

REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA INTERCULTURAL E INCLUSIVA À LUZ DAS EPISTEMOLOGIAS DE FREIRE E MATURANA

REFLEXIONES SOBRE LA DOCENCIA INTERCULTURAL E INCLUSIVA A LA LUZ DE LAS EPISTEMOLOGÍAS DE FREIRE Y MATURANA

REFLECTIONS ON INTERCULTURAL AND INCLUSIVE TEACHING IN THE LIGHT OF THE EPISTEMOLOGIES OF FREIRE AND MATURANA



Luiz Antonio Botelho ANDRADE¹
e-mail: labauff@yahoo.com.br



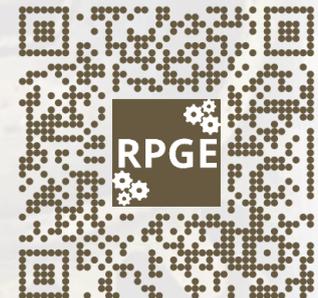
Adriana CAMPANI²
e-mail: adriana_campani@uvanet.br



Felipe XAVIER NETO³
e-mail: felipexavier@id.uff.br

Como referenciar este artigo:

ANDRADE, L. A. B.; CAMPANI, A.; XAVIER NETO, F.
Reflexões sobre a docência intercultural e inclusiva à luz das
epistemologias de Freire e Maturana. **Revista on line de Política e
Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023020, 2023. e-
ISSN: 1519-9029. DOI:
<https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17928>



| **Submetido em:** 10/03/2022
| **Revisões requeridas em:** 25/11/2022
| **Aprovado em:** 10/01/2023
| **Publicado em:** 13/05/2023

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Docente do Departamento de Imunobiologia. Coordenador do Laboratório de Audiovisual Científico. Doutorado em Imunobiologia, Institut Pasteur/Paris VI, França).

² Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral – CE – Brasil. Professora Associada do Centro de Filosofia, Letras e Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária, certificado pelo CNPq. Pós-doutorado em Desenvolvimento Curricular (UMinho/Portugal).

³ Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Doutorando do Curso de Pós-graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão, PGCTIn, UFF.

RESUMO: Neste ensaio discutiremos docência intercultural e inclusiva à luz das epistemologias de Freire e Maturana. Como Metodologia, seguiremos um percurso de construção teórica e aproximações semânticas dos conceitos de interculturalidade e de inclusão, como uma contribuição à discussão sobre formação docente. Na continuidade, mostraremos que tanto a cultura, quanto a interculturalidade podem ser pensadas como redes linguísticas nas quais estão entrelaçadas o linguajar e o emocionar. O conceito de inclusão será discutido no âmbito mais geral das questões éticas, por acreditarmos que a aceitação do outro, enquanto legítimo outro, na convivência, é mais uma questão emocional do que racional. O realce às emoções e, no âmbito destas, o amor e a ética, enquanto preocupação com as consequências de nosso atuar sobre outros seres humanos, é fundamental para nossa análise, particularmente neste momento de ressurgimento da cultura do ódio e dos embates no campo dos direitos humanos e da educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Inclusão. Interculturalidade. Paulo Freire. Humberto Maturana.

RESUMEN: *En este ensayo discutiremos la enseñanza intercultural e inclusiva a la luz de las epistemologías de Freire y Maturana. Como metodología, seguiremos un curso de construcción teórica y aproximaciones semánticas de los conceptos de interculturalidad e inclusión, como aporte a la discusión sobre la formación docente. A continuación, mostraremos que tanto la cultura como la interculturalidad pueden ser pensadas como redes lingüísticas en las que se entrelazan lenguaje y emoción. El concepto de inclusión será discutido en el ámbito más general de las cuestiones éticas, ya que creemos que la aceptación del otro, siendo otro legítimo, en la convivencia, es más una cuestión emocional que racional. Enfatizar las emociones y, dentro de ellas, el amor y la ética, como preocupación por las consecuencias de nuestras acciones sobre otros seres humanos, es fundamental para nuestro análisis, particularmente en este momento de resurgimiento de la cultura del odio y de los enfrentamientos en el campo de los derechos humanos, incluida la educación.*

PALABRAS CLAVE: *Formación de profesores. Inclusión. Interculturalidade. Paulo Freire. Humberto Maturana.*

ABSTRACT: *In this essay we will discuss intercultural and inclusive teaching in the light of the epistemologies of Freire and Maturana. As a Methodology, we will follow a course of theoretical construction and semantic approximations of the concepts of interculturality and inclusion, as a contribution to the discussion on teacher education. Continuing, we will show that both culture and interculturality can be thought of as linguistic networks in which language and emotion are intertwined. The concept of inclusion will be discussed in the more general scope of ethical issues, as we believe that acceptance of the other, while legitim other, in coexistence, is more an emotional issue than a rational one. Emphasizing emotions and, within these, love and ethics, as a concern with the consequences of our actions on other human beings, is fundamental for our analysis, particularly in this moment of resurgence of the culture of hate and clashes in the field of human rights, including education.*

KEYWORDS: *Teacher education. Inclusion. Interculturality. Paulo Freire. Humberto Maturana.*

Introdução

A educação, para Maturana (1997), é a abertura de um espaço de convivência onde educandos e educadores, no sentido lato destes termos, se transformam no devir histórico de suas interações recorrentes, na linguagem. Para Freire (2002, p. 25), em sua oralidade dialética, educar é:

tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Para além do caráter dialógico da relação pedagógica, Freire (1996) ressalta que a educação é, também, uma forma de intervir no mundo, potencializando as conexões entre as diferentes experiências culturais dos sujeitos envolvidos no processo. Nesta perspectiva, para além da construção do conhecimento inerente ao processo educativo, há de se ressaltar a vocação emancipadora da educação, especialmente nas sociedades onde as desigualdades estruturais tentam legitimar as injustiças sociais e a exclusão. Nestes contextos de negação de direitos e de exclusão social, a educação nunca é neutra e, portanto, cabe ao educador se posicionar criticamente e fazer da educação uma prática da liberdade (FREIRE, 1974). O referido autor compreendeu, no entanto, os limites da educação para operar o processo de mudança em condições objetivas muito desfavoráveis, razão pela qual direcionou a sua atenção para dois importantes focos: o conflito e a esperança (FREIRE, 1987, 1992).

Em uma série de entrevistas radiofônicas com Paulo Freire, Blois (2005) produziu uma linda tapeçaria a partir de recortes de fala do patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Dentre estes recortes, a citação abaixo explicita a articulação entre política, cultura, educação e linguagem: “Quanto mais as massas populares participarem da política, da política de produção, tanto mais será possível reinventar a Cultura, reinventar a Educação, reinventar a Linguagem” (BLOIS, 2005, p. 41).

Para Paulo Freire, “não é possível você compreender a vida social fora da existência dos antagonismos, fora da existência dos conflitos” (BLOIS, 2005, p. 44). É possível assumir um sentido amplo para o termo conflito e incorporar a ele a noção de problema, de situação problemática ou desafiadora. Dito isto, pode-se afirmar que, para Freire, “não há vida sem conflitos” e, no âmbito humano, são os conflitos e os problemas que, ao desafiarem o homem em sua relação com o mundo, desencadeiam nele o que nós conotamos como consciência e,

ao processo pelo qual ocorre a tomada de consciência, de conscientização – uma das paisagens conceituais da obra de Paulo Freire (ANDRADE, 2021).

Embora o humanismo de Maturana e a repercussão dos resultados de seu trabalho científico e de suas reflexões epistemológicas venham sendo, cada vez mais, apropriada e discutida pela área da educação, a sua trajetória profissional e campo de interesse foi muito diferente daquele trilhado por Paulo Freire. A parte isto, encontramos muitas consonâncias entre ambos, especialmente com relação à conduta ética, humanismo, amorosidade, assim como os resultados das suas respectivas reflexões de natureza epistemológica (ANDRADE; SILVA, 2005).

Freire, diferentemente de Maturana, foi influenciado pela dialética de Hegel e de Marx e sempre atuou ao lado dos “esfarrapados do mundo”. Enquanto educador, se envolveu em diferentes situações problemáticas de opressão e de exclusão social no Brasil, no Chile, na Guiné-Bissau e em vários outros contextos interculturais (HADDAD, 2019). Interessados que somos na obra e legado de ambos os autores – Freire e Maturana - e engajados em questões de inclusão e interculturalidade que nos comprometem na atualidade, como educadores, decidimos realizar uma aproximação semântica e construção teórica dos referidos conceitos, a partir das epistemologias de Freire e Maturana para, então, refletir sobre a docência intercultural e inclusiva e os seus desafios para a formação de professores.

Aproximações semânticas e proposição do conceito de interculturalidade

Iniciando o nosso caminho pelo conceito de interculturalidade, chamamos atenção para a composição lexical do termo, em sua derivação prefixal e sufixal a partir do radical cultura, ou do adjetivo cultural. Assim, o termo interculturalidade é composto de três partes: uma base (cultural), que se justapõe ao prefixo (inter-) e ao sufixo (-ade, ou -idade). O prefixo (-inter) nos aporta ideias de espaço, relação, interação, mediação e confluência, como ocorre nas palavras internacional, interrelação, interação, interconexão e intercâmbio. Quanto ao sufixo -ade, ainda que ele não tenha uma carga semântica, sua derivação morfológica para “idade” indica estado das coisas ou de relações, e, neste caso, a interculturalidade evoca relações entre culturas, elas mesmas entendidas como processos, como processual(idade) instituinte e não real(idade) instituída.

Tendo analisado o termo composto – interculturalidade – abordaremos agora o radical – cultura – pelas mãos e genialidade de Bosi (1992). Assim, para o referido autor, as palavras

cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*. *Colo* significou, no latim antigo, eu moro, eu ocupo a terra e, por extensão, eu cultivo o campo. Bosi (1992), em sua belíssima argumentação, ressalta que *cultus* não trazia à baila somente a ação recursiva do cultivar através do tempo, mas, também, a resultante desse labor - o cultivado. A palavra encarna tanto o produto quanto o processo. Se *cultus* referiu-se ao que foi trabalhado sobre a terra – cultivado – esse mesmo particípio referiu-se também ao que foi trabalhado sob a terra – os mortos – que devem ser agora cultuados. Continuando a análise apresentada por Bosi (1992), o particípio futuro - *culturus* - significa “o que se vai trabalhar” ou “o que se quer cultivar”. O termo, na sua forma substantiva, aplica-se tanto ao trabalho no solo – agricultura – quanto aquele que se observa no devir humano no mundo – cultura (BOSI, 1992).

Assim, quando nos encontramos com a pergunta sobre a cultura, na vida cotidiana, geralmente fazemos referência ao conjunto das condutas de um grupo humano em face do mundo. É importante ressaltar que a referência feita é sempre um comentário de um observador (MATURANA, 2000) e que diferentes observadores produziram, ao longo da história, diferentes comentários, constituindo-se assim a historicidade do referido conceito. Alguns desses comentários expressam os diferentes sentidos evocados pela palavra cultura.

Uma proposição formulada, por Tylor (1871), concebe a cultura como a totalidade do fazer humano - conhecimento, crenças, arte, moral, lei, costumes, hábitos e as demais habilidades adquiridas por uma determinada sociedade humana. Vários autores enfatizaram o caráter adquirido da cultura e ressaltaram a importância do processo educativo e da experiência histórica do homem em sua relação com o mundo. Uma formulação cognitivista foi proposta por Goodenough (1957), para quem a cultura é um sistema de conhecimento, de padrões de percepção, de crenças, de ação e de avaliação. Para esse último autor, a cultura implica as ações do conhecer e do operar do ser humano de forma adequada em um contexto e, ao mesmo tempo, o de ser aceito como membro de uma sociedade. Se os conceitos podem ser comparados às lentes cognitivas, o conceito de cultura é uma lente “caleidoscópica” que, dependendo do ponto de vista do observador, os fenômenos observados se apresentam com diferentes padrões e matizes. Assim, como apontado por Kluckhohn (1953), cultura pode ser visto como modo de vida, legado social, forma de pensar, sentir, acreditar e outros.

Ainda que todas estas concepções possam ser aceitas, neste ensaio nós gostaríamos de ressaltar as contribuições aportadas pela Biologia do Conhecer, formulada pelo neurobiólogo chileno Maturana (1992), especialmente no que concerne a importância da linguagem como

processo fundamental de engendramento da cultura e de todas as suas manifestações e adjetivações.

Assim, para a Biologia do Conhecer, toda construção humana, ideal e material, se dá com e na linguagem. Esta última – a linguagem - surge na história de nossos antepassados, nas coordenações de coordenações condutuais consensuais que se estabeleceram como um modo de viver. Vale ressaltar que, para esta concepção, os objetos surgem como distinções linguísticas, ou melhor, como distinções de distinções linguísticas, ainda que neste processo as ações coordenadas tornam-se obscurecidas (MATURANA, 1992). Embora nossas distinções sejam condições necessárias para separar os fenômenos, os sistemas e os objetos, a operação de distinção torna-se tão automática e transparente em nosso cotidiano que nos tornamos cegos à nossa condição de observador, na linguagem (MATURANA, 2000).

Tendo em vista a importância da linguagem e das distinções para a nossa argumentação, faremos um importante alerta ao leitor, qual seja, não podemos observar coisas para as quais não possuímos uma distinção. Assim, por exemplo, se uma pessoa adentrar em uma floresta, sem conhecer a biodiversidade de sua flora, tudo o que ela pode ver são árvores, sem nenhuma especificidade. É preciso notar que, mesmo uma árvore, só é árvore, na linguagem. Ou seja, toda entidade resulta de uma distinção linguística que destaca essa unidade de um entorno. Segue-se que, embora possamos ver com os nossos olhos, só podemos observar através de nossas distinções. Destarte, nós humanos, na qualidade de observadores, ao possuímos diferentes conjuntos de distinções, vivemos em diferentes culturas e até mesmo em diferentes mundos de realidades. Em um sentido amplo, ambos – homem e mundo – constituem-se em referência um ao outro. É com esse entendimento que estamos fazendo esse esforço de reconstrução do conceito de cultura para então avançarmos na proposição de um conceito para a interculturalidade (MATURANA, 1997).

A base inicial de nossa análise se encontra nas observações do cotidiano. Assim, quando nos encontramos com a pergunta sobre a cultura, na vida cotidiana, geralmente fazemos referência ao conjunto das condutas de um grupo humano (etnia, povo, sociedade) diante do mundo. O grupo - como um recorte feito pelo observador - surge como uma distinção, na linguagem. Da mesma forma, o mundo (ideal e material) também surge como uma operação de distinção do observador.

É importante notar que, dessa relação, o observador só pode ter acesso às condutas e são precisamente essas que, em última análise, como um recorte de conjunto, denomina-se cultura. A ideia de “recorte de conjunto”, ou simplesmente recorte, nos remete, de novo, ao

observador e ao seu ato de observar e fazer distinções, pois existem diferentes maneiras de cortar e recortar o mundo em todos ou em totalidades. Como uma totalidade, um sistema não existe por si próprio, ele existe na medida em que o observador especifica uma fronteira, física ou abstrata, e, ao especificá-la, o sistema emerge, ressaltando-se de um meio, como uma totalidade. Assim, é o observador que aponta a fronteira onde uma coleção de elementos interage preferencialmente entre si, trazendo à baila o sistema apontado e o seu entorno (meio), constituído de elementos com os quais o sistema pode, eventualmente, interagir.

Se aceitarmos que a cultura pode ser entendida como um sistema, nos perguntaríamos logo em seguida, que elementos interagem preferencialmente entre si em um sistema cultural? De que forma a interação dos elementos de um sistema cultural especifica uma fronteira aos olhos de um observador?

Se o que dissemos até aqui foi aceito pelo leitor, podemos fazer agora uma dedução simples para responder a todas as questões formuladas anteriormente: um sistema cultural é produzido por relações interpessoais, ou seja, o que interage preferencialmente entre si, como elementos básicos de uma cultura, são seres humanos e essa interação é intermediada, essencialmente, pela linguagem. Assim, uma cultura é caracterizada por uma rede linguística, ou seja, por uma rede de conversações.

Nessa perspectiva e de acordo com o nosso argumento, se um grupo humano mantiver, recorrentemente, uma rede de conversações relativamente durável no tempo, estaremos diante de uma cultura. Como a conversação implica tanto o linguajar quanto o emocionar, Maturana (1997) incluiu as emoções na definição de cultura. Assim, para o referido autor, cultura é:

uma rede de conversações que define um modo de viver, um modo de estar orientado no existir, um modo de crescer no atuar e no emocionar. Cresce-se numa cultura vivendo nela como um tipo particular de ser humano na rede de conversações que a define (MATURANA, 1997, p. 177).

Não há contradição imaginar que a cultura, enquanto sistema, possa conter subsistemas, ou estar contida em um sistema mais amplo, tendo como limite a totalidade da cultura humana. Uma imagem metafórica para esse entendimento seria aquela constituída pelas bonecas russas - “Matrioskas” – nas quais umas podem ser colocadas, sucessivamente, dentro das outras.

Assim, por exemplo, quando um grupo humano mantém conversações em torno de alimentos, receitas, práticas alimentares, ritual de mesa, preferências alimentares do grupo vis-à-vis de outros grupos, surge o que conotamos como cultura alimentar. A partir do

exemplo da cultura alimentar, podemos identificar e/ou configurar outras redes de conversações em torno de: crenças (cultura mítica, cultura religiosa); realizações estéticas (cultura arquitetônica, cultura artística, cultura cinematográfica), sistemas de conhecimento (cultura filosófica, cultura científica, cultura universitária), referência étnica (cultura indígena, cultura afro), conduta interpessoal (cultura da paz, cultura da violência), regulamentação normativa do comportamento (cultura jurídica), conjunto de técnicas (cultura artesanal, cultura profissional), relação homem/lugar (cultura local, cultura regional, cultura nacional) e mesmo tensão e fricção interétnica (invasão cultural, cultura dominante, cultura hegemônica, contracultura, aculturação).

Assim, no contexto que estamos discutindo neste ensaio, a linguagem precede e engendra todas as características apontadas anteriormente como fundadoras e/ou indicadoras de cultura – idioma, crenças, concepções, sistemas de conhecimento, normas, hábitos, costumes, práticas, ações, arte, corpos-território, objetos e símbolos. Destarte, advogamos que ela - a linguagem - é geradora destas mesmas. Para tornar o nosso argumento mais claro, basta mostrar que a linguagem é parte do mecanismo gerador das crenças, das concepções e dos sistemas de conhecimento. Segue-se que a linguagem é uma condição *sine qua non* para criação das crenças, concepções e qualquer que seja o sistema de conhecimento - mitologia, religião, filosofia, ciência e arte. Além do seu poder descritivo, a linguagem é também uma ação e geradora de ações. Ou seja, com a linguagem podemos descrever as coisas, mas também fazer com que as coisas aconteçam, intervindo no curso dos acontecimentos (EICHEVERIA, 1994). Assim, de forma mais ampla e em tom mais conclusivo, a linguagem é geradora de todo e qualquer fenômeno cultural.

Embora a complexidade dos fenômenos culturais humanos não se restrinja à linguagem, não há nenhum lugar fora da linguagem desde o qual podemos observar nossa existência e apontar a cultura. É precisamente através do mecanismo de reconstrução linguística que podemos ter acesso aos fenômenos não linguísticos de nossa existência (EICHEVERIA, 1994).

Se aceitarmos que uma cultura é uma rede linguística, como diferenciar dois sistemas culturais interconectados ou entrelaçados?

Seguindo a linha de nosso raciocínio, para diferenciar dois sistemas culturais, ambos constituídos, essencialmente, como redes linguísticas, bastam-nos diferenciar as redes de conversações. Embora as mesmas palavras possam participar de várias redes de conversações, a restrição no uso de algumas e a recorrência de outras pode singularizar uma determinada

rede linguística e até mesmo uma cultura. Para além das palavras, devemos levar em conta o emocionar do grupo no seu linguajar e nas condutas em face do mundo. O entrelaçamento de redes de conversões pode ser estudado em todos os domínios da cultura, tais como na religião (sincretismo religioso), linguística (formação do jargão e do crioulo) e outros. Nós, humanos, existimos na linguagem e, assim, todos os afazeres humanos ocorrem, portanto, no conversar – resultado do entrelaçamento do emocionar com o linguajar. A existência humana faz com que qualquer ocupação humana aconteça como uma rede específica de conversações. Esta é definida em sua especificidade pelo emocionar, que por sua vez define as ações que nela se coordenam (MATURANA, 1997).

Assim, concebemos a interculturalidade como o processo de entrelaçamento de duas ou mais redes de conversações ocorrendo, espontaneamente ou contingencialmente, em um espaço geográfico determinado, com trocas linguísticas, cognitivas e emocionais significativas, efetivadas ao longo de uma deriva temporal relativamente prolongada.

Educação e Inclusão

Educar, no contexto intercultural, é incluir pessoas de diferentes culturas, algumas das quais historicamente excluídas. Se levarmos em conta os ensinamentos de Maturana poderíamos afirmar, de uma forma genérica, que todo ato educativo é um ato inclusivo, ético e amoroso, posto que é um ato de aceitação do outro, enquanto legítimo outro, na convivência. Freire acrescentaria a dimensão política posto que as conquistas sociais não podem ser vistas, nem entendidas, como dádivas.

No âmbito social, o conceito de inclusão faz alusão ao ato de incluir, para o patamar da cidadania plena, pessoas ou grupos que se encontram em vulnerabilidade social ou marginalizados por razões econômicas, de gênero, orientação sexual, etnia, nível educacional ou com algum marcador de diversidade funcional mais exacerbado, ou fora do que é considerado “normal”. Assim, as ações de inclusão tentam assegurar que todos os indivíduos de uma determinada sociedade tenham o direito de integrar e de participar de todas as dimensões da vida social, sem sofrer qualquer tipo de discriminação e preconceito e, para além disto, o de desfrutar do exercício pleno da cidadania. Já tivemos a oportunidade de conceituar a cidadania em outros textos (LIMA *et al.*, 2016; ANDRADE, 2019; ECKHARDT; ANDRADE, 2021) mas vale a pena reafirmá-la aqui. Assim, cidadania é:

o processo pelo qual um indivíduo de uma determinada sociedade, enquanto sujeito político, portador de direitos e deveres, exerce, de forma plena e igualitária, todas as conquistas sociais de seus concidadãos e, junto com eles, pode conquistar novos direitos (ECKHARDT; ANDRADE, 2021, p. 111).

Na atualidade, o conceito de inclusão vem recebendo várias adjetivações – social, digital, escolar - dependendo do olhar, do lugar e do apontar do observador para uma determinada dimensão sociocultural. De forma ampla, a inclusão deveria ser a norma de conduta ética e das políticas públicas de toda sociedade pretensamente igualitária. Infelizmente, na sociedade de classes, a inclusão é sempre parcial e marcada por avanços e retrocessos, posto que é fruto de uma luta permanente de interesses em disputa e de classes. Visto assim, mesmo quando se alcança um patamar de garantias constitucionais, não se pode baixar a guarda para os grupos conservadores, retrógrados, classistas, elitistas e racistas, de plantão.

Neste embate permanente em prol da inclusão, urge a produção de argumentos, condutas e produções acadêmicas de ordem técnico-operacional, sócio-políticas e ético-estéticas, em todas as áreas do conhecimento, com vistas a garantir, ao máximo, o direito inalienável da dignidade da pessoa humana, independente de credo, cor da epiderme ou diversidade funcional (PEREIRA, 2009).

A contra face da inclusão é a exclusão - termo utilizado para sintetizar a dificuldade, ou impedimento, de pessoas e grupos de usufruírem dos bens culturais da sociedade a qual eles pertencem. A exclusão, enquanto processo, pode ser indireta ou direta, sutil ou explícita, sublinear ou violenta, mas ela se manifesta sempre negando direitos.

O processo inverso - a inclusão - democratiza as oportunidades quanto aos serviços públicos, ao lazer, à educação, ao trabalho, à renda e moradia digna (LIMA *et al.*, 2016). A justaposição de qualitativos (digital, social, escolar) ao conceito de inclusão especifica o domínio sobre o qual podemos observar e nos perguntar se todos os indivíduos de uma determinada sociedade, que se intitula democrática, usufruem dos mesmos direitos e das mesmas oportunidades. Assim, por exemplo, nas democracias modernas, para além dos direitos básicos, o direito à informação está intrinsecamente vinculado à inclusão digital, posto que a informação está, cada vez mais, veiculada pela internet. Há de se ter atenção, no entanto, ao fenômeno novo que ameaça as democracias modernas – as *Fake News*. Isto porque, se por um lado a internet facilitou a circulação rápida das informações, fora do controle das grandes corporações, por outro, com o advento das *Fake News* impulsionadas por robôs, o valor efetivo da informação depende agora do controle social sobre essas, mas,

também, da capacidade do sujeito de interpretá-la criticamente, processo pelo qual a educação se torna fundamental. Sem um controle social e jurídico para evitar o poder nefasto das *Fake News* e sem o investimento na educação, todas as democracias estarão ameaçadas.

Há de se compreender, no entanto, que a exclusão/inclusão são facetas de processos sociais em curso, com a manifestação de conflitos entre grupos, partidos e classes sociais. Neste contexto, os ensinamentos de Freire sobre problematização e conscientização ganham sentido pois, com eles, “o homem se transforma, se educa e se reeduca” (BLOIS, 2005).

É importante ressaltar que a conscientização não ocorre de forma automática, sempre que o indivíduo estiver diante de um conflito. No entanto, a problematização sistemática em face dos conflitos pode facilitar a “tomada de consciência” e, no processo, a conscientização.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1980, p. 26).

Isso explicaria a insistência de Freire para a importância dos educadores-educandos se predispor, junto aos seus educandos-educadores, a uma problematização sistemática e permanente, pois, como dizia ele: “a problematização é a tal ponto dialética que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com o seu processo” (FREIRE, 2002, p. 82).

Formação docente

A partir das epistemologias de Maturana e Freire podemos deduzir, e então sugerir, que a formação de professores deva ser pautada com os mesmos princípios com os quais se espera que estes mesmos professores possam, no exercício futuro do magistério, atuar junto aos seus educandos. Nesta perspectiva, ressaltamos alguns destes princípios extraídos da extensa obra de Freire e Maturana: dialogismo, amorosidade, sensibilidade, criatividade, curiosidade epistêmica e criticidade, tudo isto vinculado às pautas e posturas éticas e includentes. Afirmamos isto porque, para ambos os autores, a coerência entre o dizer e o fazer é fundamental e os melhores exemplos são as próprias condutas vivenciadas durante a formação.

Muitos dos princípios citados acima, assim como a coerência entre o dizer e o fazer, foram abordados por Freire (1996), de forma magistral, em um de seus clássicos - *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Assim, sobre a coerência, Freire (1996, p. 62) afirma:

saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, a prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

Faremos agora alguns breves comentários sobre alguns dos princípios citados acima, especialmente no contexto do entrelaçamento de diversas culturas - interculturalidade.

Freire fala da necessidade do professor em respeitar o conhecimento que seus educandos trazem para escola, por se tratar de sujeitos sócio-histórico-culturais, transformadores do seu meio.

Com relação ao processo formativo, Freire afirma que ele é constante, permanente, tanto no aspecto científico, quanto político. Ou seja: “é preciso saber que toda capacitação técnica, científica, é também política”. Para compreender isto basta se perguntar em favor de quem ou a favor de quem se investiga e se pratica um determinado conhecimento?

Com relação aos conteúdos do processo formativo, é importante propiciar aos futuros docentes o exercício do diálogo e a postura crítica em face dos temas a ser discutido, incluindo aqueles inerentes à própria formação docente. Este exercício é importante para que os educadores-educandos se sintam familiarizados à discussão de temas significativos de mútuo interesse. Embora o conteúdo seja fundamental e tanto melhor se o seu domínio por parte dos educandos estiver em uma base sólida, estamos convencidos sobre a importância de se pautar as questões éticas como um dos temas a serem tratados permanentemente na formação docente. Fazemos este destaque por acreditarmos que o desenvolvimento humano não se restringe ao domínio dos conteúdos, sejam estes tecnológicos, científicos e mesmo filosóficos. Assim, da mesma forma que os conteúdos têm que ser aprendidos e praticados durante a formação docente, a ética, a cooperação e o respeito de uns para com os outros, deve ser sempre valorizado e vivenciado.

Nesta perspectiva, a Universidade, enquanto instituição de formação docente, deve oferecer espaços reflexivos sobre o fazer profissional dos estudantes e, no caso em tela, as práticas pedagógicas devem ser enriquecidas, tendo por base o respeito às diferenças culturais e biológicas. Maturana ressalta isto quando afirma:

A Universidade não é um centro de ensino onde se aprende uma profissão como mera prática [...] ou seja, a Universidade desaparece como instituição se o seu ensino profissional não se dê de modo que o conhecimento técnico, científico, artístico, histórico ou político não for concomitante com a prática

da reflexão e da ação responsável desde um operar com consciência social, ética e ecológica (MATURANA, 1992, p. 218, tradução nossa).

Não vamos nos ater, nem fazer, comentários sobre metodologias utilizadas no processo formativo, nem mesmo sobre o “Método” Paulo Freire, por acreditamos ser um equívoco denominar a práxis educativa de Paulo Freire como “Método”, posto que esta denominação simplificadora encobre a dimensão epistemológica e a força do diálogo, por meio do qual o autor concebeu a mediação da construção do conhecimento pelos educandos-educadores e educadores-educandos. Assim, o diálogo, segundo Paulo Freire, é “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam e o transformam e, assim fazendo, humanizam o mundo para a humanização de todos” (FREIRE, 2002, p. 43). Segundo esta concepção, o diálogo, além de incluir a dimensão ética do encontro amoroso dos homens, é capaz de delinear e explorar cognitivamente o objeto do conhecimento - o mundo - que desafia e mediatiza a relação interpessoal e comunicativa. É por isso que a relação gnosiológica, para Freire, não encontra seu término no objeto conhecido, posto que sem a relação comunicativa entre sujeitos, em torno do objeto cognoscível, não haveria ato cognoscitivo. Depreende-se desta dupla função que nenhum dos sujeitos da relação dialógica pode ser coisificado, reificado ou transformado num mero depositário do conteúdo do objeto sobre o qual se pensa. Nesta perspectiva, a inteligibilidade do objeto e a comunicação entre sujeitos se dão simultaneamente e, portanto, a produção do conhecimento não se reduz à pura relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento pois, se assim o fosse, romperia a estrutura dialógica em que a presença do outro se faz ontologicamente necessária. Partindo desse entendimento, Paulo Freire reiterou inúmeras vezes ao longo de sua obra o equívoco em conceber a educação como um mero ato de transmissão de informações e/ou de conhecimentos de quem sabe para quem, silenciado na ação educativa, é impedido de ser mais. A partir desta compreensão, ele criticou a infantilização dos adultos e o formalismo mecanicista das práticas instrucionistas que ele denominou de “educação bancária” (FREIRE, 1996).

Na práxis educativa, a docência é compreendida como uma experiência interpessoal, política, ética, epistemológica e pedagógica, construída na relação entre educador(a) e educando, por isso não há docência sem discência (FREIRE, 1996).

Ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido [...] Não posso apenas falar bonito sobre as razões

ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (FREIRE, 1996, p. 27).

Freire convoca uma docência autônoma, sabedora de si, digna, capaz de negociar e criar saberes que engendram as diferentes culturas, no âmbito das relações educativas.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 23).

Freire afirma que a “assunção de nós mesmos” e o “saber mais” não significa a exclusão dos outros. Assim, “a alteridade do não eu, ou do tu, me faz assumir a radicalidade de meu eu” (FREIRE, 1996, p. 23). Neste sentido, a interculturalidade, como processo de entrelaçamento de redes de conversações, é o reconhecimento da existência do outro naquilo que nos afeta, provoca, desestabiliza, contradiz e provoca conflitos mas, também, naquilo que diminui o ímpeto de nossa arrogância em relação ao conhecimento, que relativiza e nos desafia cognitivamente, justificando, assim, que não existe instrução nem transferência de comunicados do educador para o educando, embora o aprender de ambos, educador e educando, é inevitável (VIANNA; ANDRADE; VAZ, 2021).

O realce para uma atenção especial e mesmo sensibilidade do docente para com a diversidade das culturas com as quais trabalha, incluindo as expressões linguísticas próprias dos participantes, devem ser utilizados como material de pesquisa para a produção de sequencias didáticas e problematizações que, quando elaboradas, podem ser muito profícuas, mas, se necessário for, podem ser alteradas, dependendo do percurso e do contexto vivenciado na práxis educativa.

Considerações finais

Apresentamos, neste ensaio, a construção teórica de uma proposição para o conceito de interculturalidade, a partir do conceito de cultura proposto por Humberto Maturana e de aproximações semânticas. Assim, propomos que interculturalidade é o processo de entrelaçamento de duas ou mais redes de conversações ocorrendo, espontaneamente ou contingencialmente, em um espaço geográfico determinado, com trocas linguísticas, cognitivas e emocionais significativas, efetivadas ao longo de uma deriva temporal, relativamente prolongada. Côncios do limite deste texto para abordar toda uma discussão sobre a diversidade cultural no âmbito de um país como o Brasil, ou de outro qualquer, sabendo-se que o debate multicultural, pluricultural, intercultural e, até mesmo, transcultural, envolve questões teóricas mas, também, disputas políticas em torno da terra, de uma educação diferenciada e de salvaguardas identitárias, como no caso dos povos indígenas do Brasil. Neste contexto, optamos por uma abordagem teórica, que enfatiza o papel gerador da linguagem no surgimento, manutenção e engendramento da cultura. Côncios da incompletude de nossa análise, não queremos finalizar este debate aqui e já nos propomos a discutir o conceito de interculturalidade aqui proposto vis-à-vis de outros como pluriculturalismo e transculturalismo em situações educacionais concretas, em curso, como a educação diferenciada indígena. Acreditamos que o ponto de partida da ação política deva ser, primeiramente, a conscientização da existência da diversidade cultural representada pelos povos indígenas, de grupos migratórios e mesmo de populações historicamente excluídas.

Quanto ao processo de exclusão/inclusão apresentado aqui, afirmamos, com base nas epistemologias de Freire e Maturana, que todo ato genuinamente educativo é um ato inclusivo, posto que, para os referidos autores, educar é a abertura de um espaço de convivência onde educadores-educandos se transformam no dialogismo proporcionado pelas recursões da linguagem, ou seja, nas recursões do linguajar e do emocionar. O realce à amorosidade e ao amor advém de nosso aprendizado com estes mesmos autores - Freire e Maturana. O Primeiro afirma que o amor é essencial ao ato educativo e o segundo alarga o poder desta emoção ao afirmar que o amor é essencial a todo fenômeno social, incluindo, portanto, a educação.

Com relação à formação docente, corroboramos com os autores com os quais dialogamos neste ensaio – Freire e Maturana – quando eles nos ensinam sobre a importância do dialogismo, da amorosidade, da sensibilidade, da criatividade, da curiosidade epistêmica e da criticidade. Considerando que as preocupações éticas são mais emocionais do que

racionais, advogamos que a ética deva ser um ponto forte da formação docente, como vivência e não como discurso. Isto é particularmente importante neste momento histórico de ressurgimento da cultura do ódio e dos embates no campo dos direitos humanos e da educação inclusiva no Brasil. Os ideais de construção de uma sociedade democrática passam, necessariamente, pela conscientização da existência da diversidade cultural, mas, também, do papel de proteção que o Estado Brasileiro, enquanto Estado Democrático de Direito, exerça contra as ameaças representadas por ideologias que pregam qualquer tipo de “pureza étnico-cultural” e qualquer tipo de discriminação de natureza econômica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. A. B. Paisagem conceitual: construção teórica e o seu uso na educação. **RevistAleph**, v. 32, p. 178-199, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39313>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ANDRADE, L. A. B.; SILVA, E. P. Dialética, diálogo e conversa: consonâncias e dissonâncias epistemológicas entre Freire e Maturana. **Revista Educação Brasileira**, n. 55, v. 27, p. 51-77, 2005. Disponível em: http://www.biolingagem.com/ling_cog_cult/andrade_silva_2005_dialetica_dialogo_conversa.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

BOSI, A. **A Dialética da Colonização**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

BLOIS, M. M. **Reencontros com Paulo Freire e seus amigos**. Niterói, RJ: Fundação Euclides da Cunha, 2005.

ECKHARDT, K.; ANDRADE, L. A. B. **Um olhar sobre a inclusão sociodigital de pessoas da terceira idade a partir do Telecentro Helena Tibau**. 7. ed. Niterói, RJ: Pontos de Vista, 2021.

EICHEVERRIA, R. **La ontologia del language**. Santiago: Dólmen ediciones, 1994.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Ed Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOODENOUGH, W. H. **Cultural Anthropology and Linguistics**, Bobbs-Merrill Reprint, Series in Language and Linguistics, L 29, 1957.

HADDAD, S. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Todavia, 2019.

KLUCKHOHN, C. K. **Universal Categories of Culture, in Anthropology Today**. Chicago, 1953.

LIMA, A. N. B. *et al.* Inclusão sociodigital e formação humana: caminhos para a construção de uma política pública em Niterói. **RevistAleph**, ano 13, n. 26, p. 14-28, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39147/22584>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MATURANA, H. **El sentido de lo humano**. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas, 1992.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

MATURANA, H. O que se observa depende do observador. *In*: THOMPSON, W. (org.). **Gaia – Uma teoria do conhecimento**. São Paulo: Editora Gaia, 2000.

PEREIRA, R. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 715-728, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/9d7FrYfH46n8V9JPwGcQVTf/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

TYLOR, E. B. **Primitive Culture**. London: John Murray, 1871.

VIANNA, B.; ANDRADE, L. A. B.; VAZ, N. M. Ensinar é impossível, e aprender, inevitável: comentários sobre a epistemologia de Humberto Maturana. **HELIUS**, v. 3, p. 1183-1227, 2020. Disponível em: <https://helius.uvanet.br/index.php/helius/article/view/158>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Nós gostaríamos de agradecer à Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação pedagógica (AIIIPe) por estimular colaborações entre os seus membros.

Financiamento: Não houve financiamento específico para este artigo.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Este ensaio não fere nenhum princípio ético e, portanto, não foi necessário passar por um Comitê de ética.

Disponibilidade de dados e material: Não se aplica.

Contribuições dos autores: O Felipe Xavier Neto é orientando de doutorado do Prof. Luiz Andrade, no PGCTIn -UFF e vem participando e contribuindo com a discussão sobre a cultura, temática a ser abordada na sua Tese. A Professora Adriana Campani, integrante da AIIIPe, contribuiu com a discussão das questões de interculturalidade e inovação pedagógica no âmbito da educação e da formação de professores.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

