

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

## INTERCULTURALIDADE E A PRÁTICA EDUCATIVA NA CIDADE HABITADA

Elizângela de Souza Bernaldino, Gicelma Cláudia da Costa Xavier, Iranira Geminiano de Melo,  
Berenice Perpétua Simão, José Lucas Pedreira Bueno, Clarides Henrich de Barba

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5120>

Submetido em: 2022-11-22

Postado em: 2022-12-01 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

**INTERCULTURALIDADE E A PRÁTICA EDUCATIVA NA CIDADE HABITADA**

**ELIZÂNGELA DE SOUZA BERNALDINO<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9707-0261>  
<es-bernalduino@hotmail.com>

**GICELMA CLÁUDIA DA COSTA XAVIER<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9062-1086>  
<gicelmaxavier@gmail.com>

**IRANIRA GEMINIANO DE MELO<sup>3</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8344-3020>  
<iraniramelo@gmail.com>

**BERENICE PERPÉTUA SIMÃO<sup>4</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6938-5346>  
<berenicesimao@yahoo.com.br>

**JOSÉ LUCAS PEDREIRA BUENO<sup>5</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8151-0912>  
<7lucas@gmail.com>

**CLARIDES HENRICH DE BARBA<sup>6</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2950-9033>  
<claridesbarba@gmail.com>

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Doutorado Profissional em Educação Escolar na Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia (RO), Brasil.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Doutorado Profissional em Educação Escolar na Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia (RO), Brasil

<sup>3</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Doutorado Profissional em Educação Escolar na Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia (RO), Brasil

<sup>4</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Doutorado Profissional em Educação Escolar na Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia (RO), Brasil

<sup>5</sup> Professor Doutor do Programa de Pós -Graduação Mestrado Doutorado Profissional em Educação Escolar na Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia (RO), Brasil.

<sup>6</sup> Professor Doutor do Programa de Pós- Graduação Mestrado Doutorado Profissional em Educação Escolar na Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia (RO), Brasil.

**RESUMO:** A pesquisa teve por objetivo analisar o lugar social e intercultural da prática educativa na cidade habitada, identificando os encontros e desencontros em relação a arte de fazer, ser e pensar no espaço escolar. Para tanto, utilizou-se como base metodológica, a análise bibliográfica sist]emática em obras de estudiosos com leitura corrente no campo da Educação, alicerçada na experiência do vivido como professora do Ensino Médio, no intuito de abordar os fundamentos que subjazem a ação docente no espaço escolar, a percepção inerente ao lugar da Educação Social e da Interculturalidade no processo educativo, e assim, como pressuposto teórico, recorreu-se aos estudos de Freire; Certeau; Merleau-Ponty; e Candau. Quanto aos resultados, associamos como elementos constitutivos da arte de fazer, ser e pensar a prática educativa coerente e autêntica: a tomada de consciência, a intencionalidade do fazer pedagógico, a experiência sensível, a eticidade e o reconhecimento de si e do outro como ser sócio-histórico e cultural. Concluímos que, o reconhecimento do espaço escolar enquanto um local de intervenção, de cruzamento de culturas, de diferenças, de experiências e de construção, é complexo e desafiador, uma vez que exige

pensar a interculturalidade crítica. Do mesmo modo, o desenvolvimento da prática docente social e intercultural requer que sejam rompidos os silenciamentos impostos por ações pedagógicas de vigilância que não reconhecem as diferenças e impossibilitam a naturalização e o cruzamento de culturas no espaço escolar.

**Palavras-chave:** educação social, interculturalidade, prática educativa, espaço escolar.

## INTERCULTURALITY AND EDUCATIONAL PRACTICE IN THE INHABITED CITY

**ABSTRACT:** The research aimed to analyze the social and intercultural place of the educational practice in the inhabited city, identifying the agreements and disagreements in relation to the art of doing, being, and thinking in the school space. To do so, it was used as methodological basis, the systematic bibliographic analysis in works by scholars with current reading in the field of education based on the experience of lived as a high school teacher in order to address the fundamentals that underlie the teaching action in the school space, the perception inherent to the place of Social Education and Interculturalism in the educational process, and so as theoretical assumption, it was based on the studies of Freire, Certeau, Merleau-Ponty, and Candau. As for the results, the following elements were associated as constitutive elements of the art of doing, being, and thinking of coherent and authentic educational practice: awareness, the intentionality of pedagogical approach, sensitive experience, ethics, the self-recognition, and the recognition of the other as a social-historical and cultural being. In conclusion, recognizing the school space as a place of intervention, cultural crossroads, differences, experiences, and construction is complex and challenging since it requires thinking about critical interculturality. In the same way, the development of social and intercultural teaching practice requires breaking the silencing imposed by pedagogical surveillance actions that do not recognize differences and make it impossible to naturalize the crossing of cultures in the school space.

**Keywords:** social education, interculturalism, educational practice, school space.

## INTERCULTURALIDAD Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA CIUDAD HABITADA

**RESUMEN:** La investigación tuvo el objetivo de analizar el lugar social e intercultural de la práctica educativa en la “ciudad habitada”, identificando los encuentros y desencuentros en relación al arte de hacer, ser y pensar en el espacio escolar. Para ello, se utilizó como base metodológica, el análisis bibliográfico sistemático en obras de estudiosos con lectura corriente en el campo de la educación basado en la experiencia de lo vivido como maestra de la escuela secundaria con la meta de abordar los fundamentos que subyacen a la acción docente en el espacio escolar, la percepción inherente al lugar de la educación social y de la interculturalidad en el proceso educativo, por lo tanto, como presupuesto teórico, se ha recurrido a los estudios de Freire; Certeau; Merleau-Ponty; e Candau. Em cuanto a los resultados, se asoció como elementos constitutivos del arte de hacer, ser y pensar la práctica educativa coherente y auténtica: la toma de consciencia, la intencionalidad del hacer pedagógico, la experiencia sensible, la eticidad y el reconocimiento de si mismo y del otro como ser sociohistórico y cultural. Se concluye que, el reconocimiento del espacio escolar en cuanto un lugar de intervención, de cruce de culturas, de diferencias y de construcción, es complejo y desafiador, una vez que exige pensar la interculturalidad crítica. Así que, el desarrollo de la práctica docente social y intercultural requiere que sean rompidos los silenciamentos impuestos por acciones pedagógicas de vigilancia que no reconocen las diferencias e imposibilitan la naturalización y el cruce de culturas en el espacio escolar.

**Palabras clave:** educación social, interculturalidad, práctica educativa, espacio escolar.

## INTRODUÇÃO

A Educação não é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade sob a qual o professor e a professora pensam em transformar o mundo, nem tampouco é a perpetuação do “*status quo*” (FREIRE, 1996). Nessa perspectiva, a representação e significação da cidade habitada como constitutiva do espaço escolar contribuem para análise dos pontos de referências, sítios e/ou elementos que compõem o ato educativo, bem como desvela as bordas e os contornos que silenciam, delimitam e/ou demarcam os elementos, trajetórias e sentidos presentes no contexto da prática educativa de modo a evidenciar os encontros e desencontros na arte de fazer e pensar.

A interculturalidade é uma manifestação expressa na diferença. Portanto, requer tolerância, empatia, alteridade, respeito, valorização do Outro, aceitação das minorias, das individualidades e peculiaridades. Por outro lado, no lócus da dinâmica social, também é representativa da luta contra a opressão, contra a discriminação de certos grupos minoritários, ao mesmo tempo em que remete a necessidade de rompimento de barreiras que permeiam as influências plurais presentes na sociedade contemporânea, a mediação reflexiva e a aceitação do Outro.

A cultura é uma atividade significante e simbólica, mas que não é completa em si mesma. Sob esta vertente, todas as formas de culturas estão continuamente em um processo de hibridação que permeiam a genealogia da diferença e a ideia de tradução. Entretanto, no discurso da sociedade hospedeira ou cultura dominante, a ideia de que as culturas são diversas é apresentada como boa, positiva e consolida um lugar-comum das sociedades pluralistas e democráticas (RUTHERFORD, 1996; CANDAU, 2008), visto que há uma defesa de que essas outras culturas acomodam a diversidade cultural e tornam capaz sua localização dentro dos próprios circuitos da sociedade.

Nessa acepção, destacamos que o reconhecimento das diferenças no espaço escolar, o sentimento de pertencimento e o lugar de fala do sujeito constituem importantes elementos da prática educativa que efetivamente corroboram na identificação do local da cultura e na diminuição da distância existente entre a percepção das diferenças que habitam o espaço intercultural da escola. Referente ao lugar da cultura na escola, na tentativa de elucidarmos algumas reflexões, apresentamos as seguintes indagações: Quem é o Outro com quem nos permitimos habitar? Para os outros, que Outro sou EU? E quando nos deparamos com o arcaico? Você habita, transita e cria terceiros-espacos?

Frente a tais questionamentos, é pertinente salientar que a Educação Intercultural em consonância com a incorporação da interculturalidade no espaço escolar trás a tona e/ou revela a necessidade de se especificar o sentido de atuar, intervir e transformar a dinâmica social. Nesse contexto, a distinção entre diversidade cultural e diferença cultural requer uma associação direta com a noção de tradução cultural e hibridação - sendo que o processo de hibridação gera algo novo e irreconhecível, ou seja, uma nova área de negociação de sentido e representação.

Assim, por meio da transformação da tradução cultural, seus valores e efeitos (políticos, sociais, culturais), tornam-se totalmente incomensuráveis com as tradições de interpretação teológica ou histórica. Para Sturt Hall (1997), a cultura é importante na construção de significados. Desse modo, no campo da educação, a ideia é contestar a versão histórica colocada, desconstruir a colonialidade do poder e do saber, para que os agentes do processo educativo não se tornem meros reprodutores de sujeitos.

Acrescenta-se, ainda, que modernidade coloca um problema real, a incapacidade do discurso moderno para enfrentar certas formas de não fixidez e incertezas na construção da identidade política e suas implicações pragmáticas. Nesse sentido, ao incentivar e acomodar a diversidade cultural há uma contenção da diferença cultural em prol da criação da diversidade cultural, e a negociação é a alma da política. Tal afirmativa implica dizer que a hibridação refere-se precisamente ao fato de que uma nova situação, uma nova aliança que se formule, pode exigir, eventualmente, que os princípios identitários sejam traduzidos, expandidos e/ou repensados.

Sob esta ótica, o terceiro espaço situa-se na hibridação e no emergir de outras posições que remetem a necessidade de deslocar as histórias que o constituem, além de gerar novas estruturas de autoridade e novas iniciativas políticas (RUTHERFORD, 1996). O entendimento do terceiro espaço requer ainda, a distinção entre a identidade e a identificação. Para tanto, torna-se relevante a substituição da totalização em torno do essencialismo do *self* e da identidade autônoma por uma identidade

essencialista cultural e política. No campo aplicado, somente perdendo a soberania do self é que se pode conquistar a liberdade de uma política aberta às exigências não-assimilacionistas da diferença cultural.

Nessa vertente, a abordagem sobre a Educação Social e Intercultural em contraponto com a noção de espaço e lugar habitua-se às questões culturais, éticas, políticas, democráticas e humanizadoras de modo a oferecer elementos para compreensão do papel formativo da escola. Além disso, vislumbra-se, no percurso da prática educativa, a necessidade de se repensar os espaços escolares de ensino e aprendizagem a partir dos significados e significantes, do perceptível e imperceptível, do visível e invisível.

Como ponto de partida para percepção da Educação Social e Intercultural na cidade habitada, inicialmente considera-se as experiências e vivências. Entretanto, ao olhar o professor, a professora no exercício da docência, na tentativa de desvelar, reinventar e ressignificar as bordas e contornos da sua prática educativa, duas reflexões tornam-se relevantes: a primeira - como somos lidos enquanto professor, professora pelos alunos e alunas? E a segunda - que tipo de leitura nós professores e professoras fazemos dos nossos alunos e alunas?

Mediante a tais reflexões, desvela-se a importância de nos colocarmos no lugar do outro e de percebermos o outro que está dentro de nós como ponto significativo no processo de assimilação e aceitação do que é diferente no espaço escolar. Nesse contexto, Candau (2008, p. 32) assegura que para que aconteça tal reconhecimento “é necessário promover processos sistemáticos de interação com os outros, sem caricaturas, nem estereótipos”.

Como destaque, é relevante salientar que na cidade habitada, as vivências, os olhares, as leituras *do e pelo outro* são partes inerentes ao ato de ir e vir ao espaço escolar, logo, acontece independentemente dos cruzamentos percebidos e sentidos. Todavia, quando se analisa a perspectiva da presença e reconhecimento da diferença, constata-se que tal processo só será possível se houver empatia e ação de colocar-se no lugar do outro.

O reconhecimento das diferenças próprias do sujeito sócio-histórico-cultural e do outro, o sentimento de pertencimento e a compreensão do lugar de fala do professor e da professora elucidam importantes inquietações referentes aos elementos da prática educativa que contribuem e/ou influenciam efetivamente para diminuição da distância e na percepção das diferenças que habitam o espaço multi/intercultural na cidade habitada. Nestes termos, constitui tarefa político-pedagógica do ofício docente, pautado em bases críticas e éticas demonstrar que é possível mudar o lugar do estudante, do professor e da professora na prática educativa, ao mesmo tempo em que se reconhece e respeita a presença das diferenças e a cultura do outro no processo educativo.

É pertinente reconhecer que pensar a prática educativa na cidade habitada, transcende ações que visam apenas atender ao que é senso comum e a satisfazer ideologias que se impõem como próprias a ambientes nos quais imperam a diversidade, e, resulta no silenciamento das diferenças geradoras da heterogeneidade. Uma vez que os encontros e desencontros no espaço escolar são marcados por questões de diversas naturezas, como por exemplo, destacamos os dilemas da prática educativa presentes no cotidiano da escola que influenciam sobremaneira na arte de fazer, pensar e ser a docência multi/intercultural.

Face ao exposto, a reflexão sobre as estratégias, táticas e as relações de poder parecem relevantes para compreensão do lugar social e intercultural, a identificação e reflexão acerca dos elementos tidos como cruciais para elucidar as representações e significações que permeiam os encontros e desencontros no espaço escolar ocupado na arte de fazer e pensar a prática educativa na cidade habitada. Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar o lugar social e intercultural da prática educativa na cidade habitada, identificando os encontros e desencontros em relação a arte de fazer, ser e pensar no espaço escolar.

Para tanto, adotamos como base metodológica, a análise bibliográfica sistemática de 04 (quatro) obras de estudiosos com leitura corrente no campo da Educação. E assim, no aporte teórico, buscamos embasamento em Freire (1996), Certeau (1998), Merleau-Ponty (1999) e Candau (2008) para associar na experiência do vivido os fundamentos necessários às reflexões inerentes à arte de fazer e pensar a prática educativa social e intercultural, bem como para o reconhecimento do espaço escolar como local de intervenção, de cruzamento de culturas, de experiências e de construção de sentidos a partir do ato de ir e vir na/da cidade habitada.

Sendo que para fins de responder o objetivo proposto, são apresentados dois tópicos de análise. Para o primeiro, “o lugar da educação social e da interculturalidade”, procuramos clarificar e associar a cidade habitada no contexto da escola enquanto um espaço social no qual há cruzamentos de culturas e interlocuções repletas de significados capazes de colocar professores e professoras em constante reflexão sobre suas práticas em lugares multi/interculturais. Já no segundo tópico, “cidade habitada: encontros e desencontros no espaço escolar”, temos como finalidade contextualizar e identificar os elementos constitutivos na arte de fazer e pensar a prática educativa intercultural e social, de modo a associá-los às experiências, vivências e as relações de sentido construídas no cotidiano do espaço escolar.

## **O LUGAR DA EDUCAÇÃO SOCIAL E DA INTERCULTURALIDADE**

A Educação Social em consonância com a incorporação da interculturalidade no espaço escolar trás a tona e/ou revela a necessidade de se especificar o sentido de atuar, intervir e transformar a dinâmica social. Além disso, a percepção do espaço escolar enquanto uma cidade habitada, que transita no perceptível e imperceptível, no visível e invisível das questões plurais, éticas, sociais, democráticas e humanizadoras, requer a reflexão em torno do lugar da Educação Social e da Interculturalidade. Destarte a isso, a instituição escola constitui um importante espaço de emancipação social, de intervenção e de cruzamento de culturas, que acaba exigindo no cotidiano docente a permanente renovação e hibridização das culturas.

No que tange ao uso do termo “lugar”, fundamentado em Certeau (1998), consideramos nesse estudo as características do ato enunciativo e o campo de um sistema linguístico, para fins de indicar os pontos de referência que desenrolam uma ação e os sítios onde a questão das práticas cotidianas são articuladas. Nessa ótica, para composição do “lugar”, coloca-se em jogo a apropriação e reapropriação da língua dos interlocutores, ao mesmo tempo em que instaura um presente relativo a um momento e a um espaço nos quais se estabelece o contato com o outro numa rede de lugares e de relações.

Acrescenta-se o fato que a permanente renovação das culturas, o processo de hibridização e a vinculação entre as questões de diferença e de desigualdade nos espaços escolares, em associação com os interesses, comportamentos, posturas, ideologias e condutas cotidianas acabam sendo assumidas pelos agentes no processo educativo e na arte de fazer e pensar a prática educativa para fins de aceitar, naturalizar e integrar os diferentes grupos culturais (CANDAU, 2008).

Desse modo, na seara da Educação, a experiência sensível, a tomada de consciência profunda das diferenças que constituem o espaço escolar são pilares cruciais para o desenvolvimento de ações educativas amplamente estruturadas na perspectiva social e intercultural. Em Merleau-Ponty (1999), a relação com os fazeres do cotidiano e as experiências são tratadas para além do que os olhos podem ver, para mais do que pode ser tocado ou medido, isso posto, no contexto do lugar da Educação Social, requer a criação de espaços para a prática da experiência sensível que, segundo o autor, é “um processo vital”.

Há de se considerar ainda que a atuação docente está diretamente ligada ao sentimento de pertencimento e à compreensão do seu lugar de fala enquanto elementos que diminuem a distância entre as diferenças que habitam um mesmo espaço, tornando-o multi/intercultural. Tal distância pode ser a geradora de cegueiras que silenciam os sujeitos e/ou agentes do processo educativo. Nessa ótica:

Precisamos de um absoluto no relativo, de um espaço que não escorregue nas aparências, que se ancore nelas e se faça solidário a elas, mas que, todavia, não seja dado com elas à maneira realista e possa, como o mostra a experiência de Stratton, sobreviver à subversão das aparências (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 334).

A partir do fragmento acima, delimitar um campo para narrar as práticas comuns da vida, considerando por exemplo, a simplicidade existente na maneira de caminhar imbuída na maneira de fazer práticas do cotidiano, torna-se necessária a desconstrução de conceitos e paradigmas enraizados no cotidiano. Além disso, chama a atenção que os interesses, comportamentos, posturas, ideologias e condutas cotidianas em relação à ação educativa na cidade habitada influenciem a tomada de consciência,

a intencionalidade da prática, o reconhecimento do inacabamento do sujeito para que os agentes do processo educativo se mantenham fiéis a eticidade ou optem por transgredí-la, rompendo assim, o nível das aparências.

Do ponto de vista concreto, no campo da experiência educativa, nos apropriamos de uma prática vivida na condição de professora (P1) de Língua Inglesa no Ensino Médio com uma aluna cega, para exemplificar a forma como lemos e somos lidos no espaço escolar, e ainda, refletir sobre a maneira como interagimos com o outro na sala de aula, uma vez que tal espaço constitui um lugar de interlocuções silenciosas e sensações vividas que muitas vezes não são compartilhadas entre discentes e docentes.

Diante da experiência vivida no relato, cabe observar inicialmente as inquietações, angústias e interlocuções silenciosas relacionadas ao fazer e pensar a prática educativa da professora, como posto no fragmento:

Na condição de professora, estava sempre apreensiva ao me dirigir àquele espaço onde o fato de me deparar com um grupo que, embora marcado pela diversidade, não me causava apreensão, contudo, um de seus membros trazia a situação recente de ter ficado cego, uma aluna, que havia estudado como vidente e, após se ausentar para tratamentos médicos, retornara sem visão (P1).

O trabalho com músicas foi a maneira encontrada no ato educativo para significar o fazer, pensar a prática educativa e intervir junto à aluna cega. Como resultados da intervenção, apresenta-se o seguinte relato:

Após o encerramento da aula, algumas mensagens chegaram via aplicativo *Whats.App* da aluna cega. As mensagens elucidavam o relato de emoção e gratidão da aluna, que em suas palavras agradecia por tê-la feito se esquecer de que estava daquele jeito (cega) e por ter se sentido tão bem quando ouviu e cantou em conjunto com os demais estudantes a música". A aluna encerrou a mensagem dizendo: "queria continuar ali, pena que acabou, pois há muito tempo não via igual vi durante aquela aula professora, obrigada" (P1).

Chama a atenção no relato da docente (P1), que a presença da diferença é revelada de maneira marcante em sua prática cotidiana junto à turma e frente à aluna cega. Como destaque, o discurso de inquietação da professora alinhada à tomada de consciência sobre a necessidade de reinventar sua prática, se constituíram como gatilhos para busca de alternativas e táticas para o trabalho com situações de aprendizagem que respeitasse a diferença da aluna cega e não lhes causasse sentimentos de rejeição e exclusão nas atividades propostas.

Mediante o relato, ao nos apropriarmos das memórias da professora e da aluna cega sobre a aula de Língua Inglesa, percebemos que, tal vivência e percepção, mostraram-se singular no que diz respeito à experiência sensível de ler e ser lida por aquela aluna cega de maneira diferente e surpreendente, tendo em vista a significação, os sentidos e a leitura realizada.

Com base na experiência sensível de Merleau Ponty (1999) e na reflexão crítica sobre a prática educativa de Freire (1996), é pertinente salientar que ao receber as mensagens da aluna cega, no processo educativo, perdurou a tomada de consciência dos efeitos que a ação pedagógica havia causado à aluna, bem como destacamos a predominância de uma prática educativa coerente. Do ponto de vista docente, houve a sensação de dever cumprido no que se refere à arte de fazer, como posto no relato:

Enquanto estive em contato com aquela aluna, percebi e questioneei a necessidade de rever o espaço percorrido com e para ela, e se o mesmo era constante. E a partir daquela experiência, na condição de docente enxerguei que os contornos do processo formativo contemplou a construção de novas experiências de aprendizagem e produção de sentidos e memórias inerentes ao ato educativo (P1).

Outro ponto emergente, que se apresenta comumente no bojo das práticas e ações educativas diz respeito a apropriação de uma narrativa e análise rebuscada por um vaivém do teórico para o concreto, e depois do particular e do circunstancial ao geral. Em suma, de acordo com Freire (1996), no espaço escolar, o docente crítico necessita reconhecer que suas experiências educativas na escola são momentos importantes que devem ser vividos de forma autêntica.

Nesse sentido, no que tange à questão humanizadora da educação, há de se considerar a postura, a ética, a politicidade, o inacabamento do ato educativo e a percepção do professor e da professora sobre o seu cotidiano, bem como a condição de pesquisador e pesquisadora da sua prática educativa como elementos essenciais para renovar, ressignificar e reinventar os espaços de aprendizagem, como posto no fragmento:

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético (FREIRE, 1996, p.42).

Nessa perspectiva, ao associar e analisar como pontos de referência e/ou sítios que se integram na composição da rede de lugares que permeiam a cidade habitada em relação ao lugar da interculturalidade e o lugar da educação social e humanizadora, constata-se que são elementos constitutivos: a consciência do inacabamento do sujeito; o exercício da docência democrática, coerente e competente, que testemunham o gosto de vida, a esperança de um mundo melhor, a capacidade de luta, o respeito às diferenças; e, a assunção de uma postura consciente acerca do valor da modificação da realidade e da sua presença no mundo.

Em relação à perspectiva da interculturalidade, Candau (2008) evidencia que há diferentes abordagens do multiculturalismo, sendo elas: assimilacionista; diferencialista e interativo. Contudo, para a autora, o multiculturalismo interativo ou interculturalidade, caracteriza-se como sendo o mais adequado para a construção de uma sociedade democrática, pluralista e inclusiva que articula políticas de igualdade com políticas de identidade.

Desse modo, o posicionamento docente a favor da interculturalidade implica, necessariamente, aceitar e naturalizar a inter-relação entre diferentes grupos culturais, a permanente renovação das culturas, o processo de hibridização e a vinculação entre as questões de diferença e de desigualdade. Além disso, é pertinente reconhecer os desafios postos para superar as barreiras, os obstáculos, os contornos, as prisões e os silenciamentos que permeiam o perceptível e imperceptível das diferenças nos processos educativos e nos espaços escolares, uma vez que:

Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre as pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc (CANDAUI 2008, p. 31).

Na visão da autora, a presença das diferenças se encontra na base dos processos educativos, nesse sentido, compreende-se como parte essencial da Educação Social e da Interculturalidade na cidade habitada, a naturalização de movimentos em direção às questões culturais, éticas, democráticas e humanizadoras, capazes de tornar os espaços de vivências, verdadeiramente espaços de relações interculturais.

Nessa vertente, para reinvenção do lugar da prática educativa social e intercultural do professor e da professora, constata-se a necessidade da ruptura de modelos panópticos de ensino e aprendizagem sob o qual o docente assume uma postura disciplinar que controla o estudante. Com destaque, na visão de Freire (1996), a postura que se coloca ao docente democrático e ético exige uma consciência da impossibilidade da neutralidade da educação, alinhado ao reconhecimento que a educação não é a chave das transformações sociais, mas também não é simplesmente reprodutora da ideologia dominante.

## **CIDADE HABITADA: ENCONTROS E DESENCONTROS NO ESPAÇO ESCOLAR**

A compreensão dos encontros e desencontros da cidade habitada perpassa, inicialmente, pela reflexão e percepção referente ao esquema dicotomista das relações que os agentes do processo educativo

mantêm alinhadas à percepção fenomenológica sobre o espaço escolar, para formação do estudante. Concomitantemente, permeia a análise e identificação dos saberes e elementos constitutivos da arte de fazer e pensar a prática educativa pautada na perspectiva intercultural e social.

Nessa perspectiva, por meio da expressão “cidade habitada”, buscou-se discutir e refletir sobre os encontros, desencontros com vistas a estabelecer associações entre o lugar da Educação Social e da interculturalidade no processo educativo escolar, tendo em vista que constitui um espaço de intervenção, de estratégias, de táticas e de relações de poder, como mencionado no fragmento:

[... Assim funciona a cidade – conceito, lugar de transformações e apropriações, objeto de intervenções, mas sujeito sem cessar enriquecido como novos tributos: ela é ao mesmo tempo a maquinaria e o herói da modernidade. Hoje, sejam quais forem os avatares desse conceito, temos que constatar que se, no discurso, a cidade serve de baliza ou marco totalizador e quase mítico para as estratégias socioeconômicas e políticas, a vida urbana deixa sempre mais remontar àquilo que o projeto urbanístico dela excluía. A linguagem do poder se urbaniza, mas a cidade se vê entregue a movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico...] (CERTEAU, 1998, p. 174).

Com destaque, a partir da abordagem sobre o funcionamento da cidade habitada apontada por Certeau, em associação com o contexto escolar, é importante considerar que na obra “A Invenção do Cotidiano”, o autor se apropria da teoria panóptica de Michel Foucault para elucidar importantes reflexões no que diz respeito ao ato de olhar para além das fronteiras, e quanto a observar nas entrelinhas, os mecanismos disciplinares e de controle que se ramificam na sociedade pelas instâncias mais altas do poder.

Logo, o entendimento e a percepção de que na cidade habitada, os movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico, encontram relação com os espaços escolares quando se analisa, por exemplo, o ato de reprimir e produzir o ensino e a aprendizagem, e na assunção de uma postura de controle e disciplina, através da imposição de uma educação de vigilância, controle e correção do comportamento.

Sob esta perspectiva, a estratégia e a tática fornecem base para representações e significações, bem como constituem elementos cruciais para elucidar o espaço, as trajetórias e trilhas em partes inteligíveis da cidade habitada. A estratégia representa o lugar próprio do sujeito de querer e poder que se encontra isolado de um ambiente, e a tática diz respeito ao lugar do outro, logo, não se pode contar com uma fronteira que distinga o outro com totalidade visível.

Cabe evidenciar que nos limiares, onde cessa a visibilidade, se hospedam os praticantes ordinários da cidade que jogam com espaços que não se vê, portanto, vive-se uma espécie de cegueira nas práticas da cidade habitada (CERTEAU, 1998). A cegueira vivenciada, por sua vez, corrobora com a ideia de vigilância invisível, quando se analisa o enraizamento no espaço escolar de posturas docentes de controle, correção e que silenciam a criatividade e a curiosidade epistemológica do estudante.

Em relação à perspectiva fenomenológica, é pertinente destacar:

O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18).

Frente à abordagem fenomenológica sobre a intersecção das experiências próprias do sujeito com as experiências do Outro, fica evidente o caráter inseparável do campo da subjetividade e intersubjetividade, quando se busca a significação e a proposição dos sentidos inerentes a um determinado fenômeno. Com base nisso, associa-se por meio da percepção coerente e intrínseca, a identificação das representações da prática educativa, na cidade habitada, com o espaço escolar. É importante destacar, o entendimento da percepção é pressuposta como um fundo sobre o qual todos os atos se destacam (MERLEAU-PONTY, 1999).

Logo, na cidade habitada, a percepção dos elementos visíveis, invisíveis e das micro diferenças onde tantos outros só veem obediência, homogeneização e uniformização perpassa pela necessidade de olhares sensíveis nos espaços escolares. Sendo assim, corroborando com Certeau (1998), é fundamental encontrar meios para distinguir os elementos bases e as maneiras de fazer e de pensar os estilos de ação no espaço escolar, bem como, identificar no campo da teoria das práticas, as estratégias e táticas que permeiam o ato educativo na escola.

Referente à teoria das práticas cotidianas propostas por Certeau, a apropriação das maneiras de fazer e pensar contribui para elucidar a experiência antropológica, cultural e intercultural da espacialidade e mobilidade na cidade habitada. Ademais, mostra-se pertinente também considerar o sentido particular e coletivo, as características e o saber sobre determinado fenômeno, visto que:

A noção de sensação, uma vez introduzida, falseia toda a análise da percepção. Uma "figura" sobre um "fundo" já contém, dissemos muito mais do que as qualidades atualmente dadas. Ela tem "contornos" que não "pertencem" ao fundo e se "desprendem" dele, ela é "estável" e de cor "compacta", o fundo é ilimitado e de cor incerta, ele "continua" sob a figura. As diferentes partes do conjunto — por exemplo, as partes da figura mais próximas ao fundo — possuem, portanto, além da cor e das qualidades, um *sentido* particular. A questão é saber de que é feito este sentido, o que querem dizer as palavras "borda" e "contorno", o que acontece quando um conjunto de qualidades é *aprendido* como figura sobre um fundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 35).

A partir do fragmento, Merleau-Ponty possibilita reflexões sobre o sentido particular e consciência coletiva acerca da “figura” sobre um “fundo”. Assim como também, o autor ao se apropriar das expressões “contornos”, “qualidade” e “cor” provoca e leva o leitor a inquietações referentes aos sentidos, significantes, significados e a subjetividade da fenomenologia posta na representação e percepção da borda e do contorno da figura sobre um fundo.

Em analogia com a cidade habitada de Certeau (1998), a representação da “figura sobre um fundo”, em associação com os sentidos da borda e do contorno, propicia encontros e o entendimento referente à importância do ato de olhar para além da superfície e das fronteiras que habitam e delimitam a cidade visível, para que assim seja possível reinventar, desvelar e ressignificar a cidade invisível que habita os espaços escolares.

Nessa perspectiva, reiteramos a importância das vivências no contexto escolar e dos cuidados que se deve ter em direção à percepção do outro da forma mais integral possível, e evidenciamos com base nas ideias de Freire (1996, p.37) que “a boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, (...) Só há lugar para pureza”.

Em relação aos elementos que influenciam a ação educativa nos espaços escolares e o reconhecimento da identidade cultural dos agentes do processo educativo, chama a atenção que:

[...se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, inviabilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la (CANDAUI 2008, p. 25).

Na análise do exposto acima vislumbramos que a autora ao se apropriar da reflexão sobre a cultura escolar, coloca em evidência o cotidiano dos espaços escolares no que diz respeito à dificuldade e a falta de preparo docente para lidar com a presença das diferenças. Candau (2008) contextualiza também os desafios, os elementos influenciadores e constitutivos do caráter monocultural que acompanham a prática pedagógica.

Nesse contexto, cabe reconhecer que a cidade habitada enquanto espaço de reafirmação, negação e construção de saberes acabam por exigir uma prática educativa coerente do professor e da professora. Em face disso, na arte de fazer e ensinar na perspectiva da formação humana, Freire (1996) evidencia a importância do trabalho pedagógico com as dimensões estética, ética e social, tendo em vista que contemplam os elementos básicos da prática educativa: a sensibilidade, a solidariedade, a humanização e a inconclusão do ser humano.

Mediante essas reflexões, vislumbra-se que:

Escapando às totalizações imaginárias do olhar, existe uma estranheza do cotidiano que não vem à superfície, ou cuja superfície é somente um limite avançado, um limite que se destaca sobre o visível. Neste conjunto, eu gostaria de detectar práticas estranhas ao espaço “geométrico” ou “geográfico” das construções visuais, panópticas ou teóricas (CERTEAU, 1998, p. 172).

No trecho de Certeau, quando se associa a representação cotidiana do espaço escolar, é perceptível que, para escapar às totalizações imaginárias e a estranheza das práticas educativas pautadas em construções e percepções visuais tradicionais e nas relações de vigilância, é fundamental transpor a superfície e ultrapassar o limite do visível, que contorna o espaço geográfico, e alcançar um lugar social e intercultural de reinvenção da arte de fazer e pensar a prática educativa no cotidiano.

Para Merleau-Ponty (1999, p. 28), “o visível é o que se apreende *com* os olhos, o sensível é o que se apreende pelos sentidos”. Nesse contexto, a reinvenção da arte de fazer e pensar exige uma prática coerente que respeite a autonomia, a identidade cultural e a dignidade de “ser” do estudante, que ao assumir-se como inacabado, conforme Freire (1996), torna-se radicalmente ético, portanto, qualquer discriminação e ruptura desta decência são reveladas como sendo imoral.

Em face disso, no intuito de exemplificar o sentido e a percepção cotidiana sobre a reinvenção da arte da docência nos espaços escolares, cabe destacar uma experiência singular em uma roda de conversa vivenciada na condição de professora de Educação Física (P2) com professores (P3 e P4) que atuam em escolas de Educação Integral que tinha por objetivo a troca de experiências educativas sobre o trabalho pedagógico com a unidade curricular Projeto de Vida no Ensino Médio.

Na roda de conversa com os professores, duas questões geradoras para o debate revelaram-se importantes a serem exploradas. A primeira, diz respeito “se a escola está preparada para o acolhimento e atendimento ao jovem estudante que sai do Ensino Fundamental sem perspectivas ou ideias de projetos de vida” (P2); e a segunda corresponde “às medidas pedagógicas que foram tomadas para atender as lacunas que acompanham o jovem no decorrer do Ensino Fundamental (P2)”.

Na primeira questão geradora, chama atenção o relato dos professores de que a arte de fazer e pensar a prática educativa: “[...atravessa um momento de transição, e deste modo, encontra-se entre o desconstruir; reconstruir e “continuar construindo, tendo em vista a grande diversidade de perfis de estudante ...]” (P3 e P4). Ademais, no que tange ao elemento diversidade, vislumbrou-se no discurso dos professores, o reconhecimento da cultura juvenil que envolve o estudante na região, na comunidade e na localidade, como sendo um divisor de águas para o trabalho pedagógico pautado em elementos como sensibilidade e interculturalidade.

Em relação à segunda questão geradora sobre as medidas pedagógicas, o consenso na fala referente a apropriação do professor e da professora sobre “as narrativas das histórias de vidas e experiências vivenciadas a partir do ato de ouvir e dar voz ao estudante (P3 e P4)” contribuíram para apontar indícios acerca da tomada de consciência e assunção de uma prática educativa democrática, reflexiva e ética que respeite as diferenças e reconheça o estudante como sujeito sócio-histórico-cultural.

Em suma, na ótica da cidade habitada, reconhecer e planejar a prática educativa no espaço escolar é “pensar a própria pluralidade do real e dar efetividade a este pensamento do plural: é saber e poder articular” (CERTEAU, 1998, p. 172), uma vez que a arte de fazer e pensar o ato educativo, demanda uma capacidade intrínseca e extrínseca do professor e da professora reconhecer, nomear e trabalhar com a interculturalidade, alinhados a assunção do estudante como ser social e histórico que possui experiências informais construídas em espaços distintos: nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula, nos pátios, nos recreios, entre outros.

Em síntese, no espaço escolar, as relações culturais e sociais que permeiam os diferentes grupos implica a permanente renovação da cultura, a reconstrução/reinvenção da escola no sentido de oferecer espaços e tempos de ensino e aprendizagem significativos que atendam ao contexto sociopolítico e cultural. Do mesmo modo, deve haver a vinculação entre as questões de diferença e de desigualdade, a tomada de consciência e criticidade acerca da necessidade de construir práticas educativas com a presença da diferença, do multiculturalismo e do processo de hibridização cultural, tendo em vista os desafios existentes na dinâmica social da escola.

A arte de ensinar e do fazer na prática educativa, também exige rigorosidade metódica no ciclo gnosiológico de ensinar, aprender e pesquisar, tendo em vista que não há ensino sem pesquisa; pesquisa sem ensino; ensino sem aprender; e aprender sem ensinar. Portanto, é fundamental conhecer o conhecimento existente, estar aberto à produção de conhecimento ainda não existente e oportunizar as condições em que aprender criticamente é possível.

Para tanto, a intencionalidade e a tomada de consciência do professor acerca do “enraizamento cultural, dos processos de hibridização, de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais” como afirma Candau (2008, p.26), revela-se como elemento chave no planejamento das práticas da cidade habitada. Cabe considerar que o processo educativo da cidade habitada, fundamenta-se na natureza e materialidade do espaço, na representação e/ou significação do discurso formador da escola.

Implica ainda, reconhecer que a prática educativa nos espaços escolares deve valorizar as emoções, sensibilidade, afetividade na tomada de consciência sobre o inacabamento do sujeito da aprendizagem como orienta Freire (1996), visto que a consciência do mundo e consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente da sua inconclusão num permanente movimento de busca. Nesses termos, quanto mais inacabado e consciente do inacabamento estiver o sujeito, maior será sua capacidade de aprender e ensinar.

Frente a este cenário, a prática de uma educação intercultural nos espaços escolares apresenta-se como sendo um desafio à prática educativa, tendo em vista a necessidade de reinvenção dos espaços educativos e do tempo de ensino e aprendizagem significativa que atenda ao contexto sociopolítico e cultural (CANDAU, 2008), o que nos remete aos dias atuais permeados pela inovação tecnológica. Por outro lado, a escola como espaço habitado, constitui um universo simbólico para o estudante, o que evidencia, portanto, inquietações sobre os significados e sentidos que o espaço escolar assume na vida e na formação do estudante na era da informação, do conhecimento e da tecnologia.

Portanto, não se pode ignorar que, com a evolução tecnológica e o acesso cada vez mais popular à rede mundial de computadores, o caráter monocultural da cultura escolar, bem como o daltonismo cultural, tratado por Candau (2008), passaram a ser questionados, ao mesmo tempo em que lhes são imputados o papel de promotores do silenciamento da diversidade cultural que permeia o espaço escolar.

Diante do exposto, o que se pretende, tomando por base o pensamento de Candau (2008), é desvelar o daltonismo cultural e o caráter monocultural presentes no cotidiano escolar, que revelam a necessidade de conscientização da diversidade e de reconhecimento das diferenças étnicas, de gênero, de culturas regionais e comunitárias. Acrescenta-se também a relevância de explorar e colocar em evidência, nos espaços escolares, debates e reflexões referentes à interculturalidade existente no cotidiano do estudante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em analogia com a cidade habitada, a análise e reflexão sobre os elementos que compõem a prática educativa possibilitou estabelecer associações, e refletir sobre inquietações referentes às maneiras de fazer, pensar e perceber as distâncias, diferenças, contornos e as bordas que habitam o lugar social e intercultural da escola enquanto local de intervenção e cruzamento de culturas no cotidiano docente.

Ser professor e professora na cidade habitada, do ponto de vista social e intercultural, perpassa pela ruptura do enraizamento de posturas e modelos panópticos de ensino e aprendizagem que silenciam a criatividade e a curiosidade epistemológica do estudante no espaço escolar. Requer ainda, a tomada de consciência, a reflexão e o reconhecimento das estratégias, táticas e das relações de poder que residem no imperceptível e invisível do fazer pedagógico ou do processo educativo.

No espaço escolar, a prática docente, transcende ações pedagógicas que buscam satisfazer ideologias e práticas de vigilância que resultam no silenciamento das diferenças geradoras da diversidade. Nessa ótica, a reinvenção do espaço educativo, para si e para o outro, revela-se desafiadora e, encontra como referência a necessidade de aceitação, naturalização e integração multi/intercultural e social na arte de fazer e pensar a prática educativa dos diferentes grupos culturais. Além disso, é pertinente reconhecer o inacabamento sócio-histórico-cultural do sujeito, a intencionalidade da prática, a eticidade e a criação

de espaços para prática da experiência sensível como caminhos para o processo educativo na cidade habitada.

Em síntese, a percepção e analogia da escola com a cidade habitada perpassam pelo entendimento da escola como um espaço de intercruzamento de culturas, fluído e complexo, que atravessado por tensões e conflitos, demandam responsabilidade ao docente no sentido de desenvolver uma prática educativa crítica, consciente, intencional e com mediação reflexiva acerca da pluralidade cultural, respeitando a presença das diferenças e das peculiaridades nos espaços escolares. Contudo, do ponto de vista da cultura hóspede, sendo a diversidade cultural a representação da separação da cultura da diferença, ficam os seguintes questionamentos no lócus da cidade habitada: Quem vai traduzir o território de diferenças? Quem de fato traduz a cultura? Como fazer? O que é cultura? O que não é cultura?

## REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Revista Educação e Realidade. v.22 n. 2.Jul./Dez.1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUTHERFORD, Jonathan. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n.24, 1996.

## CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 – Participação na escrita do texto/resumo, coleta e análise dos dados.

Autor 2 – Participação na escrita do texto/abstract, participação ativa na análise dos dados.

Autora 3 – Participação na tradução do resumen, análise crítica do texto e revisão das normas para submissão a revista.

Autor 4 – Participação na revisão textual da escrita final (correção gramatical e concordância).

Autora 5 – Participação na análise dos dados e escrita do texto.

Autor 6 – Participação ativa na análise crítica do texto produzido e na revisão da escrita final.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.