

EDUCAÇÃO E CON-VIVÊNCIA: pluralidade de saberes e suas implicações curriculares

José Wilson Rodrigues de Melo¹
Universidade Federal do Tocantins – UFT

RESUMEN

El artículo tiene como presupuesto hacer una reflexión cerca de la educación para la convivencia. Una cuestión ponese de relieve: ¿Es posible llenar las prácticas curriculares con una pluralidad de saberes vueltos a la mejoría de la convivencia humana? Creemos en la posibilidad de construcción de espacios y tiempos para desarrollar un sentido más amplio para la convivencia en la escuela. El artículo presenta quatro secciones: una panorámica de la educación en el siglo XXI; la convivencia humana e súsperspectivas; la pluralidad de saberes y la educación para la convivencia; algunas implicaciones curriculares de la educación para la convivencia. Al final, són tejidas consideraciones alrededor de la temática y del analysis desarrollado

Palabras clave: convivencia, pluralidad de saberes, currículo

ABSTRACT

This article mains to show a reflection about education and acquaintance. A question is detached: Is it possible to develop curriculum practices among a knowledge plurality turned to the improvement of the human acquaintance? We believe in the possibility of the construction of espases and time for develop a wider meaning for the school acquaintance. This article shows four sections: a century XXI education panoramic view; the human acquaintance and its perspectives; the knowledge plurality and the acquaintance education; some curriculum implications for the acquaintance education. At the end, we try to find links among the theme and the developed analyse.

Keywords: acquaintance; knowledge plurality, curriculum.

INTRODUÇÃO

Não vai longe a virada do milênio. Quanta esperança baseada na edificação de um mundo melhor: um mundo de paz. A UNESCO escolheu o ano 2000 como o tempo da cultura de paz. Não é necessário longa descrição para avistarmos a direção em que temos andado. Os noticiários trazem matérias de guerras e violências como algo cotidiano. Os fatos tornam-se banais e nos acompanham da mesa do café da manhã ao jantar.

O Brasil foi classificado em um relatório da ONU (2002) como vivendo uma situação mais alarmante que uma guerra. Cerca de quarenta jovens, entre 15 e 29 anos, dentre cada 1.000, morre

¹ Professor Assistente da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Curso de Pedagogia, Campus de Palmas –TO, Brasil. Doutorando em *Didáctica e Organización Escolar*, Facultad de Educación, Universidade Santiago de Compostela – USC.

em cena de violência com arma de fogo. A situação sócio-econômica da maioria da população em idade de risco vê-se diariamente exposta à miséria, ao tráfico de drogas, ao desemprego e tudo mais que ajuda a escavar esse abismo social causado pela concentração de renda.

A cultura de paz é algo passível, também, de construção. A educação posta como *leitmotiv* desta expressa-se como uma prática social eivada de valores. Valores estes postos na direção de uma ética humana comprometida com a construção desse mundo melhor para todos. Mesmo diante da possibilidade de uma deformação romântica dessa empreitada.

Talvez não seja exagero afirmar a urgência em a humanidade corrigir seus rumos. A humanidade considerada não como algo em abstrato mas a partir da *con-vivência* das pessoas concretas no lar, na escola, no trabalho, na comunidade. Essa cultura é edificada como uma experiência passível de ensino-aprendizagem. É por isso que ela deve estar no coração do ensino e das práticas na escola. Ou seja, faz-se indispensável centrar o cerne do currículo para aprendermos a *con-viver*: viver juntos.

Postas essas primeiras considerações gerais partimos para a questão central deste artigo. É possível permear as práticas curriculares com uma pluralidade de saberes voltados para a melhoria da *con-vivência humana*? O nosso objetivo não é esgotar a questão. No extremo, faremos alguns encaminhamentos para alimentar o debate em torno da problemática.

O presente artigo está organizado em quatro seções. A primeira procura desenvolver uma panorâmica da educação pretendida para o século XXI. A Segunda busca tecer reflexões sobre a *con-vivência* humana e suas perspectivas. A terceira trabalhará a pluralidade de saberes que são postos como esteios de uma educação para a *con-vivência*. Por último, teceremos algumas considerações em torno das implicações curriculares da educação para a *con-vivência*. Como ponto de chegada faremos nossas considerações finais em torno da temática e da análise desenvolvida.

1. A PANORÂMICA DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI.

No prefácio da edição brasileira do livro *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Jacques DELORS (1999) assinala a educação como a utopia necessária. E assim afirma: *ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um triunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.* (p.11).

É verdade que a vida no planeta tornou-se mais complexa. Desde as questões ambientais até as que tratam da tolerância do ser humano frente a si mesmo vêm motivando mudanças comportamentais. A perspectiva do futuro é marcada por desafios. Estes trazem a necessidade de recondução dos destinos humanos. Não podemos nos auto-destruir deixando o planeta sem herdeiros. A lição está posta nos nossos próprios erros e desvirtuamentos. Se os seres humanos passamos a representar a principal ameaça frente a nós mesmos faz-se indispensável uma re-educação onde a paz, a liberdade e a justiça social sejam os nossos principais valores. Para tanto, é fundamental uma mudança radical nas nossas práticas, posturas e atitudes cotidianas.

Falar em paz é falar em direitos humanos. Os principais direitos humanos são a vida e a liberdade. Não há como proteger a vida e a liberdade se não houver justiça social. Quando um único ser humano sofre pela ausência de respeito a esses direitos primordiais toda a humanidade sofre

junto. Pois este exemplar é representante da massa coletiva constituidora da humanidade. Nesta visão, a ausência de respeito aos direitos humanos constitui-se em uma ameaça à democracia. Portanto, esta realidade não se põe como um dado específico da natureza humana. Ela é construída. Isto nos leva a concluir também que é possível modificá-la. Ressalvando, no entanto, a insuficiência da vontade em reverter esse quadro. São necessárias políticas públicas sociais para que possamos andar em outras direções. Mais que políticas necessitamos ainda de instrumentos operadores das mudanças pretendidas.

DELORS afirma, à continuidade, que estes são desafios postos às políticas educacionais. E conclui: *A Comissão não podia deixar de chamar a atenção para o fato destas políticas poderem contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano auto-sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para uma renovação de uma vivência concreta da democracia.* (p14).

Esta realidade pode parecer, às vezes, dura e distante das nossas possibilidades concretas. Erroneamente consideramos que essas questões devem ser deixadas para os homens e mulheres de decisão. Ou, no extremo, para as instituições cabíveis.

Hugo ASSMAN (1998), em suas metáforas para reencantar a educação, nos fala da antropoiética como a morfogênese do conhecimento. Ele afirma o papel dos/das educadores/as no processo de cura e re-flexibilização das linguagens pedagógicas. O mesmo compartilha da idéia de que todas as demais lutas em favor de uma educação não bastam se lhes faltam a luta contra o desânimo e o negativismo. Ele argumenta: ... *incumbe principalmente à escola a tarefa de garantir aos seres humanos a descoberta daquela dinâmica básica da vida que lhes permita afirmar-se prazerosamente como vidas possíveis.* (p.155).

É possível aduzir que a educação, e em sua expressão sistêmica, a escola, contribuem na construção social da realidade. Realidade esta alinhada pela vontade instrumentalizada para se construir um mundo melhor. Ou, como diria DELORS ao considerar a educação a utopia necessária.

É plausível a necessidade de a educação converter-se em uma utopia necessária. No entanto, é fundamental integrá-la a ferramentas que a predisponham como algo ligado à justiça social. A educação não deve estar a serviço das desigualdades e exclusões. É imprescindível a conversão daquela em fator de desenvolvimento humano.

José Gimeno SACRISTÁN (2001) no livro *Educar y convivir en la cultura global* fala sobre a cultura e a formação para a cidadania. Ele considera a inclusão educativa como condição do cidadão. Em suas palavras deixa claro que a desigualdade implica distância entre uns e outros, a exclusão supõe um alheamento irrecuperável, a degradação do excluído, que passa à categoria de negado. Ou seja: *Ser más o menos educado, haber disfrutado o no de la escolarización, es un problema de poder ser, estar y sentirse como sujeto que se sabe a sí mismo actor en la sociedad, no sólo es un motivo de desigualdad social, sino de apartamiento del mundo.*(...). (p.160).

As considerações de SACRISTÁN nos remetem à compreensão da educação como um ato político, no sentido amplo do termo. A denominada sociedade do conhecimento põe a educação como um imperativo à igualdade social, como uma necessidade de inclusão e justiça social. Ser educador/a nessas circunstâncias só é possível sendo utópico. Utópico de uma utopia construída no cotidiano. Na relação concreta com os sujeitos. Entendendo a educação como uma prática social

e cultural que só se realiza em coletivo. Talvez assim sejam azeitadas as engrenagens que contribuam no desenvolvimento dos ideais de paz, liberdade e justiça social. A educação como um instrumento de convivência humana. Eis o sub-tema que perseguiremos na seqüência.

2. A CONVIVÊNCIA HUMANA E SUAS PERSPECTIVAS

Talvez tenhamos introduzido este artigo em uma perspectiva negativa frente a realidade mundial e brasileira. Dizíamos não estar distante o início do milênio quando todos/as ensejavam um período de evolução da convivência humana. Em pouco tempo chegou o fatídico dia 11 de setembro. Palestinos e israelenses enfrentam-se sem trégua. Nessa luta de titãs inocentes aparecem ensangüentados frente às câmeras de TV do mundo todo como carneiros imolados. O mundo globalizado multiplica por quatro, em curto espaço de tempo, o número de favelados nos mais diversos países. Mas, traduzir a educação em uma utopia necessária estabelece uma relação com a esperança.

DELORS(op.cit) fala do conjunto de tensões a ultrapassar. Estas, não sendo novas, situam-se como o cerne da problemática do século XXI. A tensão entre o global e o local; entre o universal e o singular; entre a tradição e a modernidade; entre as soluções a curto e a longo prazo; entre a competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades; entre o desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem; a tensão entre o espiritual e o material. (p.14-16). Todas essas tensões trazem desafios frente a necessidade de se construir um destino comum para a humanidade. A saída possível, a esperança, centra-se na dimensão ética e cultural da educação.

São enormes os desafios. No entanto, vale refletir sobre a condição social do ser humano como algo indispensável para a nossa existência. Esta condição social faz da educação um processo imprescindível no desenvolvimento dos sujeitos. Assegura SACRISTÁN (idem): *La educación tiene mucho que ver con la nutrición del individuo para una vida llena de inquietudes que eviten la soledad como vacío. El contenido que nos proporciona es un medio de mantener diálogos con los demás – relaciones simbólicas, al fin y al cabo -, maneras de seguir viendo y estando con otros sin estar en presencia física de ellos. (...).* (p.109). A nossa condição social nos faz seres de educação agentes e pacientes dos seus resultados.

Apesar de toda essa pertença social que faz um sujeito ser ligado a outro as diferenças motivam conflitos. As identidades demarcam territórios. As relações estabelecem hierarquias, criam preconceitos, geram discriminações e expressam racismos. A convivência frente à diferença tem emanado exclusões. Certas culturas por sentirem-se superiores desqualificam outras. Grupos com essas marcas dão-se ao direito de, geralmente, sentirem-se eleitos. Quase sempre as denominadas minorias são silenciadas em sua existência. São grupos sociais, não importa o tamanho, que passam por invisíveis ou são silenciados em seu meio.

É emblemático dessa caracterização que ora fazemos o conflito nos Balcãs. Kathryn WOODWARD (2000) relata no texto *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*, uma história narrada pelo escritor e radialista Michael Ignatieff que se passa no contexto da guerra na antiga Iugoslávia. Segue-se um pequeno trecho: *mas a pergunta que eu fiz incomoda-o de forma que, alguns minutos mais tarde, ele joga a arma no banco ao lado e diz: “Olha, a coisa é assim. Aqueles croatas pensam que são melhores que nós. Eles pensam que são europeus finos e tudo*

o mais. Vou lhe dizer uma coisa. Somo todos lixos do Balcãs". (Ignatieff, 1994, p.12. Apud. WOODWARD, op. cit, p.8).

Outro caso emblemático para essa situação é o dos ciganos na Europa. Grupo este a milhares de anos vivendo em terras européias seguem discriminados em suas práticas culturais e identitárias. Jurjo Torres SANTOMÉ (1995) chama a atenção para estereotipagem que é feita com este povo: *(...) as pessoas ciganas são discriminadas porque são ladras por natureza ou que, na melhor das hipóteses, só podem trabalhar naquilo para o qual estão dotadas, ou seja, cantar e bater palmas, ou em ofícios tradicionais, típicos de populações residuais e/ou marginalizadas: funilaria, cestaria, etc.* (p.174)

O Brasil diz-se não ser racista. Entre nós foi erguido o mito da democracia racial. Uma olhada rápida pela nossa realidade é possível vislumbrarmos o quanto populações indígenas e afrodescendentes são excluídas de uma maior participação na vida da sociedade.

A convivência humana traz em sua centralidade a referência ao outro: aquilo que se diferencia de mim. Tomaz Tadeu da SILVA (2000) em um texto intitulado A produção social da identidade e da diferença, assim se reporta: *(...) Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. (...) O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.* (p.97). É diante deste quadro que aumenta a necessidade de atenção à diversidade. Aprender a conviver exige uma pedagogia como diferença. Essa pedagogia entende a identidade e a diferença como produção social ou algo relacionado ao poder.

É desse aprendizado na convivência que pensamos colocar a perspectiva básica da construção utópica de um mundo melhor. Uma vez mais nos distanciamos das deformações românticas que porventura possam ensejar essas considerações. Isto requer um aprendizado com forte apelo à tolerância e o respeito para com a diversidade e a diferença.

Na 32ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, realizada entre os dias 29 de setembro e 17 de outubro de 2003, foi adotada a primeira convenção sobre a diversidade como patrimônio da humanidade. O conceito de "cultura hereditária intangível" recolhe expressões, conhecimentos transmitidos geração após geração como elementos de identidade na continuidade das comunidades. A UNESCO afirma que a preservação da diversidade como patrimônio deve ser desenvolvida através de políticas públicas de preservação e proteção dessas culturas. (IstoÉ, n.1780, p.87, 12 de novembro de 2003).

Postas essas considerações sobre a dimensão social do ser humano e os conflitos gerados por/na sua interatividade, daremos continuidade com o sub-tema pluralidade de saberes e educação para a convivência.

3. PLURALIDADE DE SABERES E EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA

Para tratar da pluralidade de saberes e a educação para a convivência faremos uma rápida menção aos quatro pilares da educação mencionados no Relatório Jacques DELORS (idem): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; aprender a ser. Em seguida faremos uma menção aos sete saberes necessários à educação do futuro segundo a ótica de Edgar MORIN (2002).

Dos quatro pilares do relatório DELORS faremos destaque ao terceiro: aprender a viver com os outros. Este pilar destaca a necessidade da descoberta do outro e a tendência para objetivos comuns. Uma questão é lançada: Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimentos dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? Um encaminhamento possível é feito no Relatório quando é afirmado: *Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais nada ajudá-los a descobrir a si mesmos.*

Essa tentativa possibilita uma abertura para por-se no lugar do outro e compreender suas reações. Um exemplo dessa situação é o de que ensinando aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Enfim, é preciso entender o 'eu' a partir das perspectivas do 'outro' e vice-versa.

Nessa abordagem, uma estratégia é a de realização de projetos com objetivos comuns. A recomendação é a de que a educação formal desenvolva programas para iniciar jovens em projetos de cooperação, atividades desportivas e culturais, atividades sociais, etc. É recomendado ainda a participação de professores/as e alunos/as em projetos comuns como uma possibilidade de originar aprendizagens de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos/das alunos/as. (DELORS, op.cit). Enfim, saber conviver requer participação. A convivência não se aprende sem a transformação de posturas e atitudes. É de fundamental importância a imersão dos sujeitos nas práticas voltadas para a relação de diálogo com a diferença possibilitando o outro habitar o mesmo território sem ser objeto de rejeição, preconceitos e discriminações. Aprender a conviver é aprender a lidar consigo mesmo.

Edgar MORIN (2002) ao discorrer sobre os sete saberes necessários à educação do futuro salienta a importância de um esforço transdisciplinar para articular ciências e humanidade. Dessa forma, vê uma ruptura com a oposição entre natureza e cultura. Numa busca da compreensão holística do humano com o todo planetário e consigo mesmo. Os sete saberes elencam-se baseados nos seguintes aspectos: as cegueiras do conhecimento: erro e ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade planetária; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.

Todos estes sete saberes elecam-se dentro de uma forma igualitária de importância. No entanto, gostaríamos de destacar o sexto: ensinar a compreensão. É possível que a crise de convivência estendida pelo século XXI preconiza a necessidade de nos desenvolvermos mais nessa direção. Para MORIN(op.cit.): *Compreender inclui necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.*(p.95). Esta compreensão requer, sem dúvida, a percepção da complexidade humana. Mas, como desenvolvermos a consciência da complexidade humana?

Dentro ainda da linha defendida por MORIN, a consciência da complexidade humana requer a abertura subjetiva (simpática) em relação ao outro e a interiorização da tolerância. A tolerância válida para as idéias, não para os insultos, agressões ou atos homicidas. Nesta abordagem, a educação para a compreensão urge a reforma das mentalidades no planeta. Dentre os vários saberes, ensinar a compreensão é defendida como a tarefa da educação do futuro.

Assim, a pluralidade de saberes condensam-se na defesa de uma educação para a convivência humana. Esta convivência demanda uma ética da compreensão. Esta deve existir de modo desinteressado. Nenhuma reciprocidade pode ser esperada. Nesta lógica, *a ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão*. (Idem, p.99).

Isto posto, como esta pluralidade de saberes pautados na ética da compreensão e da convivência podem tornar as práticas curriculares direcionadas para estes intuitos? É o que veremos no próximo item aos tratarmos de algumas implicações curriculares da educação para a convivência.

4. ALGUMAS IMPLICAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA

Vimos como é amplo o tratamento de uma educação para a convivência. Ela embute uma cultura de paz articulada com a liberdade e a justiça social. Isto significa a prática de uma educação para a compreensão. Uma concepção baseada em uma ética para a tolerância. Estes fatores são basilares para a edificação de uma convivência pautada pela aceitação do outro a partir de uma compreensão de si. Traduzindo em miúdos: são os valores que patenteiam a educação do século XXI ou do futuro como melhor a denominarmos.

Tornar essas pretensões de melhoria da convivência humana a partir da escola requer concebê-las como valores passíveis de ensino e aprendizagem. Não é suficiente transformarmos as prédicas se não mudarmos as práticas. A começar não se pode falar em currículo se não desenvolvemos uma reflexão sobre a mentalidade que nós apresentamos sobre essa realidade.

Pensar em educação e convivência trabalhando uma pluralidade de saberes e suas implicações curriculares requer lembrar a construção do projeto político pedagógico da escola. Há lugar na concepção filosófica deste projeto para uma cultura de paz pautada na melhoria da convivência a partir do respeito ao outro a partir das diferenças? Existe uma compreensão da complexidade humana trabalhada a partir da unidade construída na diversidade? Que sentido trazem essas questões para o cotidiano concreto da escola e da sala de aula?

José Gimeno SACRISTÁN (1995) salienta que um currículo para atender à diversidade cultural (multiculturalismo) pressupõe uma estrutura diferente da dominante e uma mentalidade diferente por parte de professores, pais, alunos, administradores e agentes que confeccionam os materiais escolares.(p.83). Equivale a dizer a compreensão dos novos valores e saberes que constituem os blocos culturais trabalhados como objeto de ensino e aprendizagem.

Na base desses valores e saberes assenta-se a compreensão da complexidade humana e sua vinculação com o todo planetário. Pressuposto epistemológico centrado na ruptura das noções de ciências e humanidade como nos reportamos a cima.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN tratam o tema da diversidade de modo marginal. Esta ficou resumida aos temas transversais (Ética, Saúde, Meio ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo). Ou seja, restrita a um conjunto de temas que devem perpassar as demais disciplinas.

Sobre essa proposta dos PCN assim nos pronunciamos em outro espaço (2002):

(...) a concretização dos aspectos enfocados no documento introdutório faz eco da sua justificativa com um estatuto jurídico que quer dar conta da realidade, porém não confrontado com os vetores culturais, sociais e políticos estabelecidos de um quadro excludente e limitador da condição cidadã. A proposta oficial tem sustentação em seus apelos liberais mas perde em confronto com a realidade que a aprisiona.(p.94).

O texto não se basta sem referência ao contexto. Mais que parâmetros é importante o desenvolvimento de uma cultura que entenda os fluxos e os refluxos da humanidade neste período da história e que em sua utopia esperançosa entenda a riqueza da diversidade como um valor a fortalecer na educação das novas gerações.

O entendimento avançado do termo currículo traz a necessidade de o concebermos não mais como um rol de conteúdos ou temas a ser trabalhados na/pela educação escolar. SACRISTÁN (2000) afirma que (...) *entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.(p.21)*. O currículo é melhor apreendido quando no exercício da prática. Esta não se reduz à prática pedagógica de ensino. Outros tempos-espacos também vão influir na conformação de experiências diversas.

Essas experiências-práticas diversas devem ensinar a justiça social. Se o currículo for um instrumento promotor de desigualdade social ele não estará incluso em um processo que deve ser promotor da condição cidadã. Nesta aproximação o mesmo deve desenvolver uma perspectiva inclusiva. A escolarização pressupõe a promoção humana. Ela pode ser instrumentalizadora dos sujeitos. Assim, busca influir nos processos democráticos.

Entendendo o currículo como prática em outro texto (2002) buscamos trabalhar a pluralidade dos saberes postos nos temas transversais através de uma prática social da escola. Assim nos reportamos em algumas aproximações da prática docente, temas transversais e voluntariado :

En un mundo con las características de actual se ponen de relieve valores como la paz, la igualdad hombre-mujer, la sexualidad, la salud, la preservación ambiental, el consumo equilibrado, etc. Son valores vueltos hacia una formación humana completa. Así, la práctica docente está centrada en esta perspectiva donde la profesora/el profesor desempeña una función social de educador y no solamente de enseñante. O mejor dicho, una educación integradora.
(p.315)

Esta nossa perspectiva era a de articular os saberes trabalhados na escola com os saberes construídos na/pela prática social. Esta compreensão vinha no bojo do entendimento de vislumbrar a escola como um espaço de cidadania. O acesso ao texto também possibilitando uma experiência ao contexto. Essa idéia veio embasada na concepção do currículo como um elemento que pode expressar a luta por justiça social. Um mergulho na realidade próxima como uma oportunidade de comunicação e geração de outros saberes.

Deste modo, compreendemos que trabalhar a prática curricular agregada de valores que fortaleçam a diversidade é um passo significativo para a convivência humana. Assim, é fundamental aos/às mestres/as uma atenção redobrada para a linguagem e os escritos dos livros-textos. Estes/as mesmos/as mestres/as necessitam desenvolver novas posturas e atitudes visando uma melhor convivência no espaço escolar. Obviamente, a formação dos/das mesmas pressupõe o contato com os ensinamentos e as práticas de uma educação para a compreensão e a convivência humana.

Na organização dos programas escolares é importante o desenvolvimento de práticas verdadeiras. Isto para não caírem na artificialidade nem na falsa idealização da realidade envolvente. A concepção de uma educação baseada em valores pressupõe a permeabilização das práticas cotidianas concretas. Nessa abordagem, o respeito à diversidade merece ser tomado como um valor.

Trabalhar a pluralidade de saberes diante da convivência é uma ética fortalecida por uma educação para a integração na diversidade. Esta é uma empreitada direcionada para a mudança social. Diz Aaron BENAVIDOT(2002): (...) *quanto mais alta a proporção da população adulta que foi escolarizada e exposta a conteúdos curriculares valorizados, maior será seu impacto para gerar soluções viáveis para os desafios e problemas sociais.*(p.69).

A educação para convivência tornou-se um imperativo para as experiências do desenvolvimento humano. Almejar uma cultura de paz baseada na ética de uma formação centrada no respeito aos direitos humanos precisa partir de um novo paradigma. MORIN(ibidem) trata uma categoria como definidora dessa abordagem ora expressa. Ele apresenta a junção dos termos *unitas multiplex: unidade e diversidade humana*. Em sua tradução ele afirma: (...) *É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.* (p.55). Assim, a pluralidade de saberes que esta nova realidade comporta requer uma transformação na dimensão epistemológica que constrói a centralidade daquilo que deve ser *ensinado-aprendido* na escola. As práticas curriculares postulam-se como ferramentas que objetivam aumentar o respeito humano por si próprio. Tudo isto munido da compreensão como a premissa básica da educação para o futuro/presente.

CONSIDERAIS FINAIS

Sobre a temática podemos dizer da amplitude da mesma e das conexões estabelecidas com um conjunto de outros sub-temas. O que desenvolvemos foi apenas um primeiro momento de exposição de como podemos percebê-la no mundo concreto e de que modo a mesma pode ser transformada em conteúdo de uma educação para a convivência. A análise, portanto, não termina apenas nas palavras e considerações aqui estabelecidas. Isto é óbvio. Por outro lado, defendemos que realizamos uma primeira apreciação de tornar a educação para a *con-vivência* como um tema urgente para a humanidade e para o desenvolvimento da prática escolar expressa por meio de saberes que venham a ilustrar o currículo vivido e experienciado no contexto da escola assim como sua difusão em outros meios de maior alcance.

Não nos furtamos a estar praticando uma dimensão da educação como a utopia necessária. Temos consciência de estarmos sendo utópicos sem sermos ingênuos ou românticos. Melhorar a convivência humana a partir do cotidiano escolar e da vida coletiva mais ampla é fazer valer o progresso da democracia priorizada pelos direitos humanos. E o respeito à diversidade requer a transformação de práticas, atitudes e posturas.

Este chamado apela para uma perspectiva inclusiva da educação. Como dissemos, entender o outro é entender a si mesmo. É fato que a educação para a *con-vivência*, praticada através de currículos circunstanciados por uma pluralidade de saberes, necessita de políticas públicas sociais e educacionais. Desenvolver um currículo onde se *aprenda a viver juntos, aprenda a viver com o outro* (DELORS) e seja ensinada a compreensão (MORIN) é ponto de valorização da educação como um instrumento de promoção de paz, liberdade e justiça social.

Estas pontuações centradas na vivência cotidiana praticada na escola, no lar, na comunidade e no espaço de trabalho direciona a educação no caminho da esperança. Esperança esta focada pela dimensão ética e cultural da educação. Pensar assim já é contribuir na construção de uma educação do futuro/presente. Mesmo diante de desafios hercúleos é preciso transformar a educação na utopia necessária. Assim, o mundo melhor começa ser erguido a partir de nós. Daquilo que nos é mais interior em confronto com a realidade externa. A educação edifica-se como um instrumento de edificação da *con-vivência* humana. Ligada à justiça social, esta é um fator de desenvolvimento.

BIBLIOGRAFIA

- ASSMAN, HUGO:** *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*, Petrópolis, RJ, Vozes, 1998.
- BENAVOTE, AARON:** “Educação para aprender a viver juntos: uma análise crítica da pesquisa comparada”, en. **Braslavsky, Cecilia:** *Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade*, Brasília, UNESCO, IBE, SESI, UnB, 2002, p. 91.
- DELORS, JACQUES:** *Educação: um tesouro a descobrir*, São Paulo, Cortez, Brasília, 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, J.:** *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata, 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, J.:** *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, Porto Alegre, ArtMed, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, J.:** *Currículo e diversidade cultural*, en. **Tadeu da Silva, Tomaz e Flávio Moreira, A (Orgs.): Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais, Petrópolis, RJ, Vozes, 1995, p. 82-113.**
- MORIN, EDGAR:** *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, São Paulo, Cortez, Brasília-DF, UNESCO, 2000.
- MULTICULTURALISMO. MISTURA FINA:** *Revista IstoÉ*, n.1780, Cajamar, SP, Editora Três, 12 de novembro de 2003, p.82-85.
- RODRIGUES DE MELO, J.W.:** “Acercamiento de la escuela al voluntariado en Brasil: ¿és posible a través de los temas transversales?”, en **Rosales López, C. (Org.)**. Actas del IV Congreso de Innovación Educativa. Santiago: Tórculo.
- RODRIGUES DE MELO, J.W.:** *Educação e diversidade cultural na cidade de Palmas-TO, Brasil: primeiras aproximações*, Santiago de Compostela, Faculdade de Educación, USC, Trabajo de Investigación Tutelado, setembro de 2002.
- RODRIGUES DE MELO, J.W.:** “Educação e diversidade cultural na cidade de Palmas-TO, Brasil: primeiras aproximações”, *Innovación Educativa*, n. 13
- TADEU DA SILVA, TOMAZ:** “Á produção social da identidade e da diferença.”, en. **Tadeu da Silva, Tomaz (Org.): Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação, Petrópolis, RJ, Vozes, 1995, p. 73-102.**
- TORRES SANTOMÉ, J.:** “As culturas negadas e silenciadas no currículo.”, en. **Tadeu da Silva, Tomaz (Org.): Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação, Petrópolis, RJ, Vozes, 1995, p. 159-177.**
- WOODWARD, KATHRYN:** “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.”, en. **Tadeu da Silva, Tomaz (Org.): Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais, Petrópolis, RJ, Vozes, 2000, p. 07-72.**