

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Kaluany Honda Leone

NARRATIVAS DO ENCONTRO COM O OUTRO

Juiz de Fora

2017

Kaluany Honda Leone

NARRATIVAS DO ENCONTRO COM O OUTRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Pacheco Marques

Juiz de Fora

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Leone, Kaluany Honda.

Narrativas do encontro com o Outro / Kaluany Honda Leone. -- 2017.

94 f.

Orientadora: Luciana Pacheco Marques

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Interculturalidade. 2. Outro. 3. Educação. 4. Narrativa. I. Marques, Luciana Pacheco, orient. II. Título.

KALUANY HONDA LEONE

NARRATIVAS DO ENCONTRO COM O OUTRO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof^ª. Dr^ª. Luciana Pacheco Marques
(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof^ª. Dr^ª. Mylene Cristina Santiago
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF



Prof^ª. Dr^ª. Kátia Cristina Vargas Antunes
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 28 de abril de 2017.

SINCERAMENTE...

O caminhar neste mundo não se faz em completa solidão, ainda que imaginemos ou queiramos que assim seja.

Tantas pessoas e acontecimentos passam por nossas vidas, às vezes despercebidos, e sim, nos dão reviravoltas.

Sou grata por tudo que me aconteceu e por todos que por mim passaram e por tudo e por todos que em mim permanecem, afinal, agora já são, de alguma maneira, parte de mim.

Se hoje escrevo essas páginas é porque pessoas e fatos fizeram e fazem parte de minha vida e em especial, gostaria de agradecê-los.

À minha mãe, pela força e apoio incondicional. Alicerce do que hoje sou.

À professora Luciana Pacheco Marques, por ter confiado em meu potencial, acreditado em meus pensamentos e por ter contribuído na construção do ser humano e ser profissional que sou hoje.

Aos amigos do NEPED, por estarem comigo ainda antes de eu iniciar esta jornada.

Aos amigos da vida, cujos encontros me fazem crer que o acaso realmente não existe.

Aos meus alunos, pela desestabilidade diária que me faz crescer como profissional e como gente.

Aos alunos participantes desta pesquisa, pelo “encontro com o Outro”.

À professora Mylene e ao professor Julvan, que não somente compõem uma banca, mas também compõem minha formação.

Ao Vinícius Theófilo, pelo socorro nas crises de dor na coluna de tanto escrever, pelas ajudas na pesquisa de campo, por partilhar minhas terríveis angústias da pesquisa, por não permitir meu esmorecimento. Companheirismo. Escuderia. Eu também tenho um Sancho Pança.

Ao Universo e suas forças que me proporcionaram estar no lugar onde eu me sinto como presença, onde me realizo enquanto pessoa e onde colho grandes “mínimos gestos” que preenchem minha existência, a escola.

Ah, somos irmãos, criaturas inquietas e sofredoras,
mas não nos reconhecemos uns nos outros.
É preciso outro amor ainda, outro amor...
(MANN, 2000, p. 158-159)

A cada pessoa que a cada manhã
renasce pronta para viver novos encontros,
ainda que estes sejam os mesmos

RESUMO

Observando os encontros com o Outro que geralmente acontecem no contexto escolar, é possível perceber uma ampla gama de processos discriminatórios que se desenrolam no interior destas dinâmicas relacionais. O encontro com o Outro, abordado aqui através das ideias de Biesta (2013) e a Interculturalidade, pensada junto com Abdallah-Preiceille (2012), Akkari e Santiago (2010), Akkari, Barbosa (2012), Candau (2002, 2006, 2008, 2010, 2012a, 2012b), Fleuri (2003), García Canclini (2009), Marín (2002, 2007) e Santiago, Akkari e Marques (2013), são os marcos teóricos que se pretendem caminhos para um horizonte de melhores condições de relação entre as pessoas. O norte desta pesquisa aponta para a questão sobre como alunos do 5º ano de escolas públicas do município de Juiz de Fora experienciam os encontros vivenciados com o Outro. A ideia principal da pesquisa reside na produção de narrativas, por parte dos alunos participantes, sobre seus encontros com o Outro, para que, então, a partir delas, fosse possível pensar sobre as relações tecidas no cotidiano escolar. A investigação narrativa foi escolhida para dar corpo a este trabalho, pois, como diria Remei (2008a), a narração permite um discurso mais próximo à vida. Connely e Clandinin (2008), Larrosa (2003, 2015), Rabelo (2011), Remei (2008) ajudam-me na empreitada narrativa. Finalmente, os encontros que tive com os alunos, juntamente com as narrativas que me escreveram, renderam cinco narrativas produzidas por mim, onde comento sobre as possibilidades concretas de convívio ético e harmonioso, sobre a necessidade de uma aproximação amistosa em prol de relações sinceras e abertas ao diálogo, sobre as situações em que não há essa aproximação amistosa, sobre minhas reflexões de que ainda há muito a ser feito, mas que já existe um caminho a seguir e sobre um desejo de que tudo que foi feito, tudo que foi falado, tudo que foi sentido, enfim, tudo que foi vivido durante esta pesquisa se mantenha como uma porta aberta para novas oportunidades de ser, estar, viver e conviver.

Palavras-chave: Interculturalidade. Outro. Educação. Narrativa.

RESUMEN

Observando los encuentros con el Otro que en general ocurren en el contexto de la escuela, es posible percibir una amplia gama de procesos discriminatorios que se desarrollan en el interior de estas dinámicas relacionales. El encuentro con el Otro, aquí dirigido a través de las ideas de Biesta (2013) y la Interculturalidad, pensada junto con Abdallah-Preiceille (2012), Akkari y Santiago (2010), Akkari, Barbosa (2012), Candau (2002, 2006, 2008, 2010, 2012a, 2012b), Fleuri (2003), García Canclini (2009), Marín (2002, 2007) y Santiago, Akkari y Marques (2013), son los marcos teóricos que se pretenden caminos para un horizonte de mejores condiciones de relación entre las personas. El norte de esta investigación apunta para la cuestión sobre cómo alumnos del 5º año de escuelas públicas de la ciudad de Juiz de Fora experimentan los encuentros vivenciados con el Otro. La idea principal de esta investigación reside en la producción de narrativas, por parte de los alumnos participantes, sobre sus encuentros con el Otro, para que, entonces, a partir de ellas, fuera posible pensar sobre las relaciones tejidas en el cotidiano de la escuela. La investigación narrativa fue elegida para dar cuerpo a este trabajo, pues, como diría Remei (2008a), la narración permite un discurso más cercano a la vida. Connely y Clandinin (2008), Larrosa (2003, 2015), Rabelo (2011), Remei (2008) ayudan en el trabajo narrativo. Finalmente, los encuentros que tuve con los alumnos, juntamente con las narrativas que me escribieron, rindieron cinco narrativas producidas por mí, en las que comento sobre las posibilidades concretas de convivencia ética y armoniosa, sobre la necesidad de un acercamiento amistoso en beneficio de relaciones sinceras y abiertas al diálogo, sobre las situaciones en que no hay este acercamiento amistoso, sobre mis reflexiones de que aún hay mucho que hacer, pero que ya existe un camino a seguir y sobre un deseo de que todo lo que fue hecho, todo lo que fue dicho, todo lo que fue sentido, todo lo que fue vivido a lo largo de esta investigación se mantenga como una puerta abierta para nuevas oportunidades de ser, estar, vivir y convivir.

Palabras-clave: Interculturalidad. Otro. Educación. Narrativa.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
NEPED – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFV – Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

NARRATIVA DESDE MIM SOBRE ENCONTRO COM O OUTRO E INTERCULTURALIDADE	11
1. PONTES: TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INTERCULTURALIDADE	19
2. VIAGEM A OUTROS MUNDOS E A TEORIA COMO BARCO	28
3. DA TOLERÂNCIA AO RESPEITO MÚTUO: COMPANHEIROS DE UMA VIAGEM	36
4. IDENTIDADE, DIFERENÇA, APELIDOS: SERÁ MESMO E SEMPRE UM CAMINHO DE VIOLÊNCIA?	47
5. CIÊNCIA E VIDA: ROTAS QUE SE CRUZAM EM UMA METODOLOGIA	57
6. EU NARRO, ELES CONTAM, NÓS... BOM, NÓS PODEMOS FAZER ALGO DE BOM COM ISSO	65
6.1 O orfanato	65
6.2 Onde os “nojentos” não têm vez	68
6.3 Perguntem pra ela!	70
6.4 Ainda não chegamos lá	73
6.5 O fim esperançoso de que não haja fim	77
MINHA CONCLUSÃO? – SÃO MOINHOS E SÃO GIGANTES!	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE	89
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	89
ANEXOS	90
Anexo A – Foto número 1	90
Anexo B – Foto número 2	90
Anexo C – Foto número 3	91
Anexo D – Foto número 4	91
Anexo E – Foto número 5	92
Anexo F – Foto número 6	92
Anexo G – Foto número 7	93
Anexo H – Foto número 8	93
Anexo I – Foto número 9	94

NARRATIVA DESDE MIM SOBRE O ENCONTRO COMO OUTRO E INTERCULTURALIDADE

Minha condição humana me fascina. Conheço o limite de minha existência e ignoro por que estou nesta terra, mas às vezes o pressinto. Pela experiência cotidiana, concreta e intuitiva, eu me descubro vivo para alguns homens, porque o sorriso e a felicidade deles me condicionam inteiramente[...]. Sonho ser acessível e desejável para todos uma vida simples e natural, de corpo e de espírito.
(EINSTEIN, 1981, p. 9)

Antes de tudo, sinto necessário dizer que no meu entendimento, meu modo de ver o mundo, a vida e o conhecimento se entrelaçam; e dizer, pela própria palavra, narrar a própria experiência, é também dizer sobre afetações, é trazer o conhecimento para caminhar de mãos dadas com a vida. E como suspeita Larrosa (2015), talvez, narrar a si mesmo sirva para que adivinhemos algo daquilo que somos. É por esse motivo, e também por muitos outros que possivelmente me fogem à consciência, que faço esta narrativa, que também pode ser análoga a um falatório sobre meus desassossegos, uma vez que dou formas com palavras àquilo que, de certa maneira, me causa intempéries.

Minha vida acadêmica se iniciou com um curso de Fonoaudiologia, seguido de um mestrado em Psicologia Cognitiva e Aprendizagem; e, a partir dos encontros e desencontros que a vida vai nos provocando e impulsionando, tornei-me Pedagoga.

Em meu caminhar pedagógico, tive a oportunidade de vivenciar a prática educativa e o encontro com o Outro dentro de sala de aula. Pude vivenciar algumas das dores e alegrias que fazem parte da concretude da vida de ser educador. Foi possível perceber quão danosos são os preconceitos e prejulgamentos quando se quer alcançar uma prática educativa realmente humana – entendendo que as noções de amor, amizade, respeito e gentileza se constituem como uma alavanca para um mundo mais equilibrado e, portanto, no meu entendimento, mais humano; ainda mais importante que tudo isso, consegui enxergar que paradigmas podem ser quebrados. Logo me vi envolta em questões sobre o porquê das relações humanas promoverem tantos deslocamentos em

mim. Skliar (2013) supõe que provavelmente há um fato que nos passa despercebido e que, com o passar do tempo, tal fato toma corpo em nós e nos damos conta de que talvez tenha sido por isso e não por outra coisa que fazemos o que fazemos.

Percebi que em minha trajetória educativa, de um lado, estava a professora que ainda pensava segundo as tendências reducionistas de ser humano, que ainda vivia dentro da lógica padronizadora e de enquadramento, resultado de hábitos típicos da própria escola. De outro lado, estavam os alunos, subjugados e preconcebidos, vivenciando à mesma maneira suas lógicas enquadradoras e padronizadoras.

Também percebi que a lógica que, por muitas vezes, me distanciava de meus alunos era a mesma que criava abismos de convivência entre eles mesmos, gerando desacordos, atritos e até mesmo violências de vários tipos. Tais violências são parte da tradução de uma crise decorrente da desestruturação do mundo moderno que, no seu âmago, buscava enclausurar tudo e todos.

Por um golpe de sorte, não por acaso, antes mesmo de finalizar o curso de Pedagogia, tive a oportunidade de conhecer o NEPED - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e pude, então, dar um novo rumo para meus estudos e meu entendimento sobre o que significa ser humano e levar uma vida humanae sobremaneira transplantar tal entendimento para a prática educativa, que pressupõe e subentende um encontro com um Outro, estranho, diferente e outro...

Meus movimentos dentro da educação me propiciaram um pensar outro e, com base nesses movimentos, já faz algum tempo que me proponho a pensar meu “estar” no mundo. Se nos dermos tempo a pensar nos movimentos teóricos e epistemológicos pelos quais nossa condição de ser e estar no mundo e nossas ciências são movidos, perceberemos que a Modernidade promoveu uma concepção de mundo cuja formatação necessita de reestruturação para que possamos perceber nossa imersão na multiplicidade.

Se nos dermos à ousadia de pensar no modo mercantilista, excessivamente numérico e acumulador pelo qual levamos nossas vidas, e transgressivamente, um tempinho mais nos dermos, haveremos de perceber que a sociedade na qual vivemos atualmente explicita a necessidade urgente de uma nova possibilidade de relação entre as pessoas, principalmente no que se refere às diferenças.

Ainda que não tenhamos percebido, ou não queiramos perceber, ou não tenhamos dado importância ao fato, uma ampla gama de universos identitários estão no mundo, habitando-o de forma áspera e relacionando-se uns com os outros rispidamente.

Tem-se então um problema. Sim. Se nos permitirmos afetar ainda que minimamente sobre as relações conflituosas tecidas entre os seres humanos, temos sim um problema a solucionar, mesmo que apenas no microcosmo de nossa mera existência.

Isso porque o tempo que nos dispusemos a chamar de Modernidade estabeleceu formas e limites em nossa maneira de ver e entender o mundo, colocando a natureza de um lado e o social de outro sob a pretensão de explicar todos os questionamentos possíveis.

Esse mundo Moderno também deu o “direito” ao homem de dizer, sob os conceitos da ciência, tudo aquilo que bem entende a respeito do Outro, determinando uma sociedade que impõe normas e disciplinamentos. Nas palavras de Marques e Marques (2003, p. 225), “absolutizando atitudes e pensamentos, o controle passa a ser uma questão de estar “dentro” ou “fora” dos padrões estabelecidos como normais”.

No interior desses padrões normalizadores, podemos ver estabelecidos os preceitos de pertencimento e de não-pertencimento a determinadas esferas sociais, possibilitando uma apreciação, um juízo de cada membro segundo os paradigmas definidos por cada uma dessas esferas.

E se o mundo em que vivemos hoje necessita de uma reestruturação, como eu já havia dito antes, creio que podemos perceber tal reestruturação através do tempo que hoje nomeamos de Atualidade. Tal tempo, Marques e Marques (2003, p. 229) assim o definem:

[...] uma forte crise de concepções, decorrente, com certeza, da coexistência de velhos e novos valores. Como toda a transição, a convivência do velho com o novo, ao mesmo tempo em que exige mudanças, gera insegurança naqueles que se vêem diante da necessidade de substituir o conhecido e o seguro pelo desconhecido. Por conseguinte, concepções são postas em xeque e novas formas de se encarar o mundo preenchem os espaços deixados pela derrocada das velhas ideias.

A Atualidade expressa os novos itinerários e os novos destinos da humanidade, onde é possível ser, estar e perceber o mundo de maneiras diversas, preservando a igualdade como valor máximo da humanidade de cada pessoa.

E, pensando o discurso Atual a partir do dado da diversidade, do acolhimento à multiplicidade que cada ser pode apresentar e apresenta, o múltiplo desponta como o

único universal possível, que brota de práticas sociais que envolvem o reconhecimento, a valorização e o respeito pelo Outro.

A interculturalidade surge, então, como uma resposta à busca de uma sociedade que pretende uma convivência mais harmoniosa entre as pessoas. Também é possível dizer que a interculturalidade objetiva a integração dos mais diversos grupos na sociedade, admitindo, subentendendo e demandando uma educação democrática, em que as diferenças e singularidades de cada um se convertam em oportunidade de cruzamentos de culturas e novos conhecimentos. Eu diria que se trata de uma poética que engendra novas possibilidades de vida e humaniza o homem.

Ainda pensando sobre as questões da interculturalidade, peço a Néstor García Canclini (2009, p.31) que me conceda a permissão do uso de suas palavras para lhes dizer que o “espaço *inter*¹ é decisivo”, deve ser o centro das atenções, o principal canal para mobilização de recursos para a construção de alternativas, uma vez que nossas conexões e desconexões são parte de nossa constituição como seres individuais e coletivos.

Meu entendimento plana sobre o seguinte fato: sob a perspectiva das diferenças, o humano se constitui pela subjetividade individual e coletiva com o Outro pelas diferenças múltiplas, sem que a sua subjetividade seja reduzida pela noção de sociedade, sem que sobressaia o individual frente às manifestações coletivas de um grupo social. Dessa maneira, não sou capaz de pensar de forma disjuntiva, desconectada, menos ainda mutilada frente às relações que se tecem entre as pessoas que neste mundo habitam.

E segundo minha própria forma de neste mundo habitar, o encontro com o Outro surge como uma possibilidade de atuação mais humana para com aquele que se apresenta a nós. Percebo que assumir a alteridade nas relações que se tecem no percurso da vida surge como uma possibilidade de abandonarmos o véu que nos impede de ver com bons olhos o Outro e toda a subjetividade que ele traz consigo.

Surgem em mim angústias, indignações, tristezas, mescladas com a esperança de que uma coisa outra, qualquer coisa, possa ser feita. Uma coisa outra, qualquer coisa, que nos tire da inércia da mediocridade, que nos faz menos gente hoje.

Essa coisa, qualquer coisa, quiçá possa ser a interculturalidade, pelo fato de que ela parece irromper como uma proposta de convivência entre os seres humanos.

¹ Grifo do autor.

Minhas reflexões vagueiam pelos caminhos do entendimento de que é preciso que estejamos aptos à natural dialogicidade da vida, que possamos escutar o Outro, responder ao Outro, enfim, dialogar com o Outro. A vida só faz sentido com a existência do Outro.

Pensar esse encontro consolida a ideia de que é através de uma possível sensibilidade que nos abriremos ao estabelecimento de relações através das quais teremos a possibilidade de surgirmos como seres ativos e reflexivos e faremos surgir este ser no Outro que está diante de nós. E confesso: acredito que isso seguramente não existirá sem que nos abramos à experiência da surpresa do Outro, o mistério de compreendê-lo, a impossibilidade de assimilá-lo.

Assim, é importante saber que sem a novidade do Outro sequer teremos possibilidade de ser “eu”. Necessário é que saibamos enxergar através do olhar, que saibamos olhar e reconhecer o Outro como um agente que é produtor e produto, ao mesmo tempo, de relações de igualdade. E ainda mais importante, que saibamos que a *outridade* se silencia num olhar que não vê e que, por muito tempo, temos sido silenciadores e silenciados.

Sem embargo, juntamente com minhas reflexões, vagueiam dúvidas, questionamentos, inquietudes e perturbo-me com a questão: de que maneira é vivido e percebido o encontro com o Outro no cotidiano escolar, pelos próprios envolvidos neste contexto relacional?

E penso: será que os apelidos podem dizer algo sobre as relações que se estabelecem nestes encontros com o Outro?

Entendo que o cerne do problema não reside em encontrarmos uma resposta. Creio que uma resposta possivelmente tornar-nos-ia seus escravos. Confio que dar oportunidade à incerteza do melhor caminho seja a melhor das respostas.

Trata-se de nos abrirmos integralmente à vicissitude de compreender o Outro esquivando-nos do lançamento da condenação peremptória em direção a este Outro; trata-se de abandonarmos o modo de ser e de viver para criarmos uma forma de ser e de viver diferente da maneira que vimos sendo e vivendo. Trata-se de fazer algo que ainda não fomos capazes de fazer e que é condição necessária de tudo que há por vir.

Reconhecer o Outro a partir de sua subjetividade é uma forma de compreender sua alteridade, significa reconhecer a qualidade equivalente de cada ser humano individualmente. Conviver com o Outro, viver no mesmo espaço, além de permitir suas ações e agir com elas, para elas e através delas como território de valorização humana é

condição importante e, sobretudo, necessária para que possamos vir ao mundo e promover a vinda do Outro ao mundo.

Tais sentimentos positivos se materializam em uma melhor compreensão sobre como as diferenças constituem nossa humanidade; melhor me explico, sobre como somos feitos de diferenças, sendo necessário darmos conta de um mundo no qual a diversidade se revela no aqui e agora, onde não faz sentido imaginarmos tal diversidade de forma alheia ou longínqua a nós.

Penso que a criação, a aceitação e a valorização de um mundo plural e diferente surgem de uma abertura democrática em que as pessoas possam agir e reagir compreendendo a ideia de que sem a existência do Outro (possuidor de unidades e diversidades próprias) não há como fazer emergir, de fato, a subjetividade individual. Dessa maneira, entende-se que o mundo plural e diferente se materializa pelo entendimento e o diálogo aberto, respeitoso e responsivo entre as pessoas.

Sensibilidade. Palavra que se faz presente em meus pensamentos. A sensibilidade traduz a inevitabilidade de uma aprendizagem sobre como lidar consigo mesmo e com o mundo, com o Outro, através de espaços de convívio ético baseados no diálogo desconstrutor das lógicas hegemônicas que, por si mesmos, promovem mudanças radicais, criam relações outras.

Obviamente, não estou escrevendo apenas sobre uma nova alternativa de habitar o mundo. Não estou simplesmente propondo que se olhe para aqueles que por nossa frente passam como Outros. A proposta é mais do que isso, vai além. Acolhe a compreensão de que existe uma reciprocidade no entender o Outro e entender-me. Coloca em crise a hegemonia de nossas certezas. Quero dizer que se trata de uma aposta de que a vivência de nosso encontro se converta em uma experiência para todos, onde nenhuma das pessoas está concebida de antemão, onde seja possível explorar as possibilidades de ser, sonhos de ser, desejos de ser...

Assim, este trabalho intenta, de uma maneira geral, lançar um olhar para a complexidade das experiências vivenciadas do encontro com o Outro por alunos do 5º ano de duas escolas públicas do município de Juiz de Fora, para que, a partir das narrativas dos envolvidos na pesquisa, pensemos sobre as relações tecidas no cotidiano escolar.

No capítulo intitulado “Pontes: trabalhos acadêmicos sobre educação intercultural e interculturalidade”, fiz um levantamento de produções acadêmicas no Banco de Teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES), nos artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando os descritores “educação intercultural” e “interculturalidade” para ter acesso às produções que colaboraram com minha pesquisa. Tais produções proporcionaram um conhecimento sobre o foco que tem sido assumido dentro da perspectiva da educação intercultural e interculturalidade.

“Viagem a outros mundos e a teoria como barco” é uma escrita cujas palavras assumem a rota de uma viagem que pretende, através da teoria acerca da interculturalidade, dar-nos subsídios científicos para pensar e discutir a educação a partir desta perspectiva. É um intento de transformar aquilo que somos naquilo que podemos ser e somente nós próprios podemos fazer.

“Tolerância e respeito mútuo: companheiros de uma viagem” é um capítulo que busca provocar uma reflexão sobre as dissonâncias desta vida. Sobre aquilo que temos feito nas relações que estabelecemos e que talvez pudéssemos fazer melhor se soubéssemos considerar positivamente as particularidades de cada pessoa que se apresenta a nós.

Partindo para uma abordagem mais específica sobre essas particularidades de cada ser humano, o capítulo “Identidade, diferença, apelidos: será mesmo e sempre um caminho de violência?” aborda a questão da identidade, da diferença, do estigma, tentando provocar uma tensão no seio desta discussão para que possamos pensar nos momentos em que as relações abrigam certa violência e nos momentos em que elas abrigam o sentimento de pertencimento a um determinado grupo.

“Ciência e vida: rotas que se cruzam em uma metodologia” consiste na razão que me orienta neste trabalho. Trago a investigação narrativa como foco desta seção, uma vez que entendo que ciência e vida caminham juntas e tal união transfoma nossas histórias. Trata-se de que, cada vez mais despossuídos de nós mesmos, possamos distanciarmo-nos das certezas imediatas que nos regem. Narrar outras histórias, reinventar as que estão postas, já que o tempo que nos tocou viver não nos agrada.

“Eu narro, eles contam, nós... Bom, nós podemos fazer algo de bom com isso” é o momento mais especial deste trabalho, onde narro os acontecimentos mais instigantes da pesquisa de campo. É especial por revelar um pouco do que acontece no íntimo das relações humanas; é especial, pois nos faz enxergar desde outras perspectivas; é especial, pois, quando não nos liberta de algumas amarras, pelo menos nos faz ter consciência delas. É especial, pois é de verdade.

“Minha conclusão? – São moinhos e são gigantes!” é um texto que se ambiciona finalizador. Através da história de Dom Quixote de La Mancha, tento criar uma metáfora sobre ideais e sobre lutar por eles, algo que fiz durante todo este trabalho.

Aposto neste trabalho as fichas de que ele possa ser um relato interminável de uma busca também interminável sobre vidas humanas que se tecem em relações dadas em um tempo digno de um mundo em que não nos sintamos constrangidos de viver.

1 PONTES: TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E INTERCULTURALIDADE

A diversidade é uma grande oportunidade de aproveitar a vida – juntos.
(MARIN, 2014)

Entre o lugar onde eu estava e o lugar em que eu almejava chegar existia um “rio” que os separava. Rio esse, muitas vezes, calmo e, por muitas outras, caudaloso. Para cruzar este rio e chegar à terra firme, na qual pretendia eu caminhar, diversos artifícios poderiam ser utilizados, talvez nem todos tão seguros quanto eu necessitaria.

Ser aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora significou, entre outras coisas, minha dedicação aos estudos da interculturalidade e da educação intercultural, para que eu pudesse então falar e também compreender, desde um outro lugar, o que a mim foi narrado sobre as relações tecidas no contexto escolar.

O entrelugar que havia entre mim e meu objetivo precisava ser percorrido e, para ter segurança nesta passagem, escolhi pontes que se alicerçavam em produções acadêmicas cujos entremeios se preenchiam com propostas teóricas, metodológicas e/ou práticas sobre a interculturalidade e a educação intercultural.

Para construir minhas pontes, realizei um levantamento de produções acadêmicas no Banco de Teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos artigos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). E com os descritores “educação intercultural” e “interculturalidade”, tive acesso às produções que colaboraram na minha travessia.

Em seguida, quantifico meus achados.

**Tabela1: Produções acadêmicas sobre Educação Intercultural e Interculturalidade.
Período: 2009 a 2015**

	CAPES	ANPEd	SciELO	Total
Educação Intercultural	42	4	54	100
Interculturalidade	41	5	34	80
Total	83	9	88	180

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura das produções acadêmicas, sob meu entendimento, as classifiquei de acordo com temas, que explicito na tabela 2.

Nesta tabela, busquei agrupar os temas em categorias (Políticas, Culturas, Práticas e Concepções) através das quais ordenei as produções encontradas. As três primeiras categorias citadas foram retiradas do “Index para a inclusão” proposto por Mel Ainscow e Tony Booth (2002). O Index para a inclusão é um documento que também é um recurso de apoio para o desenvolvimento da inclusão nas escolas. Ele objetiva construir relações de colaboração e aprimoramento no ambiente de ensino e de aprendizagem, de acordo com valores inclusivos.

Na categoria “Políticas”, agrupei trabalhos que, conforme o Index, produziam políticas inclusivas, potencializando uma escola para todos, apoiando a diversidade e assegurando que a inclusão permeie todos os planos da escola.

Em “Culturas”, agrupei produções que tem como base a construção de uma comunidade estabelecida em valores inclusivos compartilhados. São esses valores que orientam as decisões políticas e as práticas educativas, fazendo com que o processo de desenvolvimento da escola seja contínuo.

Na categoria “Práticas”, estão organizados os trabalhos que dilatam práticas escolares que refletem as culturas e as políticas inclusivas, que mobilizam recursos para tal desenvolvimento.

A categoria “Concepções²” surgiu através de produções que tratavam de temas que se relacionavam especificamente com as teorias, apontamentos e considerações a respeito da Interculturalidade.

Apresento ordenadamente, cada uma, segundo a quantidade, da maior para a menor.

²No Index para a Inclusão (Ainscow e Booth, 2002) a categoria “Concepções” aparece em meio às questões relacionadas às “Culturas”. Neste trabalho, separei as duas categorias, no intuito de evidenciar os trabalhos sobre Concepções.

Tabela2: Produções acadêmicas sobre Educação Intercultural e Interculturalidade classificadas por categorias e temas.

Políticas	Questões latino-americanas	15
	Políticas Públicas	07
Culturas	Educação indígena	23
	Interculturalidade, idiomas e bilinguismo	16
	Educação de pessoas jovens e adultas	4
	Sexualidade	3
	Deficiências	2
Práticas	Formação docente para a interculturalidade	29
	Currículo	25
	Práticas Pedagógicas	15
Concepções	Reflexões e proposições teóricas acerca da interculturalidade	24
Total		163

Fonte: Elaborado pela autora.

É conveniente explicitar que em todos os portais de busca citados anteriormente foram encontradas produções em duplicidade e, por esse motivo, após as análises e classificação dos textos, houve uma redução do número de publicações.

Para a construção deste texto, abordei as produções que mais se relacionam com o meu tema de trabalho, que se refere às formas de experienciar a relação com o Outro, pertencente a um contexto cultural diferenciado.

Da travessia, o primeiro passo estava dado. Quero dizer, um novo olhar sobre a interculturalidade e a educação intercultural foi lançado a partir de mim, tendo em vista minhas leituras. Por alguma razão desconhecida conscientemente por mim, escolhi começar pelos textos que traziam reflexões e/ou proposições teóricas sobre a interculturalidade.

Manuel Barbosa (2012), em uma resenha do Livro “Estudios de pedagogia intercultural”, escrito por Santos Rego e Lorenzo Moledo ainda no ano de 2012, diz que a educação intercultural funciona como uma ferramenta para a educação democrática. O texto traz uma proposição imperiosa de que nossas sociedades e nossas instituições educativas devem considerar a nova fenomenologia das relações humanas, marcada pela diversidade de culturas, religiões, costumes, etnias e ideologias de naturezas diversas; assim, corroboram os autores com a ideia de Cornejo Espejo (2012), que pensa uma cidadania consoante com a democracia pluralista, que, por sua vez, supõe o reconhecimento da igualdade de todas as pessoas.

A sensibilidade é trazida à tona com o trabalho de Coppete (2012), como instrumento de percepção da lógica relacional tecida na escola, e Ponzoni (2014), que, inspirado na filosofia de Jacques Derrida, propõe o encontro intercultural como um conceito-chave para o debate sobre a educação intercultural.

A discussão sobre a interculturalidade e a educação intercultural se faz importante e urgente, uma vez que as relações culturais estão postas e o modelo hegemônico monocultural e globalizador também está.

Candau (2010) evidencia a relevância da interculturalidade na América latina e assinala que os processos democráticos no continente serão fortalecidos a partir da superação dos desafios que se apresentam na educação intercultural.

Apenas um, dos muitos desafios, segundo Candau (2012b), trata-se da urgência de se trabalhar com o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais no contexto escolar. Outrossim, Colvero (2013) entende que as diferenças são intrínsecas ao contexto escolar e a articulação entre igualdade e diferença, sem a anulação de uma à outra, é um dos grandes objetivos da escola. A autora ainda traz em seu texto contribuições do filósofo Charles Taylor para evidenciar uma política de reconhecimento voltada para as diferenças.

Apesar dos diversos discursos sobre a interculturalidade, sobre sua possibilidade de um convívio outro entre os seres humanos, Pérez (2014) demonstra seu entendimento de que a interculturalidade costuma ser, nas palavras do autor, “efêmera e raramente concretizada” (p.91), tendo sido utilizada pelos grupos dominantes como um meio de assimilação das culturas locais minoritárias. Tais relações de dominação, se mantidas, tornam a interculturalidade inviável.

Direcionando o olhar para as produções que se demonstraram objetivamente atravessadas pelas questões da relação com o Outro de contexto cultural diferenciado,

encontrei a tese de Travessini (2011), que propõe uma forma de melhor compreender as interações interétnicas (que, neste caso, se trata da cultura da Modernidade e da cultura dos povos indígenas do Brasil) que se estabelecem entre sujeitos/atores sociais que se encontram vinculados a tradições socioculturais distintas. Para o autor, a educação intercultural desempenha papel mediador nestas interações. Nascimento, Urquiza e Brand (2009), ao estudarem uma escola diferenciada/intercultural indígena, puderam perceber que as pessoas que habitam este espaço escolar são capazes de se equiparem com instrumentos que rearticulam a comunidade e o mundo que as cerca, dando voz aos silenciados, mobilizando discursos e traduzindo-os para a situação particular da escola.

Também estudando uma escola que se apresenta como um espaço diferencial e intercultural, Gomes (2014) percebe que, na troca de experiências entre indígenas Kaingang e não indígenas, durante oficinas de artes, a educação intercultural se constrói. Buscou compreender como os alunos não indígenas se relacionavam com os Kaingang, que uma vez por semana visitavam a escola para dar uma oficina de cerâmica. A autora, que intitula seu texto de “Ivy Mara Ey”, cujas palavras podem ser traduzidas como “Terra sem Males”, acredita que a Escola Porto Alegre, local onde foi realizada a pesquisa, e a Terra sem Males são lugares de, em suas próprias palavras, “busca de pertencimento, de identificação, de superação da invisibilidade, nas quais se busca a continuidade da cultura indígena sem comparações, generalizações e apagamentos” (p.3).

Através das oficinas, Gomes (2014) pôde perceber os entrelaçamentos interétnicos que elas proporcionavam ao aliar elementos modernos aos elementos tradicionais da cultura Kaingang. A autora finaliza seu trabalho sinalizando a importância de se construírem nas escolas espaços de convivência entre as culturas, buscando o intercâmbio de conhecimentos e novos aprendizados, para que enfim a interculturalidade possa ser exercida.

No mesmo viés, Barros (2012) buscou analisar as relações culturais estabelecidas a partir de brincadeiras de crianças indígenas da etnia Sateré-Maué no espaço escolar e em contextos sociais específicos. Chegou-se à conclusão de que a educação das crianças indígenas possui características diferenciadas e que a escola na aldeia deve se constituir como um espaço de trocas, um espaço que respeite as singularidades da vida dos indígenas e, sobretudo, que ela seja um espaço de interculturalidade.

Complementando esta ideia sobre o espaço escolar, Silva (2012) reitera que a escola é um espaço híbrido no qual se entrelaçam práticas e tradições culturais diversas. Este estudo se interessou nas estratégias pedagógicas acionadas nos Jogos dos Povos Indígenas para ensinar sobre o ser índio, seu lugar, suas características e a forma de expressão na atualidade; e, através deste, foi possível compreender os entrelaçamentos e as transformações sobre os sentidos das práticas culturais indígenas e da cultura olímpica, configurando-se um processo de hibridação.

Tal processo de hibridação, proporcionado pela interculturalidade, surge então como algo que Lopes (2012a) chamou de virtude da civilidade, uma forma pacífica de convivência entre as pessoas, visto que, nos dias atuais, praticamente não existe Estado que não possa ser considerado como multiétnico.

Trazendo a discussão para o espaço escolar, Silva (2011) se propôs a investigar e analisar as práticas pedagógicas no contexto da sala de aula pressupondo o entrelaçamento de diversas culturas. Para isso, Silva (2011) realizou seu trabalho em uma escola situada na área da Tríplice Fronteira Internacional entre Brasil, Colômbia e Peru, mais especificamente no município de Tabatinga/AM. Neste trabalho, a perspectiva intercultural emerge através das ideias de diversos autores cujos trabalhos são reconhecidos dentro da perspectiva da interculturalidade e que também formam a medula espinhal a partir da qual se corporifica as categorias de análise desta produção, que são: a) a interculturalidade crítica na perspectiva pedagógica da relação entre as culturas; b) as práticas pedagógicas – temas de estudo, métodos, estratégias/técnicas de ensino, como elementos auxiliares da aprendizagem; c) o “outro” como ser da interculturalidade. E é nesta última categoria de análise que reside meu maior interesse nesta pesquisa.

O logro alcançado nesta pesquisa foi o apontamento de que as pessoas e suas culturas estão presentes no contexto escolar, mais precisamente na sala de aula; e tal presença é ignorada não apenas nos temas educacionais estudados, como também nas práticas pedagógicas. A autora ainda afirma a necessidade de construção coletiva de uma proposta de educação que visualize processos de transformação social que desconstrua situações de opressão e valorize pressupostos que combatam a ideologia de marginalização de pessoas e/ou grupos de pessoas consideradas “diferentes”.

Voltando meu olhar para “O ‘Outro’ como ser da interculturalidade”, a pesquisa de Silva (2011) pôde verificar que, apesar da vivência real e concreta de diversas culturas no contexto escolar específico que estudou, é possível perceber manchas de

uma pedagogia colonial³, ainda que estudantes e professores lutem pela decolonialidade do poder e do saber que surgem em suas mais diversas formas. Importante, para que isso ocorra, é entender que:

Como humanos, afetamos e somos afetados pelo Outro com o nosso estilo de ser, inscrevemos valores e normatividades que se misturam à essência de cada um, postulamos conceitos que se traduzem em práticas e criam cenários subjetivos indicando que não somos-estamos imunes às presenças. Pessoas são afetivas, seja para qualificar ou não o encontro com o Outro. Nossos gestos, nossas palavras, nossos silêncios, nossas atitudes, nossos olhares geram movimentos de afetação mútua e criam autoimagens que dizem de nós e do Outro (ROCHA *apud* SILVA, 2011 p. 52).

A dissertação de Camara (2011) revela sua importância em minha pesquisa, ao demonstrar explicitamente sobre a relação com o “Outro” comentada linhas acima. O autor buscou estudar as maneiras através das quais os estudantes de uma escola pública de ensino médio discutiam e resolviam dilemas morais que envolviam questões de justiça, dignidade humana e práticas de discriminação e preconceito em função das diferenças de gênero, etnia e orientação sexual.

As observações do autor evidenciaram que as questões relacionadas com a justiça, o racismo, a homofobia e o sexismo estavam presentes no contexto da escola na qual a pesquisa se delineou; e que os alunos participantes possuíam interesse na discussão e se posicionavam conscientemente frente às situações de injustiça, preconceito e discriminação em função das diferentes características das identidades dos membros daquela comunidade escolar.

Vale ressaltar que a escola na qual se deu a pesquisa possui um projeto pedagógico que prioritariamente objetiva as boas relações pessoais e a autonomia dos estudantes ainda que nem todo o corpo docente esteja preparado para este trabalho específico, motivo este que levou o autor a levantar a necessidade e a importância da formação inicial e continuada.

Também trabalhando dentro da perspectiva da relação com o Outro, a pesquisa de Siller (2011) objetivou perceber como crianças de contextos migratórios produzem, reproduzem e difundem, nas relações que estabelecem com seus pares, as práticas sociais dos grupos étnicos e culturais aos quais pertencem.

³ Silva (2011) cita a pedagogia colonial como um movimento educativo cujas relações entre educação e diferenças culturais são antagônicas. São relações de subalternização e invisibilização do Outro enquanto que reafirma a si mesmo.

A autora pôde perceber que, longe dos centros urbanos, a homogeneização presentificada pelas práticas de abordagem monocultural e monolíngue pouco efeito teve. Distanciadas do centro da cidade, as crianças de origem pomerana desenvolveram, segundo a autora, “um padrão cultural mais isolado, e construíram sua identidade cultural de pertencimento pomerano” (p.199), ainda que tais situações muitas vezes tenham sido interpretadas como uma resistência aos modelos dominantes de construção pessoal e cultural. A prática do bilinguismo com predominância da língua pomerana, a religiosidade, a ludicidade e outras manifestações marcam a identidade cultural deste grupo que, por meio do hibridismo cultural, mesclaram suas culturas de origem com a cultura do Brasil.

Trazendo o trabalho para as proximidades do centro da cidade, foi possível perceber que as crianças pomeranas, da mesma forma que crianças pertencentes a outros grupos étnicos, sofriam com o processo de “estranhamento” e de desterritorialização.

Dessa maneira, sob a ótica da autora, as instituições de educação infantil podem ser percebidas como espaços nos quais as ações das crianças sejam suficientes para trazer à luz práticas pedagógicas plurais, de reconhecimento e promoção do diálogo entre os diversos saberes, conhecimentos e práticas dos mais diversos grupos étnicos.

E assim, depois de um longo trabalho de busca, leitura e análise das produções, minhas pontes estavam construídas.

Chegar a esta margem na qual me situo agora é também perceber o quanto a educação intercultural se faz importante, necessária e urgente, a meu ver. As propostas apresentadas nas produções acadêmicas acerca da interculturalidade e da educação intercultural demonstraram que, nos dias em que vivemos, praticamente não há mais lugar no mundo onde culturas puras, sem hibridismos de nenhuma espécie, se façam existir, salvo, obviamente, raríssimas exceções.

Estamos imersos em um mundo e em um modo de viver multicultural e estamos susceptíveis, a todo momento, a mais uma infinidade de culturas outras. Estar consciente deste fato significa dar valor e reconhecimento ao Outro, que, de alguma maneira, chega a nós; e ainda que não queiramos aceitar, deixa sempre uma marca, uma cicatriz, rastros de sua presença.

Meu desassossego frente às relações tecidas entre os seres humanos levou-me ao interesse pelas relações, às vezes amistosas, por outras conflituosas, que vi no contexto escolar, durante minha prática pedagógica. E minha pesquisa foi sendo delineada à medida que fui estudando, observando e experienciando tais relações.

O que fazer na busca de relações interpessoais mais harmoniosas? Creio que a interculturalidade me dá um caminho...

2 VIAGEM A OUTROS MUNDOS E A TEORIA COMO BARCO

Yo sé que existo
porque tú me imaginas.
Soy alto porque tú me crees
alto, y limpio porque tú me miras
con buenos ojos,
con mirada limpia.
Tu pensamiento me hace
inteligente, y en tu sencilla
ternura, yo soy también sencillo
y bondadoso.
Pero si tú me olvidas
quedaré muerto sin que nadie
lo sepa. Verán viva
mi carne, pero será otro hombre
— oscuro, torpe, malo — el que la
habita...
(GONZÁLEZ, 2015, n.p.)

Construída a ponte, percebi que eu tinha outros obstáculos a vencer. Eu precisava não mais cruzar um rio, mas embarcar em uma viagem em um mar de intensas tormentas.

Eu poderia começar falando: “Era uma vez uma sociedade que vivia seus dias de maneira complicada...”. Ou melhor, eu gostaria de ter a possibilidade de assim o fazer. Sem embargo, não me é possível.

Restou-nos um tempo árduo e delicado para viver. Fomos abandonados por nossas certezas absolutas; e nossos espaços imperturbáveis despontam-se agora, povoados de inseguranças e imprevisibilidades.

Todas aquelas crenças e saberes que antes se constituíam como alicerce de nossas vidas não suportam os acontecimentos deste novo tempo desditoso e desabam.

É um tempo de dimensões plurais – geográfica, econômica, cultural e política, um tempo globalizado que, de maneira indistinta, carrega em si o desejo e a possibilidade de viagens constantes até outros mundos, para então voltar para o próprio, obviamente, modificado.

E nossos barcos deslocam-se em velocidades extremas, são tentados a deixarem-se levar pela veloz correnteza. Nossos rostos sofrem com o frio de um nevoeiro que cega nossos olhos e nos impede de ver de forma abrangente os valores que emergem no curso deste tempo que nos toca viver.

Estamos submersos em um mar de diversidades cujas correntes nos chegam de forma recorrente e de maneira arrebatadora. Não vivemos mais nossa cultura, bem delimitada, tipicamente moldada pelo grupo ao qual pertencemos. Vivemos hoje as culturas, todas possíveis, que nos chegam pela televisão, pelo uso das tecnologias da informação, pelo contato com o Outro e por maneiras outras que, quiçá, sequer nos damos conta.

Pulsam as infinitas possibilidades de se viver; e a globalização excludente esforça-se em uma doutrina de segurança global, que, nas palavras de Candau (2012a, p. 23), “reforça fenômenos culturais de verdadeiro *apartheid*, intolerância e negação do ‘outro’, que assumem diferentes formas e manifestações”. Para Marín (2007), a globalização se constitui como uma ameaça de uniformização cultural onde a diversidade cultural se vê intimidada. As consequências? Conflitos, intolerâncias, negações.

E se é verdade que nós, seres humanos, não somos máquinas, que possuímos uma subjetividade, a realidade globalizadora não nos afeta a todos; e se nos afeta, não afeta todos à mesma maneira.

Surgem, então, os chamados “diferentes”. Aqueles cujas características sociais, biológicas, étnicas não se encaixam nem se ajustam às lógicas globalizadoras e, por este motivo mesmo, vivem a negação de sua cidadania.

Este é o tempo que nos toca viver, e nele a valorização pedagógica dos espaços de inúmeros pertencimentos me parece algo primário, substancial, que se abre para um futuro reanimador.

Tal valorização pedagógica pode ser alcançada através de práticas que permitam possibilidades outras de relações entre as pessoas e, sob meu entendimento, a interculturalidade talvez seja a melhor ferramenta neste caso, uma vez que se envolve peculiarmente às questões educacionais e perpassa por valores de paz, cidadania, direitos humanos, igualdade, tolerância e educação multicultural.

A esta altura, penso que seja importante explicitar a diferença teórica que envolve os termos “multiculturalismo” e “interculturalismo”, para um melhor entendimento sobre as ideias expostas neste trabalho. Abdallah-Pretceille (2012) diz que o enfoque intercultural, por várias vezes, acaba emaranhando-se ao enfoque multicultural, porém o primeiro destaca uma percepção diferenciada sobre os processos e as interações que unem e definem as pessoas e os grupos que entram em relação. A autora francesa ainda afirma que o enfoque intercultural não se paralisa sobre as

características que tendemos atribuir às outras pessoas e tampouco sobre as que atribuímos a nós mesmos, mas sim produzir um olhar, ao mesmo tempo, sobre nós mesmos. Em outras palavras, um exercício de autorreflexão.

O multiculturalismo, segundo Candau (2002), é um termo polissêmico, que pode assumir diversas interpretações e sobre o qual não se vê, na literatura disponível, um consenso. Para compreender melhor a amplitude do termo, Moreira (2001, p. 85) alega que a multiculturalidade não é algo que se restringe a uma crença ou concordância, mas ela está entre nós e retrata uma condição de vida nas sociedades ocidentais contemporâneas. Arroyo (1999) assevera que o termo multiculturalismo basicamente é empregado com a finalidade de apontar uma situação social existente, caracterizada pela pluralidade e heterogeneidade de tradições, formas de vida e códigos culturais, no íntimo de uma mesma sociedade.

Arroyo (1999) ainda afirma que, além de relatar um fenômeno social já dado, o termo ainda pode ser assumido como um determinado plano ou ideologia política mais ou menos elaborados. É dizer, um ideal que aponta para um estado que se deseja alcançar.

Por outro lado, é possível dizer que a interculturalidade objetiva a integração dos mais diversos grupos na sociedade, admitindo, subentendendo e demandando uma educação democrática, onde a diferença, nas palavras de Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 11), “é transformada em uma oportunidade de aprender a conviver para além de nossas diferenças, assumindo o princípio da alteridade”.

Candau (2002) afirma que nossa formação histórica é conhecida pela escravização e pela eliminação física do Outro, como negação de sua alteridade, porém hoje vivemos com a consciência da necessidade de uma nova rota, para um novo lugar. Um lugar que guarda a esperança de uma realidade educativa que desestabiliza os modelos hegemônicos e mobiliza a legitimidade de formas outras de habitar o mundo.

Significa eliminar a padronização e todas as formas de desigualdade. É construir uma igualdade a partir do direito básico de todos, considerando que esses “todos” não são padronizados, muito menos os “mesmos” e, portanto, devem ter suas diferenças reconhecidas na construção da igualdade (CANDAUI, 2002).

Sem embargo, o sistema de ensino de nosso país não está aparelhado para atuar dentro dos princípios que norteiam a interculturalidade, da mesma forma que nós também não estamos. Akkari e Santiago (2010) tomam como exemplo a questão étnico-racial que, mesmo com a existência de leis e normatizações que determinam a discussão

sobre o tema no contexto escolar, ainda prevalece o monoculturalismo, que transforma diferenças em desigualdades. Isso me leva ao entendimento de que não são normas tampouco leis que mudarão a perspectiva que temos, mas maneiras outras de ver, viver e conviver com os Outros que por nossa frente passam, é aprender a lidar consigo mesmo e com o mundo; e não há política nem governo que possa tomar as rédeas desta situação. Assim, a interculturalidade irrompe como uma proposta de convivência entre as pessoas, como uma “possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (Fleuri, 2003). Resumidamente, é falar de respeito mútuo e de uma educação neste sentido. E aqui faço minhas as palavras de Lopes (2012, p.14): “é fazer da tolerância a norma de convivência”.

Este é um exercício que parte da ideia de que nossas vidas são atravessadas por conflitos, expostas às diferenças e condicionadas por distintos e legítimos modos de pensar e orientar a vida, porém não são as diferenças em termos de ideias, crenças, culturas ou modos de vida que devem prioritariamente ser o alicerce de uma educação e de uma vida, mas a pessoa concreta que carrega em si essas diferenças e exige ser reconhecida através delas (LOPES, 2012).

Isso significa desconstruir a padronização e criar formas de relações outras, colocar em crise nossos próprios modelos, fazer um vazio de nossa cultura para acolher o que vem do Outro.

Este Outro é aquele que nos perturba, que nos incomoda, que nos desafia a sair da mesmidade em razão de suas ideias e presença. Candau (2012a) diz que o Outro é aquele que se confronta com nossas maneiras de “situarmo-nos no mundo por sua classe social, etnia, religião, valores, tradição etc.”.

Abandonar a mesmidade na educação significa, entre outras coisas, assumir que a interculturalidade a afeta em todas as suas dimensões, favorece uma dinâmica de crítica e autocrítica e orienta processos de reconhecimento do direito à diferença e o combate contra todas as formas de desigualdade social e discriminação (CANDAU, 2012a).

Para a autora, a interculturalidade intenta:

Promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. [...] Trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma

deliberada intenção de promover uma relação democrática entre grupos involucrados e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território (CANDAUI, 2012a, p.46).

Já não é mais possível, deixou de ser palpável, perderam-se as possibilidades de levar a vida como sempre se fez, neste tempo, que é o que temos para viver. E este tempo nos cobra uma nova postura, nos intima a mudar os modos operantes aos quais sempre servimos, ele clama por uma nova ordem, uma nova lógica através da qual se repense a vida.

É neste momento em que o Outro surge como a maior importância. Já não podemos escravizá-lo, já não podemos negá-lo, já não podemos excluí-lo. Nossa obrigação humana nos exige a aceitar e a promover um encontro com o Outro que se revela a nós. Pensar esse encontro consolida a ideia de que é através de uma possível sensibilidade que nos abrimos ao estabelecimento de relações outras.

Mudar é algo premente neste tempo que nos calhou viver. E quem sabe isso signifique abandonar algumas certezas absolutas sobre as coisas para abraçar a ideia de que as possibilidades que temos no agora implicam optar por um itinerário de viagem para seguir e renunciar a outros.

A grandeza de nossa viagem depende da profundidade desse entendimento e, também, como diria Lopes (2012, p. 79), “da criatividade de nossas estratégias, da coragem de nossas convicções e da orientação de nossos valores”.

A meu ver, isso se relaciona, em muitos momentos, com alguma coisa que talvez possa ser nomeada como sensibilidade. Uma sensibilidade que permite sentir, enxergar, tocar e aceitar o Outro que se apresenta a nós. Uma sensibilidade que fala através do indizível e humaniza as relações humanas.

Chegou a hora de rupturas, de aperfeiçoar nossas funções humanas, de fazer com que a nossa seja uma viagem de conquista de troféus ganhos de peito aberto, muito embora a desgarrada é dura.

Trazendo o pensamento para o campo da educação, creio que é nele onde a sensibilidade se faz ainda mais necessária. Surge em meus pensamentos a ideia de uma *sensibilidade pedagógica* onde possamos nos pronunciar contra toda a indiferença, o descuido, a passividade, o esquecimento e, sobretudo, não nos tornarmos impunes quando nos direcionamos aos nossos alunos nem nos tornarmos imunes quando estes se direcionam a nós.

Assumir esta direção é asseverar que a perspectiva intercultural no processo educacional se sustenta no reconhecimento do Outro e nos encoraja a assumir suas diferenças. Assim, podemos criar uma educação onde possamos compreender o Outro frente às suas diferenças, que não sejamos obsessivos com a ideia da nossa unidade e que não tentemos impor ao Outro a nossa unidade, mas que nossas unidades e diversidades próprias possam entender e dialogar com as do Outro.

Sobre a educação intercultural, Candau (2008, p. 54) explicita:

[...] não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as diferentes dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve.

Acrescento a perspectiva da autora, que concebe a educação intercultural como:

[...] um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, promovendo a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. Orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social (CANDAU, 2006, p.9).

Este é o ponto onde a dialogia mostra seu mérito. Gert Biesta (2013) preconiza que as pessoas somente podem tornar-se presença, ou seja, somente podem fazer-se existir por meio das relações com outras pessoas. Significa dizer que somente nos tornamos presença através de nossas relações com aqueles que não são como nós, somente vimos ao mundo através do nosso encontro com o Outro que nos é estranho e diferente. Nas palavras de Biesta (2013, p. 76), “nosso estar-no-mundo primordial é um estar-no-mundo-com-outros”.

Dessa maneira, é possível presumir que a escola é a base de sustentação na qual emergem múltiplas maneiras para os seres humanos virem ao mundo e se tornarem seres únicos e singulares. Para o autor, a responsabilidade educacional não é apenas uma responsabilidade pela vinda ao mundo de seres únicos e singulares, é também a responsabilidade por um mundo de pluralidade e diferença.

Refletindo sobre a assertiva educativa sugerida por Biesta (2013), talvez fosse necessário resgatar, através da educação, a humanidade do Homem, a fim de que não

sejamos tragados pelas ondas bravias da vida. Essa humanidade de que falo pode ser traduzida nas palavras de Biesta (2013, p. 92): “o que é feito, o que precisa ser feito e o que só eu posso fazer é responder ao estranho, ser responsivo e responsável em relação ao que o estranho exige de mim”.

É viajar para o mundo do Outro e imaginar como eu reagiria se nele eu vivesse. É pensar minha identidade a partir de uma história diferente da minha. É ver com meus olhos a partir de uma posição que me é distinta. É permitir uma desorientação para perceber como o mundo pode ser diferente a partir dos mais diversos pontos de partida.

A dialogicidade natural da vida grita por nossa aptidão para entendê-la. Clama para que possamos escutar o Outro, responder ao Outro, dialogar com o Outro, uma vez que a vida só tem sentido com a existência do Outro. Nossa própria existência não se revela isoladamente, solitariamente, e este é um fato que não vanescerá.

Por outro lado, a práxis educativa deve estar atravessada por criações de sentido produzidas pelas interações dialógicas que essencialmente configuram o trabalho de educar e educar-se. Assim, percebe-se o clamor da educação por uma maneira outra de “fazer educação”, uma maneira outra de encarar as possibilidades pedagógicas, uma maneira outra de criar possibilidades pedagógicas, uma possibilidade mais humana de responder ao Outro, de conviver com o Outro, de olhar o Outro, sem que o assassinemos, julgemos ou excluamos, antes de tudo que possa vir.

Ao problematizarmos a questão educacional, estamos assumindo um novo papel, o de compreender, transformar e ressignificar. Compreendo que não é tarefa fácil realizar tal feito. A interculturalidade exige uma educação que (re)afirme a diferença em seus aspectos histórico-político-sociais e de poder. Sei quão árduo é dar os primeiros passos para desistir de uma viagem que estamos habituados a fazer desde sempre, porém a compreensão do Outro exige um trabalho sobre si mesmo, onde o professor e a professora evitam cair em um jogo no qual se faz mais do mesmo.

A fineza dos saberes proporcionada pelos estudos interculturais permite, segundo Abdallah-Preteille (2012, p.4):

Aprender a ver, a escutar, a estar atento ao outro, aprender a vigilância e a abertura desde uma perspectiva de diversidade e não de diferenças nos devolvem ao reconhecimento à experiência da existência do outro, experiência que se adquire e se trabalha. Não se pode compreender ao

outro fora de uma comunicação e de um intercâmbio (tradução minha)⁴.

Com José Marín (2002, p.379), é possível complementar:

A perspectiva intercultural, aplicada na educação e em outros domínios das ciências humanas, se refere à interação, à reciprocidade, à interdependência e ao intercâmbio que regem as relações entre culturas, na compreensão do mundo.

A educação desde esta perspectiva, como transmissora de valores fundamentais, constitui a essência para imaginar projetos de sociedade viáveis que garantam a dignidade que todos necessitamos (tradução minha)⁵.

O que Abdallah-Preitceller e José Marín querem nos dizer nas linhas escritas acima é que o diálogo e a educação intercultural nos dão subsídios para a criação de um modelo democrático de ensino e vida, uma vez que a educação possui um caráter político em que a neutralidade se faz impossível.

A educação e a escola se modificam a cada dia e buscam por autonomia e democracia. Sem embargo, continuamos a atuar segundo critérios julgativos e excludentes e, neste caso, melhores condições de habitar a escola se revelam como passageiros isolados de uma viagem, que não logram uma convivência harmoniosa, porque lhes falta a linguagem certa pela qual se comunicar.

⁴ Aprender a ver, a escuchar, a estar atento al otro, aprender, la vigilancia y la abertura desde una perspectiva de diversidad y no de diferencias nos devuelven al reconocimiento a la experiencia de la existencia del otro, experiencia que se adquiere y se trabaja. No se puede comprender al otro fuera de una comunicación y de un intercambio.

⁵La perspectiva intercultural, aplicada en la educación y en otros dominios de las ciencias humanas, se refiere a la interacción, a la reciprocidad, a la interdependencia y al intercambio que rigen las relaciones entre culturas, en la comprensión del mundo.

La educación desde esta perspectiva, como transmisora de valores fundamentales, constituye la esencia para imaginar proyectos de sociedad viables, que garanticen la dignidad que todos necesitamos.

3 DA TOLERÂNCIA AO RESPEITO MÚTUO: COMPANHEIROS DE UMA VIAGEM

O direito da intolerância é, portanto, absurdo e bárbaro; é o direito dos tigres, sendo bem mais horrível também, porque os tigres dilaceram suas presas para comer, enquanto nós nos exterminamos por causa de alguns parágrafos. (VOLTAIRE, 2008, p.28)

A selvageria, a rudeza, a ignorância estão em constante atalaia. Em outras passagens deste texto, já pude comentar sobre o mal-estar da Modernidade, que derivou e ainda deriva em contínuas crises, inclusive uma crise na educação, ou melhor dizendo, algumas crises da e na educação.

Atenho-me à crise da e na educação que se relaciona com os apagamentos, silenciamentos, anulações e as infinitas formas de esquecimento e desaparecimento que são consequências desta tal Modernidade e que invadem nossas escolas.

Tendo em vista o que percebo em minha prática educativa e o que escuto de colegas de profissão e até mesmo dos próprios alunos, entendo que os escolares, na vida e principalmente na escola, guerreiam dia após dia pelo direito de serem reconhecidos e respeitados por seus semelhantes.

Penso que seja importante refletir sobre essa “guerra” através do seguinte espectro: vivemos em uma sociedade progressivamente plural em todos os sentidos, defendemos o direito às diferenças, concordamos com a legitimação da dignidade “dos outros”, sem embargo, em nosso cenário social, podemos perceber, segundo Lopes (2012, p. 80):

Xenofobia, recusa das diferenças culturais e do diferente cultural, tendência à uniformidade a partir de uma visão homogeneizadora da cultura, crescente desenvolvimento de nacionalismos essencialistas que “expulsam” da comunidade nacional todos aqueles que não têm a mesma origem, raça ou simplesmente não compartilham as mesmas idéias políticas fundamentalistas.

E complemento: também é possível e claro de se notar a hostilidade para com aqueles que não moram no mesmo bairro, não frequentam os mesmos lugares, que têm a cor da pele mais escura, ou mais clara, que são vegetarianos, que são homossexuais, que são magros, que são gordos, que são feios, que são bonitos, que são deficientes, que

precisam de mais ajuda, que não precisam de ajuda nenhuma, enfim, que são humanos e impassíveis de qualquer tipo de classificação e supressão.

Se o ideário iluminista da igualdade nos guiou até então, os tempos atuais nos apresentaram com a ideia de que não apenas somos iguais, mas inclusive diferentes. E aqui reside a necessidade de trabalharmos na pauta da tolerância.

É válido salientar que a pauta da tolerância pode parecer demasiadamente insuficiente, demasiadamente insignificante e até mesmo irrisória. Eu mesma, enquanto sigo em minhas reflexões acerca dos encontros com o Outro, penso no quanto a pauta da tolerância é digna de atenção, no quanto ela não está se declarando como uma ferramenta utilizada para dar prosseguimento ao sentimento de superioridade daquele que tolera.

Considero que há uma tensão ao trabalhar sob a pauta da tolerância. Pensemos. Se a tolerância surge em nossa sociedade como instrumento de uma possível regulação harmoniosa entre as diversas culturas que coexistem em um mesmo tempo e espaço, ela também revela seu limite quando nas discussões surge a permanente existência da relação de dominação que se organiza entre as partes envolvidas.

Reflito e questiono-me: a responsabilidade de tolerância do tolerante transforma-o em dominador? São palpáveis relações recíprocas de tolerância? Há uma conformidade estabelecida nas relações tolerantes?

Admito que muitas são as indagações. E, por não obter remédio para minhas perturbações, por não encontrar abrigo para fugir de minhas próprias intempéries, tento eu mesma inventar (ou re-inventar) um caminho para seguir, ainda que sem aquela total certeza que preenche o coração daqueles que pensam que possuem um destino certo.

Assumo aqui a tolerância como um princípio fundamental para que possamos compreender, viver e conviver em uma sociedade que se mostra diversa. Largo pelo caminho a ideia de que ela possa ser uma ferramenta de dominação (ainda que pense que a tensão deve existir para que dentro dela haja a reflexão sobre que papel cada um deseja assumir) e acolho-a como uma possibilidade e uma aposta de uma melhor maneira de ser, estar, viver e conviver com os Outros.

Mas qual a razão de se trabalhar sob a pauta da tolerância?

Porque não temos sido capazes de viver sob a paz, a harmonia, a consonância e o entendimento. Porque, se falharmos nesses quesitos, resta-nos apenas a tolerância como esperança.

E se somos todos diferentes, se temos o direito de contrastar, divergir, de desviar, se nossas características e nossas escolhas de ser e de viver são a morada de nossa maior riqueza enquanto seres humanos, não há coerência nem razão que dê justificativa para a existência e a propagação de processos discriminatórios, processos de apagamentos, processos de assassinato da humanidade do homem.

Considero que tais processos nos desumanizam, nos tornam menos gente, fazem de nós aves de agouro que alardeiam o mal. Lutar contra isso significa tirar da garganta um grito, um clamor por aquilo que ainda é pouco, demasiado insuficiente, demasiado insignificante, quase irrisório, que é a tolerância.

Contudo, ainda que insuficiente, talvez (para alguns) insignificante e quem sabe irrisório, insisto em trazer para dentro desta discussão a tolerância enquanto uma ferramenta de aproximação, como diria Lima (2003, n.p.), uma “virtude de entremeios”, pois, ainda que ela não baste, a mesma parece ser uma virtude necessária para elevar o ser humano a uma condição de civilidade e de gentileza.

Lima (2003) diz que a tolerância compõe um processo de desenvolvimento ético entre pessoas e grupos com o objetivo de conduzi-los a uma disposição robusta e contínua para perpetrar o bem. Para o autor, existe no exercício da tolerância uma espécie de “prontidão” em benefício das ideias e práticas de tolerância e “atividade” que se pronuncia contra tudo que cerceia, domina, aniquila, segrega e que não respeita as diferenças humanas, sejam elas no âmbito étnico, cultural, religioso etc.

Em 1994, durante o Encontro sobre a tolerância na América Latina e Caribe, realizado na cidade do Rio de Janeiro, tratou-se a tolerância a partir de um sentido concebido a partir das culturas dos povos latino-americanos e caribenhos, um povo ciente da exploração e marginalização sofridas ao longo dos anos de sua história, ao mesmo tempo que cientes da riqueza de sua diversidade cultural. Neste encontro, a tolerância assumiu um conceito comprometido com o respeito à diversidade cultural evidente no mundo contemporâneo e consciente do direito de cada povo à sua identidade cultural, livre de qualquer forma de dominação (CARDOSO, 2003).

Neste Encontro, foi percebida uma tendência ideológica para o conceito de tolerância, que só pode ser compreendido em contextos teóricos e sociopolíticos, dado que esta está inserida impreterivelmente na sociedade democrática que, à sua vez, tem como valor soberano o respeito aos direitos inalienáveis da pessoa humana (CARDOSO, 2003).

No ano de 1995, a ONU urdiu a “Declaração de Princípios sobre a Tolerância” contendo seis artigos, além de quatro pontos específicos, que se seguem:

- 1- A tolerância como virtude e atitude de abertura de espírito e de rejeição ao dogmatismo e ao absolutismo.
- 2- O papel do Estado garantindo a tolerância interna, trabalhando para que grupos minoritários e vulneráveis possam desfrutar de oportunidades econômicas e sociais sem discriminação.
- 3- Atenção para a exasperação da intolerância e o estabelecimento de mecanismos para combatê-la, garantindo-se pluralidade cultural e justiça social.
- 4- A necessidade da educação para a tolerância, entendida como meio mais eficiente para prevenir a intolerância.

Válido é complementar que o conceito e a ideia de tolerância perpassam por diversas correntes ideológicas; sem embargo, sua relação com questões religiosas ainda é a maior causadora de impactos frente à ideia de tolerância.

Souza (2003) diz que este impacto da religiosidade frente à ideia e ao conceito de tolerância muito se dá em decorrência do ideário judaico-cristão de que todos somos filhos de Deus e devemos nos amar; e também do ideário iluminista de que somos todos iguais em dignidade e direitos, além de dotados de razão e consciência. Logo, tolerar seria pouco, muito pouco, para não se dizer mesquinho.

Sem embargo, ao que parece, ou melhor dizendo, ao que é possível de se perceber, é que tais ideários não foram suficientes, tampouco eficientes na construção de sociedades harmoniosas no que diz respeito ao convívio pacífico. E, com base nesta situação, Souza (2003) propõe a reflexão sobre ética de mínimos e ética de máximas.

Para o autor, as máximas seriam: a fraternidade, o amor, a igualdade e a paz entre os diversos povos. Os mínimos, por sua vez, seria o pouco que se desvela como fundamental. E complemento com suas palavras: “e o que é fundamental, na verdade, não é pouco, é assim o mais importante” (SOUZA, 2003, p.4).

O ideário judaico-cristão e iluminista podem ser entendidos, então, como possibilidades, como éticas de máximas. E é no campo das exigências mínimas que se compreende a tolerância, ou seja, como uma agenda mínima, necessária e moralmente exigível para a convivência social entre os diversos outros de nossas sociedades pluralistas (SOUZA, 2003, p.6).

Souza (2003, p. 7) salienta que “em sociedades multiculturais e marcadas pelos preconceitos e pelas discriminações de vários tipos, tais como: racismo, sexismo, xenofobia, homofobia, entre outros, a tolerância com o diferente apresenta-se como uma agenda mínima, urgente e extremamente necessária”.

E a agenda da tolerância se apresenta como mínima, dado que a intolerância se apresenta impiedosa em nossa sociedade. Vale lembrar que falar de tolerância é tratar de intolerância. É levantar-se contra seus horrores e proclamar o direito de ser diferente e poder destoar.

O conceito de intolerância tem de ser colocado em sua perspectiva histórica para ganhar o seu relevo próprio. Na verdade a tolerância surgiu historicamente como uma luta contra a intolerância, e, como as lutas contra as discriminações que vieram depois – o movimento negro, o movimento feminista etc. – tem uma atitude clara de militância, não é uma atitude primeira. É, antes, uma reação contra uma situação dada; contra a intolerância; é a defesa de um direito humano dos mais sagrados; o direito à diferença. Equivale a declarar que o intolerável mesmo é a intolerância. É uma reafirmação, uma reposição do sujeito diante da intolerância que quer negá-lo; ao afirmar-se contra sua negação, afirma-se como um direito de ser o que ele é; e nega ao intolerante o direito de negá-lo (MENEZES, 1997, p.42).

E erramos no direito básico de ser diferente. Falhamos nesta imperiosa assertiva.

Edgar Morin (2002), em sua obra “Sete saberes necessários para a educação do futuro”, nos ilumina com o pensamento de que a tolerância supõe uma convicção, uma fé, uma escolha ética que, ao mesmo tempo, aceita as ideias que nos são alheias. O autor comenta que existem quatro graus de tolerância, que se seguem: o primeiro, apresentado por Voltaire, impõe o respeito pelo direito de pronunciar um propósito que nos parece ignóbil; isso não é respeitar o ignóbil, mas evitar que se institua nosso julgamento sobre o ignóbil a fim de proibir uma fala. O segundo grau não se aliena de uma opção democrática cuja essência é a de se sustentar de opiniões diversas e antagônicas. Esse princípio intima cada um a respeitar a expressão de ideias antagônicas às suas. O terceiro grau respeita a concepção de Niels Bohr, que acredita que o reverso de uma ideia ou pensamento arraigado e estabelecido é outra ideia ou pensamento de igual maneira arraigado e estabelecido. É dizer, se existem ideias e pensamentos que são contrastantes aos nossos, é essa ideia e pensamento que devemos respeitar. O quarto grau advém do entendimento das possessões humanas pelos mitos, ideologias, ideias ou

deuses, assim como da lucidez das digressões que levam as pessoas para além, a um lugar que diverge daquele onde pretendem ir. Porém, Morin (2002) salienta que a tolerância vale para as ideias, não para violências.

Aproveitar-se de tais ideias de Morin (2002) é pensar que não há mais determinismos, previsibilidade, não existem mais certezas. A natureza, o futuro, as pessoas se constroem através de possibilidades múltiplas de compreendermos o mundo em que estamos imersos e no qual vivemos e compreendermos a nós mesmos e aos outros frente nossas possibilidades e dificuldades.

Essa postura se materializa pelo entendimento e pelo diálogo aberto, respeitoso e responsivo entre as pessoas, que, por sua vez, surge daquilo que Morin (2003, p.79) chama de auto-ética, que compreende: “a preocupação autocrítica na ética-para-si; a consciência da complexidade e dos desvios humanos e uma moral da compreensão”. Pensar a auto-ética de Morin remete ao pensamento sobre as diferenças. É bem verdade que temos a tendência de julgar e excluir tudo aquilo que não se enquadra em nosso modelo de representação; julgamos e excluímos aqueles que não vivem ou não são capazes de viver e de se adaptarem à ideia de padrão, universal e homogêneo, características marcantes da Modernidade; mas um pensamento é ainda mais inquietante: se somos todos possuidores de características físicas, biológicas e culturais próprias e únicas, como é possível um modelo de representação ser o fundamento para julgar algo díspar? Como pode a representação ser capaz de representar algo que podemos chamar de “irrepresentável”, que é a singularidade de cada ser humano?

Morin (2003) propõe uma auto-ética que incita uma vigilância permanente. Não uma vigilância a corpos alheios, mas uma vigilância sobre si mesmo, uma caminhada permanente de auto-observação que, ao chegar ao final do túnel, encontra, de todas maneiras, uma ética para o Outro que se faz necessária em nossos dias. Na prática, resulta compreender um conhecimento que não nos pertence, ver com olhos que não são nossos; é possível dizer, inclusive, que resulta em poder ser e poder pensar a partir de onde “eu não sou”.

Morin (2003) ainda complementa que a ética-para-si, quando conectada à autocrítica, traz indiferentemente uma ética para o Outro. Significa dizer, ao lançar um olhar para nós mesmos, de maneira crítica e vigilante, podemos nos despir da armadura forjada com verdades absolutas e assim nos abrimos irremediavelmente ao Outro, que nos é estranho, diferente e outro, sem atentarmos aos nossos modelos de representação e

conscientes de que nós próprios temos nossas fraquezas, negligências e torpezas, e, portanto, não podemos ser juízes de coisa alguma.

Ao apresentar as questões que fundamentam sua auto-ética, Morin (2001) sugere que tal problemática se encontra no campo da autonomia do pensamento e da liberdade pessoal e, dessa maneira, necessita da força de uma fé para explicar-se. No entanto, não se trata de uma fé tradicionalmente religiosa, mas uma fé que dê impulso, alimento e dê corpo à ética em si mesma. Uma fé no amor, uma fé na compaixão, uma fé na fraternidade. A auto-ética é prioritariamente benévola, surge do horror pela deliberação, do repúdio à exclusão e da esperança de salvação da pessoa humana à perdição de sua condição humana.

A auto-ética de Morin (2003) dialoga com uma ética da honra. A honra como uma verdadeira conversa entre nossas vidas e nossas ideias.

Voltando ao campo específico da educação, as ideias de Morin corroboram com a proposta educativa de Biesta (2013) que compreende a educação como a oportunidade de uma relação pela qual os indivíduos possam vir ao mundo, encontrarem sua própria voz e se constituírem como seres únicos e singulares. Biesta (2013) ainda afirma que é dever do educador assegurar que tal oportunidade exista e que, outrossim, permitamos aos nossos estudantes encontrar e enfrentar o que é estranho, diferente e outro e responder com sua própria voz. E isso apenas acontecerá a partir do momento em que as diferenças deixarem de ser um problema a ser superado e se tornarem o motivo, a razão e o precípua de nossa caminhada juntos, que ademais eliminará a dor e a moléstia que tanto nos preocupa e que já se converteu em um desejo, que é estar junto com o Outro, viver com o Outro, reconhecendo-o como par.

O momento em que estamos situados hoje nos convida a um anseio que nos leva a outro lugar, uma posição que desconhece a condenação e se abre à compreensão, uma localização onde possamos fazer educação para o Outro, mas também com o Outro, despertando o que de melhor há em nós; e esse melhor talvez possamos nomeá-lo como *amor*, acreditando que ele seja o afeto de que nos fala Carlos Skliar (2013); o afeto enquanto um gesto que traz a educação de volta ao campo da ética. Skliar chama esta ética de *Ética Singular ou Responsiva*, ou seja, uma ética que surge como uma resposta perante um Outro específico, a cada vez que eu me encontro com ele, que dá uma resposta a algo ou a alguém que nos afeta. Nas palavras de Skliar (2013, n.p): “sabe cuándo uno ya no se queda más tranquilo, [...], cuándo está en vigília, porque algo

ha visto, algo ha sentido y hasta que no responde, no está tranquilo”. Um mundo onde possamos criar uma nova pedagogia, segundo Skliar (2003, p. 46):

Uma pedagogia do acontecimento, uma pedagogia descontínua, que provoque o pensamento, que retire do espaço e do tempo todo o saber já disponível; que obrigue a recomeçar do zero, que faça da mesmidade um pensamento insuficiente para dizer, sentir, compreender aquilo que tenha acontecido; que emudeça a mesmidade. Que desordene a ordem, a coerência, toda a pretensão de significados. Que possibilite a vanguidade, a multiplicação de todas as palavras, a pluralidade de todo o outro. Que desmintam um passado unicamente nostálgico, somente utópico e absurdamente elegíaco.

A pedagogia idealizada por Skliar (2003) talvez seja possível a partir do momento em que pudermos ver a humanidade do Homem como uma questão fundamentalmente aberta cuja análise deve ser realizada repetidas vezes, a fim de nos manter alertas, principalmente frente às tentativas de redução do que significa ser humano e levar uma vida humana (BIESTA,2013).

Biesta (2013, p.196) complementa:

Isso é certamente mais difícil que viver num mundo em que está claro quem é humano e quem não é, quem é racional e quem é louco, quem é civilizado e quem não é. Mas a sensação de segurança que vem junto com essa abordagem só pode ser uma pseudosegurança, porque a verdadeira questão – como viver com os outros que não são como nós – não desaparecerá.

Possivelmente haja a necessidade de nosso despertar para a consciência de que somente nos fazemos plenos através do nosso encontro com o Outro. Porventura precisemos nos reconhecer uns nos Outros e uns com os Outros e esse reconhecer deve ser entendido como um poema que deve ser escrito e reescrito, interpretado e reinterpretado, lido e relido, principalmente nas entrelinhas.

Nada mais falso para nossas escolas do que acreditar no discurso em prol das diferenças subjetivas de cada ser humano e cegar-se para o que ocorre para além do discurso. Nada mais mentiroso para nossas escolas do que acreditar e defender que nelas não há espaço para discussões sobre a conduta de cada um.

É a escola o lugar no qual o convívio, através da tolerância e do respeito mútuo, deve eclodir, uma vez que inicia crianças e jovens na vida social e democrática. Biesta

(2013, p. 156) diz que “a responsabilidade educacional é também a responsabilidade por um mundo de pluralidade e diferença”. Eu complementaria dizendo que não apenas a escola é responsável por um mundo de pluralidade e diferença, mas também é responsável por um mundo onde haja pluralidade, haja diferença e haja respeito e valorização de tais.

E falar de respeito, sob meu entendimento, é falar prioritariamente de respeito mútuo, que, por sua vez, nada tem a ver com indiferença, nada tem a ver com condescendência e concordância grátis e infundada. O respeito pelo Outro surge do reconhecimento primário à dignidade deste Outro enquanto pessoa, enquanto gente e somente de forma suplementar, com relação aos seus pensamentos, crenças e escolhas pelas quais viver. Significa se estabelecer e se organizar frente à inverossimilhança de uma verdade absoluta.

Recorro a Lopes (2012, p. 89) para melhor explicar o significado do respeito para com o Outro.

Supõe compreender que a diversidade, o multiculturalismo e o pluralismo, cuja expressão é a existência de diferentes opiniões políticas, crenças diversas ou sensibilidades morais distintas, longe de ser um fenômeno negativo e que impede a convivência pacífica, deriva da própria condição humana e pode, conseqüentemente, converter-se em ocasião para um mútuo enriquecimento.

Pondero novamente sobre a possibilidade que a escola possui de trabalhar neste viés de respeito e conseqüente enriquecimento.

Se o respeito pelo Outro é uma responsabilidade por darmos conta de que nossas ações podem afetá-lo, se é uma dívida antecipadamente assumida, penso que aqui a educação não pode se omitir. Penso que, neste momento, a educação deve abraçar-se a uma prática despida do discurso pedagógico dominante imposto pela Modernidade e posicionar-se, profanamente, para, como diria Larrosa (2015, p. 7), “situar-se à margem da arrogância e impessoalidade pedagógica técnico-científica dominante”.

Para mim, essa pedagogia profanada, transgressora e desobediente plasma-se através da perspectiva da educação intercultural que não pode se encolher em ações elaboradas e realizadas em momentos específicos, menos ainda pode ser orientada a grupos sociais específicos (SANTIAGO, AKKARI E MARQUES, 2013).

Essa pedagogia profanada traz em seu seio a habilidade de criar um processo dialógico ético e frutífero. Posiciona-se no terreno da grandeza humana em que interesses, ideias, atitudes, experiências, escolhas e modos de ser se descortinam simples e unicamente como ferramentas de desenvolvimento e enobrecimento de nossa alma utilizada em uma luta para que deixe de ser tão pequena.

Sobre a educação, Skliar (2013) ainda complementa que talvez seja necessária uma nova forma de olhar, um olhar primeiro de igualdade. Para Skliar (2013), a ideia de igualdade perpassa pelo olhar e pelo reconhecer os indivíduos e a nós mesmos como iguais, num gesto tão inicial quanto simples, apartados da promessa de igualdade ou da utopia de igualdade, que durante décadas e mais décadas acabaram por fomentar a desigualdade. Skliar (2013, s.n.) diz que educadores são “igualadores” (educadores imersos em uma prática que lança olhares a seus educandos e enxerga uma igualdade primeira entre os seres) e que, por fim, devem afetar, tocar, atingir, ensinar a todos e todas que por sua frente passam; e que não se pode fazer isso abrindo exceções.

Penso que as práticas educativas devem abarcar um gesto *primeiro* de igualdade – antes de qualquer outra coisa – e que, na inexistência deste gesto inicial, a igualdade sofre a pena de ser apenas uma abstração. Estou falando sobre um olhar, um movimento corporal, uma atitude que, ao início do processo da relação educativa, demonstre e transmita o sentimento e o reconhecimento de igualdade entre os sujeitos, entre o eu e o Outro. O encontro do eu com o Outro em condições de igualdade, de reconhecimento como pares, abre novas possibilidades de nascimentos, de vindas ao mundo, a exposição ao Outro, a ação conjunta dos indivíduos, a influência do eu no Outro e do Outro no eu, torna-nos tolerantes, respeitosos, responsivos, únicos e, em certo sentido, humanos.

À medida que entrelaçamos nossas vidas à outras e compartilhamos experiências, humanizamos-nos. São os processos de nossa existência que nos humanizam ou desumanizam. E, ainda que a tolerância e o respeito mútuo sejam os mínimos éticos e virtuosos que podemos utilizar no aqui e agora, que não nos satisfaçamos com estes ideais. Que façamos de nossa jornada uma busca pela convivência pacífica e harmoniosa entre as pessoas. Que a cor da pele, a condição social, a religião e a cultura de cada um não sejam um objeto qualificador ou excludente em nossa busca. Que as diferenças sejam fatores de agregação. Que possamos nascer para uma vida perpassada por valores de paz, gentileza e cidadania, que, a meu ver, são sinônimos de um *amor* necessário e urgente para a construção de um mundo possível e melhor para se viver.

Penso que toda decisão é apenas uma aposta, que ensinar é também promover encontros, que a escola tampouco o mundo mudam se não fizermos nascer um novo ser na sociedade, que não se faz educação para a cidadania, mas na cidadania, e principalmente penso que a certeza de um mundo melhor não existe e que a esperança é a semente desta certeza.

Resta-nos lançarmo-nos em uma viagem para conhecermos novos mundos.

Resta-nos voltarmos ao nosso próprio, modificados. Resta-nos, então, apenas a aposta.

4 IDENTIDADE, DIFERENÇA, APELIDOS: SERÁ MESMO E SEMPRE UM CAMINHO DE VIOLÊNCIA?

*“Vinte e sete de janeiro de 2003. Taiúva. São Paulo. Passava de 14 horas da tarde quando um jovem de 18 anos pulou os muros da escola onde havia estudado e abriu fogo contra alunos e funcionários e em seguida, suicidou-se. 8 pessoas ficaram feridas, não houveram mortes. Relatos dizem que o jovem sofreu durante vários anos com chacotas e apelidos pejorativos dados por outros alunos”. *⁶*

(O Estadão, 10 de abril de 2011)

*“Sete de abril de 2011. Realengo. Rio de Janeiro. A manhã ainda não havia terminado quando um jovem entrou em uma escola pública de Realengo, zona oeste do Rio de Janeiro para supostamente dar uma palestra aos alunos. Ao entrar na sala de aula, pediu para que os alunos fechassem os olhos e levantassem os braços e então disparou tiros contra os alunos. 12 crianças foram mortas, várias ficaram feridas e o autor do crime atirou contra a própria cabeça após ser baleado por um sargento. O protagonista do massacre, de 23 anos, era ex-aluno da escola, na qual sofreu diversas formas de violência devido seu comportamento peculiar, segundo ex-colegas”. *⁷*

(O Globo, 7 de abril de 2011)

Não tenho em mente nenhum texto ou citação bonita, convincente ou esperançosa para usar como epígrafe deste capítulo. Ao me dispor a escrevê-lo, apenas consegui remexer em minhas memórias fatos que tomaram grandes proporções nas mídias de nosso país, e também em fatos ocorridos fora dele. Penso no quão lamentável isso é...

É com pesar que dou início a este capítulo lembrando e revivendo memórias de um passado próximo e talvez com uma das notícias mais aterrorizantes que já tenhamos vivido nas escolas de nosso país. Com este atentado, aproximamo-nos de um cenário cujas dramatizações só víamos acontecer em outros países e com mais frequência nos Estados Unidos da América.

⁶ Matéria de jornal reescrita pela autora.

⁷ Matéria de jornal reescrita pela autora.

A verdade é que o ocorrido arregalou nossos olhos para acontecimentos que se desenrolam em nossas escolas e que, por muitas vezes, passam despercebidos ou os ignoramos.

Eu já tive a oportunidade de comentar que a escola vive atualmente momentos de grandes embates e questões a serem resolvidas urgentemente. A violência surge no contexto escolar assumindo diversas facetas, muitas delas veladas que chegam a assumir um caráter quase inocente; e, com tal violência, chegamos ao termo *Bullying*.

Ainda que não seja o objetivo principal desta dissertação tratar sobre este tema, considero importante esclarecer alguns pontos.

Em meados de 1970, surgiu na Suécia um crescente interesse pela questão do *Bullying*, que até então não recebia devida importância. Isso se deu em decorrência do suicídio de três crianças que haveriam sofrido maus-tratos na escola, e assim professores e gestores lançaram um olhar mais aprofundado para brincadeiras e atitudes até então consideradas infantis e inofensivas (SOUZA E ALMEIDA, 2011).

FANTE (2005, p. 28 e 29) esclarece concisamente o termo *Bullying*:

[...] bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do "comportamento *bullying*".

O *Bullying* abrange a conduta bárbara pela qual os mais fortes transmutam os mais frágeis em objetos de diversão e prazer; e as supostas “brincadeiras” acobertam o propósito de maltratar e intimidar o outro (FANTE, 2005).

Idalgo(s.d.) considera que o *Bullying* seja um episódio de violência escolar que abarca de maneira radical e violenta o direito à vida e à segurança, e poucas são as iniciativas que buscam olhar a violência como um fenômeno social criado pelo tipo de sociedade que se tem.

Nota-se que geralmente a violência é analisada de maneira individualizada, mas pensamos que deve-se ver a adolescência e a juventude não somente como produtoras da violência, mas como vítimas de um sistema social que produz pessoas violentas (IDALGO, s.d, p.8).

Fica evidenciado que o *Bullying*, nas suas mais diferentes formas, agrega ao seu sofredor os mais diversos tipos de sentimentos e reações, que não podem ser calculados de antemão. Pessoas melhores arquitetam e originam sociedades melhores; e as intervenções (escolares ou não) realizadas neste sentido é que farão eclodir tais pessoas e tais sociedades.

Deixando um pouco de lado a questão do *Bullying*, procuro discorrer sobre os apelidos, mais especificamente. Os apelidos são uma forma de violência e, portanto, trata-se também de *Bullying*. Eles são utilizados de maneira corriqueira e constante no ambiente escolar e revela a natureza das relações que se estabelecem neste ambiente.

Dessa maneira, faz-se necessário enxergar as relações estabelecidas dentro da escola e desvelar o caráter de cada uma delas, para que a violência – no seu âmbito mais abrangente – seja evidenciada, para que possibitemos reflexões que levem a condição humana ser respeitada, da mesma forma que se faz importante refletir e observar em que momento os apelidos são uma maneira de demonstrar certo carinho, afeição e até mesmo quando eles são utilizados como um vetor de aproximação ou inclusão a determinados grupos e comunidades específicas daqueles que são apelidados.

É interessante verificar que poucos são os trabalhos científicos que se dispõem a tratar do tema específico dos apelidos, que são, na grande maioria das vezes, o engodo de violências de maiores proporções. Assim, buscarei trabalhar com o conjunto de questões relacionadas aos apelidos pela senda do estigma.

Aqui, o termo estigma será utilizado segundo Goffman (1988) como uma particularidade sobremaneira depreciativa, mas o que é primordial: é uma “linguagem de relações e não de atributos” (GOFFMAN, 1988, p.13).

Goffman (1988) diz que a sociedade organiza formas de categorizar as pessoas, além de determinar o total de traços e peculiaridades considerados comuns e naturais para cada membro dessas categorias; e os ambientes sociais designam as categorias de pessoas que são mais prováveis de se encontrar neles.

São três os tipos de estigma definidos por Goffman (1988):

- 1- As abominações do corpo. As várias deformidades físicas.
- 2- As culpas de caráter individual, ao exemplo de desonestidade, vícios, comportamentos radicais, entre outros.
- 3- Os estigmas tribais de raça, nação e religião.

Aqueles que não se apartam das expectativas particulares em questão são chamados de *normais*, e os estigmatizados são considerados incompletamente humanos;

e assim são alvos de discriminações que efetivamente diminuem suas oportunidades de vida (GOFFMAN,1988).

As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social”. [...] Baseando-nos nessas preconcepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso (GOFFMAN, 1988, p.12).

As relações sociais rotineiras, em ambientes estabelecidos – como a escola – permitem que nos encontremos e nos relacionemos com o Outro, que nos é estranho e diferente; e estar frente a frente com este “Outro”, este “estranho”, nos “permite” (e este permite entre aspas, pois tal permissão é dada por nós mesmos, por acreditarmos que possuímos alguma condição, talvez até superior, para o julgamento, classificação e enquadramento do Outro) categorizar, atribuir e até mesmo definir a identidade social daquele que a nós se apresenta, violentando toda sua subjetividade em alguns casos e em outros utilizando das subjetividades de cada um para fazer com que ele seja aceito e se sinta como parte do meio em que habita.

Na escola, respeitar a subjetividade de cada ser humano individual se faz um problema inadiável, pois, ao percebermos as relações de poder que se estabelecem neste espaço, damos lugar, criamos estratégias para que se verifique o poder de uns sobre os outros ou proporcionemos relações horizontais de convivência onde a singularidade de cada um possa ser estabelecida por ele mesmo e não determinada por outros.

Souza e Fleuri (2003) nos elucidam:

[...] a identidade, sendo definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (SOUZA E FLEURI, 2003, p. 56).

A identidade é algo relacional; para que uma identidade exista, é indispensável que exista algo fora dela. Ela é marcada pela diferença, são, ambas, inseparáveis.

Tomaz Tadeu da Silva (2000) diz que a identidade é a referência, é o ponto primordial e de origem relativo ao qual se determina a diferença. Tal conjuntura retrata a propensão de tomar aquilo que somos como modelo e preceito para, então, especificar aquilo que não somos.

E ainda que identidade e diferença sejam indissociáveis, para o autor, a diferença vem em primeiro lugar. Ela não é resultado de um processo, mas o processo em si.

Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença – compreendida, agora, como processo de diferenciação. É precisamente essa noção que está no centro da conceituação linguística de diferença (SILVA, 2000, p. 76). (Grifos do autor).

Para o autor, identidade e diferença são resultados de criações linguísticas. Nós as produzimos dentro do contexto de relações culturais e sociais. Significa afirmar que elas são criadas por meios de atos de linguagem. A identidade e a diferença precisam ser nomeadas. E, conforme são delimitadas, por meio da linguagem na maioria das vezes, a identidade e a diferença devem ser marcadas pela instabilidade e pela indeterminação.

A identidade “ser brasileiro” não pode ser compreendida fora de um processo de produção simbólica e discursiva, em que o “ser brasileiro” não tem nenhum referente natural ou fixo, não é um absoluto que exista anteriormente à linguagem e fora dela. [...] a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem (SILVA, 2000, p. 80).

São a identidade e a diferença o efeito de um processo de produção simbólica e discursiva. É dizer que esta definição está sujeita a vetores de força, relações de poder. Elas são impostas e disputadas, não são definidas de maneira simples nem convivem de maneira harmoniosa. “O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2000, p. 81).

Se pensamos sob esta perspectiva, observamos que o uso dos apelidos no cotidiano escolar assume seu caráter violento. Ao dizermos ao outro quem ele é ou o que parece ser, determinamos sua identidade, reduzimos a possibilidade de ser e estar no mundo do Outro que está à nossa frente, considerando apenas nossos pontos de vista

e nossa maneira de também ser e estar no mundo, desconsiderando a pluralidade inerente à vida humana. No entanto, também é importante direcionar a atenção para as circunstâncias em que os apelidos são usados de modo não pernicioso ou até mesmo quando são usados de tal maneira, mas que não atingem, afetam ou perturbam de maneira maldosa aqueles que são apelidados, a fim de que não julguemos este vínculo relacional equivocadamente.

Sobre a prática discriminatória, comenta-nos Candau (2003):

[...] a multiplicidade de rostos que a prática discriminatória pode adquirir, além das formas de discriminação de caráter étnico e social: de gênero e de orientação sexual, em relação a determinadas etapas da vida, as regiões geográficas de origem, a características físicas e relacionadas à aparência, a grupos culturais específicos, etc. Talvez seja possível afirmar que estamos imersos em uma *cultura da discriminação* onde a demarcação entre *nós* e *os outros* seja uma prática social permanente manifestada pelo não-reconhecimento dos que consideramos não apenas diferentes, mas, em muitos casos, *inferiores*, por assumirem características e comportamentos distintos [grifos da autora] (CANDAU, 2003, p. 90-91).

Candau (2003) também afirma que:

Os processos de discriminação são complexos e estão fortemente enraizados na nossa formação histórica, marcada por processos de dominação, dependência, exclusão, escravização, forte hierarquização social, concentração do poder e autoritarismo, aspectos que denotam de modo contundente a negação do *outro* [grifos da autora] (CANDAU, 2003, p. 91).

Para uma melhor compreensão do termo “violência”, a Organização Mundial da Saúde – OMS – (2002, p. 5) define como violência “o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação”. É a partir desta perspectiva que o apelido revela seu caráter violento. Talvez seja possível refletir que, ao colocarmos um apelido em alguém, estamos querendo dizer o que esse alguém é, o que ele traz consigo, sem darmos-lhe a possibilidade de nos dizer quem é e realmente ser quem desejar.

E Guimarães (2004) nos ajuda a elucidar:

A violência, tanto na educação como no conjunto da sociedade, constitui-se como uma forma de expressão dos que não têm acesso à palavra (...). Quando a palavra não é possível, a violência se afirma e a condição humana é negada. Neste sentido, a reversão e a alternativa à violência passam pelo resgate e devolução do direito à palavra, pela oportunidade de expressão das necessidades e reivindicações dos sujeitos, pela criação de espaços coletivos de discussão, pela sadia busca do dissenso e da diferença, enfim, pela mudança das relações educacionais, ainda estruturadas no mandar e obedecer, para uma forma mais democrática e dialógica (GUIMARÃES, 2004, p. 3).

Nossas relações rotineiras de encontrar com o Outro emergem como uma possibilidade de assumir a subjetividade nas relações que se tecem dentro do cotidiano escolar. A valorização e o reconhecimento do Outro se constitui como um rompimento que, nas palavras de Freire (1992, p. 99): “[...] é sempre um processo, e sempre um devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização”.

E isso significa romper com a lógica violenta do uso de apelidos nas suas mais distintas naturezas. Significa romper com a lógica binária de preto *versus* branco, magro *versus* gordo, bonito *versus* feio, homem *versus* mulher, normal *versus* anormal. Representa habitar um entrelugar que contesta os termos das categorias e das classificações para adentrar em novas possibilidades de relações pessoais e sociais marcadas por uma política de diferenças (SOUZA E FLEURI, 2003).

Eu diria que essas novas possibilidades se engendram com o acolhimento da diferença em cada um de nós. A minha diferença e a do Outro. A educação é o lugar da relação, do encontro com o Outro; e isto em primeiro lugar e acima de qualquer coisa.

E creio que fica a pergunta: Quem é o Outro? Ou talvez a pergunta se fizesse entender melhor com a seguinte reformulação: de quem estamos falando quando nos referimos ao Outro? Quem é o outro que sempre esteve presente no mundo, no nosso mundo, e que não fomos capazes de enxergá-lo e possivelmente ainda nem o vemos?

Deleuze *apud* Skliar (2002, p. 85) nos abre ao pensamento sobre quem é o Outro, em termos deleuzianos:

Que o “Outro”, propriamente falando, não seja ninguém, nem você, nem eu, significa que ele é uma estrutura, que se encontra efetuada somente por termos variáveis nos diferentes mundos de

percepção - eu para você no seu, você para mim no meu. Nem mesmo basta ver no outro uma estrutura particular ou específica do mundo perceptivo em geral; de fato, é uma estrutura que funda e assegura todo o funcionamento deste mundo em seu conjunto. É que as noções necessárias à descrição deste mundo permaneceriam vazias e inaplicáveis se o “Outro” não estivesse aí, exprimindo mundos possíveis (tradução minha).⁸

Domingo (*apud* Skliar e Larrosa, 2009) nos brinda com a ideia de que a educação é o ponto de encontro com o Outro e que, por este motivo, faz falta que pensemos e vivamos urgentemente a partir do que nos sugere a alteridade, ou seja, formulá-la como um encontro onde nos eximimos do “direito” de converter o Outro em nossa própria programação e assumimos a responsabilidade de fazer com que esse encontro seja uma nova experiência de ser, de saber e de viver.

Penso que se é mesmo a educação este ponto de encontro, este lugar de relação, faz falta que nos demos tempo para observar e pensar sobre as relações que se desenrolam no ambiente escolar. E aqui, em especial, que tenhamos ouvidos capazes de perceber o que cada apelido quer dizer, o que cada sonoridade faz reverberar, o que cada olhar quer abarcar e o que cada ação planeja conseguir.

Sim, no pátio da escola, nas salas de aula, nos corredores, sempre haverá os apelidados e os que apelidam, sempre haverá aí algum tipo de relação que nos passa despercebida ou ignorada e, como já disse anteriormente, é válido observar o que cada apelido tem de maldoso ou de carinhoso, o que há por trás de cada apelido e como é percebido e recebido cada apelido.

Como também já foi possível perceber, as identidades e as diferenças não são fixas, fazem parte de um processo de produção simbólica e discursiva; e os apelidos, da mesma maneira, o são. Eles podem determinar a presença de uma pessoa em determinado grupo e sua exclusão a outro.

⁸ “Que el “Otro” no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos – yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío. No basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto. Y es que las nociones necesarias para la descripción del mundo (...) permanecerán vacías e inaplicables, si el “Otro” no estuviera ahí, expresando mundos posibles”.

O “nerd” é excluído da turma dos mais “descolados”, mas se vê incluído em um grupo ao qual pensa e sente ser e fazer parte, pelos mais diversos tipos de afinidades. Logo, ser apelidado de “nerd”, para esta pessoa, produz nela um sentimento de pertencimento; e ela pode não se ofender com tal apelido.

Por outro lado, uma menina que seja chamada de “cabelo de bombрил” não está inserida em lugar nenhum. Ela não tem espaço para ser. Apenas é marcada uma particularidade de sua herança genética. Não lhe deram um outro lugar. Ela está perdida no estigma e na animosidade que se baseiam em suas particularidades.

Também há de se pensar que o mesmo “nerd”, quando assim é chamado pela turma dos “descolados”, pode sentir o peso do apelido, uma vez que, neste caso, o apelido será usado como uma forma de determinar o lugar que este “nerd” ocupa, e mais nenhum outro. O mesmo se aplica para a menina do “cabelo de bombрил”; mas, num movimento reverso, quando seus pares, aqueles que ela identifica como semelhantes, usam algum apelido que marque sua herança genética, ela aí pode não se sentir incomodada, pode se sentir como parte de um grupo social, também definido por uma genética semelhante; e somente este grupo tem o direito de marcar, evidenciar e proclamar tal diferença.

Enquanto educadores, cabe a nós a responsabilidade de refletir que, assim como cada um de nós, os rótulos ou os apelidos, melhor dizendo, também podem ser bipolares. Podem ocupar diversos lugares em um mesmo ambiente relacional. Cabe a nós a responsabilidade de refletir, mas também de encontrar cada um desses lugares e intervir em cada um deles, sempre que necessário.

A prática educativa deve estar permeada por criações de sentido produzidas pelas interações dialógicas que essencialmente configuram o trabalho de educar e educar-se.

Trata-se de assumirmos uma responsabilidade educativa com Outros. Trata-se de proporcionar que os encontros com o Outro se transformem em um experimentar, um trocar, um sentir, um aprender a ser e saber. E que essa responsabilidade não se reduza a coisas e a conhecimentos, mas que também trate de “nós”.

É colocar sobre a mesa as cartas de um jogo que nos expõe a uma conversação não determinada, que se permite fluir, que não diz previamente quem é ou há de ser o Outro, em que se abre e explora infinitas possibilidades.

É conceber uma reforma da e na educação proveniente da reforma de nosso pensamento; se vivemos uma barbárie de ideias e atos, é porque ainda temos instalado

em nós um espírito humano obsoleto e arcaico. Contra isso, temos apenas a reforma de nosso pensamento, que significa, invariavelmente, a ruptura de paradigmas.

Morin (2005) nos traz a ideia da máquina trivial como sendo aquela que, ao se conhecer todos seus *inputs* e *outputs*, pode prever seu comportamento. Nossa sociedade pede que nos comportemos como máquinas triviais. Porém, existem momentos de crise, momentos em que os controles falham e nos quais nos vemos impelidos a criar estratégias para sair da crise. Estamos nesse momento. Este momento que pede que criemos meios para lidar com toda sorte de acontecimentos, que nos tornem prudentes, que nos deixem atentos, que não nos permita dormir no balanço da trivialidade do determinismo, por acreditar que todo determinismo é insuficiente.

Seria ingênuo acreditar que isso tudo é fácil de concretizar, pois não o é. Sem embargo, necessitamos de nossas próprias explorações e de nossos encontros com o Outro para que, passo a passo, nos abramos à realidade. E necessitamos de sonhos para abriremos o desejo. E necessitamos de desejos para fomentar oportunidades e esperanças.

Percebo assim que a sociedade, e a escola em especial, explicita a necessidade urgente de uma nova possibilidade de relação entre as pessoas. Eis aí uma longa caminhada, uma difícil e árdua caminhada cujo mapa não nos foi dado. Precisamos abrir as trilhas para semear com nossos desejos os sonhos que almejamos agarrar, para que vejamos na escola e na vida pessoas aptas a viverem em um mundo que não nos dê vergonha de habitar.

5 CIÊNCIA E VIDA: ROTAS QUE SE CRUZAM EM UMA METODOLOGIA

La vida no es la que uno vivió,
sino la que uno recuerda
y cómo la recuerda para contarla.
(MARQUES, 2003, p.2)

Vida. Trabalhar com educação, sob a minha forma de entender, é trabalhar totalmente próximo à vida ou às vidas ou às formas de se concebê-las e levá-las.

Esta é a razão que me orienta neste trabalho; e é com base neste entendimento que faço uso das narrativas para corporificar minha pesquisa. Narrar é contar histórias, reviver as nossas próprias e, em certa medida, viver a do outro.

Acredito que conhecimento e vida se entrelaçam; e eu não poderia desvencilhar-me deste entendimento na construção de minha pesquisa, e é a investigação narrativa que me dá subsídios para este caminhar.

Minha opção por este modo de fazer pesquisa se dá em decorrência de minha concordância com as ideias de Nilda Alves (2003) sobre narrar a vida e literaturizar a ciência. Literaturizar a ciência caminhando para uma escrita que produza mais reflexões do que respostas. Narrar para aproximar a ciência daquilo que é, de fato, experiência de vida. E a vida humana, como diria Larrosa (2003), não é uma sucessão de fatos.

Cada homem que conta sua história, segundo Larrosa (2015, p. 22):

[...] configura o que ele próprio é, sua própria história, a partir dos fragmentos descolados das histórias que recebeu. Incorporando-as e, por sua vez, negando-as, desconfiando delas e transformando-as de maneira que ainda possam ser habitáveis, que ainda conservem uma certa capacidade de pô-los de pé e abrigar, seja por um momento, sua indigência.

Pensar nas transformações que meus desassossegos podem suscitar, invariavelmente, é também refletir sobre a necessidade imperiosa de pronunciar, talvez, uma responsabilidade, uma saída, um começo, uma consciência, não apenas de minhas indigências, mas, sobretudo, de minhas possibilidades enquanto gente.

Para mim, importa o mundo que nós adultos estamos experienciando junto com nossas crianças que o habitam, mas importa muito mais o experienciar das crianças que habitam o mundo. E se isso realmente tem peso nas minhas concepções, eu precisava

romper com a lógica, quebrar paradigmas, inventar um jeito outro através do qual seja possível viver.

E assim minha pesquisa foi tomando forma, ganhando, também, vida. Mas como operacionalizar o estudo dessas relações?

Entendi, por bem, que a investigação narrativa seria capaz de oferecer melhores informações sobre as relações tecidas no cotidiano escolar. Acredito, que através dela, pude mergulhar nas entranhas destas relações e assim conhecer os processos que se estabelecem nesses encontros com o Outro.

Foi Remei (2008a, p.224) quem me despertou para esta possibilidade através de suas ideias; “a narração permite um discurso mais próximo à vida, às vivências, à experiência e também, por sua vez, pode amparar com naturalidade a expressão dos pensamentos, dos sentimentos, dos desejos das pessoas implicadas na pesquisa” (tradução minha)⁹. Significa dizer que aquilo que brota no âmago dos envolvidos na pesquisa tem sentido, significado, valor e é reconhecido.

Na investigação narrativa, o pesquisador se exime do lugar que ocupou durante muito tempo. Retira-se do pedestal conferido pelo pensamento dominante e coloca-se à disposição para escutar o participante da pesquisa. Sem embargo, é importante dizer que o silêncio não faz parte do papel do pesquisador, apenas que aos participantes, historicamente silenciados, se está dando tempo e espaço para que contem suas histórias e que estas ganhem a mesma autoridade e validade que os relatos científicos sempre tiveram (CONNELY; CLANDININ, 2008).

Para os mesmos autores (2008, p.21-22):

a investigação narrativa é um processo de colaboração que implica uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o pesquisador tem que ser consciente de estar construindo uma relação na qual ambas as vozes possam ser escutadas (tradução minha)¹⁰.

⁹ “La narración permite un discurso más pegado a la vida, a las vivencias, a la experiencia y también, a su vez, puede arropar con naturalidad la expresión de los pensamientos, de los sentimientos, de los deseos de las personas implicadas en la investigación”.

¹⁰ “La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas”.

Connely e Clandinin (2008, p. 16) dizem que “a narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa, uma vez que está baseada na experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação” (tradução minha)¹¹. Eles complementam dizendo que ela é tanto o fenômeno investigado quanto o método de investigação. É fenômeno, porque as narrativas são o objeto de estudo da pesquisa; e é método, porque, através das mesmas, as experiências dos participantes proporcionam a descoberta e a reflexão daquilo que se vive ao contar e recontar as histórias.

Segundo o autor e a autora, a narrativa se preocupa com a forma como os seres humanos experimentam o mundo. Experimentar o mundo é viver; e se viver não é o transcorrer cronológico dos fatos, é porque ela tem uma forma, que seja fragmentada ou que seja misteriosa. Essa forma é a narração, que traz a vida para as proximidades de uma “novela” (LAROSSA, 2003).

Ao narrar suas histórias, o narrador ou a narradora se ocupam, no mesmo momento, em viver, em reviver, em explicar e reexplicar tais histórias. A história contada nos dá meios de inserção no mundo, lugar onde as experiências podem ser interpretadas.

Interpretar e compreender quem somos e quem é o Outro implica uma atividade interpretativa da narração que se faz de si mesmo e também da narração que o outro faz. É, nas palavras de Larrosa (2003, p. 39): “como se a identidade de uma pessoa, a forma de uma vida humana concreta, o sentido de quem é e do que lhe acontece, somente se fizesse tangível em sua história” (tradução minha)¹².

Trazer a narrativa para dentro de minha pesquisa, ademais do motivo dela ser aproximada à vida, é por eu acreditar que nós, seres humanos, somos contadores de histórias, nossas histórias, histórias dos outros, histórias ouvidas, histórias vividas.

Preencher minha pesquisa com narrativas assume a devida importância em virtude de que a mesma se situa no marco das pesquisas que se encontram na perspectiva da complexidade; trata-se de uma investigação de cunho educacional e porque, para mim, o trabalho de educar e educar-se está permeado de sentidos e significados imbricados à vida. A investigação narrativa é capaz de proporcionar aportes

¹¹ “La narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación”.

¹² “Como si la identidad de una persona, la forma de una vida humana concreta, el sentido de quién es y de lo que le pasa, sólo se hiciera tangible en su historia”.

teóricos sobre a natureza da vida humana, que, à sua vez, pode aplicar-se à experiência educativa, que também é vivida.

Sobre o estilo narrativo, complemento com a ajuda de Remei (2008b, p.65):

[...] sua forma não se aproxima de uma apresentação dos fatos e da realidade reunidos em categoria de análises lógicas e indiscutíveis. Pelo contrário, permite apresentar uma realidade aberta às dificuldades, ao contraste, às possíveis interpretações diferentes, às possíveis identificações com os personagens, com o ambiente em definitivo, através da narração pode-se concretizar e construir uma realidade aberta ao diálogo [...] (tradução minha)¹³.

“Construir uma realidade aberta ao diálogo”; não é sem razão que repito a frase de Remei citada acima. Repito porque creio no diálogo, porque não vejo outro meio através do qual os seres humanos possam se entender e conviver. A narração de nossas histórias permite a troca de experiências e, em certa medida, garante a compreensão sobre o Outro e de todas as coisas a partir de um conhecimento que não nos pertence. Significa enxergar com olhos que não são nossos, significa nos posicionarmos em um lugar onde “nós não somos” e, a partir daí, tentar criar uma nova lógica através da qual se repense o quanto a educação é indissociável da sensibilidade e da empatia e o quanto ela pode suspender o julgamento.

Voltando para minha narrativa, minhas vivências, trago o cotidiano que experienciei com alunos do 5º ano, em decorrência de minha prática pedagógica, que me fez notar algumas nuances das relações que os mesmos estabeleciam entre si, e que definitivamente eram sempre mais conflituosas do que amistosas.

As violências que surgiam nesta turma (agressões físicas e verbais), além do uso de apelidos, ocorriam muitas vezes mais do que em outras turmas do Ensino Fundamental I. E é esta a razão, em meio a muitas outras, que me faz escolher alunos e alunas do 5º ano de escolas públicas do município de Juiz de Fora como atores protagonistas de minha pesquisa; e, para ter um panorama mais amplo na construção da escritura deste trabalho, trabalhei com duas turmas de 5º ano, de duas escolas públicas do município de Juiz de Fora.

¹³ [...] su forma no aboca a presentar los hechos y la realidad reunidos en categoría de análisis lógicas e indiscutibles. Al contrario, permite presentar una realidad abierta a las dificultades, al contraste, a posibles interpretaciones diferentes, a posibles identificaciones con los personajes, con el ambiente en definitiva, a través de la narración se pude plasmar y construir una realidad abierta al diálogo [...].”

Não poderia deixar de dizer que sempre pensei que eu mesma também deveria aparecer nesta pesquisa, porém apartada do papel de pesquisadora. E assim aconteceu. Meus pensamentos, sentimentos e angústias tiveram seu lugar em cada momento deste processo. Assumi esta assertiva por entender que o lugar do pesquisador gera desconfiança e insegurança, e tinha o receio de que, por este motivo, as narrativas pudessem perder algo de sua potencialidade.

Fiz parte “do outro lado da pesquisa”. Criei dentro dela um espaço de troca, de compartilhamento de experiências de vidas, algo próximo a uma amizade, que engendrou reconhecimentos, igualdades, atenções mútuas que nos proporcionaram construir narrativas, que nos tiraram de dentro nossos mais poderosos sentimentos implicados nas relações em que estabelecemos dentro do cotidiano escolar, e também fora dele.

No pontapé inicial de minha atividade de campo, encontrei-me pela primeira vez com estes Outros, que são as pérolas de minha pesquisa, na busca por conhecê-los, e permiti-lhes que soubessem algo de mim.

Apresentei-me aos alunos e falei um pouco sobre o que era que eu estava fazendo ali, o que buscava através deles. Para dar início à conversa, apresentei aos alunos e alunas nove fotos de crianças (que estão anexadas ao fim deste trabalho) com idades próximas à idade deles e pertencentes a diversos universos culturais. Entreguei-lhes uma folha e nela eles deveriam anotar quais as crianças das fotos eles achavam que se conhecessem pessoalmente poderiam se tornar amigos e quais as crianças que eles achavam que não seriam amigos. Depois das anotações, conversamos sobre essas amizades possíveis e impossíveis, sobre os primeiros encontros, sobre julgamentos sobre os outros, sobre tentar entender, aceitar e conviver com o Outro antes de qualquer coisa.

O objetivo primordial das fotos apresentadas era estabelecer uma conversa na qual eu explicasse para eles sobre a importância de recebermos o Outro como ele é, sobre nos distanciarmos da ideia de que somos melhores ou piores que o Outro e, principalmente, tentar evidenciar para eles que somente olhar o Outro, ver suas vestimentas, a cor da sua pele, os objetos que carrega, a forma de arrumar o cabelo, não nos diz quem é aquela pessoa de fato e que somente teremos essa informação ao entrarmos em relação com a outra pessoa.

Ainda neste encontro, pedi que me escrevessem narrativas sobre seus sentimentos de acordo com os apelidos que recebiam. Em outras palavras, mais rebuscadas, pedi que narrassem suas experiências de encontro com o Outro.

Sobre a relevância do uso de narrativas, Rabelo (2011) me ajuda a explicar que a narrativa não é apenas uma estrutura de enredo e historicidade. Ela se constitui em uma forma de utilizar as múltiplas linguagens que nós humanos somos capazes de produzir, utilizar e interpretar e, nesta bagagem, podemos incluir escritos, imagens, sons, cheiros, toques, poemas e o que mais nosso sistema simbólico for capaz de produzir e interpretar.

Em nosso segundo encontro, propus-lhes um diálogo, que nesta pesquisa nomeio de “**Papo Reto**”, onde todos, inclusive eu, expusemos um pouco do que percebemos sobre as relações que estabelecemos em nossos cotidianos, a partir das narrativas que escreveram; e então eu trouxe para o “papo” a questão emblemática dos apelidos.

A ideia de nomear o diálogo como “**Papo Reto**” me satisfaz por duas razões: primeiro, porque a expressão faz parte do cotidiano dos alunos e, segundo, porque ela faz uma referência a um diálogo aberto que, por este motivo mesmo, tem a capacidade de expor e a possibilidade de movimentar conflitos. Vale dizer que este encontro se encerrou com um convite para que os alunos repensassem as relações que estabelecem.

A partir desses momentos, com as narrativas em minhas mãos, tive subsídios para compreender (ainda que eu entenda que esta compreensão jamais abarcará todo o universo de possibilidades) algo sobre o que se passa dentro de cada um e dentro do processo relacional que se estabelece quando se tem o Outro à nossa frente.

Tudo isso me surge, uma vez que a experiência social e histórica de ter o Outro à nossa frente, nos mais diversos contextos, está, como diria Najmanovich (2001), atravessada por múltiplos imaginários. Creio que é possível relacionar esses imaginários à linguagem ou às linguagens através das quais construímos o mundo. E esse aspecto formativo efetivo da linguagem me permite pensar na proporção que os apelidos tomam ao serem usados; e me apoio nas ideias de Barnett Pearce (2014, p.176): “dizer como algo se chama não é simplesmente nomeá-lo ou falar sobre isso: é, num sentido muito real, *convocá-lo* a ser como foi nomeado” (grifo do autor).

Se é sabido que a sociedade, de alguma maneira, determina modelos de categorias e diligencia classificações para as pessoas de acordo com atributos que são entendidos como comuns e naturais pelos integrantes dessa categoria; e se, além disso, também se sabe que é a sociedade que determina a categoria à qual cada ser humano

deve assentar-se, significa então que as pessoas não despontam com individualidade, com subjetividade, mas como representação de uma identidade ajustada ou desajustada, de acordo com as exigências que a sociedade estipula.

Goffman (1988, p.12) elucida:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma[...].

Trabalhar com os apelidos enveredando pela senda da estigmatização, nesta pesquisa, desvela e delata o caráter - muitas vezes pernicioso - que o uso de apelidos assume. Em uma sociedade que intima os seres humanos à semelhança e nega as diferenças, os estigmatizados habitam espaços vazios, tornam-se pessoas desacreditadas de si mesmas, não possuem nome, função ou papel. São “nada” nas relações com o Outro. E para ser “algo” ou “alguém” no interior dessas relações, o respeito mútuo eclode com toda sua importância, trazendo consigo a ideia do respeito ao Outro em sua diferença como um “exercício que se processa no interior da relação entre pessoas, entre grupos e entre culturas e é caracterizado pela tensão que existe no fato de aceitar os valores do Outro sem abrir mão dos próprios valores” (LOPES, 2012, p. 85).

É com este suporte que estudar os encontros com o Outro, os apelidos, a interculturalidade, que minha pesquisa abandona a vertigem, o devaneio, a quimera, para assumir-se como uma composição que se importa com aquilo que habita nas fronteiras destes encontros.

Um terceiro encontro me serviu, depois de concluída a pesquisa, para devolver aos alunos os frutos que a pesquisa rendeu; para dar a eles um retorno daquilo que nossos encontros foi e continuará sendo para mim e para receber o que significou para eles.

Devo explicitar que todos os envolvidos na pesquisa, inclusive as escolas, tiveram seus nomes guardados em sigilo; e, para nomeá-los, utilizei palavras cujos significados representavam sentimentos positivos.

Importa dizer que, diferentemente das pesquisas baseadas metodologicamente nas ciências convencionais, a investigação narrativa não tem como objetivo testar

hipóteses nem verificar a contribuição de determinada teoria à questão analisada, mas sim apresentar percepções de sentido outras que proporcionem um compreender outro e uma relevância outra sobre aquilo que foi investigado.

E assim a narrativa dos envolvidos foi utilizada para dar corpo à pesquisa com a pretensão única de compreender suas vivências, para que se possa pensar, (re)pensar e, quem sabe, ressignificar nossos encontros com o Outro.

6 EU NARRO, ELES CONTAM, NÓS... BOM, NÓS PODEMOS FAZER ALGO DE BOM COM ISSO

6.1 O Orfanato

Era inverno quando, pela primeira vez, eu estava no campo de minha pesquisa. A escola Gentileza era o cenário escolhido; e os alunos participantes de meu trabalho já haviam sido avisados pela professora de que eu iria à escola para conversar com eles.

Cheguei logo após o recreio dos alunos; e todos ainda estavam um pouco agitados, mas já se encaminhando para retornar à sala de aula. Pelos corredores da escola, fui abordada por um aluno que me perguntava:

- “Você é a amiga da Paz?”.
- “Você vai conversar com a gente?”.
- “Você quer conversar o quê?”.
- “Você já conhece a escola?”.

Não posso negar meu encantamento. Aquela criança, ali, em meio a uma enxurrada de questionamentos, já me havia proporcionado um encontro com o Outro arrebatador. Era uma criança notável, nitidamente não era um aluno disperso dos movimentos que acontecem dentro de sua escola e menos ainda de sua sala de aula, mas preciso colocar em relevância sua condição de um aluno que tem algumas dificuldades de aprendizagem decorrentes de alguma alteração neurofisiológica, que, a mim, pouco interessa o CID.

Ainda meio tímida e cheia de melindres, respondi a ele que era eu mesma quem iria conversar com eles; e, tomada pela mão, fui levada por ele até a sala de aula. No meio do caminho, encontramos com a coordenadora da escola, a quem ele apresentou como a “Diretora do Orfanato”.

O aluno Respeito também me apresentou a todos seus colegas de sala, alguns pelo nome e outros pelo apelido. Ao final de sua apresentação, ele disse em tom de palestra: “Esses são meus amigos aqui do orfanato”. Admito que me escaparam muitas risadas. E também de todos que ali estavam presentes. E eu ainda não havia podido entender o contexto daquela expressão.

Foi então que a professora Paz e os outros alunos resolveram me explicar que Respeito adorava assistir, entre outros programas, a telenovela “Carrossel”, que se passa dentro de um orfanato.

Estava na hora de direcionar a atividade, de pedir que os alunos me dissessem um pouco sobre as primeiras impressões e seus primeiros julgamentos frente aos primeiros encontros que viviam.

Respeito dominou toda a conversa. Embora eu tentasse realmente direcionar a atividade, ele sempre dava um jeito de interromper e fazer comentários. Imagino que, para alguns, essas interrupções possam parecer incômodas e até mesmo um estorvo para o desenvolver da atividade. Não o foi para mim.

O clima descontraído que Respeito criava durante a conversa fazia com que eu me sentisse menos alheia, menos intrusa, menos pesquisadora e mais parte daquele momento que criamos, mais parte daquilo que eu mesma tinha proposto e temia; fazia com que eu me sentisse como gota de um mar no qual eu tinha a pretensão de mergulhar, nadar e viver as sensações que ele podia me causar.

De todas as crianças do “orfanato”, apenas duas eram meninas. Uma delas era a “Usurpadora”. Respeito gostava de chamá-la assim. A outra era a “Paola”, irmã gêmea de Paulina, também conhecida como “Usurpadora”. Ambos personagens da telenovela “A Usurpadora”. E se faz falta saber o motivo pelo qual Respeito as chama assim, ele mesmo não sabe explicar.

E a atividade ia tendo seu desenrolar ao mesmo tempo em que Respeito fazia suas já esperadas interrupções. Enquanto eu perguntava o motivo pelo qual ele havia “gostado” da foto de apenas uma menina, ele respondeu:

- “É que a Amizade não gosta dela. Eu e a Amizade se separou.”.

E, ao mesmo tempo em que falava isso, distanciava sua cadeira de Amizade e se aproximava da professora; e falou olhando para mim:

- “Você acredita que a Paz foi lá em casa às quatro horas da manhã?”.

E provavelmente ele estava me relatando um sonho...

Havia um clima amistoso perceptível nos movimentos tecidos dentro deste contexto relacional, ainda que houvesse momentos de leve tensão. Em um determinado momento em que os alunos estavam dizendo sobre com quem tinham mais amizade, Respeito resolveu se pronunciar, e disse:

- “Eu não gosto do Simpatia, porque ele quer dar injeção em mim!”.

- “Eu falo pra ele: se você der injeção em mim eu vou contar pra Paz e a Paz vai levar você pros ‘cachorro comer’”.

Obviamente todos rimos, Respeito sabia que a professora tinha em sua casa quatro cachorros e reclamava de Simpatia, que gostava de afinar a ponta do lápis e

espetar a sua mão. Respeito tinha plena consciência que a melhor maneira de resolver este conflito seria conversar com a professora, embora ela não tivesse a menor pretensão de levar Simpatia para sua casa, menos ainda para ser comida pelos cachorros.

Inegavelmente Respeito é o personagem central desta representação, desta cena que se desenrola no interior da Escola Gentileza, mais especificamente no “orfanato”, que é a sala do quinto ano. Ao mesmo tempo em que se queixa de atitudes dos colegas que ele não gosta, com um olhar ou uma maneira de gesticular, Respeito também faz suas investidas “contra” os colegas, geralmente através de apelidos e, na maioria das vezes, contra as duas meninas da sala. À primeira vista, pode aparentar que essas investidas tenham um caráter negativo, mas uma observação mais cuidadosa deixa claro que este não é o objetivo de Respeito, mas sim sua própria forma de se conectar com seus colegas; e aparentemente isso funcionava muito bem.

Respeito e os outros participantes do contexto sabiam muito bem como se organizar no interior desta dinâmica, talvez muito disso se deva à postura da professora para com os alunos e de como eles se veem enquanto atores desta representação.

Souza e Fleuri (2003, p. 65) colaboram na elucidação desta dinâmica:

[...] se configura na complexa teia de interpretações tecida entre os pontos de vista dos sujeitos do processo educacional. Assim, as relações entre os diferentes sujeitos, que agenciam relações entre suas respectivas ópticas e éticas, constituem-se como o próprio lugar do aprender (e requerem o desenvolvimento de uma pedagogia do acolher e do escutar o outro). E as ritualidades dos encontros trazem à tona a complexidade do jogo de interações e intercâmbios que se estabelecem nos espaços educacionais.

Não posso me perder na ingenuidade de acreditar que ali tudo o que acontece se desenrola em total harmonia. Não. Também pude perceber momentos em que o “orfanato” enfrenta seus terremotos, mas o mais bonito é que, ainda que se saiba que terremotos existem e que eles acometem o “orfanato”, existe também uma harmonia e um equilíbrio que faz com que os encontros diários com o Outro que acontecem ali sejam encontros, sejam confrontos, sejam descobertas e sejam experiências legítimas de educação e de vida.

6.2 Onde os “nojentos” não têm vez

Era uma manhã chuvosa, e fazia um pouco de frio quando me encontrei pela primeira vez com aquelas crianças. A escola Harmonia ainda estava terminando de se reorganizar novamente após o recreio das crianças quando eu toquei a campainha para entrar; e, na sala de aula, eu já era aguardada por muitos.

Ao contrário da escola Gentileza, encontrei uma turma bastante numerosa, crianças cujas vidas estavam imersas em universos distintos entre si e distintos do meu. Foi quando percebi em termos concretos a incrível força que movimenta meu anseio na educação. A razão para não desistir nunca. Esse trabalho que faço me ajuda a lembrar, e eu preciso lembrar, que há tantos mundos no mundo.

Amor é a “mãe” da turma. Uma aluna com histórico de várias repetências e uma história de vida digna de lágrimas. Muitos de seus colegas de turma a chamam assim por ela ser a mais velha da turma e pelo fato de ser ela quem cuida de seus 8 irmãos. Sua mãe está presa e ela e seus irmãos vivem sob a custódia da avó.

Amor não gosta de ser chamada de mãe da turma e agride com frequência seus colegas, verbal e fisicamente. E ela mesma diz: “Ah, me irrita e eu bato mesmo!”. Pude perceber que não há um clima de integração na sala; e também existência de vários grupinhos que se arranjam conforme as personalidades de cada integrante.

Assustei-me um pouco com o que vi e ouvi nesse encontro, cuja proposta era que os alunos me dissessem, a partir de fotos, quem eles achariam que poderiam ser amigos ou não. Uma aluna me disse:

- “Ainda bem que eu sou morena!”.

E eu perguntei:

-“ Mas por quê?”.

Ela respondeu:

- “Porque gente branca é muito nojenta!”.

A aluna não era uma criança negra, mas o interessante é que o assunto surgiu por conta da foto de uma criança loira, pele clara e olhos azuis.

Percebi que nessa comunidade há uma forte tensão com relação aos estereótipos, uma espécie de negação e preferência de não aproximação para com aqueles que, para os alunos, parecem não pertencer àquele grupo.

Sempre que questionados sobre o motivo pelo qual não escolheriam alguma criança da foto para serem amigos, por falta de justificativa, os alunos diziam que não

queriam ser amigos de determinadas crianças das fotos porque elas pareciam ser muito nojentas e, na grande maioria das vezes, “os nojentos” eram crianças que pareciam não pertencer ao mesmo grupo socioeconômico-cultural das crianças da escola Harmonia.

Fatos paralelos proporcionaram grande movimento ao encontro. Afeto relatou sempre ter desejado ter um apelido e nunca o teve. Ela acredita que, devido ao seu nome, talvez seja difícil alguém encontrar um apelido para ela, porém diz que, se não entendesse o apelido como carinhoso, mas como um insulto, talvez ela ficasse nervosa e respondesse com outro insulto, porém isso nunca aconteceu.

Voltando as atenções do encontro para a Amor, quando falávamos sobre amizades, alguém disse:

- “Todo mundo é amigo da Amor!”.

Outro alguém respondeu:

- “É lógico, todo mundo tem medo dela!”.

Amor com certeza domina a dinâmica da sala.

Tenho a concepção ideológica de vida de tentar não me dar por convencida com o que apenas escuto ou apenas vejo, mas preciso dizer, e é triste dizer, por mais imprevisível que um ser humano possa ser, parece ser presumível a relação estabelecida por Amor com seus colegas de turma; aliás, com todos que possam lhe parecer ameaçadores.

A vida não tem sido fácil para com essa criança.

É muito difícil colocar em palavras tudo que vivi nos encontros com essa turma de quinto ano, é complicado ousar tentar explicar, ousar tentar descrever e até mesmo narrar os atropelamentos que esta turma me causou.

Encontrar com o outro ali não é fácil. Encontrar com o Outro é quase sempre uma contenda e, quando não o é, é vilipêndio e, poucas vezes, convergência. Há sempre embates e, em uma turma tão numerosa, uma união harmoniosa não se vê, nem após uma busca profunda.

Para mim, encontrar com o Outro, neste caso, foi assistir ao desmontamento de mim mesma. Foi assustador, foi surpreendente, foi laborioso, foi constrangedor e foi, acima de tudo, engrandecedor por poder experienciar de perto que o encontro com o Outro, aquele encontro com o Outro que em páginas anteriores tanto idealizei, tanto sugeri como protótipo de relação, em termos práticos, em contextos extremos, pode ser também, e o é, campo de batalha, uma guerra de estereótipos, antagonismos de presenças, tumulto de energias, litígio de almas.

E seria superficial de minha parte, para não dizer menosprezo, se eu me deixasse alheia à Amor, à esta menina que se faz gigante frente à vida. Digo que seria superficial ou até mesmo menosprezo, uma vez que, diferentemente do que pude perceber dos encontros que ela estabelece com seus colegas e até mesmo com sua professora, comigo houve algo singular.

Fiquei incrivelmente comovida e perturbada ao receber sua suposta narrativa sobre os encontros com o Outro que ela havia vivido, atividade essa sugerida por mim em um de nossos encontros.

Amor nunca me falou escrita ou oralmente sobre seus encontros, e em sua “cartinha” me contou sua experiência de vida, suas dores, suas esperanças, seus desejos de uma vida de menos padecimento.

Também recebi outras “cartinhas”, juntamente com as narrativas dos alunos, o que me fez parar para pensar nas palavras de Severino Antônio (2009, p. 54):

Nosso trabalho de educadores está direta e profundamente relacionado com novas possibilidades que se configuram. Nova compreensão do conhecimento e da natureza possibilita o engendramento de novas ideias e maneiras de ensinar, novos modos de organizar as aulas, correspondentes aos processos complexos de pensamento e de aprendizagem. Há uma parte que nos cabe. A cada um e a todos nós, juntos.

Eu complementaria a ideia de Severino Antônio dizendo que as novas possibilidades que se configuram, que estão diretamente ligadas ao nosso trabalho de educadores também engendram novas ideias e maneiras de se relacionar com o Outro. Possibilidades essas que mudaram a face de minha presença nesta turma de quinto ano e que me fez crer que eu não era apenas uma bisbilhoteira, eu não era uma nojenta e, de alguma forma, eu tinha vez naquela lugar.

6.3 Perguntem pra ela!

É certo que meu objetivo primordial era conseguir que os alunos de minha pesquisa me escrevessem narrativas sobre os encontros com o Outro que haviam experienciado.

É certo que eu pedi que o fizessem.

É certo que o fizeram.

E, para mim, é surpreendente e animador perceber que tudo de mais bonito e intrigante que surgiu nesta pesquisa, surgiu de nossos encontros frente a frente, nossos encontros com o Outro.

Meu combinado com os alunos da escola Harmonia era o seguinte: eu escrevia uma carta para eles contando sobre meus encontros com o Outro, aqueles que me marcaram e principalmente aqueles que correspondiam à época de minha vida na qual eu regulava de idade com eles. E os alunos me escreveriam também.

Para meu assombro, recebi pouquíssimas cartas. E meio chateada, perguntei porque tão poucas crianças haviam me escrito.

Houve um silêncio.

Foi então que Delicadeza me respondeu:

- “Será que a gente não pode só falar?”.

Respondi positivamente, mas quis saber porque preferiam falar a escrever. E Delicadeza explicou:

- “Escrever é pior que falar. A gente tem um pouco de preguiça de escrever, e é legal falar as coisas pra você”.

Delicadeza também me contou que, depois de nosso primeiro encontro, no dia seguinte, durante o recreio, alguns alunos comentaram que haviam gostado de ter conversado comigo, que eu era “maneira” e não tinha “cara de brava”.

Eu ri e contei-lhes que estavam enganados. Eu era bem brava.

Fique comovida em saber que eles se sentiam à vontade em conversar comigo e que, de alguma maneira, meu propósito de encontro com o Outro, de interculturalidade, estava acontecendo ali; e então comecei a ler minha carta.

Senti que meu relato fazia com que eles se sentissem próximos a mim. E creio que foi esse sentimento que permitiu que eles percebessem que eu também já fui como eles são, que já vivi momentos parecidos aos que eles vivem, e creio que foi isso que me permitiu adentrar no mundo deles.

Ao terminar de ler minha carta, eles também começaram a falar de suas passagens pela vida, dos encontros que viveram e, o mais intrigante, pediram a mim que perguntasse para Empatia, a professora, como eram suas vivências na época em que ela tinha a idade deles.

Empatia sempre esteve presente em nossos encontros; sentava-se em uma carteira no cantinho da sala e em nenhum momento se pronunciava.

Confesso que aquele pedido me causou estranheza.

Por que eu deveria perguntar isso a ela?

Por que eles não perguntaram isso a ela?

O que havia naquele encontro entre professora e alunos que impedia tal aproximação?

Recusei-me a perguntar, pois achava que aquela pergunta não cabia a mim, e ouvi um sonoro: “Aaaaaah não! Pergunta sim!”

Todos, eu digo todos, queriam saber um pouco mais daquela professora. E eu só queria saber: “Por que isto está acontecendo???”.

Respondi:

- “Perguntem pra ela!!!!”.

Nenhum aluno ou aluna se atreveu, e eu tive de fazer a pergunta.

- “Empatia, como era sua relação com as pessoas quando você era pequena?”.

- “Você tinha algum apelido?”.

Um pouco contrariada, e um tanto quanto envergonhada, Empatia nos contou apenas que seu apelido era “Oncinha”, pois ela era muito brava quando criança.

Eu esperava mais, esperava uma historinha, algo mais envolvente, e acredito que as crianças também esperavam.

Voltei para casa depois de nosso encontro refletindo sobre o que acontecia ali. Por qual motivo as crianças não quiseram perguntar diretamente para Empatia sobre a vida dela? Qual era a razão daquele abismo de convivência? Por que eu, uma estranha, era a ponte entre aquelas crianças e sua professora?

Visitar. Creio que aí reside o ponto crucial de minhas questões. Biesta (2013, p. 123) idealiza o conceito de visitar como uma ação que prioriza ser e pensar a identidade própria a partir de uma história diferente da minha. Creio que, de alguma forma, eu tenha visitado cada um daqueles alunos. Creio ser essa uma chave que abre as portas do íntimo de nossos alunos, de relações de convívio mais harmônico e prazeroso.

Considero que seja importante ressaltar as palavras de Biesta (2013, p. 183):

Os educadores devem demonstrar real interesse pelas iniciativas e inícios de seus estudantes. O sistema educacional não deve ser obcecado por resultados e tabelas classificatórias, mas permitir aos professores despender tempo e esforços para encontrar o equilíbrio delicado entre as crianças e o currículo, a fim de que hajam chances reais de as crianças e os estudantes empreenderem algo novo, “algo imprevisto por nós”.

Visitar é abandonar o pedestal. É recuperar a consciência de nosso pertencimento à humanidade e de nossa indiscutível singularidade. É, diante do que não se pode ser dito, transportarmo-nos para além do dizível. É abandonar o nirvana, a plácida ideia de já haver traduzido a vida e o mundo.

Entendo uma necessidade em compreender a relação entre estes alunos e esta professora; sem embargo, tenho em mim o entendimento de que cada grupo tem sua própria história e sua própria dinâmica e depende do aqui e agora de sua existência. Assim, não me atrevo a julgar. Não posso. Não devo. Mas, por algum motivo, perguntá-la não era possível.

6.4 Ainda não chegamos lá

Frente aos momentos eternizados nesta pesquisa, às incertezas, às mudanças, às ambivalências e a todas as ocorrências que podem ser lidas através de diversas lentes e, por favor, não necessariamente desde o crepúsculo nem necessariamente desde a aurora. E, independentemente do sentido e do sem sentido que nossas escolas manifestam frequentemente, penso ser importante que tais momentos possam ser vistos à luz plena do dia para que suas potencialidades e oportunidades de renovação possam ser, de fato, observadas.

Neste exercício, eu pude ver a interculturalidade, de formas distintas; cada escola à sua maneira, ainda que sob meu julgamento, algumas vezes nem sempre da maneira em que ela habita em meu imaginário, mas faz parte de mim questionar-me: quem disse que o meu imaginário é o ideal, o aconselhável ou o certo para aquele, aquela e aquilo que está fora de mim?

Na escola Gentileza, percebi que existe uma grande valorização do que cada aluno traz em particular, percebi que é possível respeitar, ainda que não se possa entender por completo a peculiaridade de cada ser humano que habita aquele espaço. Nesta escola, a meu ver, há respeito, há tolerância, há gentileza, há amor e, portanto, há interculturalidade.

Não sei se posso afirmar, dizer convictamente, mas arrisco. Creio que muito desse movimento respeitoso, de valorização, tenha como ponto de partida a própria professora, que promove e dá o exemplo de como se manifestar através desta orientação no trato para com o outro. Também me arrisco a dizer que esta orientação, que é uma tendência neste espaço, passa a ser uma prática verdadeira.

Obviamente, não devo também arriscar-me na tolice de acreditar na inexistência de conflitos e tensões. Até mesmo porque são os conflitos e as tensões que afloram uma real conduta que caminha de mãos dadas com a interculturalidade. Sim, na escola Gentileza, conflitos e tensões podem ser observados, mas são apagados tão sutilmente pelo sentimento respeitoso e responsivo que apenas uma observação mais atenta é que evidencia um conflito ou uma tensão.

E devo declarar, é bonito de se ver.

Na escola Harmonia, encontrei um cenário distinto. Uma turma excessivamente numerosa, situada na periferia da cidade (da mesma forma que a escola Gentileza), cujas crianças pareciam – e digo pareciam, pois não tenho como asseverar minhas palavras – viver em situação de exposição mais aguda aos infortúnios da vida. Havia formação de muitos grupos, muitas crianças se falavam apenas quando necessário ou se falavam através de xingamentos, apelidos, tentativas de incomodar. Apenas uma criança circulava em todos os grupos. E seu passaporte para tal circulação é garantido apenas pelo medo que ela oferece aos colegas.

Ali não vi encontro com o Outro entre os atores daquele espetáculo. Não vi interculturalidade, não vi nada senão um amontoado de gente pequena que tenta buscar um espaço para ser, viver e ser visto.

Ali, a interculturalidade como eu esperava encontrar, morreu. O encontro com o Outro que eu gestava em minha utopia, sequer nasceu. Minhas concepções tiveram de sofrer mudanças, e da maneira mais dura. A morte da interculturalidade utópica, deu lugar às formas possíveis de convivência, saíram de cenas as formas ideais. E aquelas crianças ainda esperam a fecundação de sua plena forma de viver como se é, simplesmente.

Ali, só pude ver o encontro com o Outro (tal qual eu idealizava) nos momentos em que aquelas crianças se relacionavam comigo. Talvez porque eu tenha me aberto a elas e talvez porque elas tenham sentido que de mim estava saindo o mais puro sentimento de compartilhamento, de ausência de juízo, de querer visitar, ainda que por muito pouco tempo, o espaço em que elas são o que de fato são, sem máscaras, sem fingimentos, sem armaduras, sem hipocrisia.

Senti-me entristecida ao constatar que nem mesmo com a professora havia um encontro com o Outro, tampouco algo de interculturalidade. Novamente arrisco-me a dizer que aquela professora, naquele cenário, exercia seu “dever de ensinar”, seja lá o

que isso queira dizer. Sua essência não estava ali, sua vibração de ser e estar provavelmente vibrava em outros canais.

Senti que todos viajavam sozinhos tendo apenas certa ideia sobre a direção a ser tomada. Todos, alunos e professora, eu enxerguei como barcos à deriva, esperando encontrar um farol que lhes direcionasse.

Aquela sensibilidade pedagógica que em páginas anteriores ousei propor como semente a ser jogada no amplo e fértil campo da educação, ali, naquela turma de quinto ano, estava seca e morta.

Por favor, suplico que minhas palavras não sejam tomadas como uma crítica e muito menos como um julgamento, mas que possam ser lidas e interpretadas como o que de fato pretende ser: narrativas de uma alma inquieta com as parcialidades desse mundo, atormentada pelas rupturas dessa vida que nos toca viver.

Durante alguns anos, pesquisei, pensei e escrevi sobre os encontros com o Outro. Sobre o que eu supunha ser encontro com o Outro. Sobre o que eu idealizava deste encontro dentro da educação.

Sempre acreditei que as diferenças individuais e as semelhanças possibilitavam o entrelaçamento de experiências de vida, a fim de inaugurar processos viabilizadores de realizações humanas. Sempre acreditei que a escola era o lugar dessa representação, uma vez que se acredita que ela seja o lugar primeiro da socialização.

Para mim, o encontro com o Outro, e até mesmo a interculturalidade, são como a sístole e a diástole. É diminuir para aumentar. É dar para receber. Seu mistério está no aprumo.

Realizar esta pesquisa, entre muitos outros fatos, significou sair do meu lugar daquela que somente fantasia uma realidade escolar e de interação entre os seres humanos, daquela que não somente olha a realidade das relações a partir de um ponto de vista quimérico, mas, também, muitas vezes, aquilatado e, por muitas outras, sentenciador.

Trabalhar em cima deste viés de encontro com o Outro e interculturalidade fez de mim, não tenho receio de dizer, mais gente. Gente com melhores possibilidades de encontrar e de descobrir o Outro e com melhores possibilidades de se lançar ao Outro.

Eu gosto de pensar que no encontro com o Outro ninguém é estrangeiro. Ninguém está ou vem de fora, mas faz parte de um universo tão maior que não distingue origens, ideias ou escolhas, mas as respeita e busca uma maneira de arquitetar um convívio ético e harmonioso.

Minha pesquisa se iniciou na escola Gentileza e, como já relatei, desde o primeiro momento em que coloquei meus pés na escola, tudo caminhou harmonicamente e como uma surpresa extremamente agradável. Era tudo que eu imaginava como possível para uma prática educativa voltada para a interculturalidade, ainda que não fizesse parte de minha utopia para interculturalidade. Ao ir para a escola Harmonia e encontrar um panorama bem diferente, assisti assombrada a queda de minhas expectativas. E, por um longo tempo, me mantive incomodada e reflexiva.

Será mesmo tão difícil proporcionar aos nossos alunos uma comunhão, situações de relação interpessoal harmoniosas, ainda que apenas no pequeno universo da sala de aula?

Há muito o que refletir.

É a formação inicial dos professores voltada para uma praxe da interculturalidade. É a própria formação humana de cada ser humano envolvido nesta relação. E, para mim, antes de tudo, é ser gente. Gente consciente de suas dissonâncias, divergências, imperfeições, incompletudes. E, enquanto professores, gente consciente de que suas ações interferem e transformam vidas.

Eu desembarquei do barco que, por muito tempo, me conduziu em uma viagem ao mundo da interculturalidade e do encontro com o Outro; e caminhar na terra firme na qual está alicerçada a realidade de nossas escolas machucou meus pés.

Há muito a ser feito. Há muito o que transformar. E o trabalho é pesado.

O caminho pode ser que seja, não estou certa disso, formação profissional, formação humana, mas também pode ser que seja uma questão de escolha. Escolher ser melhor, fazer melhor, proporcionar algo melhor. Ou escolher ser diferente do que temos sido, fazer diferente do que temos feito, proporcionar algo diferente daquilo que temos proporcionado.

Edgar Morin (2008, p. 94-95) ajuda a sonhar:

Eu acredito que possa haver essa vontade de sair da rotina e até mesmo da subserviência e embrutecimento e que se possa encontrar uma minoria de educadores que possa ela mesma ser a animadora desse movimento. Se esse movimento começa a se desenvolver, nós veremos a passagem, natural em todo fenômeno evolutivo, em que o desvio alternativo torna-se uma tendência e onde a tendência pode talvez conseguir impor-se [...] mas, enfim, nós ainda não chegamos lá.

Não tenho a intenção de depositar no professor a culpa pelo panorama desagradável ao qual estamos imersos. Tenho a intenção, quiçá, de levantar uma sensatez e uma responsabilidade sobre vidas e não sobre conteúdos e resultados.

O caminho é longo e devo dizer que não há um ponto de chegada.

Importa o caminho e a forma de andejar neste caminho. O ponto de chegada, cada um determina o seu, mas se sozinhos temos maiores probabilidades de tropeçar nas pedras do caminho, só nos resta aprender a andar junto com o Outro para que possamos ter a coragem de pular as pedras.

Sim, eu desembarquei do barco, andei em terra firme e vi que, mesmo ainda estando distante, é possível chegar. A interculturalidade é possível. O encontro com o Outro é palpável. Relações harmoniosas são factíveis.

Precisamos viajar.

6.5 O fim esperançoso de que não haja fim

Como é interessante parar para observar, desde o lado de fora, algo que você fez de maneira imersa. Acho que este é um exercício que todos deveríamos fazer em determinados momentos de nossas vidas; senão quando mais necessário, senão em todos. Penso que esse movimento da pesquisa de estar dentro também requer posicionar-se fora, rever a si mesmo no vai e vem das emoções que o “estar dentro” da pesquisa proporciona.

Voltava eu para a escola Harmonia para nosso último “Papo reto”. Nosso último encontro. Nossa última troca. A despedida. O fim. Uma morte.

Eu levava para as crianças daquela escola, os protagonistas do nosso espetáculo, aqueles que eram os escritos resultantes de todas as nossas conversas, os escritos resultantes das cartinhas que me escreveram, dos olhares que trocamos, dos toques que nos demos, daquilo que sequer foi dito, mas com certeza sentido e entendido.

E havia um pesar em fazer isso. E havia uma esperança em fazer isso.

Há quem diga que a morte não é simplesmente um fim, mas o primeiro passo para a mudança, para o novo, para o renascimento que engendra uma outra forma de viver. Escolho pensar assim.

Escolho acreditar que o fim desta pesquisa possa significar a morte daquilo que éramos, a fim de que possamos desabrochar para aquilo que podemos ser.

Comecei nosso papo reto explicando aos alunos o que era uma narrativa; dei-lhes os motivos pelos quais escolhi esta forma de escrever sobre nossos encontros e ouvi de Delicadeza:

- “Eu acho que você é muito sentimental!”.

Pensei. Talvez.

Talvez eu realmente seja sentimental ou talvez eu apenas tenha conseguido aproximar-me de minhas intenções com esta pesquisa.

O fato é que li minhas narrativas para aqueles alunos esperando movimentar uma conversa final sobre o que tudo aquilo tinha provocado neles, que sentimentos havia gerado, o que ficaria como aprendizado para a vida.

Amor se pronunciou:

- “Eu percebi que você falou sobre mim nesse negócio aí que você leu!”.

Perguntei:

- “E o que você achou sobre isso?”.

- “Ah, não ligo”. Respondeu.

Perguntei o que tinham achado sobre o que eu tinha escrito, se eles gostavam de estar fazendo parte da minha “história”, o que eles haviam aprendido com todas as nossas conversas.

Bondade disse:

- “Eu achei diferente a sua “aula”, porque ninguém nunca tinha perguntado como que a gente se sentia com o *bullying*”.

- “Você acha que tem muito *bullying* aqui na escola?”. Indaguei.

- “Nossa, direto!”.

Eu quis saber mais.

- “E o que vocês fazem quando alguém faz *bullying* com vocês?”.

- “A gente briga, né...”.

- “E você acha que, depois dessas conversas todas que eu tive com vocês, alguma coisa vai mudar?”.

- “Eu acho que pode mudar. A gente até parou de “encher o saco” da Amor. Tá bem pouquinho agora”.

- “E por que você acha que vocês pararam de “encher o saco” dela?”.

- “Aah, a gente entendeu que não é legal”.

- “E por que não é legal?”.

- “Porque cada um é de um jeito, né? Não foi isso que você falou? Que tem que respeitar?”.

- “Sim, falei sim!”.

Eu havia tentado, durante todos os nossos encontros, em todas as nossas conversas, explicar para os alunos, de maneira simples e contextualizada, as ideias norteadoras da interculturalidade, algo sobre os princípios da alteridade, um pouco sobre ser e estar atento e sensível ao que vem do Outro, ao que o Outro nos apresenta.

Meu desejo era que, através dos assuntos que surgiam em nossas conversas, eu pudesse mostrar a eles o que havia de nocivo em algumas atitudes e comportamentos que eles assumiam e o que poderia haver de benévolo ao assumir uma posição de respeito, aceitação e valorização frente a tudo aquilo que o Outro revela a nós.

Em algum momento, que não posso me recordar com exatidão, enquanto me questionava sobre minha pesquisa, sobre ela ser ou não válida, sobre ela atingir ou não outros educadores, ouvi de minha orientadora de mestrado que, se minha pesquisa fosse capaz de tocar a mim mesma, já seria de grande valia.

Sim, minha pesquisa havia mudado meu ser e estar no mundo, meu ser e estar na vida, meu ser e estar na educação, mas minha alegria maior é consequência de perceber que, além de ter mudado a mim mesma, também tocou aqueles alunos. Despertou-lhes a consciência e a responsabilidade para com o Outro que está à nossa frente.

Percebo-me, de certa forma, encantada ao refletir sobre isso tudo e não posso desviar minhas reflexões de um trecho em que Paulo Freire (1967) me ajuda a caminhar quando diz que nos faz falta uma teoria que subentenda uma inserção na realidade.

Penso que algo disso consegui realizar.

Ainda que eu entenda que esta foi apenas uma sementinha plantada naqueles pequeninos corações, que necessita de ser regada para um pleno desabrochar, vejo que meu intento teve algo de proveitoso.

Proveitoso já que, no curso da pesquisa, pude ver concretamente a interculturalidade distanciando-se de uma utopia educacional e posicionada como uma perspectiva real de mobilização de valorização da diversidade.

MINHA CONCLUSÃO? – SÃO MOINHOS E SÃO GIGANTES!

— Olhe bem Vossa Mercê — disse o escudeiro — que aquilo não são gigantes, são moinhos de vento; e os que parecem braços não são senão as velas, que tocadas do vento fazem trabalhar as mós.

— Bem se vê — respondeu D. Quixote — que não andas corrente nisto das aventuras; são gigantes, são; e, se tens medo, tira-te daí, e põe-te em oração enquanto eu vou entrar com eles em fera e desigual batalha.
(CERVANTES, 2005, p. 52)

Gosto da empreitada aventureira que Dom Quixote de La Mancha, o cavaleiro da triste figura, acolhe em seu coração, juntamente com seu fiel escudeiro Sancho Pança e seu cavalo Rocinante. Em suas divagações, Dom Quixote se faz crer que sua tarefa no mundo era livrar a sociedade do mal, desmontar as injustiças do mundo, o que o leva ao julgamento de ser tolo, louco e, na melhor das hipóteses, utópico.

De fato, seria uma loucura sem precedentes olhar para moinhos de vento e avistar nada mais que gigantes. E mais loucura ainda dispor-se a lutar contra tais inimigos.

Quem de nós não entenderia tal aventura como loucura?

E quem de nós não estaria apenas teimando em ver o que há de desacertado no mundo, ao passo que muitos outros aceitam tais contrariedades como se naturais elas fossem?

São moinhos e são gigantes! Eu digo.

Início este texto, que se pretende uma finalização, com a história de Dom Quixote de La Mancha, uma vez que a totalidade de minha pesquisa é sim moinho; e os percalços dela, gigantes.

Moinhos porque, neste caso, fazem parte de um fato que está disponível para nossos olhos. Porque minha pesquisa retrata o que há de disponível para nossos olhos sobre encontros com Outro, seus possíveis embates, suas possíveis concordâncias. Moinhos, porque, sendo um fato disponível para nossos olhos, traduz uma autoridade, uma consistência, uma rigidez que se perde na força dos ventos que vão e vêm e podem modificar o que há de estático na estrutura.

Gigantes porque, personificados meus oponentes, ou melhor dizendo, em formato concreto, tive com quem lutar.

Ainda falando sobre Dom Quixote, enquanto deslocava-me em meus pensamentos tentando organizá-los nesta metáfora, em minha cabeça latejava uma canção: Dom Quixote, do grupo musical Engenheiros do Hawaii, lançada no ano de 2013, compondo o álbum “Dançando no campo minado”, e que obviamente não pude conter-me e a pus para tocar. E o trecho “[...] *muito prazer, ao seu dispor, se for por amor às causas perdidas*” me tocou de maneira diferente, desta que, de tantas, nem posso dizer qual é a ordem numérica em que me ponho a escutar tal canção. Bem, falarei sobre isso mais adiante.

Eu preciso “concluir”.

Que difícil trabalhar com este termo em um trabalho que, em todo seu desenrolar, se mostrou, creio eu, tão aberto. E “concluir” é, para mim, uma palavra que fecha tudo, cerceia todas as possibilidades vindouras. Mas, ainda assim, dar um desfecho para este trabalho é necessário.

Retomo o problema inicial de meu trabalho, que tinha como promessa conhecer, através de narrativas, as experiências vividas sobre o encontro com o Outro de alunos do 5º ano de escolas públicas de Juiz de Fora.

Como pude narrar através de pequenas histórias, durante minha pesquisa sobre esses encontros com o Outro, sobre interculturalidade, estive mergulhada em um mar que, por horas, me proporcionou calma e, por outras, sensação de naufrágio.

É complicado isso.

Explico-me melhor. Na primeira história, nomeada “O orfanato”, é possível perceber um convívio ético e harmônico entre os participantes, da mesma forma que também é possível perceber momentos de tensão na dinâmica relacional, porém facilmente resolvidos.

Na segunda história, “Onde os ‘nojentos’ não têm vez”, a noção de pertencimento, que parece ser a razão para que alguém possa estar incluído ou não naquele determinado grupo, é bastante perceptível e, no meu caso, para pertencer, - ainda que apenas no exato tempo dos nossos encontros - precisei convencer, cativar, aproximar.esta OK

“Perguntem pra ela!”, a terceira história, é no mínimo intrigante. Se eu havia convencido, se havia cativado, se estava próxima aos alunos, por que ela, a professora, não?

A quarta história, “Ainda não chegamos lá”, se resume em um apanhado de ideias sobre o encontro com o Outro e interculturalidade, que mostra que ainda não chegamos lá, mas que também mostra que é possível chegar.

Por fim, “O fim esperançoso de que não haja fim”, a quinta história, são as impressões finais de tudo que foi vivido durante a pesquisa e que se converte em um desejo de que as ideias deste trabalho se renovem e se aprimorem.

Pensar no encontro com o Outro como algo sempre possível, sempre equilibrado, fazia parte de um ideal e uma utopia em meu coração e minha mente. A interculturalidade surgia como ferramenta para esse processo. Como se tudo fosse simples. Mas encontro com o Outro e interculturalidade exigem primordialmente a participação de gente, e gente não é simples. E que bom que não é.

Não basta que eu incorpore em mim as ideias de Biesta (2013) sobre ser respeitoso e responsivo para com aquilo que o Outro apresenta a mim. Não basta que eu assumo a interculturalidade como um processo que orienta o reconhecimento da diferença, como diz Candau (2006).

Penso que é preciso ser gente, gente viva, gente que, antes de teoria, tenha sensibilidade, solidariedade, ternura para surpreender positivamente aquele Outro que está na nossa frente.

E se gente não é simples, acaba que se torna ao se deparar com tais qualidades.

- Quem nunca se viu desarmado ao encontrar certa dose de amorosidade?

E se Paulo Freire (1967, p. 88) diz que “necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”, aqui começa o “*muito prazer, ao seu dispor, se for por amor às causas perdidas*”.

Não. Eu não penso que a educação, que o convívio ético, que as relações harmônicas sejam “causas perdidas”. Penso somente que o termo pode trazer à tona um debate sobre o fato de que ações de gentileza, respeito, alteridade estão se tornando cada vez mais raras nesse mundo e neste tempo fragmentado e desconectado que nos toca viver.

E por me sentir deslocada, sem lugar, defendendo valores que creio que tornariam o mundo um lugar melhor, neste trabalho, coloquei-me com todo prazer, a todo dispor, e por amor às, poeticamente dizendo, causas perdidas.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. “*Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad*”. 2012. Disponível em: <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2015.

AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Mylene Cristina. A gestão da diversidade cultural no contexto educacional brasileiro. *Educação em questão*, Natal, v. 38, n. 24, p. 9-33. mai./ago. 2010.

ARROYO, Juan Carlos Velasco. El debate sobre el multiculturalismo: una nueva perspectiva político-social. In: ARROYO, Juan Carlos Velasco; ESCOBAR, Francisco J. Bermejo. *Multiculturalismo: aspectos político, económico y ético*. Madrid: Fe y secularidad, 1999. p. 5-22.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Teias*. v. 4, n. 7-8, p 1-8, jan./dez. 2003.

ANTÔNIO, Severino. *Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes*. São Paulo: Paulus, 2009.

BARBOSA, Manuel. Estudios de pedagogía intercultural. *Revista Portuguesa de Educação*. v. 25, n. 2, p. 283-289, 2012.

BARNETT PEARCE, W. Novos modelos e metáforas comunicacionais: a passagem da teoria à prática, do objetivismo ao construcionismo social e da representação à reflexividade. In: FRIED SCHNITMAN, Dora. (Org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Ohio: TaosInstitutePublications, 2014. p. 172-183.

BARROS, João Luiz da Costa. *Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé*. 2012. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo. 2012.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e participação na escola*. Trad. Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro - LaPEADE. 2002.

CAMARA, Luiz Cláudio da Silva. *Formação moral de estudantes do ensino médio: uma análise da resolução de dilemas morais a partir de Habermas e Kohlberg*. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXIII, n. 79, p.125-161, ago. 2002.

CANDAU, Vera Maria. (Coord.). *Somos todos iguais?* Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

CANDAU, Vera Maria. Apresentação. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2006. p. 7-11.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13. n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008

CANDAU, Vera Maria. Educación intercultural en America Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*. v.36, n.2, p.333-342, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria. (org.) *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes. 2012a. p. 19-54.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, v.33, n.118, p.235-250, jan./mar. 2012b.

CARDOSO, Clodoaldo Menguello. *Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade*. São Paulo: Unesp, 2003

CERVANTES, Miguel. *Dom Quixote*. EbooksBrasil. 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00008a.pdf>

COLVERO, KaéStoll. O reconhecimento para além da igualdade: subsídios para uma educação intercultural. In: Reunião Anual da ANPED, 36., 2013, Goiânia, GO. *Anais eletrônicos...* Goiânia, GO: ANPED. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt04_trabalhos_pdfs/gt04_3433_texto.pdf>. Acesso em: 14 maio 2015.

CONNELY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Laertes, 2008. p. 11-51.

COPPETE, Maria da Conceição. *Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência*. 2012. 593 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2012.

CORNEJO ESPEJO, Juan. Educación, interculturalidad y ciudadanía. *Educar em Revista*, n.43, p.239-254, jan./mar. 2012.

DOMINGO, José Contregas. Prólogo. In: SKLIAR, Carlos, LARROSA, Jorge (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. 2009.

EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2ª edição. Campinas. Editora Versus. 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, mai./ago. 2003.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

GARCIA MARQUES, Gabriel. *Vivir para contarla*. Barcelona: Literatura RandomHouse, 2003.

GESSINGER, Humberto; GAUVÃO, Paulo. *DomQuixote*. Intérpretes: Engenheiros do Hawaii. Tóquio: Universal MusicJapan. 2003. 1CD.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

GOMES, Luana Barth. Em busca da Yvy Mara Ey (Terra sem Males): a procura por um território de visibilidade através da interculturalidade. *Polis*. v.13, n. 38, p.133-147, 2014.

GONZÁLEZ, Ángel. *Muerte en el olvido*. [2015]. Disponível em: <<http://www.amediavoz.com/gonzalez.htm>>. Acesso em: 19 set. 2015.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. *Por uma cultura de paz*. 2004. Disponível: <http://www.educapaz.org.br/texto3.htm>. Acesso em: 23 abril 2015.

IDALGO, Manoel de Oliveira. *Bullying escolar e educação*. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/MANOEL%20HIDALGO%20artigo%20%20GT%2002%20-%20SECAO%2002.pdf> Acesso em: 28 mar. 2015.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIMA, Raymundo de. O conceito e a prática da tolerância. *Revista Espaço Acadêmico*. Ano III, n. 26. Jul. 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/026/26ray.htm>. Acesso em: 04 jun. 2016.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, v.2, n.38, p.67-81, jan./jun 2012a.

LOPES, José de Sousa Miguel. *Trocando olhares: educação e cultura na contemporaneidade*. Belo Horizonte: Teia de textos, 2012b.

MANN, Thomas. *Os famintos e outras histórias*. Trad. Lya Luft. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2000.

MARÍN, José. Globalización, educación y diversidad cultural. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n.02, p. 377-403, jul./dez. 2002.

MARÍN, José. Saber local e saber pretensamente universal, no contexto da globalização. *Ciências Sociais Unisinos*. São Leopoldo, v.43, n.2, p. 117-126, mai./ago. 2007.

MARÍN, José; FLEURI, Reinaldo Matias. *Os valores interculturais na sociedade moderna: depoimento*. [10 de junho de 2014]. Chapecó: Café com Ciência. Entrevista concedida a Ireno Berticelle. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EhtGB1d1r9E>. Acesso em: 17 jul. 2015.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUZA, Luciana Freire E.C.P. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 223-239. 2003.

MENEZES, Paulo. Tolerância e religiões. In: TEIXEIRA, Faustino. *O diálogo inter-religioso como afirmação da vida*. São Paulo: Paulinas, p. 39-54. 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas: Papirus, 2001.

MORIN, Edgar. *Ética, cultura e educação*. PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério; PETRAGLIA, Izabel. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários a Educação do futuro*. Trad: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Trad. Leneide Duarte. 4ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand. 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. 5ª edição. Porto Alegre: Sulina. 2005.

MORIN, Edgar. Edgar Morin em carne e osso. In: PETRAGLIA, Izabel. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis : Rio de Janeiro, p. 87-102. 2008.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, AntonioHilario Aguilera; BRAND, Antônio Jacó. Professores índios e a escola diferenciada/intercultural a experiência em escolas indígenas Guarani e Kaiowá e a prática pedagógica para além da escola. In: Reunião Anual da ANPEd, 32., 2009, Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG: ANPEd. Disponível em:

<<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5686--Int.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2015.

OMS. *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Organização Mundial da Saúde. Genebra. 2002.

ONU. *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Paris:UNESCO. 1995. Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf>. Acesso em: 27 maio 2016.

PÉREZ, Adolfo Zárate. Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, v.20, p. 91-107, ene./jun.2014.

PONZONI, Federico. El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural. *Educación y Educadores*. v.17. n.3, p.537-553, 2014.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. *Educação e Sociedade*. v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011.

REMEI, Arnaus. Déjame que te cuente: Epi(diá)logo. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Laertes, 2008a. p. 223-236.

REMEI, Arnaus. Voces que cuentan y voces que interpretan. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Laertes, 2008b.p. 61-78.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis:Vozes.2013.

SILLER, RosaliRauta. *Crianças, infâncias e migrações: a vez e a voz das crianças migrantes*. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes. 2000.

SILVA, Zenete Ruiz da. *Práticas pedagógicas interculturais na Tríplice Fronteira Brasil, Colômbia e Peru: um estudo na escola Estadual Marechal Rondon*. 2011. 180 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2011.

SILVA, KassiusNitzke da. *Jogos dos povos indígenas – estratégias pedagógicas, negociações e práticas representacionais*. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil. Canoas. 2012.

SKLIAR, Carlos. Alteridades e pedagogias. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educación e sociedade*. Ano XXIII, no. 79, p. 85-123, 2002.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença; e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro. DP&A. 2003.

SKLIAR, Carlos. Conferência: *Educar a todos significa educar a cualquiera y a cada uno: sobre la singularidad y la pluralidad en educación*. Universidad de Málaga. 08 de maio de 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=KIZ8WKuEXnc>>. Acesso em: 01 mar 2014.

SOUZA, Christiane Pantoja; ALMEIDA, Léo César Parente de. Bullying em ambiente escolar. *Enciclopédia Biosfera*, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, n.12, p. 179-190. 2011.

SOUZA, Maria Izabel Porto de, FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 53-84.2003.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade de. Tolerar é pouco?: Entre o mínimo e o intolerável. In: Reunião Anual da ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas, MG. *Anais eletrônicos... Poços de Caldas, MG: ANPEd*. Disponível em:<<http://26reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 17 maio 2016.

TRAVESSINI, Neodir Paulo. *Ação comunicativa e educação indígena intercultural e emancipatória: encontro entre dois mundos possíveis?* 2011. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2011.

VOLTAIRE, François Marie Arouet. *Tratado sobre a tolerância: por ocasião da morte de Jean Calas*. Porto Alegre: LPM, 2008.

Ex-aluno armado invade escola municipal em Realengo e deixa mortos e feridos. *O Globo* [online], Rio de Janeiro, 07 de abril 2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/> Acesso em: 27 ago. 2016.

"Ele me traiu", diz mãe de autor de ataque em Taiúva, em 2003. *O Estadão* [online], São Paulo, 10 de abril 2011. Disponível em: <http://sao-paulo.estadao.com.br/> Acesso em: 27 de agosto 2016.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “NARRATIVAS DO ENCONTRO COM O OUTRO”. Nesta pesquisa, pretendo “OBSERVAR A MANEIRA COMO OS ALUNOS SE RELACIONAM ENTRE SI, VERIFICANDO OS CONFLITOS E TAMBÉM O CASO DE USO DE APELIDOS ENTRE ELES”.

O motivo que me leva a pesquisar este assunto é “PROCURAR ENTENDER AS RELAÇÕES QUE OS ALUNOS ESTABELECEM ENTRE SI PARA TENTAR FAZER COM QUE ELES PERCEBAM OS PRECONCEITOS QUE ELES DEMONSTRAM”.

Para esta pesquisa adotarei o(s) seguinte(s) procedimento(s): “UMA CONVERSA INICIAL COM TODOS OS ALUNOS PARTICIPANTES ONDE APRESENTAREMOS FOTOS DE VÁRIAS CRIANÇAS E SERÁ PEDIDO QUE ELES DIGAM COM QUAIS CRIANÇAS DAS FOTOS ELÉS GOSTARIA DE FAZER AMIZADE OU NÃO E O POR QUÊ, NESTE DIA TAMBÉM SERÁ PEDIDO QUE OS ALUNOS ESCREVAM SITUAÇÕES QUE VIVERAM EM QUE SE SENTIRAM NEM OU MAL NA CONVIVÊNCIA COM OS COLEGAS E TMBÉM SERÁ PEDIDO QUE FALEM SOBRE OS APELIDOS QUE RECEBEM. UM ÚLTIMO ENCONTRO COM ESTES ALUNOS SERÁ REALIZADO COM A INTENÇÃO DE DIZER PARA ELES COMO SE FINALIZOU A PESQUISA E QUAIS OS “RESULTADOS” DELA”.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. Ele será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a) como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a). A pesquisadora irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. A pesquisa contribuirá para “ENTENDER AS RELAÇÕES QUE OS ALUNOS ESTABELECEM ENTRE SI E TENTAR FAZER COM QUE PERCEBAM SEUS PRÓPRIOS PRECONCEITOS, FAZER COM QUE PERCEBAM QUE TODOS NÓS SOMOS UM POUCO DIFERENTES E QUE ISSO NÃO É MOTIVO PARA TRATAR O OUTRO MAL”.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na “UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA” e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa Humana – UFJF

Campus Universitário da UFJF

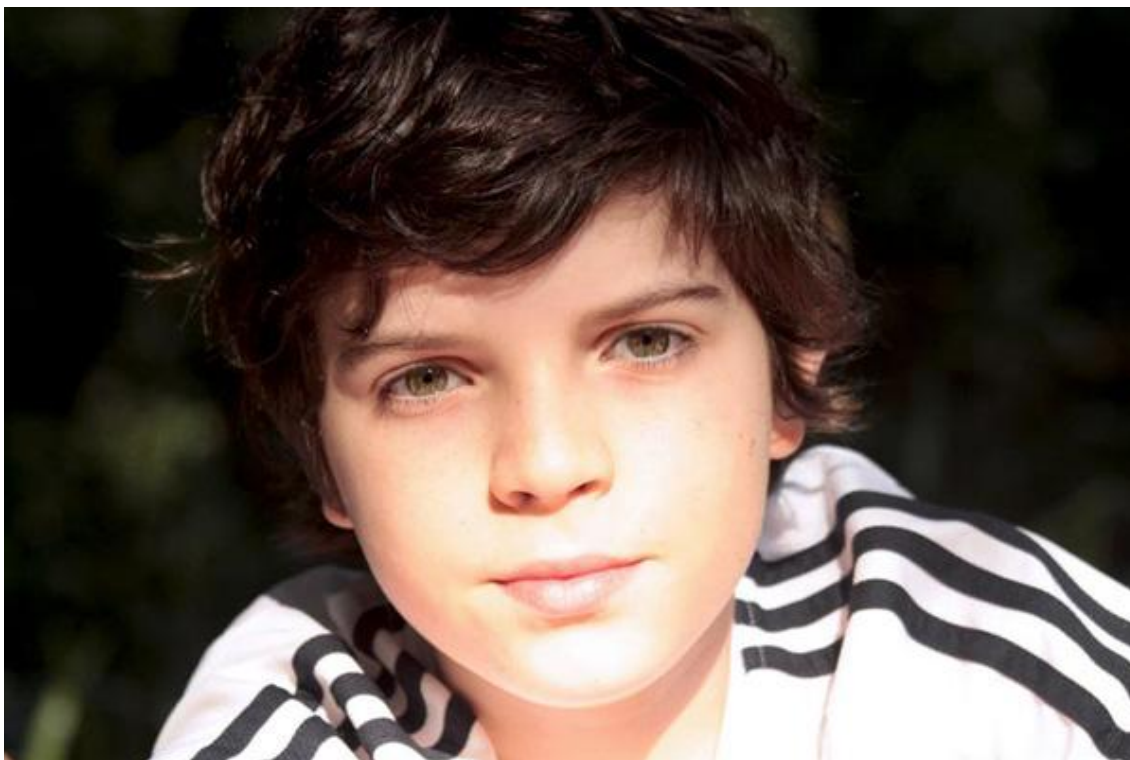
Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP:36036-900

Fone: (32) 2102-3788 – E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

ANEXOS

A – Foto número 1.



B – Foto número 2.



C – Foto número 3.



D – Foto número 4.



E – Foto número 5.



F – Foto número 6.



G – Foto número 7.



H – Foto número 8.



I – Foto número 9.

