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3408. Tb. Cf Azibeiro em: Educação Intercultural, mediações necessárias. p. 84.

[7] Sobre complexidade de saberes ver, por exemplo, MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. E, MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Morin (2003) já colocava: "A reforma de pensamento exige a reforma da Universidade. Essa reforma incluiria uma reorganização geral para a instauração de faculdades, departamentos ou institutos destinados às ciências que já realizaram uma união multidisciplinar em torno de um núcleo organizador

- A posição tradicional do docente em sala de aula ainda é aquela de herança moderno-iluminista, além da herança departamental[8] e, ainda, pouco interdisciplinar;

Desta forma, permanecendo ainda nessa visão histórica e fixa, a perceptividade em sala de aula desse docente será aquela que podemos entender como de uma cultura "monodidática". Ou seja, corre-se o risco de a prática docente não ponderar os novos pensamentos que vem eclodindo em pleno século XXI, como citado ao longo desta pesquisa.

Em tempos pós-modernos, a diversidade cultural se apresenta como um fenômeno cada vez mais presente e desafiante em sala de aula. E, a preocupação aqui seria a ausência de diálogos e de contribuições vindas, por exemplo, de diversas frentes como o pensamento decolonial[9] e, principalmente, das *abordagens interdisciplinares* e *interculturais* frente aos diversos dilemas socioculturais. Assim, Freuri (2009) coloca o seguinte desafio para a escola:

> Reconhecer que na sociedade, em geral, convivem sujeitos de culturas diferenciadas e que na escola, em particular, as pessoas se educam mediante o diálogo sobre os problemas e conflitos que enfrentam em sua prática, coloca em xeque a concepção homogeneizadora da prática curricular, ainda predominante em nossa sociedade. (FREURI, 2013, p.4)

Esta fala de Freuri (2009) aponta a importância reflexiva daqueles termos apresentados neste trabalho, a saber: *interação*, *pertencimento*, *acolhimento*, *empoderamento* etc. Tudo isso em face da **alteridade**.

---

sistêmico (Ecologia, ciências da Terra, Cosmologia). A Ecologia científica, as ciências da Terra, a Cosmologia, insistimos, são efetivamente ciências que têm por objeto não uma área ou um setor, mas um sistema complexo: o ecossistema e, mais amplamente, a biosfera, para a Ecologia; o sistema Terra, para as ciências da Terra; e a estranha propensão do Universo a formar e destruir sistemas galáxicos e solares, para a Cosmologia. Assim, seria possível conceber uma Faculdade do Cosmo (que compreenda uma seção filosófica) e uma Faculdade da Terra (ciências da Terra, Ecologia, Geografias Física e Humana)". (MORIN, p. 83, 84)

[8] Ver comentário de rodapé 2 e 3.

[9] Cf. BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Para mais, ver nas Referências bibliográficas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. Conceitos históricos: Multiculturalismo e Interculturalidade

O entendimento histórico do fenômeno da diversidade cultural é muito importante quando se quer ter a compreensão da abrangência do tema intercultural. Assim, pretende-se fazer aqui uma breve introdução histórica da realidade das *multiculturas* na pós-modernidade.

A problemática da diversidade cultural tornou-se patente a partir dos movimentos imigratórios oriundos das ex-colônias para o continente europeu – os colonizadores –, após o processo de descolonização dos países latino americanos, asiáticos e africanos (FERNANDES, 2010). E, isto acabou levando para o mundo europeu uma nova forma de convivência que, em alguns momentos, não foram muito amigáveis, pois, trouxe "como consequência o surgimento de situações limites de tolerância" (VASCONCELOS, 2017, p. 1). Assim, a questão da diversidade cultural passou a ser pauta de discussão entre os diversos pesquisadores, em especial entre os críticos da área de ciências humanas. Uma situação que levou também à introdução de diálogos interdisciplinares.

Ligados a esta temática da diversidade cultural, surgiram dois termos recentes, a saber: «**multicultural**» e «**multiculturalismo**». Ambos remontam, segundo Fernandes (2010), os "meados do século XX" dentro do contexto de fala inglesa. É de chamar atenção que, tanto no Reino Unido, como nos Estados Unidos, Canadá e Austrália, ambas as expressões terminaram por assumir um caráter oficial em face da introdução de políticas públicas que foram efetivadas para a "valoração e promoção da diversidade cultural" (FERNANDES 2010, p. 3).

Observe, deste mesmo modo, que, esta nova forma de ser da sociedade contemporânea trouxe novas experiências, tanto dentro do contexto político-pedagógico, como dentro do contexto ético. São ações que, realmente, provocaram o imaginário e questionaram paradigmas tradicionais até mesmo forçando uma reinterpretação epistemológica acerca deste período recente. Candau (2008) entende esse período como um momento de "crise global de paradigma" que mexe com toda ciência. Para ela

> Muitas são as leituras da crise global de paradigma que estamos atravessando. Cientistas políticos, sociólogos, economistas, filósofos,

> teólogos, psicólogos, informatas, literatos, físicos, artistas, diferentes produtores intelectuais e culturais se dedicam a analisar essa problemática. (CANDAU, 2008, p. 1)

Conforme Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), o fator importante que contribuiu para as discussões da diversidade cultural e do eurocentrismo nos países outrora chamado de Terceiro Mundo, foram as falas produzidas por intelectuais – indianos e latinos, por exemplo – das ex-colônias presentes nas academias de cultura inglesa na Europa[10] dos anos setenta e oitenta. Em especial nas faculdades de estudos culturais nas cadeiras de antropologia. Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) dirão que, em seguida, estes estudos acabam entrando nos territórios da América do Norte. A intenção desses estudiosos era a reinterpretação do processo de "colonização" e a inspiração de uma possível epistemologia crítica que pudesse "nascer de baixo para cima" (CANDAU, 2008), ou seja, dos próprios *ex-colonizados*. Isto significaria, agora, reassumir o lugar de voz com a potencialidade da produção crítica e científica por parte desses que haviam sidos marginalizados pela cultura dominante eurocentrista.

> O que é fundamental no registro e na análise dessas interpretações e práticas políticas e culturais é a restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos. Reler autores que foram silenciados pela academia não significa somente se deparar com testemunhos sobre os efeitos da dominação colonial, significa deparar-se com o registro de múltiplas vozes, ações, sonhos que lutam contra a marginalidade, a discriminação, a desigualdade e buscam a transformação social. Bernardino-Costa e Grosfoguel (*apud* MORAÑA, DUSSEL, JÁUREGUI, 2009, 10)

Assim, Bernardino-Costa e Grosfoguel (2009) entendem que as excolonias são capazes de fundamentar a sua própria história porque se tornaram capazes de superar suas posições de passividade frente à cultura dominante. "... os sujeitos coloniais... não eram e não são seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo

[10] Nomes conhecidos como, por exemplo, do indiano **Ranajit Guha** e do jamaicano **Stuart Hall** estiveram bem presentes no Reino Unido introduzindo os estudos culturais. Cf. em: BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, agosto de 2013, pp. 89-117. Cf também: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A, 2006.

forjadas como podem rejeitá-las" (BERNARDINO-COSTA E GROSFOGUEL 2009) para construir suas próprias epistemologias.

3.1.1. Os multiculturalismos e a interculturalidade: definindo conceitos e objetivos

A abordagem do multiculturalismo na pós-modernidade suscita muitos debates. E, Candau (2008) dirá que esta querela se dá devido aos encontros e desencontros de diversos saberes como, por exemplo, o popular e o científico: *Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas* (CANDAU, 2008, p. 5). Entretanto, é bom rememorar aqui que, o fenômeno multicultural, do ponto de vista reivindicativo, nasce fora da academia, vem das camadas populares que adquiriram certa consciência de seu estado de subalternidade[11] e se apropriaram do direito de fala da forma como mencionado acima por Costa e Grosfoguel (2016).

Silva et al (2018) deixa transparecer que a questão do multiculturalismo não deve ficar atrelada apenas à querela das discussões interculturais, mesmo sabendo que as propostas interculturais procuram a interação entre as culturas objetivando um viver harmonioso. Pois, é patente que tal postura pode obnubilar demandas sociais mais profundas que têm a ver com a estrutura democrático-capitalista. Desta forma, seu texto vai indicar que o problema intercultural, ainda não resolvido, subjaz em outra raiz: ... *sob os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, a interculturalidade é tratada como estratégia de* ***controle do conflito étnico***[12]*, pela inclusão de grupos historicamente excluídos, de modo a manter a estabilidade social (SILVA et al, 2018, p. 14).* Uma resposta, igualmente, na mesma altura, pode ser encontrada na indicação de Cavalcante (2016) que faz referência a "interculturalidade crítica" de Catherine Walsh que se antagoniza com o "multiculturalismo liberal": *Tal interculturalidade crítica, nos termos*

[11] Entram aqui "questões étnicas, discriminação e exclusão" de uma cidadania cabal. Cf. CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença** (p. 5).
[12] Grifo meu.

propostos por Catherine Walsh, deve ser acompanhada de uma perspectiva descolonial; é, portanto, radicalmente diversa do multiculturalismo liberal (2017, p. 4). E, Walsh (2013), quando defende uma abordagem intercultural crítica, tem em mira uma crítica a já conhecida "interculturalidade funcional". Walsh entende que, quando se fala em projetos interculturais, voltados especificamente para a esfera educacional, é necessário um olhar atento dos educadores para esta modalidade de interculturalidade. Na verdade, Walsh (2013) em seu artigo "Interculturalidade crítica e educação intercultural" tem o mesmo olhar do filósofo Fidel Tubino[13] que fundamentou este conceito de interculturalidade funcional. Ela mostra que esse tipo de interculturalidade é "funcional" porque não discute as mudanças verdadeiramente necessárias para o contexto social, em especial o educativo. Assim, podemos, ironicamente, dizer que ela é de caráter "dinâmico-estática". Ou seja, uma interculturalidade que **funciona** para o sistema vigente que está dentro da lógica neoliberal, mas, que **não busca** mudanças reais para o contexto educacional.

> Argumentarei que a educação intercultural, em si, somente terá significado, impacto e valor quando for assumida de maneira crítica, como ato pedagógico-político que procura intervir na refundação da sociedade, como dizia Paulo Freire (2004: 18) e, assim, na refundação de suas estruturas, que racializam, inferiorizam e desumanizam. [...] A nossa segunda perspectiva de interculturalidade podemos denominar *funcional*, seguindo as sugestões do filósofo peruano Fidel Tubino (2005). Aqui, a perspectiva de interculturalidade se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, visando a inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida. A partir desta perspectiva – que busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância –, a interculturalidade é "funcional" ao sistema existente, não toca as causas da assimetria e desigualdade sociais e culturais, tampouco "questiona as regras do jogo", por isso "é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente" (WALSH, 2013, p. 2).

Candau (2008) coloca que o termo *multiculturalismo* recebe multiplicações contínuas: "Expressões como *multiculturalismo conservador*,

[13] Tubino (2005), filósofo peruano, chama de "interculturalidade funcional" aquele tipo interculturalidade cujos objetivos adaptam-se as intencionalidades dos projetos político-educacionais de Estados afinados com os projetos neoliberais para a educação sem ou com pouca participação de vozes críticas que defendam uma educação democrática dentro dos anseios sociais. Em seu trabalho anterior (TUBINO, 2004) já vinha abordando este tipo de interculturalidade por não contemplar de maneira cabal o problema da educação bilingue – *educación bilingüe* – dos povos indígenas da América Latina. Em seu artigo, Tubino (2005) dirá: "um conceito de interculturalidade que não questione as regras do jogo e seja perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente. Eu chamo esse tipo de interculturalidade de "interculturalidade funcional" e tento diferenciá-lo de 'interculturalidade crítica'". (Tubino, 2005, p. 2)

liberal, *celebratório*, crítico, *emancipador*, *revolucionário* podem ser encontradas na produção sobre o tema e multiplicam-se continuamente"[14] (p. 5). Agora, segundo a mesma autora, do ponto de vista "prescritivo"[15] temos, especificamente, três tipos distintos de multiculturalismo, a saber: *o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo* (CANDAU, 2008, p. 6). Todos os três estão relacionados às suas respectivas formas de intervenções político-sociais em uma cultura. Daí o sentido do termo *prescrever*. Candau (2008) sustenta a última proposta multicultural, ou seja, o "multiculturalismo interativo", conhecido também como «**interculturalidade**». Porque esta última abordagem busca mudar o *status quo* de uma sociedade que preconceitua aquele que é diferente. É uma intervenção crítica que objetiva a interação entre culturas em um mesmo ambiente.

Freuri (2017), em paralelo com Candau, sustenta que uma interculturalidade sem uma criticidade seria um "paradoxo". Esse seria o caso, por exemplo, daqueles tipos de ações interculturais que partem de determinados projetos governamentais. Observe que, tais projetos podem partir de visões assimilacionistas ou diferencialista do multiculturalismo conforme indicado já por Candau (2008). Sendo assim, são de caráter estático por serem "isentos de qualquer sentido crítico, político, construtivo..." (FREURI, 2017). Acaba caindo na mesma visão de Walsh (2013) e Tubino (2004, 2005) da *interculturalidade funcional.* Desta forma, Freuri (2017) dirá que:

> A interculturalidade se tornou hoje um tema paradoxal. O interesse pela interculturalidade, assumido em programas governamentais, movimentos sociais e mesmo pela pesquisa científica e pela mídia, vem promovendo o reconhecimento da diversidade cultural. Mas, ao mesmo tempo, apresenta-se por vezes como uma nova tendência multicultural que se isenta de qualquer sentido crítico, político,

[14] É o caso de Peter McLaren, segundo Pereira (2018), que apresenta outros sentidos para o termo multiculturalismo. E isso, do mesmo modo, se dá devido a sua influência histórico-política da multiculturalidade dentro do contexto social. Assim, temos: *o multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico ou de resistência.* Cf. PEREIRA, Bruno de Moraes. **O multiculturalismo critico na perspectiva de Peter McLaren e a formação docente em educação física**. 2018, p. 13.

[15] Pontos de vistas *descritivos* e *prescritivos* do multiculturalismo. Estão relacionados à forma de se abordar o fenômeno multicultural. *Descrever* significará mostrar as distintas formas de multiculturalismo que se manifestam nas diferentes culturas. Já a abordagem *prescritiva*, além de descrever o multiculturalismo nas suas diversas manifestações, indicará formas de possíveis intervenções no seio da sociedade.

> construtivo e transformador. Contraditoriamente, o esforço por promover o diálogo e a cooperação crítica e criativa entre sujeitos socioculturais diferentes corre o risco de reeditar novas formas de sujeição e subalternização (FREURI, 2017, p. 177).

Os teóricos do multiculturalismo interativo – ou *interculturalidade interativa* – sustentam que, o que caracteriza esta abordagem é a necessidade emergente de se discutir a relação interpessoal entre os variados seguimentos culturais, objetivando a construção da dialogicidade entre os diversos grupos étnicos existentes nos respectivos contextos sociais. Essa perspectiva, fundamentada numa reinterpretação dos direitos humanos, em face da dinâmica das multiculturas, leva em consideração a importância de se entender os verdadeiros sentidos dos termos "igualdade" e "diferença" como bases da construção da justiça social em uma sociedade tão adversa como à do século XXI. Candau (2008) para explicar a questão do "direito a igualdade" e "direito a diferença" dirá que: *Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença...* (p. 5). E, Candau (2008), acertadamente, reforça sua premissa fundamentada na celebre frase de Boaventura Santos, a saber: "temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza" (CANDAU, 2008, *apud* SANTOS, p. 5). Frase entendida como o "novo imperativo transcultural" para conduzir uma política de justiça, igualdade e de diferença na pós-modernidade. E, em todos os ambientes e instituições sociais.

3.2. As novas tecnologias digitais e o seu papel na interculturalidade: breve visão histórica

Discutir a aplicabilidade, de forma pedagógica, das ferramentas digitais da comunicação e informação no ambiente educacional tem sido um grande desafio. Este trecho busca refletir sobre a importância do uso potencial das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC/NTDIC's) como apoio no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula do século XXI, além de um breve apanhado histórico. Freuri (2018) indica que ainda persiste um vácuo entre a prática pedagógica de ensino e a apropriação de ferramentas digitais para a educação, uma vez que entre educadores ainda existe *certa resistência* (Freuri, 2018). A

conscientização aqui vai para o entendimento de que essas tecnologias ajudam a dinamizar a prática educacional. Freuri dirá que:

> O trabalho pedagógico também pode se transformar significativamente ao se revitalizar as diferentes linguagens e ao se promover, mediante o uso de novas tecnologias, a produção colaborativa intercultural do conhecimento nas práticas escolares. A potencialização desta dimensão estética da educação torna-se um fator importante para se redefinir a tarefa de educar bem como reorientar os processos de formação dos professores e das professoras. (FREURI, 2018, p. 256/7)

Historicamente falando, foi a partir do advento da era da informação e da introdução das tecnologias digitais de ponta – *tecnologias finas* – já na metade do século XX, que o mundo passou por mudanças gigantescas nos diversos modos de relacionamentos sociais. Em Lévy (2010), estas mudanças representam revoluções tecnológicas continuas, uma vez que essas transformações são potencias que estão sendo sempre atualizadas. Atente que, anterior a isto, ocorreu aquilo que, em certo sentido, poderia se chamar de "microrrevoluções *tecnológicas*"[16] – da segunda metade do século XIX à primeira metade do século XX. Com isso, pode-se concluir que, a incipiente ciência, já naquela época, conseguiu virtualizar a *voz*, o *som* e a *imagem* por meio do *telefone*, do *rádio* e da *televisão* dando a entender que foram, da mesma forma, revoluções bastante significativas (ABREU, 2012).

Foi nos anos 90, na sua metade, que a internet explodiu como rede de acesso social abrindo espaço para uma nova era das comunicações. Segundo Castells (2003):

> ...os usuários já tinham acesso à rede com uma série de aparelhos especializados, de finalidade única, distribuídos em todos os setores da vida e das atividades em casa, no trabalho, em centros de compras e de entretenimento, em veículo de transporte público, e por fim, em qualquer lugar. (CASTELLS, 1999, 89)

Entenda-se que, até então, a comunicação em rede estava restrita aos centros de pesquisas militares americanos e às universidades (KAREN, 2009). Fato muito oportuno quando se quer entender a diferença e o peso das mudanças socioculturais por que têm passado a geração dos últimos cinquenta anos em relação àquelas menores revoluções – as *microrrevoluções*. Este momento é

[16] Um entendimento meu frente às novas e gigantescas revoluções trazidas pela informática, o mundo on line, a cibercultura e a Inteligência Artificial (IA).

claramente sentido a partir da introdução do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

> Novos softwares, como Java (1995) e o Jini (1999) criados por Bill Joy na Sun Microsystems, permitiram que a rede se tornasse o verdadeiro sistema de processamento de dados. A lógica do funcionamento de redes, cujo símbolo é a Internet, tornou-se aplicável a todos os tipos de atividades, a todos os contextos e a todos os locais que pudessem ser conectados eletronicamente. (CASTELLS, 1999, p. 89)

Foi uma mudança que provocou um dinamismo surpreendente e, do mesmo modo, introduziu um novo tipo de relacionamento, em especial na própria educação que pode ser chamado de *interação sociodigital* (ROCHA, 2010)[17]. A partir dessa nova experiência social surge aquilo que se conhece hoje como *ciberespaço*, um ambiente virtual de acúmulo de informações em bases digitais. E surge, igualmente, o que se designou como *cibercultura* (LÉVY, 1999), que tem a ver com a sociedade inserida em *redes de relações digitais*. Tais expressões servirão para representar um novo e diferente momento nunca antes experimentado pela humanidade. Lévy (1999) definirá o primeiro termo – *ciberespaço* – como:

> O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos. (LÉVY, p. 21)

E, quanto ao termo *cibercultura* ou *ciberculturalidade*, o mesmo Lévy (1999) assim o definirá:

> Quanto ao neologismo "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, p. 21)

É caminhando dentro da realidade virtual do ciberespaço que se pretende entender e trabalhar os diversos acontecimentos da cibercultura que envolve os costumes, os relacionamentos e os usos das ferramentas *tecnodigitais* neste novo e inusitado ambiente. Um momento que, a partir de um olhar mais preciso,

[17] Projetos sociais bem sucedidos que buscam a inclusão digital trazem, como resultados, o que chamo de “interação digital” em face do seu alcance social. Rocha (2010) chama de “interação sóciodigital”.

enxergar-se-á continuas possibilidades de novos projetos. É, da mesma forma, um momento muito oportuno para os sistemas educacionais públicos.

As tecnologias digitais de informação e comunicação são potencialidades que ajudam a ressignificar e a movimentar a prática pedagógico-educacional, levando-a a outro nível de realidade que termina por refletir no próprio currículo escolar porque são novas experiências renovando os saberes escolares atualizando-os.

Candau (2020) chama a atenção para a exigência da atualização da "diferenciação pedagógica" hoje. Ou seja, ampliar esta dimensão com as propostas mais atuais. Isto significa explorar outras possibilidades culturais de aprendizagem como, por exemplo, as possibilidades do mundo da educação digital. Dirá que "experiências que vêm sendo desenvolvidas, através da metodologia de projetos, têm propiciado esta diferenciação, assim como o emprego de diversas linguagens e mídias" (CANDAU, 2020, p. 15). Possibilidades que se harmonizam e ajudam no desenvolvimento da temática intercultural.

Políticas contemplativas, porém, com pouca objetividade ou obscuras, voltadas simplesmente para cumprir a agenda da interculturalidade, recebem nomenclaturas tais como *políticas educacionais de perspectiva compensatória*, *apartheid escolar*, *educação padronizada* (SANTIAGO, et al, 2013). Termos contrários àqueles outros que expressam, verdadeiramente, a essência de uma educação intercultural.

Os autores voltados para a reflexão crítica da formação intercultural dirão que, um curso apenas preocupado com a formação intelectual ou teórica, acaba caindo na contradição que seria a falta de sensibilidade em enxergar a interculturalidade como, também, uma pedagogia de preparo e de formação prática e afetiva. Ou seja, é necessário vê-la como um processo que incluam treino e formação para a prática de campo e respeito à alteridade que reflete o sentimento afetivo. Caso isto não ocorra, o resultado seria a formação de uma docência distante do verdadeiro sentido daqueles termos que caracterizam o ambiente intercultural, a saber: *alteridade*, *empoderamento*, *acolhimento*, *pertencimento* e *recebimento* etc. Termos ricos que estão presentes direta ou

indiretamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[18]. E, esta procura inspirar no aluno uma formação crítica[19]. Estes e outros são termos que, no contexto ético-intercultural, ajudam a refletir as reivindicações humanas mais essenciais para vida em sociedade. E, as ferramentas digitais, uma vez projetadas para uma ação integrativa e interativa – professor-aluno; aluno-aluno – podem auxiliar no ambiente escolar, uma vez que elas têm a capacidade de dinamizar aulas, ajudar nas habilidades cognitivas e, assim, potencializar o corpo discente. Fora deste contexto imprescindível, Santiago et tal (2013) entende que, *a aceitação*, *o apreço e o respeito* à diversidade cultural dos alunos saem prejudicados no cumprimento da agenda intercultural.

3.3. A multiculturalidade e o rebatimento na escola: A importância da interculturalidade em sala de aula

Entender a querela intercultural no contexto político-educacional é uma questão fundamental para construção de projetos sólidos pautados numa visão social democrática. A abordagem da interculturalidade *aberta* e *interativa*, sustentada por Candau (2008), Freuri (2019), e Santos (2019), por exemplo, almeja um projeto intercultural focado na "construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade" (CANDAU, 2008, p. 7). E, é dentro desta visão que o norte americano Peter McLaren se enquadra com seu "multiculturalismo crítico" (MANFREDO, 2017). Este teórico educacional, de nome no universo intercultural, defende uma abordagem crítica a partir de uma "agenda política de transformação" (MANFREDO, 2017, p. 16). Essa visão crítica é a que vai garantir a movimentação das diversas representações sociais evitando, assim, uma representação estática. Pois, *o multiculturalismo, sem uma agenda política*

[18] Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer **diálogos** – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas – , elemento essencial para a aceitação da **alteridade** e a adoção de uma **conduta ética** em sociedade (Grifo nosso). BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**, p. 561.

[19] Logo no seu início, nas "Competências Gerais da Educação Básica", está dito: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a **análise crítica**, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (**inclusive tecnológicas**) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Grifo nosso). BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**, p. 9.

de transformação, pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior (MANFREDO, 2017, p. 42). E, do mesmo modo, a interculturalidade crítica, traz consigo o "enxergamento" de que as ações sociais, em especial no contexto educacional, estão em volta de "mecanismos de poder" (CANDAU 2008). Assim,

> A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica dessa perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (CANDAU, 2008, p. 7).

São fatos abordados até agora que indicam a emergência de diálogos conscientes e críticos para a edificação de projetos pedagógico-educacionais sólidos voltados para educandos, no intuito de capacitá-los a construir discursos e trabalhos interativos dentro desta perspectiva intercultural. E, Freuri (2017), na elaboração de seu projeto *Educação Intercultural e Movimentos Sociais*, registra um de seus alvos para a capacitação de educadores. Entre eles seria a realização de:

> [...] pesquisas temáticas, dissertações e teses relativas a práticas socioculturais populares e processos pertinentes de formação de educadores, desenvolvendo referencial teórico-epistemológico e subsídios didático-pedagógicos numa perspectiva de desconstrução de subalternidades (FREURI, 2017, p. 85)

3.4. A escola pública tradicional frente à era digital

A irredutibilidade docente à dinâmica tecnológica é um contrassenso em meio às demandas do presente tempo, uma vez que, entre muitos motivos, existe um alunado imerso na tecnologia (MEDEIROS e BASSO, 2018). Dentro do ciberespaço a tecnologia abarca toda e qualquer instituição. Daí a necessidade de a escola se apropriar do artefato técnico buscando fazer dele um produto aplicável às suas necessidades didático-pedagógicas. Caso não se aproprie, estará correndo o risco da estagnação temporal perdendo, assim, a capacidade de acompanhar o avanço vertiginoso da constante atualização educacional que ocorre no espaço cibercultural. Algo que é prejudicial para a própria escola e para o processo de formação educacional do aluno. A tecnologia se apresenta hoje como algo imanente na cultura pós-moderna.

Há um contraste bem visível entre a dinâmica ocorrida nos espaços de *ensino formal e o espaço de ensino informal*. No primeiro vê-se a escassez em aplicação de tecnologias digitais educativas em relação ao segundo. Então, a partir desta assertiva, podem-se identificar dois tipos de problemas, a saber: a falta de interação entre esses dois ambientes que, quando bem relacionados, trariam resultados profícuos e maduros para o educando, ou para qualquer projeto educativo dentro dessas perspectivas; e, o outro problema seria que, em meio à era digital, a caminhada para construção de tecnologias digitais – ou dinamização de ferramentas já existentes – para a educação ainda é lenta. Ferramentas que auxiliariam na interação desses dois ambientes de aprendizagem educacional. São situações que exigem observação crítica cuidadosa.

Felício (2011), numa temática bem específica da educação integral, a ponta já as dificuldades de aproximação da "educação formal e não-formal"[20] a partir da matriz curricular que constitui um desafio: "Sobretudo no que diz respeito à identificação de desafios e de possibilidades que tal parceria enfrenta para construir um currículo, a partir de duas instituições, que aponte para uma concepção integral de educação" (FELÍCIO, 2011, p. 4).

No entanto, a mesma autora falará da necessidade de superação de desafios buscando a "construção do currículo para a Escola de Tempo Integral com uma perspectiva de Educação Integral" (FELÍCIO, 2011, p. 18). E, alguns desses desafios seriam, por exemplo:

a) Na esfera legislativa buscando garantir o direito para essa modalidade de educação;

b) A criação de "uma política de financiamento"; e,

c) A habilitação de profissionais preparados para atender esse tipo de ensino.

Seguindo os rastros das pesquisas educativas estão as discussões interdisciplinares e suas vertentes. Por isso o papel dinamizador das tecnologias

[20] *Educação não formal é*: "Qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem". Cf. em: DIAS et AL. **A educação nos espaços formais, não formais e informais no processo de ensino-aprendizagem.** *Intercursos*, Ituiutaba, v. 16, n. 1, Jan-Junh. 2017.

digitais para auxiliar a pavimentar este caminho. Pois, entende-se hoje, mais do que antes, a necessidade de se pensar, a partir da educação, a questão da formação social humana integral frente aos diversos desafios que transitam pelas diferentes áreas sociais que envolvem a existência da espécie humana. Daí segundo Dravet et al (2019), a questão transdisciplinar é uma questão de urgência:

> Entendemos a urgência de preparar as gerações futuras à convivência com o outro, o diferente, a diversidade, o humano e o não humano, uma vez que o destino planetário envolve a toda a vida biológica, física e social, de maneira integral e dinâmica. Daí o caráter ***transdisciplinar***[21] do evento, que necessitou do olhar cruzado de pesquisadores de vários horizontes de formação e especialização (Medicina, Psiquiatria e Psicologia; Educação, Ciências Sociais e Comunicação; Filosofia, Linguagem e Biologia; Literatura, Artes da imagem e do som, etc.) cujas reflexões atravessam a fragmentação disciplinar e convergem em algumas grandes questões fundamentais para se pensar a ***educação do futuro***. (DRAVET, 2019, p. 11).

Estas são perspectivas que conduzem para abordagens globais no que diz respeito a uma integração entre saberes. E, Santos (2011, p.15) dirá que as tecnologias da informação têm o poder da ampliação comunicativa a partir de seus produtos: "... as tecnologias ajudam a ampliar a comunicação, pois trazem imagens, dados, resumos, tudo de forma rápida, na velocidade e na linguagem que os alunos conhecem". Em resumo, as tecnologias digitais são valiosas porque encurtam caminhos, dinamizam o trabalho educativo e criam interações poderosas. A importância da tecnologia digital, desta forma, é vista como ferramenta que vem somar a outros meios que buscam mitigar a grande demanda socioeducacional e tecnológica de países periféricos como o Brasil.

3.4.1 Políticas Públicas na educação

Entre algumas definições sobre Política Pública, Miura (2015) irá falar que uma política pública está pautada em combater um "problema público". Ela pode estar focada em uma ajuda (atividade - ação) ou uma resposta (passividade - reivindicação).

Segundo o que consta no Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações da Universidade de São Paulo (2015), dois elementos básicos caracterizam uma política pública, são eles:

---

[21] Grifos meus.

a) Intencionalidade pública – motivação para o estabelecimento de ações para tratamento ou para resolução de um problema; e,

b) Problema público – diferença entre uma situação atual vivida (status quo) e uma situação ideal possível à realidade coletiva. (PPAOs-USP, 2015)

É necessário abandonar o lado racional da definição. Assim, no intuito de sair do nível da abstração, o que importa aqui, no entanto, é entender como se dá o *ato prático* ou material de uma Política Pública. Assim, segundo Secchi (*apud* ALMEIDA e SOUZA, 2015),

> [...] As políticas públicas podem fazer uso de diversos instrumentos para que as orientações e diretrizes sejam transformadas em ação. Políticas Públicas tomam forma de programas públicos, projetos de lei, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotina administrativas, decisões judiciais, coordenação de ações de uma rede de atores, gasto público direto, contratos formais e informais com *stakeholders,* dentre outros. (SECCHI, *apud* ALMEIDA e SOUZA, 2015, p. 160)

As Políticas Públicas têm por obrigação contemplar várias realidades sociais que não apenas a educação. Em outras palavras, o olhar de uma docência participativa nas questões públicas das políticas educacionais pode levar a contemplações mais abrangentes e reivindicativas que possibilitam atingir os problemas éticos, políticos, econômicos, ou, na melhor das hipóteses, à justiça social.

3.5 A educação em Henri Wallon e Paulo Freire: um novo olhar histórico-educacional

Falar desses dois importantes nomes, dentro da dimensão da teoria da aprendizagem, ajuda no entendimento dos *fundamentos do contexto histórico-político do ato do educar* – Freire – e nos *fundamentos históricos do ato do aprender* – Wallon. E não apenas pelas suas abordagens puramente teóricas, mas, pelo ensino prático que deixaram a partir de suas experiências com educandos. Assim, neles podemos encontrar, do ponto de vista histórico-educacional, os fundamentos da relação entre *teoria* e *práxis* porque foram figuras presentes no *chão da escola*. Suas abordagens, embora incipientes

para a discussão intercultural, contribuem significativamente para fundamentar esta temática de viés crítico.

Paulo Freire (1921-1997) deixa como herança uma profunda reflexão acerca de como se dá o processo político-educacional do ponto de vista histórico-social. Sua crítica educacional, em certo sentido, pode ser vista por muitos hoje a partir da alfabetização de adultos

que foi o seu projeto. Freire nos aponta um contexto cultural, político e histórico que sempre envolve o processo dinâmico da educação que, na visão dos autores pesquisados para este projeto, passa a ser um grande desafio para qualquer trabalho que vise uma educação intercultural crítica (SOUZA, 2002). Assim, já se pode entender que, em Freire, problematizar a prática educacional significa ir ao encontro de uma “educação libertadora” (FREIRE, 1987).

No caso de Henri Wallon (1879-1962), suas explicações acerca do processo do conhecer e do aprender assumem um grande papel na psicogenética. Wallon fala daquelas características basilares da criança enfatizando o desenvolvimento de sua estrutura orgânica ligada a fatores sociais que envolvem o processo de aprendizagem. Seus estudos legaram para as posteridades de pesquisadores reflexões profundas acerca das bases da constituição humana do ponto de vista psicogenético. Na sua ordem, termos como *movimento*, *emoção*, *inteligência* e *personalidade* foram bastante aprofundados objetivando compreender a psicologia da natureza humana. Junto a tudo isso, em Wallon, segue-se a dimensão psico-*pedagógica*, importante para o entendimento do universo infantil ou, o universo humano como um todo. Vale ressaltar aqui que, Henri Wallon, juntamente, por exemplo, com Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), por serem teóricos que investigaram a gênese e a evolução das manifestações psíquicas, a partir dos primeiros estágios infantis do ser humano, ficaram conhecidos como *teóricos da psicogênese* ou da *psicologia genética*. Particularmente, o trabalho de Wallon ficou mais conhecido como “psicogênese da pessoa completa” (GALVÃO, 1995).

3.5.1 Henri Wallon dentro do contexto crítico da educação e sua importância para o ambiente intercultural

De um modo geral, pode-se dizer que, em Wallon o processo de aprendizagem seria o somatório da constituição interna do ser humano com a influência de fatores sociais. As pesquisas de Wallon passaram a ser de interesse no cenário brasileiro desde os anos 80 por se ter a compreensão de que seus estudos envolvem *formação docente e aprendizagem completa da criança*. A psicogênese de Wallon está voltada para a observação da "pessoa completa". Isto significa dizer que suas pesquisas irão concluir que, a evolução e o desenvolvimento humano só podem ser explicados observando-se os fatores genéticos em interação com os fatores sociais (ESTEPHANE, 2018). E, é justamente neste detalhe que seus estudos se distinguem do pensamento dos demais teóricos. Em uma palavra: observar o desenvolvimento da criança implica interpretar fatores orgânicos e sociais que envolvem ela até a fase adulta. Assim, a dinâmica biológica e a dinâmica social juntas vão caracterizar a teoria walloniana. Nas suas investigações psicogenéticas entrarão, por exemplo, as observações acerca da relação entre "ato motor" e "ato mental" (GALVÃO, 1995)[22]. O primeiro enfatiza a questão orgânica e, o segundo, o fator psicológico observado dentro do movimento histórico-social.

Alguns críticos entenderam como "organicista" a teoria psicogenética de Wallon, no que Dantas (1992) considerou como um equívoco, uma vez que cairia no mesmo engano do *reducionismo* de sua época que o próprio Wallon criticava. Isto seria o mesmo que reduzir o psiquismo humano ao nível da matéria ou ao nível do espírito (GALVÃO, 1995)[23]. Significa não compreender que os estudos de Wallon, voltados para questão da genética especificamente humana, estavam ligados às observações da psicologia dentro da dimensão da temporalidade do processo histórico. Aqui é necessário relembrar que Wallon era, também, um filósofo materialista na linha do processo dialético onde esse

[22] "Para Wallon, a imitação é uma forma de atividade que revela, de maneira incontestável, as origens motoras do ato mental". (GALVÃO, 1995. p. 50)

[23] Esse reducionismo expressa-se bem na fórmula proposta por Cabanis, segundo a qual o pensamento é um produto do cérebro, tal como a bile é produto do fígado. [...] É possível identificar, nas críticas que faz Wallon às diversas abordagens da psicologia ou filosofia, a constante intenção de tentar superar dicotomias e análises reducionistas. (GALVÂO, 1995, p. 20, 21)

tem relação com o processo histórico: *Devido à adequação às características do seu objeto, Wallon adota o materialismo dialético como método de análise e fundamento epistemológico de sua teoria psicológica, uma psicologia dialética* (GALVÃO, 1995, P. 22). Significa, igualmente, entender o processo do desenvolvimento orgânico em concomitância com o desenvolvimento do processo histórico.

O pensamento de Wallon é de grande importância no campo pedagógico. Daí poder entender porque, desde as últimas décadas do séc. XX, os críticos terem interesse por seus estudos. Suas contribuições históricas, dentro do contexto da psicologia, foram bastante profundas. Entre os períodos de 1909 e 1912 trabalhou analisando meticulosamente um bom número de crianças que portavam diversos distúrbios – casos de retardo, epilepsia, anomalias psicomotoras em geral (DANTAS, 1995).

Wallon superou a tradição do psiquismo humano de sua época e, como filósofo que era, do mesmo modo, superou as interpretações dos filósofos modernos, em especial o "individualismo do Renascimento" e Rousseau por entender que a obra deste tende mais para o campo do idealismo (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). Todavia, sem deixar de reconhecer o mérito da obra rousseauniana[24].

Wallon estava totalmente ligado aos debates sobre as políticas educacionais de seu país junto ao "Movimento da Escola Nova". Infelizmente, a Segunda Guerra Mundial pôs limites ao incipiente projeto das "classes novas", criado para assistir a *sexta série*. Projeto que chama atenção pelo seu caráter inovador porque a performance era os "métodos ativos e a observação contínua dos estudantes" (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

As experiências das duas guerras mundiais, como médico, legaram para Wallon uma experiência indelével. Era, também, filósofo, político de peso além de psicólogo. Daí poder entender sua preocupação e pesquisas voltadas para a investigação do psiquismo humano. Cabe aqui rememorar que ele seguiu um

[24] Ver: ARAÚJO, Cláudio Romero Pereira de. **Um Diálogo entre Piaget, Vygotsky e Wallon sobre as categorias de Desenvolvimento e Aprendizagem**. Id on Line, Revista Multidisciplinar e de Psicologia. 2020.

caminho distinto dos métodos psicológicos tradicionais de seu tempo. Procura fundamentar suas teorias observando e estudando a natureza humana desde o seu nascimento, acreditando ser ali que se dá a "gênese dos processos psíquicos" (GALVÃO, 1995).

Segundo Wallon, a questão da evolução[25] orgânica da criança está intrinsecamente ligada a fatores sociais. Sendo assim, já se pode entender porque a dimensão cultural, ligada diretamente ao fator aprendizado, exerce papel fundamental na evolução do *recém-chegado*: "... o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar" (DANTAS, 1992).

Para ele a criança, nos seus primeiros anos de vida, usa seus instintos para se comunicar devido "a insuficiência da articulação cognitiva" na sua fase inicial (DANTAS, 1992, p. 85).

Outro aspecto nos estudos wallonianos diz respeito àquilo que ele chama de "ato motor" e "ato mental". Dantas (1992) dirá que *Ato motor* e *ato mental* é um *antagonismo*. Porém, este último se fortalece com o tempo de desenvolvimento da fase de crescimento tomando um aspecto cada vez mais maduro. Ocorre aqui o domínio dos "signos culturais" e, aí, a motricidade vai se esvaindo e se transforma em um "ato mental" não sendo mais apenas uma potência mental. É o "processo ideativo" entrando em ação (Dantas, 1992). São fenômenos que vão ocorrendo até a fase do segundo ano de vida. Assim, Wallon vê que o ato mental, que deriva do ato motor, vai ganhando mais autonomia. Entretanto, Dantas (1992) dirá que o ato mental não deixará de ser atividade corpórea. Essas ações, ainda bem superficiais, ocorrem bem na fase incipiente da criança. Até o segundo ano de vida aproximadamente. Os estudos genéticos de Wallon para explicar como se dá a evolução orgânica da vida, somado, igualmente, à evolução ou ao seu desenvolvimento mental, estão completamente ligados à observação de fatores socioculturais. Esta é, na verdade, a maneira de se entender a complexidade dos estudos wallonianos.

---

[25] Segundo La Taille (2019), sua *teoria da emoção* esboça traços darwinistas: "A sua teoria da emoção, extremamente original, tem uma nítida inspiração darwinista: ela é vista como o instrumento de sobrevivência típico da espécie humana...". Em: Taille et tal, **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias Psicogenéticas em Discussão. P. 85.

> A motricidade humana, descobre Wallon em sua análise genética, começa pela atuação sobre o meio social, antes de poder modificar o meio físico. O contato com este, na espécie humana, nunca é direto: é sempre intermediado pelo social, tanto em sua dimensão interpessoal quanto cultural. [...] Antagonismo, descontinuidade entre ato motor e ato mental, anterioridade da modificação do meio social em relação ao meio físico: estes são elementos essenciais à compreensão da concepção Walloniana. (DANTAS, 1992, p. 38)

Wallon pode ser considerado peça-chave no ambiente intercultural tomando como base dois elementos centrais interativos no seu pensamento, a saber: a questão da *inteligência* e da *afetividade* na dinâmica do processo cognitivo (GALVÃO, 1995). Para ele, dentro da dimensão psicológica, a vida é parte de três eixos que agem em harmonia, a saber: *a vida motora, a vida afetiva e a vida cognitiva* (ALMEIDA, 2011).

Em Wallon, segundo Santos e Santos (2020), “afetividade” e “inteligência” são inerentes à personalidade. Ter afetividade significa ser movido por *emoção*, *sentimento* e *paixão* no seu pensamento. Os afetos são capazes de gerar ambientes de harmonia e respeito entre iguais que é rico para o contexto intercultural. Assim, refletindo dentro da atualidade desta temática, entender a gênese do pensamento de Wallon no contexto escolar, se constitui como ordem essencial no campo político-educacional-intercultural. Entretanto, uma reflexão político-pedagógica crítica que *nasça debaixo para cima, não de cima para baixo*, que venha do chão da escola, da prática educacional entre docentes e discentes (DARIO e CRECCI, 2016).

E, é na afetividade walloniana que surge uma fina sintonia que vai de encontro à crítica freiriana que leva o seu sentido, cada vez mais, para a prática da crítica docente. Momento o qual o educador não deve prescindir. Na dinâmica do ensino, a afetividade é um termo caro na dimensão intercultural. Tem a ver com a formação ou a criação de um ambiente escolar saudável. Quanto à *afetividade*, Freire insistirá que:

> É preciso, por outro lado, insistir em que não se pense que a prática educativa vivida com ***afetividade***[26] e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: **afetividade**, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p. 142-143).

[26] Grifo nosso.

Formação cientifica séria e *clareza política dos educadores ou educadoras.* Isto significa que o educador não deve abrir mão da consciência crítica dentro da vida prática do ensino. Caso contrário, estará na *permanência do hoje* que é a estática ou a morbidez não mudando a visão política sobre educação. Wallon, como político e filósofo dentro da linha materialista dialética como, também, Freire, foram peças fundamentais na participação do debate político-educacional de seu tempo. Wallon e Freire estão preocupados com uma formação intelectual, porém, do mesmo modo, afetiva.

3.5.2 Paulo Freire no contexto crítico da educação e a abertura para a reflexão intercultural a partir do seu livro "Pedagogia do Oprimido" e outros textos

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro – filósofo e pedagogo – reconhecido internacionalmente pela sublime participação no pensamento político-educacional. Entre muitas outras coisas, foi considerado como o grande influenciador da escola pedagógica pelo seu importante papel no pensamento da conhecida corrente da *pedagogia crítica* (GIROUX, 2016). Suas ideias surpreendem, porque suas propostas inovadoras de educação e alfabetização introduzem o *método dialético* (IBER, 2013)[27] que, além de proporcionar o aprendizado do educando, o conduziria ao conhecimento crítico e transformador. De igual modo, seus trabalhos surpreenderam até mesmo a vanguarda esquerdista de sua época (SOUZA, 2002).

Pode-se dizer que Souza (2002), ao falar da produção cultural de Freire, vê o seu pensamento como uma contribuição profunda nas discussões "político-pedagógicas" a nível transnacional, uma vez que as obras freirianas, do ponto de vista das ações teóricas e práticas, problematizaram diversos ambientes culturais questionando-os. O olhar inquietante de Freire vai além das questões "sociopedagógicas", portanto. Potencializou a visão crítica "[...] nos campos da economia, da política, dos saberes e da interpessoalidade, em

[27] Método que, fundamentado no hegelianismo, enfatiza aquela ideia de *tese-antitése-síntese* tão conhecido na crítica dialética hoje. Ver: MANTOVANI, Harley Juliano. **Hegel e Paulo Freire: Uma Pedagogia Crítico-Dialética.** São João Del-Rei/MG. Revista Eletrônica do Grupo PET, ano 7, n. 6, Jan-dez, 2011. Ver tb: IBER, Christian. **Historicidade da filosofia em Hegel e Heidegger**. Revista Opinião Filosófica, Porto Alegre, v. 04; nº. 02, 2013.

sociedades nacionais e num sistema mundial, pluriculturais, que podem se tornar inter/multiculturais" (SOUZA, 2002, p. 44).

Freire é um pensador educacional e histórico-político indispensável quando se quer falar de aprendizagem ou, de um modo geral, da educação na dimensão de processos políticos educacionais e históricos. Seu pensamento é um legado para pensadores do mundo inteiro[28] e, do mesmo modo, pode ser considerado fundamento histórico, político e pedagógico para reflexão no universo intercultural.

Candau (2020) dirá que o pensamento pedagógico "inovador de Freire" é anterior, por exemplo, ao da visão da Nova Sociologia da Educação (NSE)[29] dos anos 60 que pregava o respeito às culturas na prática educacional. Já na década de 50, sua preocupação estava voltada para uma formação que tinha como objetivo o educando, olhando com cuidado o seu meio cultural, além de instilar nele uma consciência histórica libertadora. Seu primeiro trabalho científico de 1959, a tese *Educação e atualidade brasileira*, já apontava o respeito ao "universo cultural" dos educandos (Candau 2020).

> Todo planejamento Educacional, para qualquer sociedade, tem de responder as marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica. (FREIRE, 1959, p. 8)[30]

Freire em seu livro, "Pedagogia do oprimido", não partilha com o modo da educação tradicional, que é passado e construído dentro de uma visão carente

---

[28] Ver títulos e homenagens a Freire pelo mundo em: http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/09_biografia_homenagens.html

[29] Esta criticava a visão do "déficit linguístico cultural" sustentado pela tradição educacional europeia e americana da primeira metade do sec. XX. Insistiam que a língua materna das crianças migrantes atrapalhava no domínio da língua oral e da língua escrita do país anfitrião. Refletindo nisso o fracasso ou o baixo rendimento escolar. As novas abordagens trazidas pela NSE polemizaram essa crítica da tradição a partir de observações que identificaram a necessidade de se trabalhar o universo cultural dessas crianças. Ver a tese de P. Freire para compreensão deste assunto. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>. E, para uma compreensão deste contexto histórico, ver: HILGEMANN, Clarice Marlene. **Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngues**. Dissertação. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do sul, Instituto de Letras. 2004.

[30] Tese original de 1959.

de contra-argumentação, além de trazer, como produto final, o “pacote” de uma educação que, devido ao seu caráter passivo, replicará de maneira contínua uma sociedade alienada.

Freire fará uma ferrenha crítica à forma de como o conteúdo didático é passado na escola tradicional. O seu livro, “A pedagogia dos oprimidos”, traz reflexões bem atuais para o ambiente intercultural. A ideia de “concepção bancária da educação”, neste livro, é a de que a pedagogia educacional que aí está, seria uma espécie de “pacote pronto de comunicados” posto na mente do aprendiz pelo educador tradicional: *O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto do elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados* (FREIRE, 1996, p. 46). Assim, o educando, aquele que recebe passivamente o ensino, memoriza o aprendizado sem nenhum questionamento. O pensamento de Freire sempre está em processo de atualização porque sua trajetória histórica está sempre tocando em problemas atualíssimos. Daí se identificar com as questões mais atuais voltadas para a querela intercultural.

O projeto de Freire é bem fundamentado, uma vez que desenvolve uma pedagogia crítica que busca envolver, a partir de um trabalho dialético, o educador e o educando num processo contínuo e mútuo de aprendizagem. Um projeto que se colocou como uma nova forma de fazer pedagogia educacional. Uma de suas ideias inovadoras é de que o educando não deve se *integrar* à estrutura dominante, mas, *transformar* a estrutura que lhe oprime e o aliena (ARAÚJO et tal, 2017).

Nesse trabalho insiste que o papel do “educador humanista” não pode ser o de um educador intelectual impositivo – à estilo do educador bancário – mas, um educador que se inter-relaciona dialogicamente para uma aprendizagem recíproca. Um conhecimento que inclui, fundamentalmente, os próprios elementos do contexto histórico do aprendizado, ou seja, considera-se o educando com todo o seu ambiente social. Isto seria uma espécie de aprendizagem recíproca que envolve o educador – investigador quando se conscientiza do seu papel crítico – e o educando.

> Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em *situação* a quem se dirigia *seu* programa, a não ser como puras incidências de sua ação. (FREIRE, 1987, pg. 48)

Historicamente, refletir Wallon e Freire, juntamente com outros teóricos, constitui-se em um importante aporte para o debate intercultural. A abordagem educacional de Wallon, por exemplo, que se fundamenta a partir daqueles estudos que procuram compreender como se dá a formação humana como um todo, somada aos trabalhos educacionais de Freire, que se contextualizam na crítica política, histórica e cultural, são emergenciais frente ao momento por que passa nossa sociedade. São históricos, mas, ainda atuais e, são referências internacionais porque pavimentam o chão de pesquisas em variadas áreas, inclusive nos temas interculturais. Assim, pode-se inferir que os trabalhos educacional, histórico e cultural de Wallon e Freire fazem paralelos com as discussões mais atuais da dimensão intercultural. Justamente porque aqui, igualmente, estão em discussão as questões políticas da educação.

Temos um quadro abaixo resumindo Wallon e Freire

TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO	
H. WALLON	**P. FREIRE**
Psicogênese da pessoa completa; Termos: movimento, emoção, afetividade, inteligência e personalidade;	**Inteligência, afetividade, respeito ao educando; educação crítica, interativa e integrativa; educação no contexto político e não neutralidade da educação**
Harmonia entre Wallon e Freire	
Afetividade	**Afetividade**

3.6. A educação pós-moderna no mundo científico-tecnológico: uma visão crítico-reflexiva

Neste trecho, que ficou voltado para entender e discutir a importância das tecnologias digitais no universo educativo, frente à realidade intercultural, a inquietação surgida, no transcorrer desta pesquisa, foi a de procurar entender qual é a verdadeira essência da tecnologia no contexto social e quais são os seus impactos positivos e negativos refletidos na educação. Entende-se que, posto assim, é possível ter um olhar mais diferenciado, mais crítico e mais bem situado acerca da influência, da amplitude, e do impacto da tecnologia em nossa sociedade. E, em especial, em projetos "político-tecnocráticos" que, de igual modo, refletem na educação. Desta feita, propomos algumas reflexões, ainda que bem rudimentares, mas que procuram apontar para a emergência de pesquisas contínuas e mais aprofundadas no campo educativo que envolvem o referido assunto. Assim, entende-se que este olhar é fundamental para saber como se dá, de forma ampla, o "tecnicismo" numa sociedade ainda conhecida como de "racionalidade técnica" (ADORNO, HORKHEIMER 1985)[31]. Quanto a isso, Santos e Auler (2019) colocam que:

> [...] entendemos ser necessário o engajamento de coletivos que busquem aprofundar a discussão sobre quais valores priorizar numa educação crítica e transformadora, assim como estruturar processos educativos coerentes com os mesmos. Nesse sentido, para potencializar essa participação, compreendemos como necessária a problematização da suposta neutralidade da ciência e tecnologia, entendendo que essa compreensão sustenta e legitima modelos decisórios tecnocráticos, podendo fragilizar a constituição de uma efetiva cultura de participação. (SANTOS e AULER, 2019, p.2)

A questão da "suposta neutralidade da ciência e da tecnologia", falada aqui por Santos e Auler (2019), é tema de discussão no mundo todo. Atores sociais de variadas áreas dialogam sobre isto. E é sobre isto que falaremos nos tópicos seguintes.

3.6.1 A reestruturação educacional a partir do neotecnicismo

Falar das tecnologias digitais, na dinâmica do ensino-aprendizagem, exige dos educadores em geral uma visão crítica e emergencial acerca do

[31] O termo foi inspirado pelo filósofo alemão T. Adorno e seu companheiro M. Horkheimer em uma das obras mais conhecida deles, a saber: Dialética do Esclarecimento. Ali Adorno (1985, p. 57) dirá que: *A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o carácter compulsivo da sociedade alienada de si mesma*. Cf. em: ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

universo global da tecnologia, uma vez que a educação se apresenta em um campo de "não neutralidade". Em relação a isso e ao caráter político da educação, Freire (1996, p. 28) afirma que: "Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra". Partindo de uma análise crítica pode-se dizer, então, que, historicamente, o lugar de fala da educação moderna vem sempre dentro de um contexto temporal politizado e influenciado pela "onipresença" do *neotecnicismo*[32] *pedagógico*, que seria a representação renovada do antigo *tecnicismo* que projetava uma formação educacional aos moldes do capital. O discurso neotecnicista se fundamenta partindo de um olhar que procura preparar o aluno para a vida prática no mercado produtivo. Portanto, puramente de concepção capitalista. A racionalidade técnica é bastante priorizada aqui, em face da ênfase na formação intelectual do aluno (SILVA e SILVA, 2017) – em detrimento de uma formação afetiva sincronizada[33]. Isto, então, culminará com aquele tipo de formação técnica tão somente habilitada para o profissionalismo. Visto desta forma, a educação moderna já nasce dentro de uma esfera política com tendências antagônicas aos anseios sociais.

Portanto, o olhar crítico aqui precisa estar voltado para uma reflexão e distinção bastante precisa para saber qual seria, verdadeiramente, a formação necessária para o aluno do sec. XXI. Uma educação que rompa com as propostas obscuras do neotecnicismo. Sobre isto Silva (2013, p.17) coloca que:

> Se, realmente a partir da década de 1980, o neotecnicismo pedagógico começa a ganhar espaço no contexto educacional em função da reestruturação do modo de produção do sistema capitalista que se inicia no final da década 1960, tornando-se hegemônico na década seguinte, conforme afirmam Saviani (2008a, 2008b), Kuenzer (1990) e Freitas (1995), como pode-se, então, explicar e compreender as práticas de letramento digital neste novo contexto socioeconômico educacional?

---

[32] Segundo Silva (2013, p. 63,89): "No campo educacional escolar, a concepção produtivista educacional se oficializa através da tendência pedagógica denominada **tecnicismo pedagógico"**. [...] O **neotecnicismo pedagógico**, enquanto forma de organização educacional, se faz presente no âmbito da organização e funcionamento das escolas por meio da introdução, no ambiente escolar, do método de gerenciamento produtivo-industrial denominado "Qualidade Total" [grifo meu]. O primeiro teve seus fundamentos didático-pedagógicos baseados nos princípios da formação profissional da linha *taylorista-fordista* que dura dos anos de 1960 até meados de 1980. O segundo, juntamente com a ideia de "Qualidade Total", tem ligações com o *toyotismo* que se inicia junto com o neoliberalismo surgido no início da década de 1990. (SILVA, 2013)

[33] Formação baseada nos princípios wallonianos já discutida na parte que trata dos teóricos da aprendizagem.

Freuri (2018) corrobora com o seu texto mostrando a necessidade daquele olhar crítico voltado para o universo educacional que já nasce inserido, direta ou indiretamente, nas relações tecnológicas, uma vez que há uma dinâmica interativa dos “estudantes [...] com as mídias” (p. 256). E, ainda coloca que: “... a ordem do consumo de tecnologias de comunicação e de informação condiciona as representações e os lugares sociais das crianças e dos jovens nas sociedades contemporâneas” (FREURI, 2018, p. 256). Uma espécie de *tecnicismo social* que tudo abarca.

No campo da Teoria Crítica da Tecnologia (TCT) os trabalhos são imensos e profícuos voltados para a reflexão sobre a essência da tecnologia. Entretanto, aqui queremos destacar apenas o nome de Andrew Feenberg (2010) em razão do papel direto que este teve para a história da educação pós-moderna ligada ao mundo on line.

Feenberg (2010) é crítico de peso quando se pretende aprofundar a reflexão acerca da essência da ciência e da tecnologia de um modo geral e aplicada ao universo educativo. Seus trabalhos, na área da Teoria Crítica da Tecnologia (TCT), são considerados de extrema importância quando queremos refletir analiticamente o *status* da ciência, da tecnologia e da educação hoje. Feenberg é reputado como aquele que ressignificou a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: *Ele dialoga e polemiza com as demais perspectivas e assim renova a matriz crítica sobre racionalidade instrumental e tecnologia na tradição da Escola de Frankfurt* (NEDER, 2013, p.8)[34]. Fundamenta uma crítica bastante precisa ao observar a subserviência das diversas sociedades às políticas públicas de governos tecnocratas, as quais tendem a reduzir os problemas sociais a soluções técnicas na linha do capital. Um dos méritos de Feenberg, para área da educação, foi o gigantesco esforço em elaborar o *primeiro programa de educação on line* (MARICONDA, 2009), um marco para a educação democrática, uma vez que este projeto buscava atingir a sociedade como um todo:

> No início da década de 1980, na Califórnia, teve papel destacado na criação e desenvolvimento do primeiro programa de educação *on line,* assunto ao qual dedicou ampla literatura, definindo os limites e as possibilidades desse formato educacional enquanto lugar para a

[34]NEDER Ricardo T. (org.). A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. 2013. Pág. 8.

> interação pedagógica por meio da escrita. (MARICONDA, 2009)[35]

Os pensadores da área da TCT e CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade[36]), como Feenberg, veem, por exemplo, o uso da tecnologia em um contexto mais democrático, que envolve a intensificação de políticas públicas nos diversos setores sociais. A ideia aqui seria, do ponto de vista democrático, de uma *apropriação social da ciência e da tecnologia* (HAYASHI et al, 2011). Seu pensamento é dinâmico, procura refletir as profundas questões da vida prática daquelas sociedades subalternizadas pela cultura hegemônica e avança para construir, verdadeiramente, novas "realidades sociais". Em uma palavra, seus trabalhos conciliam "teoria e *práxis*".

Ligada aos estudos aprofundados da tecnologia e seus impactos na vida social estão diversas ciências e diversos grupos de pesquisas no mundo inteiro e inclusive no Brasil[37]. Cada vez mais pesquisadores de diversas áreas estão envolvidos com o tema, tamanha a preocupação com os impactos sociais da ciência e da tecnologia contextualizada no mundo do capital e refletida na sociedade. Santos e Auler (2019) veem nisso um preterimento social frente aos fins da tecnologia hoje por entenderem a importância da "participação da sociedade nos processos decisórios".

> Em outros termos, subestima-se o papel dos valores no direcionamento dado ao desenvolvimento científico-tecnológico. Vinculado a isso, no campo educacional, nos encaminhamentos CTS, em geral, a defesa de participação da sociedade, em processos decisórios, limita-se à pós-produção, à pós-definição da agenda de pesquisa, dos rumos desse desenvolvimento. Entendemos que tal participação é muito limitada, ocorrendo após a definição do essencial. (SANTOS e AULER, 2019, p. 2)

A partir desses interesses, não sociais e nem democráticos, a vida humana sai *coisificada* (SILVA E CARVALHO, 2019) em face da supervalorização dos artefatos tecnológicos que assumem o caráter de "personificação".

---

[35] Cf. em: Mariconda (2009), Entrevista com Andrew Feenberg em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662009000100009&lng=en&nrm=iso

[36] Cf. Numa visão geral sobre os efeitos da ciência e tecnologia na esfera social ver palestra na Universidade Mackenzie: Workshop Ciência, Tecnologia e Sociedade XV Semana de Preparação Pedagógica Mackenzie. Dr. Walter Bazzo.[*S. l.*: *s. n.*], 2018. 1 vídeo (2:45:50 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-TqusDhEA1s&t=1367s Acesso em: 13 maio 2019.

[37] Confira, por exemplo, em: https://portal.ige.unicamp.br/docente/renato-peixoto-dagnino. Sobre as produções Andrew Feenberg, cf. em: http://www.sfu.ca/~andrewf/

EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA NO MUNDO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO: UMA VISÃO CRÍTICO-REFLEXIVA – RESUMO	
EDUCAÇÃO: TECNICISTA/NEOTECNICISTA (parcial)	**EDUCAÇÃO COMPLETA**
Estímulo à inteligência: formação profissional e técnica (parcial).	*Formação intelectual, crítica e afetiva; papel crítico, problematizador, inquietante e investigativo do educador; interação e integração entre alunos.*
Resultado negativo da educação neotecnicista: Uma sociedade de "racionalidade técnica" (Adorno/Horkheimer).	

3.6.2 Os três olhares sociais para a tecnologia

Dentro ainda desta temática do olhar crítico sobre tecnologia, este trecho do trabalho ficou voltado para tentar responder como se dá o uso da tecnologia na dimensão social. A partir de autores já consagrados nesta temática[38], pudemos perceber que o uso das tecnologias parece partir de, pelo menos, três olhares sociais voltados para a efervescência tecnológica como ferramenta de uso no séc. XXI. Tal fato é visto a partir do modo de ser social, de suas ações e de seus fins. Como já dito em tópicos anteriores, esta é uma observação fundamental para compreender a dinâmica do *tecnicismo* numa sociedade ainda conhecida como de *racionalidade técnica*. Uma problematização necessária. Partindo disso, então, temos o:

Olhar não *consciente-projetista* e limitado

a) A tecnologia aqui é pura contemplação, encantamento, vislumbre, apoteose. Um olhar sem consciência crítica. Temos aqui a tecnologia com um olhar passivo, como ferramenta de uso comum, expressando apenas um comportamento "estímulo-resposta", como por exemplo, receber ou enviar informação no uso comum de um celular; receber informação de noticias pelos diversos meios modernos de comunicação de massa. Ou, faço uso dela como um mero entretenimento, que é o caso dos "games" ou jogos digitais etc[39].

[38] Refiro-me aos autores da Teoria Crítica da Tecnologia (TCT), dos Estudos Sociais da Ciência Tecnologia e Sociedade (ESCTS) e dos estudos da Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS).

[39] A visão do teórico francês Michel Maffesoli (2019), por exemplo, pontua um olhar positivo para este contexto. Mafessoli atualiza, neste artigo, sua antiga visão sobre a cibercultura. Ele vê uma imbricação da vida social relacionada com o mundo digital hoje. A cibercultura,

Olhar *consciente-projetista*, porém limitado

b) A tecnologia com um olhar mais finalista, ou, mais objetivista. Seria, por exemplo, um olhar acadêmico ou didático dentro do contexto do ensino-aprendizagem. Um olhar positivo. Pensa-se aqui, por exemplo, na aplicação das tecnologias digitais na dinâmica educacional. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), como ferramentas pedagógicas, são muito presentes neste meio. Busca-se, verdadeiramente, construir projetos na área educativa com fins sociais. É, na verdade, um olhar positivo (BRETHERICK, 2010). Lévy (1999, 2015), ao longo do tempo, vem falando desse espaço como um ambiente de criatividade. E, este é, realmente, um espaço bastante promissor. Mas, por outro, uma detida investigação quanto à objetivação e a essência da tecnologia e da ciência em relação aos seus impactos sociais, ainda permanecem, na maioria das vezes, velados neste ambiente. Ou, então, são ignorados. Como consequência disso, o que se pensa ou o que se faz em termos de projetos tecnológicos, os fins acabam sendo, não em todos, mas, em alguns momentos, mercadológicos e produtivistas trazendo pouco impacto positivo para a transformação do seio social (SANTOS e AULER, 2019). A ausência de um olhar crítico ainda aqui, termina por enxergar a ciência e tecnologia e, por fim, a educação, como *neutras*. Neste ambiente, acaba-se introduzindo, particularmente, os interesses "individualistas", "lucrativistas" e mercadológicos algumas vezes. Enfatizamos aqui que, não se está desconsiderando a importância da positividade do uso das tecnologias aplicada à educação nesta fase. O apelo aqui seria para o/um uso mais democrático dela frente a um "tecnicismo e neotecnicismo" (SILVA e SILVA, 2017) que já faz parte do cotidiano social e que procura adaptar a

---

segundo este, é marcada pelas noções de *tribalismo*, *presenteísmo*, *vitalismo*, *formismo* etc. Lemos (1997), que foi aluno de Maffesoli, dirá o seguinte: "Para compreendermos melhor essa cibercultura planetária, vamos tentar mostrar como conceitos maffesolinianos, tais como o "tribalismo", o "presenteísmo", o "vitalismo" e o "formismo", podem ser aplicáveis para descrever a relação entre as novas tecnologias e a sociedade contemporânea. Esses "miniconceitos" vão pontuar todos os campos da cultura, não só a cibercultura (comunidades virtuais, jogos eletrônicos, imaginário ciberpunk, cibersexo, realidade virtual, ciberespaço), mas todos os acontecimentos cotidianos, todas as formas de agregação (banal, festiva, esportiva, midiática) que marcam atualmente as sociedades. LEMOS, André em: **Ciber-socialidade: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14575/11038>. Cf. MAFFESOLI (2019) em: **A complexidade pós-moderna: uma ética da estética**. Cf. tb, LEMOS em: **A crítica da crítica essencialista da cibercultura**. Revista Matrizes, São Paulo ,v. 9, n. 1, p. 29-51, jan./jun. 2015.

educação, às vezes, a outros interesses. Como já dito no tópico anterior[40], uma formação técnica para a produtividade. Desta forma, resultado disto seria aquele olhar ainda neutro.

Olhar *consciente-projetista*, não limitado

c) A tecnologia vista com um olhar mais crítico, investigativo, buscando entender se a sua essência e seus fins são verdadeiramente sociais. E, a partir desta investigação, fundamenta-se uma pergunta para saber se ela, realmente, cumpre algum fim social com todos os seus compromissos buscando aquela justiça tão emergente para a nossa sociedade. Neste último olhar é que pairam os teóricos, por exemplo, da **Teoria crítica da tecnologia (TCT).** A visão renovada da Teoria Crítica da Tecnologia está revestida de abordagens inter, multi e transdisciplinares que envolvem os estudos históricos da Filosofia da Tecnologia[41]; a História da Ciência; os Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia (PREMEBIDA et al, 2011); os estudos voltados para a Tecnologia Social (**DAGNINO,** 2014); Os estudos da Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS) e do Construtivismo Social da Ciência (BAZZO, 2003) e outros[42]. Neste ambiente há uma forte preocupação com o papel da tecnologia como, do mesmo modo, com o papel da ciência que hoje se encontra contextualizada no mundo da produtividade que compromete ou põe em risco os interesses sociais. Esta visão crítica procura investigar qual e quais deveriam ser os fins da tecnologia e da ciência no mundo social em um ambiente de fato democrático. Feenberg (2015), um dos maiores expoentes desta discussão, falará do uso democrático da tecnologia enfatizando-a no contexto educacional como falado no tópico anterior. Seus comentaristas dirão: *Ora a tecnologia não é nem científica nem um produto direto da ciência, mas a tecnologia é um produto social para a sociedade* (FEENBERG, 2015). Por isso a preocupação de Vasconcelos (2019): *Este, também, é o duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação* **crítica** *desses novos meios* (p. 89)[43]. Isto pode se

[40] Tópico 6.1.
[41] Partindo dos estudos da Teoria Crítica da Primeira Geração da Escola de Frankfurt já mencionado antes neste trabalho.
[42] E, os estudos da Tecnologia Social, ligados aos da Teoria Crítica da Tecnologia, conduzem a outras infinitas abordagens interdisciplinares objetivando o diálogo entre as demais ciências.
[43] Grifo meu.

resumir em um olhar em busca de um espaço técnico-científico mais amplo dentro de um contexto puramente social e democrático, conforme FEENBERG (2015). Esta visão nos ajuda a ter uma consciência crítica frente a um mundo que *coisifica* tudo e a todos nos transformando em "objetos de uso tecnológico"[44].

Abaixo apresentamos um quadro que pode resumir este tópico

TRÊS OLHARES SOCIAIS PARA AS TECNOLOGIAS		
Olhar não consciente-projetista e limitado	**Olhar consciente-projetista, porém, limitado**	**Olhar consciente-projetista, não limitado.**
A TECNOLOGIA aqui é pura contemplação, encantamento, vislumbre, apoteose. ***Porém, um olhar não crítico quanto a essência da tercnologia e da ciência***	A TECNOLOGIA com um olhar mais finalista, ou, mais objetivista. ***Um olhar ainda não crítico quanto a essência da tecnologia e da ciência***	A TECNOLOGIA vista com um olhar mais crítico, investigativo buscando entender, de fato, sua essência e se seus fins são verdadeiramente sociais. ***Um olhar crítico quanto à essência da tecnologia e da ciência***

3.7. A questão da "Alteridade" para a dimensão intercultural-educacional

Um dos termos mais caros, do ponto de vista ético, abordado na BNCC é a expressão "alteridade". Uma expressão que, no contexto ético-filosófico, é abundantemente discutida. A BNCC (2018) versa em um de seus textos:

> Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da **alteridade**[45] e a adoção de uma conduta ética em sociedade. (BNCC, p. 561)

E, um dos filósofos que mais trabalhou essa expressão foi Emmanuel Lévinas (1906-1995).

---

[44] E, neste contexto, temos, ainda, a continuidade daquela crítica histórica à *racionalidade técnica* ou *racionalidade instrumental* falada por Adorno e Hokheimer (1985), em face da presença do impacto social da tecnologia ainda hoje.

[45] Grifo meu.

Uma vez tendo a BNCC apontado este termo como sua principal preocupação, seria importante, aqui neste trabalho, de forma resumida, entender como esse filósofo trabalhou este vocábulo. A reflexão ética seria um aporte docente para trabalhar na construção do ambiente intercultural frente ao seu alunado em sala de aula. E, o pensamento levinasiano vai de encontro ao interesse ético[46] e ao pensamento da alteridade. Útil, neste ponto, para conduzir este trabalho.

Entende-se por "alteridade" o *caráter ou estado do que é diferente, distinto, que é outro; que enxerga o outro como um ser distinto, diferente*[47]. É bom fixar aqui que, tanto na interculturalidade, quanto na filosofia ética, a questão da alteridade é fortemente discutida. Sendo assim, interculturalidade e ética filosófica trabalham dentro do mesmo papel objetivo[48].

Dias (2019) dirá que, em Lévinas, a responsabilidade do "Eu" – ou, diríamos, do "Nós" – , que está voltada para a alteridade, seria a "trama ética" que "está coadunada à relação original de um **Eu**[49] imbuído de uma responsabilidade inalienável pelo seu próximo, cuja alteridade lhe concerne". E, essa "ética", continua ele, seria a "relação sem a qual, segundo o filósofo, nenhum discurso tem legitimidade" (DIAS, 2019, p. 3).

Para os estudiosos de Levinas (COSTA, 2011), o seu pensamento é importante porque sua crítica ética vai de encontro ao pensamento ocidental que esqueceu o outro, o diferente, negando-lhe toda a alteridade. É uma crítica à filosofia moderna do *eu* que preteriu o outro devido ao seu caráter individualista. No entendimento levinasiano, a ética não é uma questão de conhecimento teórico, e sim uma questão de vivência, uma vivência que reflita o outro em toda sua dignidade. Vaz (2001) afirma que é um "paradoxo" o problema do esquecimento do outro: "Há um paradoxo profundo no fato de que a filosofia do *logos* tenha sido a filosofia da anulação do *outro*" (p. 232). E, da mesma forma, Costa (2011) afirma que: "A grande consequência deste

[46] A reflexão ética abre caminhos investigativos para identificar o imbróglio moral de nossa sociedade.
[47] https://www.dicio.com.br/alteridade
[48] Ressalta-se aqui o papel importante da antropologia e as demais ciências sociais ou as ciências humanas para o tema da alteridade. A exiguidade do tempo não nos permitiu avançar a pesquisa com o auxílio dessas demais ciências.
[49] Grifo meu.

autocentrismo será, como dito acima, a anulação sistemática do Outro que, relegado ao ostracismo e usurpado de sua dignidade, não terá reconhecida a sua Alteridade" (COSTA, 2011, 19).

Em Levinas podemos reforçar a importância do diálogo intercultural porque a ética é, para ele, a base primeira da reflexão para a vida em sociedade. Um pensamento, segundo Costa (2011), "anterior à política" com toda a sua intencionalidade. Uma ética pautada na alteridade. Viver "para" o outro em Levinas é diferente de viver "com" o outro. Aquele mostra responsabilidade, aplicação e cuidado; o último, dentro do pensamento subjetivista moderno, mostra banalidade, pretensão e intencionalidade subjetiva. Discussões éticas passam por compromissos morais no sentido de pensar a alteridade em suas necessidades sociais. E, por que não justificar essa reflexão crítica para o pensamento da interculturalidade interativa-integrativa para a sala de aula? Nas entrevistas, pautadas para este trabalho, na busca de inferências subjetivas, a RP1 (Respondente 1) confirma que "a sala de aula é o microcosmo da sociedade" e carece de um professor preparado para o ambiente da multicultura:

> Eu acho que essa nova forma de pensar e agir intercultural depende muito do professor. A sala de aula é o microcosmo da sociedade e, esse professor não está preparado para o mundo intercultural. Ele é um professor bastante formado. Pode ter doutorado, pós-doutorado, ser uma pessoa eficiente na sua programação de aula, mas, acredito que, formar um aluno para ser intercultural, esse professor precisa antes ser intercultural (RP1, entrevista, 2019).

É bom termos clareza aqui lembrando que, o pensamento ético-filosófico de Lévinas é marcado pela radical negação da ética filosófica do Ocidente fundamentada na filosofia do "eu", entendida como *ontológica*: "Em suas obras encontra-se uma convocação para a redescoberta de *uma filosofia cujo ponto de partida seja a ética e não a ontologia*[50], valorizando a verdade que emerge da relação do homem com *o outro*" (BERNARDES, 2012, p. 2). Então, em resumo, a filosofia primeira para Lévinas seria a ética e não a ontologia.

[50] Grifo meu.

Quadro comparativo da visão ética levinasiana e da visão ética ocidental

LEVINAS	TRADIÇÃO OCIDENTAL
ÉTICA DA ALTERIDADE	**ÉTICA ONTOLÓGICA**
- Alteridade - pensar o outro com toda a sua essência existencial. Aqui expressa o cuidado com o existir do outro, com o existir do outro enquanto pessoa. O que eu sou enquanto pessoa. Se a minha existência fala de mim com todas as minhas carências, o que podemos dizer, então, do outro, do diferente, da alteridade? Isso precisa expressar respeitabilidade. **-** “Aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade”. (BNCC, p. 561) **- Questionamento da ética filosófica do Ocidente**	**- Ontológica.** O discurso racional (puro) que tira o outro do seu espaço existencial - o espaço histórico, social, ético-moral - e, como um sujeito racional que eu sou, conceituo-o a partir do vácuo construído por mim. O outro é apenas um ente de razão como já dizia a metafísica, um ente racional. É aqui nessa espécie de "matematização racional", nesse "cartesianismo da razão“, que começa a surgir a raiz de todos os males sociais. Uma espécie de reificação da vida. **- O esquecimento da alteridade** **- O surgimento do totalitarismo**

4 METODOLOGIA

A pesquisa compreende a observação de aulas no Centro Universitário Unicarioca, em turmas que usam Metodologias Ativas em Sequências Didáticas para ministrar os temas das Disciplinas e, também, envolve entrevistas gravadas com professores-alunos do Mestrado que foram entrevistados. Rememorando que foi utilizada a leitura flutuante das comunicações, tendo em vista a definição das Categorias, análise e discussão dos resultados, conforme apresentado no Capítulo 5 deste trabalho sobre Discussão e Resultados.

A Metodologia de Análise de Dados, que foi usada, pode ser assim resumida:

1. Leitura dos textos/respostas – transcritos das entrevistas- que exigem várias idas e vindas, exigindo paciência e silêncio para debruçar-se sobre o que os entrevistados falaram. E, é por este motivo que podemos chamar este processo de “leitura flutuante”, porque é uma dinâmica contínua de ida e volta seguindo um caminho linear e, outras vezes, espiralado de idas e vindas, até que se esgote, por hora, a percepção de outros pontos que poderiam ser apreendido num processo carregado de inferências;

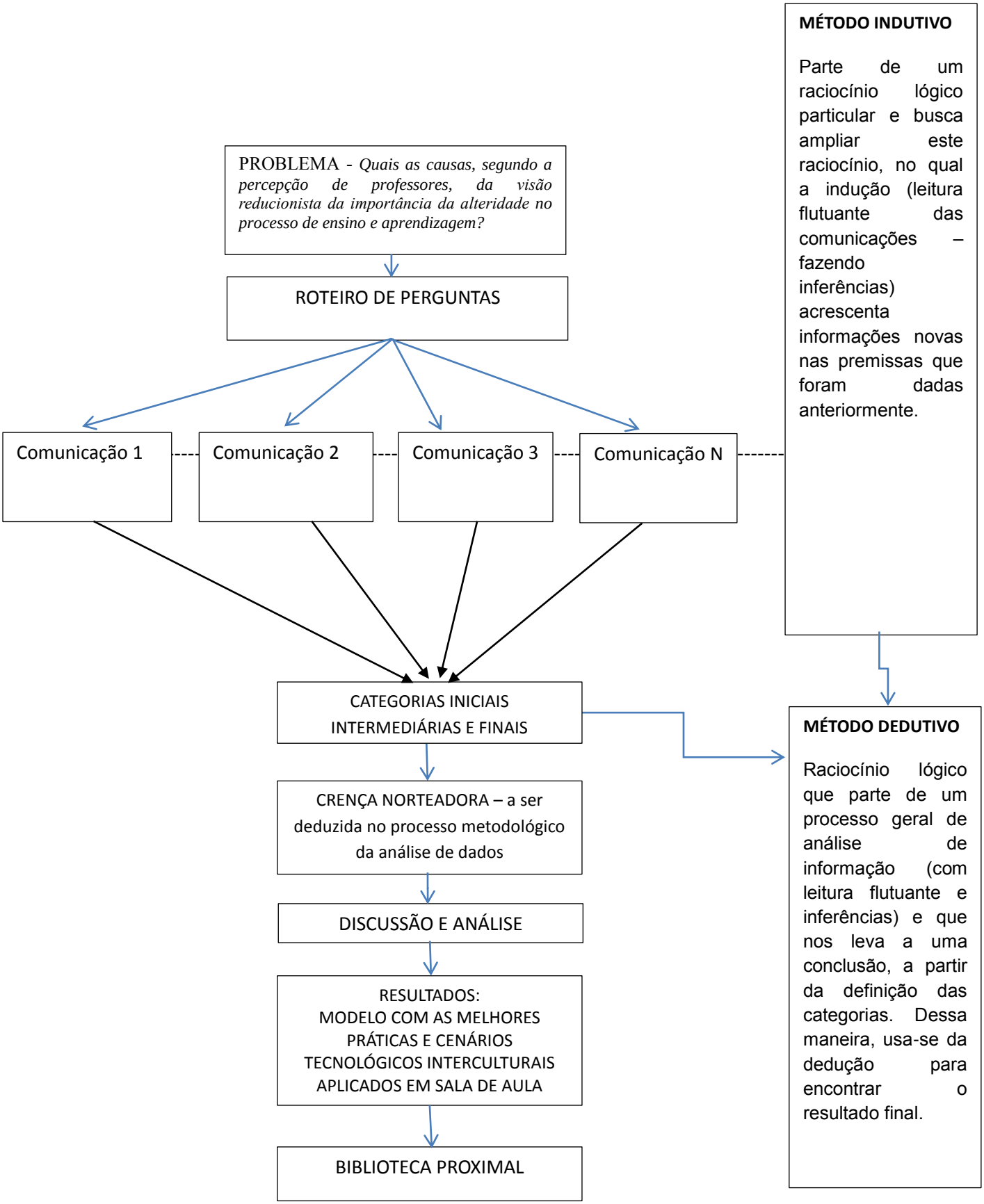
2. Categorização. Usada, por exemplo, para extrair palavras ou textos semelhantemente escritos em pequenas frases, orações ou parágrafos – que denotam identidade de experiências de vida.

3. Análise de dados dos textos. Feito com base nas categorias encontradas, dando ênfase ao que foi ouvido, percebido e inferido.

O resultado de toda essa investigação, ou pesquisa, é a dedução – a partir das inferências – de fatos que procuraram responder a uma inquietação que acompanhou o leitor-investigador do início ao fim do trabalho.

A base desta Metodologia foi Bardin (2016), mas, aqui neste trabalho, outros autores foram utilizados na pesquisa, que leram a eminente autora e foram aqui utilizados através de “APUD” metodológico. Estes autores, referenciados como intérpretes de Bardin, foram Silva e Fossá (2015), que foram fundamentais para a compreensão da Metodologia de Análise de Dados aqui apresentada.

4.1 Desenho da Pesquisa



4.2 O Campo da Pesquisa

Para o campo da pesquisa, tomamos como base entrevistar professores da rede pública do Rio de Janeiro do Ensino Fundamental – último ano propriamente – e Ensino Médio com os seus dilemas e problematizações frente à diversidade cultural em sala de aula. Além de observações de Roda de Conversas em salas de aulas do centro de Ensino Universitário Unicarioca – Unidade Rio Comprido e Unidade Méier.

4.3 A Resolução CNS 510

Esta pesquisa será realizada com base na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do CNS (Conselho Nacional de Saúde), parágrafo único, inciso VII, que regulamenta que não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito.

Esclarecendo, a Resolução CNS 510 fala das contingências no exercício da profissão do professor e aqui neste projeto vamos conceituar contingência no exercício das aulas de Ciências que emergem a partir das seguintes situações:

- Ou o professor usa novas metodologias e tecnologias e tem um comportamento intercultural em suas aulas de Ciências e estimula esse comportamento na turma através de novas metodologias ativas;
- Ou o professor é um estranho a tudo isto. Um professor que usa o método padrão de aulas sem tecnologias digitais e sem a participação do aluno (educação bancária).

4.4 Fases da Metodologia

Fase 1 - Observação de aulas do primeiro ano de graduação da Unicarioca e entrevistas com professores alunos do Mestrado.

Roteiro das entrevistas

1. Em face da eclosão da adversidade cultural, que se faz cada vez mais presente no mundo moderno, em seus variados aspectos – as questões

indígenas, de etnias, de raça, de gênero, das variedades religiosas etc. – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018) traz consigo, como objetivo-alvo, a emergência intercultural nas escolas, que seria a geração de um ambiente de relações harmoniosas, onde estariam presentes, por exemplo, o diálogo, o respeito e a harmonia entre os diversos grupos culturais. Você entende que a escola, ao menos parcialmente, tem cumprido o objetivo intercultural?

2. Sabemos que em um ambiente intercultural precisam estar presentes as principais noções de ética como, por exemplo, *alteridade* (se colocar no lugar de outrem), *pertencimento*, *recebimento* e *acolhimento*. Você acha que essas noções, bem fundamentais, estão presentes ou bem interiozadas na prática pedagógica da escola?

3. Dentro de sua experiência escolar, você acha que a escola tem trabalhado para implantar aquele ambiente de interculturalidade, estimulando o respeito à diversidade em suas mais distintas manifestações (religiosidade, gênero, raça, crenças)?

4. E, na sua prática escolar, para você quais seriam as ações necessárias para que a escola cumprisse ao menos os objetivos mínimos para o alcance intercultural dentro do contexto da diversidade falado acima?

5. Você acredita que as novas tecnologias digitais estimulam na formação do indivíduo Intercultural?

6. Ou você considera que esta nova forma de pensar e interagir Intercultural do aluno depende mais do professor? E que a tecnologia é um recurso importante, mas, que precisa de uma Metodologia Intercultural e de um professor atento a estimular o acolhimento e respeito à alteridade?

Fase 2 – Fazer a leitura flutuante, definir Categorias iniciais, intermediárias e finais e deduzir a Crença Norteadora.

Fase 3 – Elaborar um E-Book

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 Observação de aulas do primeiro ano de graduação da Unicarioca e entrevistas com professores-alunos do Mestrado

Esta etapa constituiu-se de observações de aulas do primeiro ano de graduação em Direito na Unicarioca, visando observar a dinâmica de implantação de Metodologias Ativas.

As aulas foram observadas no Méier e no Rio Comprido. Foi preciso atentar para a dinâmica de condução de Sequências Didáticas com Metodologias Ativas aplicadas a Temas da programação de aulas da Disciplina. Na oportunidade puderam ser observadas as discussões em Rodas de Conversas, a escrita coletiva de determinado tema e o exercício de pesquisa em sala de aula invertida. Na aula seguinte foi reforçado o tema e, igualmente, proposto um Estudo de Caso sobre um assunto interdisciplinar para fechar a Sequência Didática da Metodologia Ativa aplicada ao tema da Disciplina. Durante 2 meses esta rotina se sucedeu.

Após a observação de Sequências Didáticas, com o uso de Metodologias Ativas, foram feitas entrevistas com professores-alunos do Mestrado, tendo em vista compor o quadro cognitivo desta pesquisa que se estendeu das sequências didáticas observadas em turmas do Centro Universitário Unicarioca. Tudo isso visava à discussão da interculturalidade, das NTDIC´s, a importância da alteridade como base no ensino e aprendizagem, uma vez que somos seres sociais. E, a partir disso, entendemos a emergência de desenvolver a ideia de que não existe supremacia em nenhum aspecto da vida.

As entrevistas ocorreram a partir de uma dinâmica em que, os professores-alunos do Mestrado, aceitaram fazer em sala uma Roda de Conversas para responderem ao Roteiro de perguntas que lhes foi apresentado, o que contribuiu para que as respostas fossem dinamicamente construídas. As respostas às perguntas foram gravadas e estão aqui transcritas. Ao longo do texto desta pesquisa, os entrevistados foram identificados apenas com as nomenclaturas de **“RP”** (RP1, RP2, RP3...,

RP10), ou de “**Respondente”** (Respondente 1, Respondente 2, Respondente 3..., Respondente 10) salvaguardando a identidade original.

5.2 Uma contribuição ao debate entre as percepções *religiosa* e *científico-religiosa*.

Fato curioso nessas entrevistas é que alguns destes “respondentes-professores” tocaram, de forma explicita, no caso do problema religioso em sala de aula e, também, em relação à querela entre ciência e religião. A partir dessas falas sobre religião e ciência, chamamos a atenção para os trabalhos de Peter Harrison (2007, 2017) que nos apresentam os motivos históricos que podem estar por detrás dessas querelas. A partir dos seus trabalhos, os professores podem projetar um discurso fundamentado para começar a construir um diálogo inter-religioso e, também, um diálogo sobre ciência e religião no *chão da escola*[51]. Aqui apresentamos apenas apontamentos dos trabalhos de Harrison[52].

Quanto ao retorno da religião na contemporaneidade, Gonçalves (2018), com base no pensamento do conhecido filósofo italiano Gianni Vattimo (1936), dirá que as filosofias e o pensamento científico fracassaram nas suas promessas. A partir disso, vemos o retorno do fenômeno religioso.

> A promessa positivista de que a ciência seria o último estágio da humanidade, eliminando tanto a religião quanto a filosofia não teve êxito. A morte de Deus não significa ateísmo em seu sentido estrito, nem desaparecimento pleno da religião, mas a necessidade de que à questão de Deus se requeira uma nova atenção ontológico-hermenêutica e de que a religião seja vista em uma nova realidade, marcada pelo pluralismo e pelo sincretismo (GONÇALVES, 2018, p. 6).

[51] Para este tema em sala de aula ver: Leal e Forato (2017) em: https://www.researchgate.net/publication/314390218_Ciencia_e_Religiao_no_ensino_de_fisica_promocao_da_interculturalidade_direitos_humanos_e_aprendizado_de_conteudos_cientificos.

[52] Os trabalhos de Peter Harrison são bastante abrangentes, daí indicamos a leitura das suas produções que são muito interessantes. Peter Harrison é autor conhecido no mundo de fala inglesa pelos seus trabalhos voltados para os campos da filosofia, teologia, ciência e religião. É o diretor do Instituto de Estudos Avançados em Humanidades da Universidade de Queensland na Austrália. Recentemente foi laureado com o Prêmio Aldersgate pela publicação de um de seus livros *The Territories of Science and Religion* (2015). A língua portuguesa foi agraciada com a tradução deste livro pela editora Ultimato sob o título “Os territórios da ciência e da religião”. Harrison proferiu as honradas Gifford Lectures (Preleções Gifford) de 2011. O produto final das Preleções Gifford é a produção científica de obras raras.

O que podemos concluir aqui, para este contexto, uma vez que Gonçalves (2018) faz alusão ao retorno religioso em pleno século XXI, a religião, no ambiente da racionalidade pós-moderna, precisa estar voltada para a dialogicidade.

Peter Harrisson (2007, 2017) é filósofo da ciência e da religião. Seus trabalhos, que atravessaram fronteiras, faz uma crítica profunda ao entendimento moderno de religião que, segundo o mesmo, foi forjado pelo Iluminismo, que acabou impregnando os costumes e toda a forma crítica do Ocidente voltada para a temática religiosa. Harrison (2007), que investiga o cristianismo e as demais religiões, dirá que, nos períodos passados – em especial no ambiente ocidental cristão –, o termo *religião* tinha a ver "com a qualidade interior da pessoa" (HARRISON, 2007). Desde o período moderno perdeu-se, então, o sentido original do termo religião que outrora – idade antiga e medieval do cristianismo – estava voltado para a ação interior da **fé e da piedade** para o exercício prático com o próximo. Quanto aos resultados de tal reducionismo moderno-iluminista do sentido de religião, Harrison coloca que: *a dificuldade com tal visão de religião é que efetivamente fica à margem dos compromissos pessoais e* ***afetivos***. [grifo nosso] (HARRISON, 2007, P. 21). Atualizando, deste modo, o/os sentido/s incluso/s no termo religião, para reflexão no contexto ético-intercultural, pode-se entender que **religião**, dentro desta dimensão prática, seria o exercício da empatia – *piedade* – voltada para a alteridade.

E, abaixo, temos as comunicações (respostas das entrevistas) dos professores.

Respondente 1

Bom, fui convidada para dar uma entrevista sobre a questão da diversidade cultural em sala de aula. Eu acho que hoje os professores se veem com a questão de ter uma programação de aula; eles têm que seguir toda uma norma pedagógica; tem o Enade; tem a base Nacional Comum Curricular... Tudo isso são objetivos que fazem com que o professor fique muito metodológico voltado para programação de aula. Mas, tem uma coisa que o professor anda esquecendo. Na minha visão, eu vejo isto nos professores com quem eu trabalho. Eu não percebo que eles estão atentos à questão intercultural. Eu vejo sim que, os alunos vêm de diversas etnias; eles têm raças diferentes; são de gêneros diferentes; orientação sexual diferente; crenças diferentes; são muitas variedades religiosas em sala de aula. E tudo isso fica apagado! Porque toda a interação, mesmo nos ambientes virtuais de aprendizagem, tá muito voltada para a questão do programa: fazer os trabalhos, fazer as resenhas... e, se perde um pouco essa discussão que, talvez, fosse a chave-mestre para a aprendizagem. Ora, este ambiente intercultural ele precisa estar presente, porque é a partir dele que se discute as noções de ética; é que se discute, também, a questão da alteridade – se colocar no lugar do outro; o pertencimento que é a questão cultural de onde você vem quem é você...; acolher o aluno... Então, isso tudo, o professor em sala de aula, seja virtual, ou seja presencial, ele acaba deixando pro segundo plano. E, às vezes, eu até penso que esse professor precisa ser formado para isso. Ele não tem essa visão intercultural, em sala de aula, porque ele não é uma pessoa intercultural. Eu percebo isso. Nas escolas e em faculdades aonde eu trabalho. E, acho assim, que a prática escolar seria muito importante que isso fosse observado. Não vejo essa prática em sala de aula. Vejo que os professores estão preparando os alunos para o Enade com uma performance e uma presteza muito intensa! E, em detrimento de olhar a formação do ser desse aluno em sala de aula, como é que ele interage. E não é uma coisa simples não! Você promover a interculturalidade entre os alunos, a partir de uma base metodológica, a partir do BNCC, a partir da programação de aula, não é uma coisa simples. É algo que vai exigir desse professor que e ele se debruce não só sobre a programação de aula mas, também, na parte cognitiva, na parte pedagógica e na parte de formação desse aluno. Nós não podemos perder essa oportunidade! E, acho que as novas tecnologias digitais, elas têm como preponderância, em sua base, formar esse indivíduo intercultural. Mas, se não tem um professor voltado para esse tipo de questão, essas tecnologias vão ser usadas apenas para a formação programática. Acho uma pena porque nós temos muitas tecnologias que poderiam ajudar. Mas se o professor não está preocupado com isso, então, isso vai se perder. Eu acho que essa nova forma de pensar e agir, intercultural, depende muito do professor. A sala de aula é o microcosmo da sociedade, e, esse professor não está preparado para o mundo intercultural. Ele é um professor bastante formado, pode ter doutorado, pós-doutorado, ser uma pessoa eficiente na sua programação de aula, mas, acredito que, formar um aluno para ser intercultural, esse professor precisa antes ser intercultural. E isso é uma questão de crença e de cultura e, eu acho que nós ainda estamos muito longe do porto de chegada. Éh... lamento que não exista assim, de uma forma profusa, esse professor atento a estimular esse acolhimento e respeito à alteridade. Porque se isso fosse mais

abrangente, se nós tivéssemos mais professores voltados para esse tipo de questão..., me parece que nós poderíamos transformar a sociedade de uma forma mais rápida. Mas, cultura não é rápida e, a minha visão éh, caro aluno, você que está fazendo essa dissertação, que não existe o pensamento intercultural na sala de aula. Porque as bases da sala de aula hoje são programáticas. Obrigado.

Respondente 2

Bem, eu fui convidada pra participar desta pesquisa como professora. E, eu sou professora de uma escola intercultural. Dita intercultural. Eh, Eu acho que pra mim, na minha opinião, toda essa questão da interculturalidade, de como trabalhar a interculturalidade na sala de aula, como promover a interculturalidade passa muito pelo curso de formação de professores. Como é esse professor? Como... como ele vê essa questão intercultural? [Será que ele...] Como ele trabalha, como ele pode levar pra sala de aula... desenvolver metodologias de trabalho que facilitem, que dinamize esse processo intercultural? Uma das possibilidades que eu vejo de dinamização nesse processo intercultural é trabalhar com projetos interdisciplinares. O trabalho com projetos ele desenvolve muito isso. O aluno sai daquele âmbito da escola dele, ele vai para fora dos muros da escola, e nisso ele trabalha com outras pessoas também, e dentro de sua escola também. Então, eu vejo..., nessa questão. No que a gente pode usar de tecnologias, eu acho que muitas tecnologias podem facilitar. Podem ajudar nessa questão da promoção da interculturalidade que, na minha visão, essa interculturalidade é você conhecer o outro, é você trocar experiências com o outro, é você aprender de uma forma colaborativa e cooperativa dentro da escola. E, depois levar isso pra vida. É você conseguir vê o outro com outras lentes. Por uma outra perspectiva. É ter mais tolerância com outro. Então, tudo isso a escola pode desenvolver. Mas tudo isso passa muito por como esse professor vai conseguir fazer isso. E, eu acho que há certas metodologias e certas propostas de trabalho que poderiam até entrar no PPP da escola. Como propostas mesmo pedagógicas, neh! Mas, pra isso todos os professores e o corpo docente da escola tinham que abraçar essa ideia. E Infelizmente nem todos abraçam essa ideia. Então, eu acho que recursos tecnológicos podem ajudar sim! É uma questão de se escolher os recursos e aplicar esses recursos com sua turma na sala de aula. Então, eu acho que tudo isso passa por políticas públicas. A Base Nacional Comum Curricular é algo que pode ajudar. Mas, também, dentro dessas políticas públicas que são oferecidas, que são implementadas como documentos oficiais, o professor tem que tomar conhecimento desses documentos oficiais e, isso tem que ser posto como uma prática de aula. Não basta apenas o professor receber aquele documento, ler e largar pra lá. Não! Tem que haver uma forma de se implementar isso na escola de uma forma prática que proporciona todo esse aspecto intercultural. Outra coisa também que eu acho que dificulta muito essa interculturalidade é a compartimentalização dos conteúdos. Eu ensino inglês, o outro português, o outro matemática, o outro ciência... E, da forma que a escola está composta! A escola está composta assim! Infelizmente, não é!? Eu entro dou a minha aula, aí vem outro entra e dá sua aula, depois, o outro vem e dá sua aula. É muito compartimentado! E não deveria! Eu acho que isso deveria ser tudo, mas, feito de uma forma mais..., como é que vou dizer, não digo única, mas eu digo que interagisse! Os

professores interagissem mais pra que se promovesse essa interculturalidade, essa interdisciplinaridade, pra que a gente aprendesse a ver outro de uma outra forma. Pra que um pudesse aprender com o outro..., neh!? Ou seja, acho que tornar a professora, tornar a sala de aula, tornar o ambiente escolar mais humano. Eu acho que passa por aí. Muito obrigado.

Respondente 3

O Brasil, na minha concepção, é um país extremamente multicultural. Um país miscigenado, um país que tem várias crenças, várias culturas, várias tradições. E, a BNCC, ela faz referência a essa necessidade de diálogo, de respeito, de harmonia entre

diversos grupos culturais que fazem parte da nossa nação. Na minha concepção isso não está acontecendo. Isso não acontece. A gente sabe que existe hoje a questão do preconceito, a questão do preconceito por questão de raça, por questões de gênero, por questões até mesmo religiosas. Os nossos colegas, eu tenho a ligeira impressão, de que não estão preparados pra poder fazer essa inserção. Por quê? Primeiro, a gente não vivenciou isso na nossa época de crescimento. A gente viveu uma época que hoje a gente chama de bullying, neh? E isso ainda existe na nossa sociedade. Posteriormente, no nosso curso de formação de professores, raramente nós tivemos alguma disciplina ligada interculturalidade. No meu caso, eu tive sim no mestrado. Mas, eu tenho a certeza que as grades curriculares do curso de pedagogia e licenciatura e de pedagogia faz referência a esse fato. Na minha prática escolar, por um acaso, eu tenho um ambiente um tanto harmonioso porque eu trabalho com alunos da EJA... e esses alunos são alunos mais idosos. E, eu acho que a própria história de vida deles fez com que eles fossem receptivos a uma certa diferença. Mas, dentro da mesma instituição ensino, eu não percebo isso com os mais jovens. Éh... quanto à questão das tecnologias digitais, das novas tecnologias, isso depende muito de como ela vai ser conduzida. Depende muito da metodologia em que ela vai ser trabalhada, por quê? Se nós tivermos trabalhando numa escola onde o pensamento é um pensamento que exclui, que não respeita o diferente, as novas tecnologias, elas vão ser conduzidas dentro desse mesmo contexto. Esse é o meu ponto de vista.

Respondente 4

Bom, eu trabalho em dois ambientes diferentes. Trabalho na escola dentro de uma comunidade e trabalho na educação fundamental e, trabalho na... numa escola fora da comunidade, num ambiente de EJA, na educação de jovens e adultos. Que agente percebe é que existe, na realidade, de um modo geral, uma multiculturalidade. Existem pessoas de vários grupos, de várias religiões... E, em alguns momentos esses..., esses conflitos dessas várias religiões e várias eh... etnias, elas se chocam! A interculturalidade que se percebe, como eu trabalho em dois ambientes, o que se percebe é que, na área da comunidade onde eu trabalho, existe um ambiente com uma certa interculturalidade, com uma certa aceitação e respeito em relação à geografia. Ali dentro a gente têm pessoas que vêm do nordeste, pessoas que vêm da Angola, de outros países..., e essas pessoas ali nesse ambiente eles conseguem se respeitar e até mesmo aceitar um ao outro! Não sei se por

causa dos conflitos sociais que existem dentro da comunidade isso faz com que a pessoas se unam e repartam coisas. Ali muito comum você vê um aluno repartir um alimento com outro; você quando um tem necessidade de alguma coisa o outro tenta suprir. Então, existe esse ambiente que agente pode considerar de certa interculturalidade. Nesse ponto, porém, existe o conflito religioso. O conflito religioso causa uma separação. É o que agente não percebe a interculturalidade no que diz respeito à religião. No que diz respeito à religião existe... eh... vários conflitos, uma não aceitação um do outro. Então, é um ponto que dentro da escola, é difícil até trazer para discussão porque gera muito conflito. É um conflito que agente vê a nível de Brasil. O conflito religioso é constante no Brasil. Já a aceitação, o respeito à etnia, respeito a cor, a questão racial, ali dentro desse ambiente existe. Já no ambiente de EJA, agente percebe que esse respeito ele existe de várias maneiras. Ele existe até mesmo em respeito em relação à religião, por serem mais adultos. Então, eles se respeitam por cor, eles se conseguem se respeitar por etnias e conseguem se respeitar religiosamente. A interação entre eles é muito grande! Agente vê que como éh... são adultos que vêm de vários locais do país eles conseguem olhar a situação deles e perceber que eles vieram por mesmos motivos. Às vezes esse motivo que os traz à escola é o sofrimento de estar dentro de casa sofrendo a agressão do marido; o outro é porque não encontrou emprego em sua região ele vai migra pra outro lugar. E, ali dentro essas condições sociais se encontram e eles conseguem se unir e se respeitar e cada um buscar o seu objetivo dentro da escola desse ambiente. Esse ponto de vista é reflexo do aluno. Agora, da instituição Escola, a Escola, hoje em dia, ela não faz essa ação de integração! Porque ela está muito voltada pra regras que são impostas por autoridades políticas. Numa dessas escolas hoje em dia não se pode falar mais nem sexualidade em sala de aula que dá problema, dá até inquérito administrativo. Você não pode mais tratar de algumas questões que se considera questões religiosas porque, também, pode te causar um problema, administrativo. Então, na realidade, essa interação social, que a gente pode chamar de uma interculturalidade, ela se dá mais por conta do indivíduo.
As novas tecnologias podem ajudar dependendo da maneira com que nós a utilizamos. Porque hoje a gente também vê muita discriminação e preconceito através da utilização das novas tecnologias. É muito comum, ao utilizar uma tecnologia, o que está oculto no indivíduo se revelar! E, aí, o que se revela com mais profundidade são os preconceitos, as intolerâncias... Então, quem vai mediar esse processo da utilização da tecnologia com o indivíduo tem que saber como vai utilizá-la. Senão ele pode também causar um ambiente de total descontrole e perseguição. Então, eu acredito que, se for bem usada, se a pessoa que tiver fomentando essa utilização tiver habilidade suficiente pra não deixar que esse espaço se transforme num espaço de conflito, ela pode promover, também, uma interculturalidade.

Respondente 5

É, em relação a essas perguntas que me foram colocadas, éh... eu como... na experiência na escola que eu trabalho, e como leitora também de uma parte teórica também das leis, pela BNCC, acho muito importante essa valorização e essa..., essa questão da interculturalidade! Por quê? Eu acho que o professor, quando ele na prática pedagógica dele, primeiro dia de aula, eu acho que ele precisa iniciar com uma roda de conversa, pra quê? Pra gente conhecer o

nosso aluno: de onde ele veio, quais são..., o que ele acredita, qual é o objetivo maior dele ali na escola... Então a gente..., a gente fazendo uma proposta de uma roda de conversa, a gente sabe, começa a conhecer o outro. E começa a ter respeito pela vida do outro, né? E aí... parte da afetividade. Do professor com o aluno, e também, entre os alunos. Porque aí, no primeiro dia de aula a gente fazendo isso, a gente já sabe o que agente vai colocar pra esse aluno. Quais são os conteúdos que a gente vai trabalhar... A gente parte de um diagnóstico, pra depois agente começar a vir com os conteúdos. E, aí os conteúdos, eles vão ser de acordo com aquela clientela, com aquela realidade. Então, para mim é essencial isso acontecer. Eh..., e, as [...] novas tecnologias educacionais, ela vem pra isso, né? Pra a gente conseguir, também saber, o que o aluno deseja, quais são as tecnologias que ele utiliza mais, se ele utiliza mais o celular, o WhatsApp, o e-mail, as diversas plataformas que nós temos: Moodle, Google Sala de Aula. O que a gente pode colocar ali pro aluno, realmente, ter essa aprendizagem significativa. E ele se sentir incluído ali naquele espaço escolar. Eu acho que isso pra mim é fundamental.

Respondente 6

Traçando um panorama da escola na contemporaneidade, a gente pode dizer que a escola ainda precisa de muitos avanços, neh? Tanto a escola no seu papel e na sua formação Educacional e social como, também, os próprios professores na sua formação inicial e na sua formação continuada. Falar hoje sobre o papel e a importância e significância da interculturalidade nas escolas é de grande relevância. Haja visto que a gente vivência e vive diariamente com alunos multiculturais nos seus aspectos mais variados conforme as questões indígenas, de etnias, raças, gêneros, variedades religiosas. Conforme, também, a gente vê, que a lei normativa do MEC, a BNCC, ela traz essas questões, também, em evidência, neh? Então, assim, é preciso que a escola abra as suas portas e, que o professor tenha consciência crítica pra tá trazendo essas questões e esse trabalho intercultural pra que a gente possa entender melhor o aluno que a gente trabalha e, daí, promover práticas pedagógicas mais eficientes e eficazes a fim de favorecer a sua formação humana, a sua formação enquanto cidadão, para que a gente prepare o nosso aluno para o mercado de trabalho... Porque hoje a gente fala tanto das competências socioemocionais. Então, a interculturalidade ajuda a esse aluno a entender e se colocar no lugar do outro: a ter empatia, a ter alteridade... Então, essa formação pro aluno, além das competências técnicas e habilidades que ele desenvolve no decorrer da sua vida escolar, cabe ao professor, também, estimula essas, essas novas formas de ver um aluno pra que ele possa, verdadeiramente, estar incluído na sociedade e que ele possa, realmente, se tornar um cidadão crítico, consciente dos seus direitos e dos seus deveres. Então, além desse papel da escola, cabe ao professor traçar, pra que ele possa traçar um diagnóstico, conhecer quem são esses alunos, afim de que ele aprimore sua prática pedagógica, néh? Então, aqui a gente fala que o currículo escolar, não só o currículo da escola mas, os currículos ocultos que também são construídos no dia a dia e na vivência entre o professor e o aluno, que eles possam andar juntos com as competências e as habilidades que pretendem ser desenvolvidas por esse professor. Então, assim, é um pacote completo. Agente não pode fragmentar o conhecimento, agente não pode compartilhar..., eh... compartimentar as disciplinas na qual cada um trabalha. Então, agente fala na

interculturalidade, neh? e na relação que esses professores de diferentes disciplinas, precisam ter entre eles, afim de que agente, realmente, forme um aluno holístico, néh? Um aluno mais humano, um aluno para a vida. E esses ensinamentos também vão ajudar a eles a se tornar um cidadão de bem. E as tecnologias digitais neh, elas entram como uma grande ferramenta pedagógica nesse cenário que pode, com certeza, favorecer essa formação de um indivíduo intercultural. Porque hoje nossos alunos são nativos digitais. Então, esses aspectos de recursos tecnológicos eles facilitam o trabalho do professor. Então, assim, de que forma esse professor pode melhorar a sua prática docente, utilizando novas tecnologias educacionais, que são hoje vistas pelos seus alunos, neh? como fazendo parte do seu dia a dia. Já faz parte do dia a dia deles. Eles já usam isso todos os dias. O professor ele não pode ignorar, e nem muito menos a escola, pode ignorar no seu papel inovador enquanto educação, enquanto um equipamento de educação. Então, assim, pensar nessa nova forma de criar um pensamento, interagir na interculturalidade, com as novas tecnologias, é um papel sim da escola e, consequentemente, um papel sim do professor.

Respondente 7

Eh..., então, com minha experiência nas escolas particulares da Baixa Fluminense, eu tenho visto que a questão da cultura, da interculturalidade melhor falando, éh [...] as escolas elas são muito... é muito subjetivo. Eles não são [...], não têm o mesmo tratamento com pessoas com a cultura diferente. Por exemplo, uma escola atual... que eu tô, no ensino fundamental dois, é uma escola evangélica, neh? E quando eles recebem alunos – igual a um judeu este ano – eles não sabiam como lidar com ele. Então, alunos com cultura e religião, crenças diferentes, quando eles vão receber, eles tentam adequar à cultura da escola, e, quando ele não consegue se adequar, eles tentam deixar aquele aluno um pouco de lado. E, aí, eles não têm aquela capacidade de adaptar aquele aluno pra poder entender o que é ele e passar pros colegas e os colegas entenderem o que o aluno... a vida daquele aluno o que ele passa, ele acaba meio que se distanciando. A única coisa que foi feita pela equipe pedagógica, por exemplo, foi não fortalecer as aulas de religião. Fora isso. O resto, ele continuou ali:

– Ah ele judeu, que é judeu? E aí,... Mas professor mas, o que é a religião dele? Por que ele usa esse chapeuzinho na cabeça? A equipe pedagógica não teve aquela preocupação de disseminar a religião:

– olha só existe essa religião... e existe essa crença... e, nem se preocuparam! Não aproveitaram a oportunidade de trabalhar a interculturalidade graças a esse aluno! E só ignoraram.

Referente ao pertencimento, e o recebimento e o acolhimento dos alunos, os alunos que têm uma experiência em que a equipe pedagógica se identifica, eles são acolhidos. Agora, se têm experiências diferentes, diversas à da equipe pedagógica, eles simplesmente são deixados de lado. Infelizmente. Por exemplo, você vendo nas escolas... quando tem uma aluna... que ela tem... se depara com o problema da gravidez precoce, a coordenação já deu com isso antes. A própria coordenadora teve esse problema. Então, ela consegue lidar com essa aluna. Agora, quando vem um aluno que tem algum problema

especificamente, seja com [éh] homossexualidade, ou com uma crença ... que ela tá tendo uma, um conflito interno com ela, pra coordenação pedagógica... escola evangélica ela já acha aquilo errado, ela já não tem uma preocupação em lidar com aquele aluno, ver o problema que ele tá passando. Ela simplesmente tenta dar uma ignorada. Não demonstrar, claro, mas é isso que acontece muitas vezes. E aí você vê que ou qual que... o padrão das escolas particulares que eu passei e que eu tenho visto, neh? É que, se o aluno tem um problema ou, se a cultura ou capital cultural daquele aluno se tiver a ver com o da equipe pedagógica, ele vai ser amparado. Senão ele não vai estar amparado por aquela [eh], pela equipe que está ali com ele. Tanto pelos professores, quanto o coordenador pedagógico.

Referente às tecnologias que agente vê hoje em dia, no dia a dia, a gente vê muitas escolas modelos, neh? Tanto indo pra zona sul, pro centro, escolas que têm trabalhado com uma forma de informática, mas não é a realidade da maioria. Ah, têm escolas particulares que não têm nem um laboratório de informática decente. Então, você não tem nem as vezes o equipamento, como ele vai, o professor vai ter o conhecimento ou as metodologia pra poder praticar, usar a tecnologia pra poder praticar a interculturalidade? A gente sabe como o mundo já tá imerso nisso, tanto como o WhatsApp, tablet, como o computador, ele sabe mexer. Agora, a questão é a utilização, neh? Que o conhecimento tá na palma da mão dele. Só falta ele saber utilizar.

Respondente 8

Falar de interculturalidade eu acho que não tem que ficar só por conta da Base Nacional do currículo. Porque agente vê até que é de 2018 e é muito recente. E, aí, eu tenho dois tipos de experiência de dentro da escola: eu tenho a da "sala de aula" e, hoje, "como gestora" – que eu acho que é como uma complementação das nossas vivências dentro da sala de aula. E, aí, quando falo da interculturalidade, eu poderia utilizar vários exemplos desses anos como – eu digo não como professora - eu falo como mediadora de informações. Porque a gente acaba dentro da escola, dentro da sala de aula, não sendo só "o detentor do conhecimento", porque a gente aprende de várias formas dentro do ambiente escolar. E, aí, eu poderia utilizar a minha experiência como professora – porque eu sou professora de ciências, neh? E, aí, entraria a religião. Éh que é um assunto sempre muito delicado de abordar. Não a religião, mas, quando a gente fala de ciências, o conflito ideológico que se criou, que acha que ciências e religiões não podem andar juntas, e que elas têm que andar em caminhos opostos. E, eu, particularmente, não concordo. Mas, uma coisa que me chamou atenção no questionário foi o fato do "pertencimento". Porque eu venho de uma escola de comunidade, néh? E, aí, uma coisa que eu sempre bati de frente, e hoje, como gestora, mais ainda: os alunos se sentirem "pertencentes" à comunidade, à escola, à vida que eles levam.

E, um exemplo que me marcou muito esse ano foi que, toda vezes que eu levava meus alunos, um grupo de alunos, pra fazer a atividade extraclasse, fora do espaço deles – porque eles acham que o mundo deles é ali, aquela comunidade... e ele só vai... nascido, criado, viver tudo em função daquilo, que não tem um mundo lá fora que eles possam explorar. Foi um fator que, toda

vez que eu levava eles pra fazer atividade... – é uma escola que ninguém conhece na cidade. Uma escola estadual que você fala "escola antes da ponte" e "pós-ponte". Antes da ponte são escolas do centro que tem uma capacidade de 1500 alunos que já tem mais de 100 anos de história. Então, são escolas que você pode tá uma hora de distância...

– mas, é ali que eu tenho que estudar! Que eu vou estudar nas escolas grandes!

E, aí, têm as escolas de pós-ponte, que são duas na cidade, que são escolas de periferia – que pegam gente de comunidade, do tráfico mesmo. E aí, toda vez que eu levava esses alunos para atividade eu fazia questão...

... não, agente é do colégio tal, aquele colégio ali óh, do bairro tal, que abrange... E eles ficavam sempre assim... Eles tinham vergonha de dizer de onde eles vêm. E, e nunca eram reconhecidos.

E aí, uma das últimas vezes que eu levei um grupo, eles até estavam com a blusa do Senai porque agente conseguiu bolsa pra curso pra eles. Éh... e aí eles viram aqueles alunos arrumados, uniformizados com roupa do Senai, se comportando, e eles faziam perguntas eles respondiam... se sentindo, dizendo:

– Ah não, eu sou desta escola!

Pela primeira vez eu não precisei dizer de onde eles eram. Eles começaram:

– não a gente é da escola tal! que fica ...

– ah, colégio particular?

– Não, a gente é de escola pública.

Ali eu vi que eles estavam começando a se sentir pertencentes à comunidade. Eles não tinham vergonha de esconder de onde que eles vêm. Entendeu? Só que, assim, não é uma coisa de uma hora pra outra. É um processo!

No momento que agente faz um projeto pedagógico e fala sobre comunidade, porque eles vêm da comunidade. O que eles acham que tem que melhorar? É quando agente coloca um projeto, por exemplo, da biblioteca, "de africanidade". Mas, agente se recusa a colocar em novembro porque agente se recusa a dizer que falar do negro tem que ser só por conta de uma data específica. Então, o nosso projeto não foi em novembro, foi agora em dezembro. Pra eles entenderem que não é..., quando agente fala da discriminação, não é por conta de um mês e uma data. É um ano inteiro, é 24 horas por dia, 7 dias por semana, 30 dias no mês

E aí... quando a... eu estava mostrando as fotos do desfile, que as meninas se vestiram, se maquiaram, os meninos participaram. Começaram a botar nas redes sociais assim: "diga não ao preconceito!" e começaram a falar das suas experiências. Então, assim... você olha no decorrer... claro que foi um ano que, isso tem que ser ao longo da vida. Mas você olha a gente como educador, olha essas situações e fala: nossa, realmente é aí que o nosso aluno está aprendendo! É aí que é um ensino interdisciplinar porque tá respeitando etnias, tá respeitando religião, tá tendo o pertencimento, tá tendo acolhimento. Então, eu acho que é isso que é o interdisciplinar. É isso que vai além da gente querer

colocar que interdisciplinaridade tem que ser só conectar o português com matemática, biologia química... Claro que isso é muito importante. Mas, acho que importante é quando você está preparando o seu aluno para o lado de fora da escola. Entendeu? Pra ele ser um cidadão do bem. Que ele entenda certos valores que ele vai repassar dentro de sua casa, pros seus colegas, pra onde ele for. Eu acho que isto vai além.

E, a tecnologia auxilia porque é um meio que eles utilizam, neh? Porque eu... Ainda por cima eu que sou ensino médio. Noventa e nove por cento tem celular. E, aí se eu vou utilizar tecnologia, como eu botei no exemplo: os alunos baixaram um aplicativo pra você se comunicar em libras com aluno surdo mudo. Uns cinco anos atrás agente não conseguiria fazer isto. Agente ia ficar fazendo mímica com eles, neh? Quando eu faço as saídas, eu faço grupo no WhatsApp para eles não se perderem, e eles vão andando em grupos se comunicando ali. Então, assim, são... a tecnologia só vem acrescentar, juntar essa interdisciplinaridade deles, néh? De compor eles como indivíduos, como ser humano, como detentor não só do conhecimento, como espalhar esse conhecimento, néh? Essa aprendizagem pro outro, lá pra fora.

Respondente 9

Eu sou mediador acadêmico do projeto CDERJ, eu sou... Eu trabalho com EAD (Educação à Distância), e o projeto CEDERJ ele é um, enfim, ensino semipresencial. A maior parte do curso ele é totalmente online e a aprendizagem via plataforma, material. Inclusive parte das aulas. Mas ele tem uma parte que é, realmente, que precisa da conexão com os alunos nos diversos polos espalhados no Rio. Tem Polo CEDERJ seja na Rocinha, tem polos CEDERJ no interior do Rio de Janeiro. Como é o meu caso lá em Paracambi. E, assim, o perfil dos alunos do CEDERJ é um perfil bastante diverso e tem modificado bastante. Inicialmente a gente tinha muitos alunos que eram basicamente profissionais que não tinham tempo pra poder procurar essa formação universitária e que viram nessa oportunidade do ensino à distância, éh e correram atrás disso, e hoje a gente tem com a solidificação da EAD, na educação brasileira, muito jovens, então, tá mesclando bastante o perfil nos alunos. O que é algo mais experiente pros alunos mais novos procurando, também, fazer EAD. E isso, como vem dizendo, gera uma questão intercultural muito interessante. Apesar da gente não planejar esse encontro. Porque os polos são lugares muito áridos, né? São mais ou menos espaços onde os alunos vão para ter um encontro de uma ou duas horas com seus tutores. Basicamente isso. Então, eles não têm contato de vivência como tem uma universidade regular, onde você tem um espaço realmente onde eles possam se encontrar e conviver. A EAD é uma situação muito prática onde, pontualmente, você vai lá, tem uma necessidade sua, e você vai para sua casa, enfim. Éh agora, você vê éh... que os próprios alunos demandam essa necessidade de troca, néh? Éh porque eles vão ficando por ali na maneira deles, mesmos não existe esse espaço eles criam essa oportunidade. Eles elegem, ou seja, uma padaria, ou um bar, ou um bosque perto da universidade, perto do polo do CEDERJ pra poder se encontrar, se trocar, conversar... E isso é muito interessante porque existe essa questão, essa procura, essa necessidade da troca. E essa experiência ela é muito bem-vinda pelo que eu vejo, neh? Éh, ainda mais quando você coloca pessoas de experiências tão

diferentes de vida, como se tá falando. Um homem ou uma mulher adulta, ou mãe de família éh, com uma pessoa mais jovem que está começando a sua caminhada assim na vida adulta profissional. Então, essa troca existe, ela é interessante, pelo visto, parece que vai além da, da camaradagem, do trocar tocar material ou tirar dúvida, néh? Você vê muito a figura do..., você abraçar a figura do outro. Éh, por exemplo, claro, eu apliquei prova semana passada pra uma mãe que tava com uma criança de sete meses no colo. Éh, e a gente fez o possível para ela poder ficar, digamos, confortável ali: se ela pudesse sair, ela saía; se a criança chorasse, pra dar tempo de uma amamentação... Então, o polo e o CEDERJ tem essa sensibilidade com relação a isso. Então, agente faz o possível. Agora, eu vi dos colegas abraçarem essa causa, e os colegas que terminaram a prova antes da menina, dessa mãe, ficarem com esse bebê no colo, cuidarem dessa criança, não só ali naquele momento mas depois do momento de aula – que eu tava prestando atenção no momento da prova – todo esse cuidado. Isso eu achei muito interessante.

Agente vem acompanhando os alunos, também, e lá existe um movimento que é reforçado pelo colégio que tem próximo, o IFRJ, com quem a gente dividi salas, de valorização da cultura negra e indígena, também, também muito forte. E, isso começou no segundo grau do IFRJ e tá chegando também junto ao Polo de Paracambi de forma

indireta. Éh, e a gente ve também essa, essa, essa apropriação, digamos assim, essa identificação maior dos alunos e das alunas mais jovens com o próprio movimento negro por questão de sua identidade conforme a professora falou. Parece que eles estão começando a se assumir mais a sua identidade, cada um deles. Uma coisa até interessante que eu vejo, é que quando a gente vai aplicar a prova, agente pega a carteirinha dos alunos – o CEDERJ tem um método próprio, neh? – Aí você pega a identidade do aluno pra você verificar quem é ele, néh? Que tá fazendo a prova pra ele poder assinar e você dá o seu ok. E é muito comum você ver pessoas que tão no CEDERJ há quatro ou cinco anos a carteirinha, identidade, mulheres negras, éh com o cabelo alisado, neh? Aquela coisa que chega ser agressiva. Na foto. Mas que hoje tão cabelo encaracolado, ou tão cabelo solto, ou tão usando o cabelo do jeito que elas querem. Isso é uma situação muito interessante que, é assim, é um, é um, pequeno detalhe, mas, assim, mostra um pouco dessa, dessa questão da aceitação. Então, apesar da minha realidade não ser uma realidade de convívio, pelas frestas essa, esse encontro muito multicultural acaba acontecendo.

Respondente 10

Bem, eu acredito na grande importância da diversidade, da multiculturalidade dentro do ambiente escolar. E se faz presente porque nós temos vivências muito distintas; nós temos realidades distintas e, experiência de vidas e situações inclusive físicas distintas dentro de uma sala de aula. Então, é importante respeitar toda esta variação, não só aspecto cultural, religioso, mas, também, físico. Porque uma das questões... Eu trabalho com tecnologia assistiva. E, que eu vejo muito importante, também, é a falta de consideração que muitas escolas dão a inclusão de pessoas que possuem deficiências, neh? Nós já vemos isso, também, e fica muito claro, algumas rejeições a certos

ramos de religiosidade, principalmente a parte que vem da África. Em algumas escolas há uma rejeição muito grande. E, nós temos toda esta multiculturalidade que vem complementar no dia a dia. Eu entendo que a escola, ela deve participar de uma forma mais ativa. Isso é feito, muitas vezes de forma pinçada, de professor para professor, mas, não é uma ação pedagógica de forma efetiva que envolva todos os profissionais. O que deveria ser! Na minha visão. Mas que envolvesse essa interculturalidade porque hoje nós vivemos interconectados pelos meios digitais, nós vivemos interconectados pela nossa prática diária. Nós conversamos mais, seja virtual, seja presencial, nós vivenciamos mais todos esses contextos e temos a informação à disposição. Então, hoje em dia, o professor ele tem que ser, inclusive, um grande mediador, porque se eu chegar e perguntar algo sobre medicina pros meus alunos de tecnologia assistiva, eles podem não ser expert em tecnologia, mas podem dá a respostas simplesmente em alguns segundos perguntando no Google. Então, importante não é como passar informação, e, importante é conhecer a bagagem.

Atualmente, também, eu tô finalizando um curso de alfabetização freiriano, de Paulo Freire. E, Paulo Freire sempre conta em utilizar essa bagagem de conhecimento com as palavras construtoras, com os temas construtores e essa valorização exatamente vale na interculturalidade da pessoa. Éh, e, dentro de um ambiente intercultural precisam estar presentes, lógico, à ética, a valorização do ser humano, mas, acima de tudo, o respeito. Acredito que a palavra-chave da interculturalidade é o respeito. Até nas minhas aulas de tecnologia assistiva eu sempre cito uma poesia, um poema, de um poeta nordestino chamado Bráulio Bessa que fala sobre respeito. Sobre você respeitar o próximo, respeitar as dificuldades, respeitar as diferenças. Eu gosto muito de iniciar com este texto. E, na minha experiência escolar, eu vejo que a interculturalidade ela tem que ser implementada de forma imediata. Não podemos mais viver sem interculturalidade em sala de aula, porque é o elo que une toda a unidade escolar: professor, aluno, professores. Porque o professor não é mais aquele dono do saber. Os alunos eles trabalham! Então, aprende-se muito com a cultura do próprio aluno. Então, se eu sou o professor que moro em São Gonçalo, vou dar aula na Rocinha, se não souber a cultura que rola, que acontece na Rocinha, eu não conseguirei ser bom para o meu aluno. Eu tenho que, primeiro, aprender com o meu aluno, neh? Eu tenho que me educar, para junto... comunicarmos, trocarmos conhecimento. Novamente parafraseando Freire: "o professor aprende ao ensinar, e ensina ao aprender". Então, eu acho que tem tudo a ver com a interculturalidade. E, na minha prática escolar, eu tento utilizar essa diversidade, neh, acrescentando os deficientes físicos que, muitas vezes, eles são esquecidos. Muitas vezes... nós temos a modalidade ensino especial. "Modalidade[...] formal". É a modalidade dá "educação especial" que perpassa desde os primeiros anos até os últimos anos de uma pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu. Muitas vezes um aluno...

Recentemente eu finalizei um curso sobre "leitura escrita em Braile" eu percebi que muitos alunos que, por exemplo, são cegos ficam simplesmente aleijados fora do contexto porque os professores não conhecem muito bem como trabalhar a alfabetização de um aluno porque tem que trabalhar os sentidos. Isso é a interculturalidade. A cultura dele é diferente, porque a cultura não tem o sentido da visão porque o mundo é feito pelos videntes. Então, respeitar essa

cultura, a cultura de um cego é muito diferente da nossa. Porque eles aprendem, eles primeiro têm que aprender a sua noção corporal. Porque nós já até nascemos, de uma forma, com uma certa naturalidade. A cultura deles é diferente! Como a cultura de alguém de libras. É bem diferente da nossa. Então, nós temos que respeitar. A interculturalidade vai além da etnia, vai além de raça, vai além da religiosidade... Tem todo um contexto.

E, eu acredito muito que as novas tecnologias estimulam na formação do indivíduo. Eu acredito muito! Porque ele permite com que o aluno daqui, por exemplo, lá em São Gonçalo, converse com alunos, por exemplo, da professora que trabalha no Caju, neh? Então, vai conversar e vai viver, vivenciar a realidade do Caju. Mas, pode vivenciar a realidade de um colega meu lá da Espanha, neh? Ou vivenciar uma lá da França! Olha a vivência, a cultura que nós podemos trabalhar. Isso aí é bem importante. A tecnologia, muitas vezes, a pessoa fala: realmente, ela pode afastar, se mal utilizada e unir se bem utilizada. Como todas as ferramentas. [A] Tecnologia é uma boa ferramenta. Se alguém me der um martelinho e uma espátula, e uma coisa para fazer uma escultura eu não vou saber. Mas, se der na mão de um artesão, ele vai criar algo lindo! Então, eu acredito que a mesma caneta que dá para fazer um rabisco, pode escrever um texto shakespeariano, neh? Uma inspiração nesse nível. Importante é saber usar essa ferramenta. E, as ferramentas digitais eh..., hoje, elas aproximam as pessoas se usadas corretamente. E dão todo arcabouço da parte intercultural. Eu considero muito essa forma de pensar, interagir e, a forma que o professor ele tem que, também, adaptar-se. Dar protagonismo mais ao aluno, permitir com que o aluno seja protagonista do seu aprendizado. Não ser aquele professor "*conteudista*" *que acredita ainda que considera-se dono do saber. Nós temos que dar protagonismo, neh, pra fazer uma atividade ativa com os alunos, para que eles possam, entre si, através da sua cultura, através da sua vivência, da sua experiência possam mudar, primeiramente, a si, mudar o seu ambiente e, a partir daí, mudar o mundo.*

5.3 Fazer a leitura flutuante, definir Categorias iniciais, intermediárias e finais e deduzir a Crença Norteadora

A análise de conteúdo trabalha com a leitura flutuante e, assim, formam um método para analisar numericamente a frequência de ocorrência de determinados termos, construções e referências em um dado texto e, também, faz inferências sobre o assunto a partir das comunicações.

A Leitura Flutuante se vale das seguintes etapas[53]:

I) Na leitura flutuante reúnem-se os documentos, as comunicações a serem analisadas, identifica-se o contexto, percebe-se as impressões e se faz as inferências. Nesta fase de pré-exploração do material, as leituras flutuantes permitem apreender e organizar, de maneira não estruturada, temas, variáveis e os assuntos importantes para as próximas fases da análise de conteúdo;

II) Após esta fase de reunião dos documentos, faz-se a seleção das unidades de análise que incluem palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas[54];

III) Finalmente, inicia-se a fase de categorização e subcategorização que compreende a uma operação de classificação de um conjunto diferenciado de unidades que são seguidamente reagrupadas até que se definam as categorias iniciais e finais;

A partir desses processos de categorização e recategorização, o processo de formação das categorias vai se aprimorando e dentro desse cenário, segundo Bardin, (1977) após a seleção do material e da leitura flutuante, a categorização vai se definindo diante do pesquisador. E, isto acontece devido à repetição das palavras e da inferência que permitem efetuar uma categorização progressiva até chegar às categorias que promovem a identidade daquilo que se está analisando.

---

[53] Cf.: CAMPOS, Claudinei José Gomes**. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Rev Bras Enferm, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4. Ver tb: em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/4601
SILVA, Andressa Hennig. **Rituais corporativos como estratégia de legitimação dos valores organizacionais em empresas familiares**. 2012. em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/4601>

[54] Ibid.

5.3.1 Leitura Flutuante: Categorias Iniciais e Categorias Intermediárias

<table>
<tr><th>Categorias iniciais (leitura flutuante das comunicações)</th><th>Conceito norteador (hipóteses)</th><th>Categorias intermediárias (Inferências)</th></tr>
<tr><td>1 – A constituição da sala de aula é multicultural.</td><td rowspan="2">A sala de aula é multicultural e isto estimula a interculturalidade.</td><td rowspan="7">- O professor é o mediador da alteridade para a interculturalidade em sala de aula multicultural e precisa ser estimulado a usar as NTDIC´s</td></tr>
<tr><td>2 – A sala de aula evidencia diversas etnias; raças diferentes; gêneros diferentes; orientação sexual diferente; crenças diferentes.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3 – Escolas investem nas metodologias e tecnologia.</td><td>As Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação estimulam a interculturalidade para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, técnicas e sociais.</td></tr>
<tr><td>Nem todos os alunos têm tecnologias em casa</td></tr>
<tr><td>4 – Nem todos os professores usam tecnologias digitais ou novos métodos de ensino.</td><td>Os professores podem ser estimulados pela escola a usarem tecnologias e novas metodologias</td></tr>
<tr><td>5 - A interação é voltada para a questão do programa: fazer os trabalhos, fazer as resenhas... e, se perdem os estímulos interculturais das habilidades cognitivas e habilidades sociais.</td><td>As habilidades cognitivas e sociais são desenvolvidas a partir de uma metodologia intercultural de educação com tecnologias</td></tr>
<tr><td>6 – Em salas de aulas multiculturais a alteridade é a base da aprendizagem.</td><td>Alteridade e cognição são variáveis interligadas</td><td rowspan="2">O professor precisa ser um mediador da aprendizagem com base em recursos metodológicos e tecnológicos que promovam a alteridade.</td></tr>
<tr><td>7 – O professor não tem base intercultural.</td><td>A cultura no país não é intercultural</td></tr>
<tr><td>8 – As pedagogias que formaram os alunos não são percebidas e não se incorporam na base metodológica de ensino.</td><td>Os alunos não são tábulas rasas, eles têm um conhecimento que a escola e o professor não sabem.</td><td>- A alteridade se perde pela falta de intervenção criativa na prática metodológica e tecnológica de ensino/aprendizado</td></tr>
</table>

Obs: Ressalte-se que o que apresentamos aqui não são quadros, nem tabelas, nem figuras, mas sim, apresentamos janelas cuja configuração levou em conta obter uma melhor apresentação das categorias.

9 – O professor precisa se debruçar não só sobre a programação de aula, mas, também, na parte cognitiva, na parte pedagógica e na parte de formação técnica desse aluno.	- Há professor intercultural e outros que não se preocupam com isto, usando as tecnologias de informação apenas para uma formação técnica.	-Não se estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais em um ambiente onde a interculturalidade, a percepção da alteridade e o uso de tecnologias digitais são pobres.
10 – Oportunidades de interação e desenvolvimento de habilidades cognitivas são perdidas		- As habilidades cognitivas e sociais são desenvolvidas em um meio ambiente escolar multicultural que estimule a interculturalidade no uso de tecnologias digitais e a alteridade
11 – As novas tecnologias digitais podem formar esse indivíduo intercultural. Mas, se não tem um professor voltado para esse tipo de questão, essas tecnologias vão ser usadas apenas para a formação programática.		- Existem nas escolas dois tipos de mediadores de aprendizagem: o professor intercultural que usa tecnologias digitais e aquele que não tem esta formação e nem está estimulado a aprender.
12 Essa nova forma de pensar e agir, intercultural, depende muito do professor.	– A adoção de uma metodologia intercultural em sala de aula é um Princípio fundamental.	- Na jornada do multiculturalismo professor e alunos aprenderão juntos uma nova cultura intercultural.
13 - Para formar um aluno para ser intercultural, esse professor precisa antes ser intercultural.		
14 Crenças, cultura e interculturalidade se mesclam na sala de aula multicultural.		Existem métodos, metodologias e tecnologias que promovem a interculturalidade em sala de aula à disposição das escolas e dos professores.
15 – Trabalhar com projetos interdisciplinares pode conduzir à interculturalidade em sala de aula	- Projetos interdisciplinares, metodologias ativas, tecnologias digitais podem auxiliar na construção da interculturalidade.	
16 – Nem todos os professores abraçam a ideia da interculturalidade em sala de aula	- O caminho da interculturalidade passa pela educação e pelas tecnologias digitais.	
17 - Não basta apenas o professor receber o documento BNCC, ler e largar pra lá.		
18- Os professores devem promover a interculturalidade para que um aluno possa aprender com o outro.		
19 –. O *BNCC faz referência a essa necessidade de diálogo entre diversos grupos culturais; não se pode admitir o bullying*	*-O professor leva para a sala de aula seu modo de pensar, agir e ser.*	- Há preconceito na cultura e a sala de aula é um microcosmo, o professor e os alunos são educados dentro destes mesmos sentidos.
20 – *Em área de comunidade, existe um ambiente com certa*	*As escolas que se situam em comunidades possuem*	- A escola não deve ser um espaço de conflito, mas antes

interculturalidade, aceitação e respeito ao outro.	*uma característica mais acentuada de interculturalidade do que outras escolas em outros locais geográficos.*	deve ser um espaço de parceria, colaboração, cooperação e desenvolvimento de habilidades cognitivas.
21- *Quais são as tecnologias que o aluno utiliza, se ele utiliza mais o celular, o WhatsApp, o e-mail, as diversas plataformas que nós temos: Moodle, Google Sala de Aula.*		

5.3.2 Leitura Flutuante: Categorias Finais

Categorias Intermediárias (Inferências)	**Conceito Norteador (hipóteses secundárias)**	**Categorias Finais (Inferências)**
- O professor é o mediador da alteridade para a interculturalidade em sala de aula multicultural e precisa ser estimulado a usar as NTDIC´s.	*O ambiente tecnológico a partir do qual o aluno acessa as aulas precisa ser identificado para promover uma **inclusão integral** na sala de aula.*	*A Interculturalidade deve ser incentivada pela escola e exercida por professores e alunos através de novos métodos. E, as NTDIC´s podem ajudar a formar um aluno colaborativo, cooperativo e solidário com autoestima e heteroestima.*
- O professor precisa ser um mediador da aprendizagem com base em recursos metodológicos e tecnológicos que promovam a alteridade		
-A alteridade se perde pela falta de intervenção criativa na prática metodológica e tecnológica de ensino/aprendizado		
-Não se estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais em um ambiente onde a interculturalidade, a percepção da alteridade e o uso de tecnologias digitais são para pessoas carentes socialmente falando.		
- As habilidades cognitivas e sociais são desenvolvidas em um meio ambiente escolar multicultural que estimule a interculturalidade no uso de tecnologias digitais e a alteridade		A interculturalidade pode ser aprendida e as tecnologias digitais podem ser um importante vetor neste método
- Existem nas escolas dois tipos de mediadores de aprendizagem: o professor intercultural que usa tecnologias digitais e aquele que não tem esta formação e nem está estimulado a aprender.	Os alunos não são tábula rasa, eles têm um conhecimento que a escola e o professor não conhecem	*Na implementação da interculturalidade em sala de aula deve-se evidenciar e trabalhar o preconceito de raça, crenças, gênero de modo a desenvolver uma Ética do bem comum.*
- Na jornada do multiculturalismo professor/a e alunos aprenderão juntos uma nova cultura intercultural		*A escola pode promover a interculturalidade através de metodologias e tecnologias digitais para ensinar a matéria e a instrução geral que estimule abolir o preconceito*
- Há preconceito na cultura e a sala de aula é um microcosmo, o professor e os alunos são educados dentro destes mesmos sentidos	O caminho da interculturalidade passa	*O ambiente tecnológico a partir do qual o aluno acessa as aulas precisa ser identificado*

- A escola não deve ser um espaço de conflito, mas antes deve ser um espaço de parceria, colaboração, cooperação e desenvolvimento de habilidades cognitivas	pela concepção de alteridade e pelas tecnologias digitais	*para promover uma inclusão e desenvolvimento integral das habilidades do aluno.*

5.3.3 Analise de Dados e Discussão dos Resultados das Categorias Finais – A formulação de uma crença norteadora

"A Interculturalidade deve ser incentivada pela escola e exercida por professores e alunos e novos métodos e as NTDIC´s podem ajudar a formar um aluno colaborativo, cooperativo e solidário, com autoestima e heteroestima"

Começamos esta Discussão interligando alguns elementos que consideramos fundamentais na educação: interculturalidade, alteridade, NTDIC´s, colaboração, heteroestima, formação crítica etc. Neste processo educativo, tem-se, então, como fundamental, a missão da formação completa do ser do aluno. Após isso sim, capacitá-lo para uma formação técnico-profissional. O professor ao escolher o método que vai utilizar nas aulas e também ao seguir orientações do Plano Pedagógico à altura das tecnologias, precisa debruçar-se sobre linguagem, exercícios, pesquisas, autonomia discente e colaboração entre alunos. Ele precisa juntar estes aspectos de forma a estimular o respeito ao colega, o trabalho colaborativo, a percepção do ambiente de aula visando à produção criativa e coletiva do conhecimento. No entanto, é importante ter em mente que toda a produção coletiva do conhecimento será experienciada no âmbito individual, nas ações de cada um, mas sempre lembrando que na base do EU sempre tem um TU.

A sala de aula é multicultural por natureza, ali se juntam pessoas com as mais diversas formações pedagógicas familiares, crenças distintas, gêneros diferentes e, no entanto, sabe-se que esta riqueza de valores é o manancial que dá força à criação da inteligência. Os estudiosos da cognição como Maturana e Varela afirmam que a inteligência surge na interação com o outro numa relação com o meio ambiente. Esta visão tem um corolário muito importante que diz que, a inclusão social é mais do que um esforço para a aquisição da cidadania, e representa uma iniciativa para a aquisição da

inteligência. Portanto, a inclusão, a interação, a cooperação e a colaboração aumentam a inteligência. E, o contrário nos torna menos inteligente. Assim, esta visão nos faz confirmar que as NTDIC´s são grandes aliadas da aquisição de uma inteligência coletiva, resultando em desdobramentos positivos na vida dos indivíduos.

"A interculturalidade pode ser aprendida e as TECNOLOGIAS DIGITAIS podem ser um importante vetor neste método."

O aluno quando chega à sala de aula não é uma tábula rasa, ele traz consigo toda uma pedagogia através da qual a família e sua comunidade lhe ensinaram a viver. Isto significa que ele, quando fala, traz em seu discurso crenças, preconceitos e ideias que lhe foram transmitidas. Mas, por outro lado, como a mente está dentro de uma dinâmica social num processo evolutivo, este aluno é potencializado a/para aprender ideias novas, resultando no preparo para debater sobre outros conceitos podendo, assim, desenvolver e ampliar o seu quadro cognitivo.

> Em seus estudos Paulo Freire estava convencido de que havia por parte de professores e pesquisadores a compreensão deficiente do que ele chamava de ciclo gnosiológico e afirmava que "se observarmos o ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, e não mais que dois, dois momentos que se relacionam dialeticamente. O primeiro momento do ciclo é o momento da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido". Paulo Freire afirma que neste segundo momento o sujeito cognoscente desenvolve as qualidades requeridas na produção do conhecimento: reflexão crítica; curiosidade; questionamento exigente; inquietação; incerteza. "Ele diz que quando isolamos um momento do outro, ou seja, o conhecimento explícito do conhecimento tácito, o ato do conhecimento se transforma em uma mera transferência de conhecimento" (FREIRE, 1998, APUD MORAES, 2010).

A partir deste momento que o aluno conecta o que ouviu e entendeu com a sua própria herança cultural, constrói em sua mente a informação e, neste ato, ele produz um novo conhecimento que é a base da aprendizagem. No ato gnosiológico em sala de aula, na interculturalidade do aprender a matéria, funda-se uma nova heterogênese metodológica com o aluno adquirindo novas habilidades cognitivas fundadas na sua interação com os colegas sob a mediação de um docente.

"Na implementação da interculturalidade em sala de aula deve-se evidenciar e trabalhar o preconceito de raça, crenças, gênero de modo a desenvolver uma ÉTICA DO BEM" COMUM".

O preconceito é oriundo da discussão entre os pares ou oriundo do silêncio assertivo que sugere acordos tácitos *irrevelados*. São diferenças existentes entre as pessoas em sociedade que, no entanto, não deveriam compor um quadro cognitivo voltado ao preconceito, pelo contrário, deveria, pela percepção da alteridade, revelar no espelho a outra face não desenvolvida.

A Ética compõe com a lógica um importante aspecto cognitivo porque se funda na análise das consequências do que faço dos meus atos. E isto pode ser ensinado. A análise, a reflexão crítica, a crítica e autocrítica que surgem em meio aos diálogos produzidos nos debates e nas dinâmicas em sala de aula, podem estabelecer a fronteira entre a riqueza da produção do conhecimento novo e a pobreza da reprodução do conhecimento.

> Quando Deus perguntou a Caim onde estava Abel, Caim replicou, zangado, com outra pergunta: "Sou por acaso o guardião de meu irmão?". O maior filósofo ético do nosso século, Emmanuel Levinas, comentou que dessa pergunta zangada de Caim, começou toda a imoralidade. É claro que sou o guardião do meu irmão; e sou e permaneço uma pessoa moral enquanto não pergunto para uma razão especial para sê-lo. Quer eu admita, quer não, sou o guardião do meu irmão, porque o bem-estar do meu irmão depende do que eu faço ou do que eu me abstenho de fazer. E sou uma pessoa moral porque reconheço esta dependência e aceito esta responsabilidade que ela implica. No momento em que questiono esta dependência, e, peço como fez Caim, que me deem razões para que eu me preocupe, renuncio à minha responsabilidade e deixo de ser um ser moral. A dependência de meu irmão é que me faz um ser ético. A dependência e a ética estão juntas, e juntas elas caem (BAUMAN, 2008).

A sala de aula intercultural tem como base a Ética das Consequências e estimula a inteligência, porque trabalha com a colaboração que, segundo Maturana e Varela, faz crescer a inteligência. Ao contrário de uma sala de aula que se cala diante dos preconceitos, que empobrece o grupo e diminui a inteligência de cada um dos participantes desse ambiente.

Uma metodologia fundada na percepção da alteridade para ensinar a matéria, provoca o salto cognitivo dos alunos e não o alija de uma história coletiva. Neste contexto as NTDIC´s cumprem o papel para o qual foram

criadas: fazer florescer a mente colaborativa conectando-a consigo mesma, ao conectar-se com o mundo a sua volta.

"A escola pode promover a interculturalidade através de metodologias e tecnologias digitais para ensinar a matéria e a instrução geral que estimule abolir o preconceito"

Esta metodologia de interação social, de forma participativa, amplia experiências e ideias, conectando-se para encontrar uma solução particular a um problema, compartilhando entre si a informação construída nos exercícios propostos pelo professor. As NTDIC´s, neste contexto, têm um papel significativo de colaboração para a transformação da forma de ser, pois é um excelente recurso para estudar e pesquisar conteúdos do programa como, também, no advento de uma ética voltada ao bem comum.

A escola é salvaguarda da educação e pode contribuir para ampliar a discussão sobre preconceitos. E, isto pode ser feito durante o ensino dos conteúdos da matéria, pois não se deve isolar um momento do outro. As tecnologias digitais podem ser uma excelente aliada neste trabalho.

"O ambiente tecnológico a partir do qual o aluno acessa as aulas precisa ser identificado para promover uma inclusão e desenvolvimento integral das habilidades do aluno.".

A escola, neste papel de salvaguarda da educação, precisa de metodologias e tecnologias para formar crianças e jovens a tornarem-se homens e mulheres que, em suas cidades, coparticipem como profissionais da construção da informação e que as empreguem no exercício do seu trabalho e da cidadania, partilhando e compartilhando informações entre si e com a sociedade, respeitando-se mutuamente.

Nem todos os alunos possuem tecnologias de ponta. No entanto, existem recursos baratos e muitos desses são de acesso gratuito. Assim, é preciso identificar os recursos disponíveis aos alunos e estabelecer um Plano Pedagógico inclusivo e diferenciado, para que a educação seja individualizada, considerando o perfil e as necessidades dos alunos.

Educação associa-se à perspectiva de os professores desenharem, numa construção participativa, o modelo de acesso às informações valendo-se

das novas tecnologias de informação e comunicação, incorporando-as como um conhecimento para alcançar os objetivos delineados no Plano Pedagógico. O modelo pedagógico aqui proposto pressupõe a socialização da informação numa interação digital de indivíduo a indivíduo e de computador a computador que passa pelo ser individual e extrapola-o numa teia de inclusão. Afirma Petraglia,

> "... as qualidades das partes estão virtuais (...) irão tornar-se reais (...) quando estiverem relacionadas ao todo. Dessa forma, essa ideia remete-nos ao conceito de autonomia que está em estreita relação com o conceito de dependência, ou seja, para sermos nós mesmos necessitamos de fatores externos a nós". (PETRAGLIA, I.C. 1998, p. 60)

Este Ambiente de Informação que conecta a escola à sala de aula e à casa do aluno, necessita ser coordenado, acompanhado, medido, criado e recriado permanentemente pelo professor em inteira coordenação com a escola onde trabalha.

5.3.4 Crença Norteadora

"as causas da visão reducionista da importância da alteridade no processo de ensino e aprendizagem relacionam-se à desatenção das escolas e à cultura dos professores e podem ser supridas com um Projeto Pedagógico que estimule o uso de Metodologias e tecnologias a partir das quais se educa para a interculturalidade em sala de aula, o que fortalece o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais do aluno."

É necessário que a escola continue progredindo no seu papel de salvaguarda da *boa educação* para a verdadeira vida que refletirá em uma boa formação. Para isso ela precisa potencializar agentes educadores com projetos pedagógicos voltados para o florescimento do aprendizado com novos métodos, novas tecnologias, estimulando neste compasso, e ao mesmo tempo, novas formas do pensar e do fazer. Isto implica estar afinado com as abordagens expostas pelos teóricos citados aqui neste projeto.

No fundo de toda esta visão repousa a natureza da mente humana já estudada por filósofos, professores, antropólogos, biólogos etc. que percebem a mente como social em suas exigências do existir com o outro. Na "Biologia

do Conhecer", Maturana fala da nossa experiência com os outros na linguagem e ressalta as nossas relações humanas em geral, além de destacar o papel da linguagem e da cognição em particular nesta experiência de viver com outro. (MATURANA, 2001). É nesse aspecto que tudo se enraíza na escola com sua missão de estimular para uma *deuteroeducação*.

"A sala de aula é o microcosmos da sociedade" (RP1). Assim, é preciso aproveitar as riquezas das interações que ali ocorrem, em especial na dinâmica dos exercícios de cada disciplina que possibilitam as interações em grupo. Neste contexto, não se deve descartar as possibilidades de usar os recursos digitais disponíveis que estão ao alcance de todos. Pois, tal fato, além de estimular na aprendizagem da matéria, concomitantemente, no que se refere à questão da alteridade, contribui para tarefas conjuntas criando uma linha dialógica com o próximo. No contexto intercultural, acolher a percepção do outro, em sala de aula, não significa pensar como ele, mas significa que ele agora existe para mim e que as suas necessidades contam na solução que eu estou propondo aos problemas que me foram passados pelo professor.

Sem a percepção da alteridade, sem a troca de ideias com pessoas que pensam diferente de nós, e que têm experiências de vida distintas, perde-se a oportunidade de se desenvolver plenamente as habilidades cognitivas. E, é neste compasso que a riqueza da interculturalidade em sala de aula se perde. E, por fim, acaba-se imperando a competição, o preconceito e o estreitamento da inteligência. Neste tipo de sala de aula fechada, as NTDIC´s fracassarão em seus propósitos de desenvolver não somente a *inteligência* mas, também, a *afetividade* como fator de florescimento social. Ferreira e Lopes (2019) veem o resultado do trabalho afetivo no seguinte aspecto: "A aplicação dessa afetividade no desenvolvimento da atividade resulta no autocontrole das potencialidades dos alunos – paixão no termo *walloniano* – e traz um efeito positivo à prática educacional..." (p. 18)

5.4 Elaboração de um E-Book

A Plataforma Proximal[55] é o local onde ficam depositadas as Dissertações e as tecnologias desenvolvidas no **Mestrado em Novas Tecnologias Digitais**

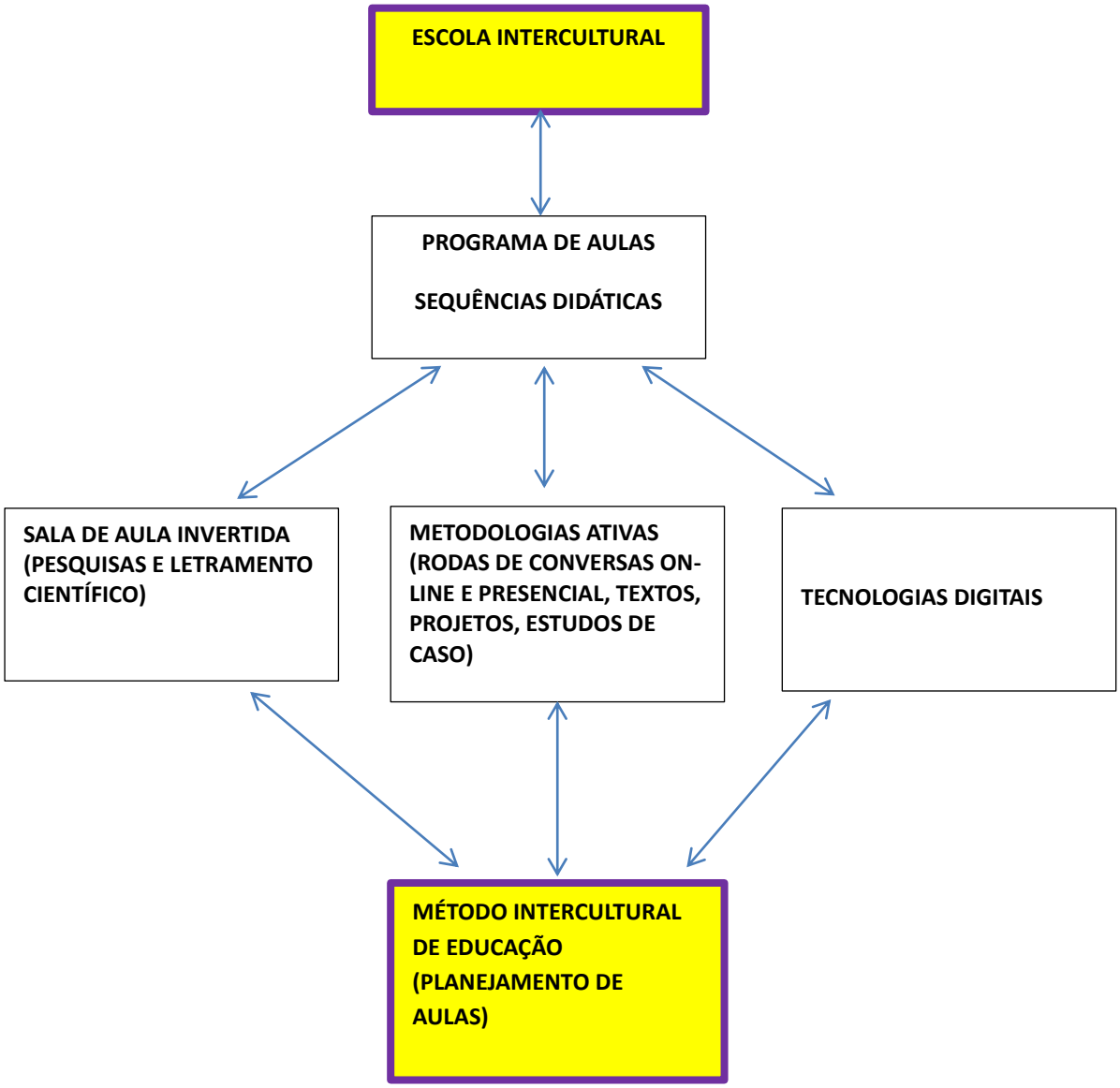
[55] https://proximal.unicarioca.edu.br/portal/e-books/

em Educação para divulgação social e consulta de professores e pesquisadores. Sendo assim, foi disponibilizada na Plataforma a Dissertação e, igualmente, um E-book que seria a versão tecnológica da Dissertação constituindo-se, assim, como um produto e como uma tecnologia social para divulgação ampla do projeto que foi desenvolvido.

Esta Dissertação trouxe um debate sobre a importância da interculturalidade em sala de aula. Independente de qual seja a Disciplina ensinada, o professor não pode perder a oportunidade de estimular a percepção da alteridade, pois, vemos, a cada dia, que os alunos usam as redes sociais muitas vezes de maneira negativa, desrespeitando seus colegas, levando para as trilhas dos computadores o que aprendeu em casa, na família, com sua comunidade ou com seu grupo social. Assim, que o professor possa continuar na sua missão de ensinar o aluno a ter um comportamento ético enquanto estuda. Caso contrário, a educação talvez não valha a pena.

Este Ebook trouxe esta Dissertação apresentada como uma “arte digital” e, esperamos que tenha valido a pena este investimento de falar sobre a formação do “ser” do aluno de forma integral. Isto implica em prepará-lo num processo progressivo e permanente não só da profissionalização, mas, do mesmo modo, para o exercício da cidadania a fim de torná-lo um ser que respeita o diferente dentro das fronteiras da interculturalidade.

6 MODELO COM AS MELHORES PRÁTICAS INTERCULTURAIS E CENÁRIOS TECNOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DE EDUCAÇÃO



6.1 Uma proposta de Planejamento de Aulas para turmas de ensino médio ou os últimos anos do ensino fundamental como resultado da crença norteadora

O **Plano** foi desenhado durante a participação em Disciplinas da Unicarioca como pesquisador observador, durante as aulas nas quais a professora valeu-se de Metodologias Ativas. **Tem como objetivo apresentar** um conceito inovador que junta sala de aula invertida, ensino remoto e aula presencial. E, elas se constituem neste trabalho aqui apresentado como um Modelo das melhores práticas para estimular a interculturalidade em sala de aula através do uso de tecnologias digitais e metodologias ativas.

6.1.1 Planejamento de Aula: Aulas temáticas e estudos individuais

Atividades Desenvolvidas	Recursos	Objetivos	Desenvolvimento da Atividade Em Sala	Desenvolvimento da Atividade Em Casa
Fazer pesquisas na internet, utilizando computadores e/ou celulares; Realizar a produção de textos – um resumo sobre o tema. Confeccionar painéis e cartazes utilizando o programa de apresentação;	Site de busca Google. Computador. Celular; WhatsApp, Facebook Programa de apresentação Power Point. Aplicativos de Reunião online	Pesquisar os assuntos da aula Debater sobre os temas.	Roda de conversas sobre o tema que foi pesquisado. Apresentação online ou presencialmente dos slides, os resumos, os painéis.	Os alunos pesquisam na internet outros assuntos ligados ao tema

As Disciplinas se diversificam em temas e são estes temas que dão a riqueza da Disciplina e são eles que precisam das Rodas de Conversas, das dinâmicas, das pesquisas em livros, da Internet etc.. Em resumo, precisam das NTDIC´s para que se abram para os alunos a possibilidade de irem além da própria matéria tornando-a uma “Disciplina interdisciplinar”, abordando os diferentes aspectos que permanecerão ocultos se não for dada à aula a capacidade de engrandecer o tema estudado.

Existe uma gama de recursos tecnológicos ou aplicativos que podem ser utilizados de forma geral pelos alunos, pois são acessíveis de forma gratuita. É

possível criar um ambiente de informação e comunicação em cada sala de aula, estendendo o conceito até a casa do aluno, tornando o aprendizado mais dinâmico e capaz de proporcionar o letramento científico do aluno que pesquisa, que resolve os exercícios propostos ao tema de estudo e que debate com seus colegas e professores vendo o que antes não enxergava sobre o assunto. Nos debates é preciso respeito à autonomia e dignidade de cada aluno ou aluna.

> O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p.32).

Cada aluno na Roda de Conversas e nas apresentações em sala ou online estará nesta Sequência didática desenvolvendo o seu raciocínio em relação ao Tema do programa. O debate mediado pelo professor conduz cada aluno a uma ideia coletiva do assunto, pois nenhuma solução deve ser proposta de forma intimista, a partir de uma cultura pessoal. Este é o papel desta Sequência Didática que visa promover a autonomia do aluno, a sua capacidade de estudos individuais, a habilidade cognitiva de linguagem e habilidades sociais como participação, escuta atenta, acolhimento à alteridade.

> (...) É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (FREIRE, 1996, p. 32).

O estudo do tema não deve ser desacompanhado do estímulo do debate em sala de aula e do respeito ao colega. Atente que, inúmeras são as oportunidades de se estimular a interculturalidade em sala de aula.

6.1.2 Planejamento de Aula – Tema e Construção conjunta e interdisciplinar de um Projeto sobre o assunto da aula

Atividades Desenvolvidas	Recursos	Objetivos	Desenvolvimento da Atividade Em Sala	Desenvolvimento da Atividade Em Casa
Montar em grupo um projeto contendo as informações sobre os temas de estudo	Site de busca Google. Computador. Celular; WhatsApp, Programa de apresentação Power Point. Aplicativos de Reunião online	Pesquisar os assuntos da aula Debater sobre os temas.	Os alunos podem debater, em roda de conversas o tema que foi pesquisado. Os alunos podem resumir o que foi pesquisado e o que foi debatido em roda de conversa. Os alunos podem apresentar online ou presencialmente os slides, os resumos, os painéis.	Os alunos pesquisam na internet outros assuntos ligados ao tema

Nesta proposta de Sequência Didática quer-se mostrar a importância do trabalho conjunto, dos estudos coletivos na busca de soluções mais abrangentes em exercícios de pesquisa. Enquanto a primeira sequência didática mostra o aluno estudando, pesquisando e trazendo ao grupo uma solução particular a um assunto, na segunda sequência didática, a solução é encontrada de forma conjunta e é construída de forma coletiva. Nesta sequência é importante entender que não há pesquisa, nem solução individual, mas antes há uma construção coletiva numa linguagem que é aprendida no esforço de fazer algo junto que traga bons resultados. Os debates são coletivos e usam as redes sociais para desenhar algo em conjunto. A interculturalidade aqui deve ser estimulada, pois as redes sociais são lugares nos quais pode-se desenvolver uma linguagem de respeito ao outro enquanto se estuda. É possível desenvolver a curiosidade e a crítica reflexiva enquanto se estimula o aluno a estudar sozinho e em conjunto. É preciso ensinar ao aluno a desenvolver a rigorosidade metódica em seus estudos.

> O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível à pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p.15).

Aqui nesta Sequência é fundamental a mediação do professor ou professora para o encontro de uma linguagem ética que estimule a pesquisa conjunta para uma profissão que faça florescer o melhor da condição humana no atendimento às necessidades coletivas e para a interculturalidade que vai além das salas de aula.

A escola e a sala de aula não devem ser vistas como se fossem "parênteses" isolados da vida do aluno. Uma espécie de *o dentro* e *o fora* da escola. Pelo contrário, a escola é *o viver junto*, onde se aprende a profissão não só no sentido de empregar com maestria as ferramentas da arte profissional, mas, também, deve ir além desse conhecimento para se aprender, de forma democrática, a tomar decisões de forma conjunta. Desta maneira será possível desenvolver e implementar as melhores soluções para os problemas que se enfrenta na vida.

A sala de aula é a representação da sociedade em que se vive. É tanto multicultural, quanto intercultural do ponto de vista crítico-construtivo[56], desde

[56] Para rememorar, "multicultural", refere-se simplesmente à diversidade cultural presente em sala de aula. "Intercultural", na linha dos teóricos que foram apresentados aqui neste trabalho, está voltado para os discursos que buscam construir um ambiente interativo, harmonioso e dialogal entre as variadas culturas em sala de aula a partir de uma análise crítica e democrática. É um esforço para fazer transparecer as identidades culturais dando-lhes o direito de fala. Ver CANDAU (2011), **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas**

que haja um professor mediador que acredite na educação como fator de florescimento da sociedade e desenvolvimento de cada um dos alunos com sua expressão individual e única. As NTDIC´s podem ajudar a criar uma sala de aula voltada à uma *Deuteroeducação* para a ética e para a técnica como provedoras de uma vida conjunta. E esta jornada inesquecível tem início com um professor mediador atento e afetivo que ame a educação.

6.1.3 **Planejamento de Aula**: Estudo de Caso

Atividades Desenvolvidas	**Recursos**	**Objetivos**	**Desenvolvimento da Atividade Em Sala**	**Desenvolvimento da Atividade Em Casa**
Elaborar em grupo um Estudo de caso sobre o tema em estudo	Site de busca Google. Computador. Celular; WhatsApp, Programa de apresentação Power Point. Aplicativos de Reunião online	Pesquisar os assuntos da aula Debater sobre os temas.	Os alunos podem debater, em roda de conversas o tema que foi pesquisado. Os alunos podem resumir o que foi pesquisado e o que foi debatido em roda de conversa. Os alunos podem apresentar online ou presencialmente os slides, os resumos, os painéis	Os alunos pesquisam na internet outros assuntos ligados ao tema

O Estudo de Caso é um método qualitativo importante dentro de Sequências Didáticas, pois tanto pode ser realizado individualmente como coletivamente, através de mídias sociais ou presencialmente em Roda de Conversas. É um método para aprofundar uma unidade do programa, que investiga o assunto e aprofunda as questões promovendo a interdisciplinaridade com temas que antes não se via. Conforme Yin (2001) o estudo de caso é um método que integra coleta e analise de dados. Exige pesquisa por parte do aluno, curiosidade.

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque

pedagógicas. Currículo sem Fronteiras. Disponível em: https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf.

> indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
>
> Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica” (FREIRE,1996, p.16).

A grandeza do estudo de caso como instrumento acadêmico dentro de uma Metodologia de aula é que o aluno aprende a pesquisar, pois como é um estudo empírico que busca determinar ou testar uma teoria, o aluno é estimulado a expressar em Roda de Conversas sua visão sobre determinado assunto, utilizando suas próprias interpretações.

O aluno em conjunto com os seus colegas, investiga um fato partindo do mundo real, recorrendo a fontes de evidências como livros, revistas, internet, mídias sociais. Os estudos de caso levam a diferentes visões teóricas acerca do assunto estudado e constituem a orientação para discussões sobre a aceitação ou não das alternativas encontradas. Provoca debates sobre as várias evidências.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final dessa pesquisa e, assim, entendemos que o nosso trabalho possibilitou demonstrar a viabilidade da concepção de uma sala de aula intercultural evidenciando a relação entre aprendizado e multiculturalismo, onde este último é a base das presenças em nossas classes. Nosso propósito foi alcançado com êxito. Pôde-se verificar na análise de dados que, há uma relação otimista entre educação e interculturalidade para o crescimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento social. Para isto, este Projeto apresentou a "metodologia de análise de dados com leitura flutuante e definição de categorias". Isto foi feito para se compreender e analisar as percepções dos professores a partir de entrevistas sobre a diversidade cultural em sala de aula e reestudar novas alternativas que viabilizassem a colaboração, o aprendizado conjunto, os estudos de construção participativa e, quem sabe, produzir uma "mutação antropológica de grande amplitude" (LÉVY, 1998*) em sala de aula*. O que mais importou nessas falas docentes foi a intencionalidade subjacente – as inferências – daquilo que está escrito nas "entrelinhas". Daí o porquê usarmos esta *metodologia* que apontou para questões mais profundas que exigiram reflexões bem pontuais. Pode-se dizer que, em certo sentido, dessas respostas orais emanaram diversos temas – *religiosidade e conflito*; *gênero; a questão de raça*; *tecnologias digitais na educação; educação e políticas educacionais; o professor intercultural*; *tecnologia assistiva; inclusão digital* etc. – que possibilitaram a problematização e a inquietação ou vice-versa.

Este projeto teve, igualmente, a oportunidade de estudar que as tecnologias digitais podem, realmente, aumentar o gradiente de possibilidades de interação social e de compartilhamento de ideias. Portanto, elas confirmam que são veículos de acesso à educação e, do mesmo modo, confirmam que o saber pode ser reconstruído com novas conexões. Porém, nesse trecho, voltado para discutir as possibilidades positivas e promissoras da dinâmica tecnológica aplicada à educação, foi feita uma pergunta problematizadora acerca dos fins reais da tecnologia em meio a efervescência do

neotecnicismo[57], que preza, unicamente, por uma formação educacional "com base nos conceitos de eficiência, de produtividade e de qualidade total" (SILVA, 2018) prescindindo, por exemplo, do papel afetivo neste contexto. A pergunta acerca da essência da ciência e da tecnologia é pauta de discussão no mundo inteiro e chega-se à conclusão de sua não neutralidade[58]. Se a questão de unir a tecnologia à educação tiver somente estes fins, não assumindo a importância educacional com todas as suas demandas junto à interculturalidade, então, o papel da educação ainda sairá manchado por não contemplar lutas e anseios de todos aqueles que estão voltados para pensar e discutir a questão educacional. Nisto vemos que, ainda persistem aquelas projeções políticas que revelam que o Estado se coloca como o único agente produtor que termina por ignorar a participação de outros atores sociais voltados para a construção de projetos educacionais. Uma situação que nos leva a entender que as demandas na área das políticas educacionais são contempladas unilateralmente. São as projeções na vertical e não na horizontal. São políticas que contemplam apenas uma necessidade social preterindo àquelas mais emergenciais como apontou aqueles teóricos da interculturalidade crítico-interativa neste trabalho. O olhar a partir das abordagens da interculturalidade crítica nos ajudou a enxergar estas carências. Assim, percebemos sua importância ligada aos estudos interdisciplinares – desde a questão das tecnologias digitais passando pela reflexão ética, histórica, social e filosófica etc... Daí o interesse em contribuir, embora de maneira exígua, com os mestres da escola em uma temática vista como desafiante, fundamental e emergente para o mundo pós-moderno. Uma discussão que é possível ser interacional envolvendo todo corpo escolar. É bom rememorarmos que, nas projeções

[57] Acerca dessa realidade ainda presente em projetos pedagógicos, Silva (2018) expõe que: *Nesse contexto, a estratégia parece ser a incorporação das tecnologias na educação no primado da dimensão técnica. Em outras palavras, o neotecnicismo pedagógico se faz presente nas atuais políticas educacionais, que enfatizam o critério da qualidade com base na utilização das tecnologias como estratégia de adequação da educação escolar à sociedade da informação* (SILVA, 2018, p. 1). Isto revela a presença da chamada Interculturalidade Funcional falada, por exemplo, por Tubino (2004) e Walsh (ADAMs, 2015). A "interculturalidade funcional" é aquele tipo interculturalidade cujos objetivos adaptam-se às intencionalidades dos projetos político-educacionais de Estados e na lógica das instituições internacionais de cunho neoliberal e mercadológico. Neste tem-se pouca ou nenhuma participação das vozes daqueles críticos – Candau, Santiago, Freuri etc. – que defendem uma educação democrática dentro das reais necessidades sociais.

[58] Estudamos um pouco disso no tópico 3.6: **A educação pós-moderna no mundo da tecnologia: uma visão crítico-reflexiva**.

sociais, é a tecnologia que precisa estar a serviço do homem e não o homem a serviço da tecnologia.

Lembramos também que, neste projeto, educação e interculturalidade foram fundamentalmente tratadas a partir de uma base ético-ontológica na qual cada um é parte de um fenômeno mais amplo de atualização e de produção social. Com foco nesta dimensão ontológica, dentro do contexto ético, a educação e as novas tecnologias digitais surgem como resultantes de uma concepção de aprendizagem sustentável que cria raízes e se atualiza, pois, o desenvolvimento tecnológico é incessante e precisamos contextualizá-lo democraticamente[59]. Pois, somente assim, a educação terá êxito.

Enfim, neste diálogo, entre interculturalidade, educação e novas tecnologias digitais, poderão surgir experiências que permitam que o desenvolvimento tecnológico sirva para o crescimento de uma consciência reflexiva no aluno, abrindo caminhos para a percepção da alteridade – lembrando Lévinas (COSTA, 2011) – e da compreensão de quanto à inteligência é coletiva.

Precisamos ter uma visão compromissada com a conscientização social e crítica e, do mesmo modo, com uma educação com qualidade. Afinal, “a escola é o microcosmos da sociedade” (RP1).

[59] Aprofundando um pouco mais a compreensão da questão da ciência e da tecnologia para o contexto democrático, as discussões acadêmicas estão hoje em torno da luta pela “apropriação democrática da ciência e da tecnologia”. Cf. em: HAYASHI, Maria Cristina P. I.; SOUSA, Cidoval Morais De; ROTHBERG, Danilo. **Apropriação social da ciência e da tecnologia: contribuições para uma agenda**. Campinas: EDUEPB, 2011.

REFERÊNCIAS

ABREU. Karen Cristina Kraemer. **História e Tecnologias da Televisão**. 2012. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/abreu-silva-historia-e-tecnologias-da-televisao.pdf

Acesso em: 30 abr. 2020

ABREU. Karen Cristina Kraemer. **História e usos da Internet. Biblioteca on-line de ciências da comunicação**. Portugal. 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=1625>. Acesso em: 30 abr. 2020

ADORNO, Theodor W. .**Educação e Emancipação.** Rio de Janeiro. Editora paz e Terra. **1995.**

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, Cristovão Domingos de; SOUZA, Kairo Vinícios Queiroz de. **Políticas públicas e cidadania: experiências do Pronatec em São Borja/RS**. Mediação, Belo Horizonte, v. 17, n. 20, p. 157-172 jan./jun. de 2015. <http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/2821/1726>. Acesso em: 05 maio 2020.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O conceito de afetividade de Henri Wallon**. Entrevista on line. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon> Acesso em: 20 dez. 2019.

ARALDI, Etiane; MARASCHIN, Cleci; DIEHL, Rafael. **Por um modo mais incorporado de explicar o fazer do Psicólogo**. Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 34, n. 2, p. 420-443, Junho 2014 disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 set. 2019.

ARAÚJO, Adálcio Carvalho de; NASCIMENTO, Emeli Malaquias; SILVA, Franceline Rodrigues. **A perspectiva da formação humana integral de Paulo freire e suas contribuições para a educação de Jovens e adultos**. Revista Arquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 65-83, jan-abr, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/13134> Acesso em: 01 mar. 2020

ARAÚJO, Cláudio Romero Pereira de. **Um Diálogo entre Piaget, Vygotski e Wallon sobre as categorias de Desenvolvimento e Aprendizagem**. Id on Line, Revista Multidisciplinar e de Psicologia. v. 14, n. 49, p. 489-503, Fevereiro 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2369>. Acesso em: 20 mar. 2020

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Rev. Bras. Ciênc. Polít., Brasília, n. 11, p. 89-117, Agosto 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 jun. 2020.

Base Nacional Comum Curricular. BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAZZO, Walter et al (Org.). **Introdução aos estudos CTS (ciência, tecnologia e sociedade)**. Cadernos de Ibero-América. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 2003. [O que é ciência, tecnologia e sociedade?, pp. 119-156 e pp. 23-25] Disponível em: www.oei.es/historico/sala**cts**i/Livro_**CTS**_OEI.pdf. Acesso em: 20, agosto, 2018.

BEMBEM, Ângela Halen Claro; COSTA Plácida Leopoldina Ventura Amorim da. **Inteligência coletiva: um olhar sobre a produção de Pierre Lévy**. Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v.18, n. 4, p.139-151, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pci/v18n4/10.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

BERNARDES, Cláudio T. T. **A ética da alteridade em Emanuel Levinas – uma contribuição atual ao discurso da moral cristã**. Revista de Cultura Teológica, São Paulo, v. 20 - n. 78, p. 83-101, abr/jun 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/culturateo/article/view/14447>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Soc. estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, abril 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 abr. 2019.

BERNHEIM, Carlos T.; CHAUÍ, Marilena S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: *cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422POR.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2016

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-educação: Conceitos, história e perspectivas**. In Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

BORBA, Francisco S. Dicionário **UNESP do Português Contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRETHERICK, Giselda Geronymo Sanches. **Desterritorialização do conhecimento e descentralização do saber na obra de Pierre Lévy** Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, p. 184-196, jan. jun. 2010. Disponíl em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1915 >. Acesso em: 20 junho, 2020.

CAMPOS, Claudinei José Gomes**. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Rev Bras Enferm, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4. Ver tb: em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/4601

CANDAU, Vera Maria. **Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais.** Revista Cocar Edição Especial, Rio de janeiro, n.8, p.28-44, Jan./Abr, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 16 mai. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, Set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300802&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 set. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf.> Acesso em: 05, mar, 2020

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076/3004>. Acesso em; 11 set. 2020

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abril. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2020.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

CARMO, Aline Cristina Oliveira do. **Descolonização e justiça: fundamentos para a educação e políticas da interculturalidade**. Revista Transversos (ed. Especial), Rio de Janeiro, n. 08, p. 201-217, dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/26542>. Acesso em: 20 out. 2019

CARVALHO, Lucila L. Patriani. **A Extensão da Ética como Filosofia Primeira para Emmanuel Lévinas**. Revista Humanidades em diálogo, São Paulo, v.3, n. 1, p. 131-139, nov. 2009. 2009. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/humanidades/article/view/106283. Acesso em: 24 jun. 2019.

CARVALHO Marcelo; SAVIAN, Juvenal Filho; MACEDO, Cecília Cintra Cavaleiro de; CARONE André Medina (orgs.). **Fenomenologia, religião e psicanálise**. São Paulo: ANPOF, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: **reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em Rede**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **A Interculturalidade Crítica como possibilidade para um diálogo sobre as territorialidades no Brasil**. Tellus, Campo Grande, MS, ano 17, n. 32, p. 85-101, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/434>. Acesso em: 08 jun. 2020

COSTA, José André. **Ética e política em Levinas: um estudo sobre alteridade, responsabilidade e justiça no contexto geopolítico contemporâneo**. Tese (Doutorado em filosofia) – Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2011. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3510/1/000433060-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015

Convenção americana sobre direitos humanos: Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em: 04 jun. 2019.

DAGNINO, R. ***Tecnologia Social*: contribuições conceituais e metodológicas** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

DIAS, Danielly Ferreira; PRATA, Patrícia de Oliveira; MONTEIRO, Rejo Levi; SILVA, Ana Paula Santos da. **A educação nos espaços formais, não formais e informais no processo de ensino-aprendizagem** *Intercursos*, Ituiutaba, v. 16, n. 1, p. 13-18, jan-jun. 2017. Disponível em: <http://200.198.28.135/index.php/intercursosrevistacientifica/article/view/3664>. Acesso em: 28 abr. 2020

DRAVET, Florence; PASQUIER Florent; COLLADO, Javier; CASTRO, Gustavo de. **TRANSDISCIPLINARIDADE e educação do futuro.** Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. Soc. estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, Abril 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jun. 2020

ESTEPHANE, Patrícia. **A Concepção de Educação em Wallon.** 2018. 22 f. Trabalho de curso (Especialização) – Especialização em educação, Instituto Federal Catarinense, Santa Catarina, 2018.

FÁVERO Altair Alberto; TONIETO Carina; Evandro CONSALTÉR. **O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional**. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/favero-tonieto-consalter.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão**. 23ª Reunião Anual, Caxambu, Minas Gerais, p. 1-15 set. 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF >. Acesso em: 25 out. 2019

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n.03. p. 163-182. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a09.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018

FEENBERG, Andrew. **O que é Filosofia da Tecnologia?** Disponível em: http://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf>. Acesso em: 22 março 2018.

FERREIRA, Arthur Viana; LOPES, Lucas Salgueiro. **O uso das afetividades em Wallon e as práticas socioeducativas de um projeto social em São Gonçalo – RJ**. Debates em Educação, Maceió, v. 11, n. 25, p. 1-21 set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5122> . Acesso em: 04 abr. 2020

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-REGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educ. rev., Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000100003&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 26 mar. 2020

FERREIRA, Fernando Guimarães. **A dialética hegeliana: uma tentativa de compreensão**. Rev. Estudos Legislativos, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 167-184, dez. 2013. Disponível em: <http://submissoes.al.rs.gov.br/index.php/estudos_legislativos/article/view/112/pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. **Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000200505&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 abr. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais**. Série-Estudos, Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/771/650>. Acesso em: 19 set. 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver**. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3408>. Acesso em: 14 set. 2019

FLEURI, Reinaldo Matias. **A produção das diferenças pela escola.** V Simpósio de Educação - CMCG: Apoio Pedagógico: uma prática em

construção. Campo Grande: Life Editora, p.5 – 14. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181390>. Acesso em: 02 abr. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra S/A. São Paulo. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º Ed. Rio de Janeiro, Ed Paz Terra, 1987.

FREIRE, Paulo**. Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, Rio de Janeiro. 1967.

FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. 1959. Tese (Tese em história e filosofia da educação) – Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>. Acesso em: 03 abr. 2020

FREITAS, Carlos Cesar Garcia; SEGATTO, Andrea Paula. **Ciência, tecnologia e sociedade pelo olhar da Tecnologia Social: um estudo a partir da Teoria Crítica da Tecnologia**. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 302-320, Jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512014000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 mai. 2020.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife. Editora Massangana. 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 296 – 306. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27356/19380>. Acesso em: 12 nov. 2019.

Gonçalves, Paulo Sérgio Lopes. **Religião e ética no cristianismo não religioso: Uma abordagem a partir de Gianni Vattimo**. Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor., Curitiba, v. 10, n. 2, 244-268, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/pistispraxis/issue/view/1931> . Acesso em: 27 abril 2020.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Teoria crítica da tecnologia e educação [manuscrito]: desafios contemporâneos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: <http://dspace.unilasalle.edu.br/handle/11690/1249>. Acesso em: 03 mar. 2020.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. **A teoria crítica da tecnologia em Andrew Feenberg**. CIET:EnPED, [S.l.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/131>. Acesso em: 20 out. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

HAYASHI, Maria Cristina Innocentini Hayashi (org). **Apropriação social da ciência e da tecnologia: contribuições para uma agenda**. Campinas: EDUEPB, 2011. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/j76hp/pdf/hayashi-9788578791872.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

HARRISON, Peter. **Os territórios da ciência e da religião**. Trad. Djair Dias Filho. Viçosa, MG: Ultimato, 2017. 312 p. [Título original: *The Territories of Science and Religion*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2015. 320 p.]

HARRISON, Peter. **"Ciência" e "Religião": Construindo os Limites**. Disponível em: Revista de Estudos da Religião, São Paulo, março / 2007 / pp. 1-33, 2007. Disponível em: www.pucsp.br/rever/rv1_2007/p_harrison.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

HARRISON, Peter. **"Science" and "Religion": Constructing the Boundaries.** 2006. Disponível em:

https://www.jstor.org/stable/pdf/10.1086/497085.pdf?casa_token=QZ86z9uIgL8AAAAA:sTW7b6ecu-5A1BU6NOEKVB9ymXu1traDA4MvaUtdCwzTQ1LiMZUSaQffmCq7HmrOYSslDgcdD9chFGnmLz0LQydGPuwE_3P78w0NMTjAwHYaVUrH0c4. Acesso em: 17 jun. 2019.

HILGEMANN, Clarice Marlene. **Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngues**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do sul, Rio Grande do sul, 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/000455230.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2020.

IBER, Christian. **Historicidade da filosofia em Hegel e Heidegger**. Revista Opinião Filosófica, Porto Alegre, v. 04; n. 02, p. 24-33, dez. 2013. Disponível em: <http://periodico.abavaresco.com.br/index.php/opiniaofilosofica/article/view/542>. Acesso em: 01 abr. 2020

KANIGOSKI, Luiz Carlos. **Repensando o eurocentrismo como legado imposto: constituição da historicidade da monoculturalidade no Ambiente escolar**. Programa de Desenvolvimento Educacional. 2013. (História). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_hist_pdp_luiz_carlos_kanigoski.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020

LANZA, Fabio [et al] (org.). **Cultura e religiões na contemporaneidade**. Londrina: UEL, v.2, 2013.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotski e Wallon**: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo. Summus. 1992.

LEMOS, André. **A crítica da crítica essencialista da cibercultura**. Revista Matrizes, São Paulo ,v. 9, n. 1, p. 29-51, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/100672> Acesso em: 2019.

LEMOS, André. **Ciber-socialidade: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Revista Logos, Rio de Janeiro, v. 4, n 1, p.15-19, 1997. disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14575/11038. Acesso em: 10 novembro, 2018.

LEVINAS, Emanuel. **Totalidade e Infinito**. Edições 70. Lisboa - Portugal. 1988.

LÉVY, Pierre. **Cultura de comunicação de rede não pode ser feita sem uma boa educação.** Entrevista concedida à Agencia Fiocruz de Notícias. Entrevista concedida à Danielle Monteiro. Rio de Janeiro, 28 agos. 2015. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/cultura-de-comunica%C3%A7%C3%A3o-de-rede-n%C3%A3o-pode-ser-feita-sem-uma-boa-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 04 jun. 2019

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A máquina universo**. Rio Grande do Sul: Editora ArTmed, 1998.

LUZZARDI, Dóris Maria; TASCHETTO, Leonidas Roberto; SILVA, Gilberto Ferreira da**. Desafios da educação básica no século XXI**. Currículo sem Fronteiras, RS, v. 14, n. 1, p. 5-17, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115032/000954727.pdf?sequence=1 Acesso em: 02 set. 2019.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da Virtude**. São Paulo: EDUSC, 2001.

MAFFESOLI (2019), Michel em: **A complexidade pós-moderna: uma ética da estética.** Espiral, Rio de Janeiro, v.3, p.101-111, dez/2019. Disponível em:<http://www.iecomplex.com.br/revista2/index.php/espiral/article/view/43>. Acesso em: 04 abril 2020.

MANFREDO, Yasmin Coelho Figueiredo. **A Educação Multicultural na Perspectiva de Peter McLAREN**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual do Paraná. Paraná - Campus de Paranavaí. 2017. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_yasmin_coelho_figueiredo.pdf > Acesso em: 11 jun. 2020.

MANTOVANI, Harley Juliano. **Hegel e Paulo Freire: Uma Pedagogia Crítico-Dialética**. Revista Eletrônica do Grupo PET, São João Del-Rei/MG. ano 7, n. 6, Jan/dez, 2011. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/6_Edicao/Hegel_e_Paulo_Freire_Uma_pedagogia_critico_dialetica.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019

MARANDINO, Martha. **Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?** Ciênc. educ., Bauru, v. 23,

n. 4, p. 811-816, Dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000400811&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 abr. 2020.

MARICONDA, Pablo Rubén; MOLINA, Fernando Tula. Entrevista com Andrew Feenberg. Sci. stud., São Paulo, v. 7, n. 1, p. 165-171, mar. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-31662009000100009&lng=en&nrm=iso. acesso em: 10/05/2020.

MATURANA, H. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MATURANA R., Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MEDEIRO, Margarete Farias; BASSO, Marcus. **Incorporação da Tecnologia Digital à Prática Docente: Compreendendo a Gênese Instrumental de Licenciandos em Matemática**. Revista Renote, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 1, jul. 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/85995/49363. Acesso em: 14 jun. 2019.

MORAES, Regina. **Construto Ambiente de Informação: Um estudo em comunidade de baixa renda**. Orientadora: Gilda Maria Braga, PhD, Rio de Janeiro; MCT/IBICT - UFRJ/ECO; 1999. DISSERTAÇÂO (Mestrado em Ciência da Informação). 110p.

MORAES, Regina. **Construto "ambiente de informação" em comunidade de excluídos: um estudo na interface da Ciência da Informação**. In: O Sonho de Otlet: Aventura em Tecnologia da Informação e Comunicação, organizado por Maria de Nazareth Freitas Pereira e Lena Vania Ribeiro Pinheiro - p.163 - 189 - MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia - IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência em Tecnologia - Rio de Janeiro/Brasília - 2000 291p

MORAES, Regina. **A Construção de Ambientes de Informação e Trabalho na Recomposição das Relações Sociais e de Produção**, Revista Comunicação e Política, CEBELA - Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, Volume VIII, nova série, maio-agosto 2001, pág. 87 a 106.

MORAES, Regina. **A aquisição de "competência em informação" nas transformações dos conteúdos e das práticas políticas comunitárias com base em uma nova heterogênese do conhecimento e da informação.** Relatório de Pós-Doutorado. Supervisora: Professora Doutora Lena Vânia Pinheiro de Almeida. IBICT, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

NEDER, Ricardo T (org.). **Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável - CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. série Cadernos primeira versão: CCTS - Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade. Vol. 1. Número 3. 2010.

Disponível em: https://extensao.milharal.org/files/2013/06/Andrew-Feenberg-Livro-Coletanea.pdf. Acesso em: 01 jan, 2019

OLIVEIRA, Manfredo A. de. (Org). **Correntes Fundamentais da Ética Contemporânea**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Joyce Lúcia Abreu Pereira; CREPALDI, Maria Aparecida. **A epistemologia do pensamento sistêmico e as contribuições de Humberto Maturana** Psicol.estud., Maringá, v. 22, n. 3, p. 325-334, jul./set. 2017. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/33944/pdf. Acesso em: 18/09/2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ. Rev., Belo Horizonte , v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2019.

PEREIRA, Bruno de Moraes. **O multiculturalismo crítico na perspectiva de Peter McLaren e a formação docente em educação física**. **2018**. 26 f. Monografia (Especialização) - Faculdade de Educação Física, Universidade Federal Fluminense. Niteroi, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/10590>. Acesso em: 04 jun. 2020.

Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. 2015. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/303682/mod_resource/content/1/MaterialDidatico_EAD%2017%2004%202015.pdf> Acesso em: 05 dez. 2018.

ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Promovendo a Inclusão Sócio-Digital na Escola Pública: o Projeto Minha Escola, Minha Vida e Suas Implicações no Cotidiano Discente. Revista Tecnologias na Educação, Minas Gerais, Ano 2, v.2, p. 1-9, Julho/2010. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/ano2-numero-vol-2-julho2010/>. Acesso em: 11 set. 2020.

SACAVINO. Susana. **Interculturalidade e educação: desafios para a reinvenção da escola**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas. 2012.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI; Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades.** Petropolis, Rj: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; OLIVEIRA, João Marcos Veiga de; SUSSEKIND, Maria Luiza. **Entrevista com Boaventura de Sousa Santos para ANPEd/Brasil**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, e240053, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100400&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 04 mai. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos: o desafio da interculturalidade**. Revista Direitos Humanos. 02, jun. 2009. Disponível: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

SANTOS, Josiane dos; SANTOS, Rosita da Silva. **Afetividade e aprendizagem: uma relação entre professor e aluno a partir de Paulo Freire e Henri Wallon**. Bibliodigital Unijuí, RS, p. 1-19, fev. 2020. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6531>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SANTOS, Rosemar Ayres dos; AULER, Décio. **Práticas educativas CTS: busca de uma participação social para além da avaliação de impactos da Ciência-Tecnologia na Sociedade**. Ciênc. educ., Bauru, v. 25, n. 2, p. 485-503, abr. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000200485&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mai. 2020.

SILVA, Alex Sander da. **Justiça como reconhecimento do outro: dimensões éticas e pedagógicas das políticas de ação afirmativa**. Revista Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 363-374, jul./dez. 2011. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/610/pdf_181>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SILVA**,** Andréa Villela Mafra da**. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases**. Londrina paraná, Rev. Ens. Educ. Cienc. Human., Londrina, v. 19, n.1, abr, p. 10-16, abr. 2018. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/3720>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Andressa Hennig. **Rituais corporativos como estratégia de legitimação dos valores organizacionais em empresas familiares**. 2012: 145 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSC), Santa Maria - RS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/4601>. Acesso em: 02 fev. 2020.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos**. Qualitas Revista Eletrônica, Campina grande, PB, v. 16, n.1, p. 1-14, jan/jun 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 02 fev. 2020.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Rituais corporativos como estratégia de legitimação dos valores organizacionais em empresas familiares**. Organizações em contexto, São Bernardo do Campo, Vol. 10, n. 20, jul/dez. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/OC/article/view/4543> .Acesso em: 02 fev. 2020.

SILVA, Cárita Maria Domingues da; SILVA, Elson Marcolino da. **Neotecnicismo pedagógico: um estudo de caso realizado em uma escola pública de Anápolis**. SEPE, Goiás, Anápolis, v. 3. p. 1-10, set. 2017. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/view/8931>. Acesso em: 14 set. 2019

SILVA, Elson Marcolino da. **Letramento digital e pressupostos teórico-pedagógicos**: **Neotecnicismo pedagógico**? 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade e Brasília, Distrito Federal,

2013. Disponível em:<https://repositorio.unb.br/handle/10482/15408>. Acesso em: 07 mai. 2020.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; FERNANDES, Sonia Regina de Souza; FLEURI, Reinaldo Matias. **Inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica: problematização de práticas e de percepções de docentes, discentes e coordenadores**. Rev. Ibero-Americana Est. Educ., Araraquara, SP, v.13, n. esp. 2, p. 1265-1280, set. 2018. Disponível em:<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11643>. Acesso em: 07 jun. 2020.

SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da (org). **Criatividade e Interculturalidade, volume 1**. Curitiba: CRV, 2015. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/04/livrocompleto_criatividade_e_interculturalidade_2015_final-ilovepdf-compressed.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

SILVA, João Alberto Mendonça; MACIEL, Josemar de Campos; COUTINHO, Dolores Pereira Ribeiro. **Sobre o modelo decolonial: a importância do outro e a urgência de seu olhar**. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, RS, v. 54, n. 3, p. 328-335, set/dez 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2018.54.3.05/6074674>. Acesso: 15 jul. 2019.

SILVA, Ricardo Francelino da; CARVALHO, Alonso Bezerra de. **O desencantamento do mundo e o processo de coisificação do homem na visão de adorno e Horkheimer: a negação da filosofia metafísica em Aristóteles e a desumanização do homem**. Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília, SP, v.5, n.2, p. 171-184, Jul./Dez., 2019. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8802. Acesso em: 06 abril 2020.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. **A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor**. Interações, Campo Grande, MS, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/inter/v18n1/1518-7012-inter-18-01-0179.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. **Pesquisa ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3. p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2019.

TUBINO, F. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. In: encuentro continental de educadores agustinos, 1., 2005, Lima. Anais, Lima: Universidad Andina, 2005. Disponível em: https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html Acesso em: 13 mar. 2020.

TUBINO, F. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. 2004. Disponível em: https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

VALENÇA, Vera Lúcia; SIMIANO, Luciane Pandini; MENGER, Amanda. **Educação intercultural, epistemologias e projetos educativos.** Inter-Ação, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 493-512, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/36226/19869>. Acesso em: 20 fev. 2020.

VASCONCELOS, Alana Danielly. **Caderno de trabalhos de conclusão de curso – Pedagogia**: 2019. TCC. (Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura) – Faculdade São Luís de França, Aracaju, Sergipe, 2019. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2019/06/CADERNO_TCC_2019_1_.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Escritos de filosofia VI - Ontologia e história.** Edições Loyola. São Paulo 2001.

VAZ, Natália Carolina de Oliveira. Religião e Poder: **Conflitos de motivação religiosa, mobilizações e controle territorial**. Sacrilegens, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 513-536, jul-dez/2018. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/issue/view/1328. Acesso em: 20/02/2020

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zIj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUkNc4LIdA/edit>. Acesso em: 10 abr. 2020.

WEISSMANN, Lisette. **Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade**. Constr. Psicopedag, São Paulo, vol.26, n.27, p. 21-36, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 jun. 2019.

Workshop Ciência, Tecnologia e Sociedade XV Semana de Preparação Pedagógica Mackenzie. Dr. Walter Bazzo.[*S. l.*: *s. n.*], 2018. 1 vídeo (2:45:50 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-TqusDhEA1s&t=1367s Acesso em: 13 maio 2019.