

SOME CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR EDUCATION OF HUMAN AND ETHICAL VALUES THAT CONTEMPLATE DIVERSITY IN BRAZILIAN UNIVERSITY EDUCATION

Cledes Antonio Casagrande¹

Denise Regina Quaresma da Silva²

Abstract: This theoretical study, with a qualitative approach, proposes a reflection on education for diversity in Brazilian university education. We will initially seek an approach to the theme of diversity, especially through the historical conceptual bias. Then, we will discuss some assumptions that can support a proposal for training for diversity from the perspective of the university. We conclude by presenting some challenges and possibilities to the university's training action in an attempt to dialogue about other elements, skills and competences necessary for the training of young people and adults for an education of human and ethical values that contemplate diversity,

understanding the social function of the university as the institution responsible for training the subjects fully for the exercise of citizenship and for the world of work through teaching, research and extension actions.

Keywords: Education; Human formation; Diversity; University

1 Introdução

A sociedade atual pode ser caracterizada como pós-moderna, plural, globalizada, líquida e pós-metafísica. Essas características representam apenas algumas das definições hoje correntes,

¹ Possui graduação em Filosofia pela Universidade La Salle (2003), Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI - 2008) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS - 2012). Atualmente é docente no PPG em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE) de Canoas, RS, Pró-Reitor Acadêmico e Vice-Reitor dessa mesma instituição. Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia da educação, teorias da educação, cultura, hibridismo tecnológico, aprendizagem, práxis pedagógica, linguagem e ética. ORCID ID: 0000-0003-1499-1661.

² Bolsista em Produtividade do CNPq CA Edu. Pós Doutora em Estudos de Gênero. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (PPGEDU/UNILASALLE); Líder do Grupo de pesquisa ComGênero: Interseccionalidades com Educação e Direitos Humanos; denisequaresmadasilva@gmail.com

no campo das ciências humanas, conformando uma percepção generalista que implica o reconhecimento de que vivemos num contexto histórico-social de poucas certezas, de muitos questionamentos e de certa dificuldade em encontrar referências claras sobre valores morais, sociais, religiosos ou pessoais que fundamentem a coexistência das pessoas e um ideal de vida boa.

Nossa cultura, que de modo geral podemos denominar de ocidental pós-moderna e capitalista, é marcada pelo forte acento na autonomia e na individualidade e nos ideais de liberdade, de democracia e de bem-estar. Na esfera dos valores e das crenças, vivemos às voltas de fenômenos como o da pluralidade e do relativismo que, de modos específicos, apontam para situações de ausência de referências sólidas, de crítica a todas as formas e propostas de fundamentação metafísica, incluindo as de cunho teológico ou religioso. Existimos numa sociedade líquido-moderna, uma época de fluidez, de incertezas e inseguranças, em que as condições sob as quais agem seus integrantes mudam em um tempo mais curto, mais rápido, do que aquele necessário para a consolidação das

regras, dos hábitos e das formas de agir (BAUMAN, 2009).

No plano social-econômico, a partir da consolidação do capitalismo, ganhou terreno uma perspectiva mais autocentrada de formação pessoal. Importa que cada sujeito tenha sucesso pessoal e profissional, que trilhe um caminho individual de formação independente das relações e das condições sociais mais amplas. As relações sociais e a presença do outro são, não raras vezes, instrumentos para a consecução de um plano pessoal ou meios para a realização dos desejos pessoais.

Na Universidade o apelo difundido pela sociedade é o de que seja implantado um modelo de formação técnica que atenda as demandas do mercado. Trata-se prioritariamente de formar mão-de-obra capacitada, com habilidades e competências mínimas que habilitem o indivíduo a exercer uma função específica dentro da cadeia produtiva. Tal modelo formativo tem seu núcleo orientador inspirado na técnica e na instrumentalidade, relegando a uma posição secundária os elementos de formação mais humanistas como valores, habilidades sociais, políticas e a formação da consciência crítica. Temas de importância ética e política, como o

da diversidade, encontram pouca ressonância nos currículos universitários sendo normalmente abordados a partir dos pré-requisitos legais mínimos, sem a devida reflexão.

Nesse contexto formativo que prioriza a técnica, como educar para a diversidade, visto ser esse um tema de pouca aderência no contexto de uma sociedade regida pelos pressupostos econômicos e produtivos? Ou melhor, ainda é necessário e importante formar para a diversidade? Qual o papel da universidade diante do tema da diversidade? Que possibilidades a instituição universitária possui para romper a lógica existente e acrescentar outros temas à formação dos seus acadêmicos?

Essas questões são fundamentais porque delimitam o cenário a partir do qual podemos refletir sobre o tema da educação para a diversidade desde a perspectiva da universidade. Denotam um pertinente questionamento acerca da função da universidade e do seu papel na sociedade atual, especialmente quando consideramos que da universidade se espera a formação profissional aliada à formação para a cidadania. Implica também ter presente os papéis e funções da sociedade civil organizada e do

governo na proposição de temas que possibilitem a formação para a cidadania, para a participação democrática e para a vida em comunidade.

2 Uma aproximação ao conceito de diversidade

O termo ‘diversidade’ é polissêmico, com vários significados, sentidos e nuances, de acordo com o contexto no qual é aplicado. Possui uma história semântica própria que no decorrer do tempo estabilizou determinados sentidos, de acordo com as ações, os valores, as escolhas e os sonhos da sociedade e da língua. No caso do Brasil e da língua portuguesa, tem seu significado associado ao conceito de diferença, de variedade, de multiplicidade e de não identificação com algum outro (FERREIRA, 2010).

Entretanto, o conceito de diversidade quando analisado em seu contexto de uso, especialmente na fala corrente, apresenta claros elementos polissêmicos. Um exemplo disso encontra-se na pesquisa de doutoramento elaborada por Villas Bôas, com universitários brasileiros, que

encontrou mais 64 significados³ associados ao termo diversidade, além daqueles que constam nos atuais dicionários da língua portuguesa. De modo geral percebe-se certa proximidade e relação com temas relacionados à cultura, às etnias, ao gênero, às religiões e ao contexto sócio-econômico. Visualiza-se também certa tendência em associar o tema da diversidade a preconceitos e situações de discriminação oriundas de intolerâncias.

Desse modo, podemos afirmar que é pelo viés legal, de desigualdades ou de descumprimento dos direitos fundamentais que o tema da diversidade impacta a sociedade brasileira. Assim, são raras as reflexões mais de fundo, que tomem o conceito de diversidade enquanto um elemento que possibilita a reflexão crítica e a emergência de consensos sobre a vivência da cidadania, a formação humana, o exercício dos direitos e dos deveres, os valores sociais, o contexto de pluralidade cultural no qual estamos inseridos, entre outros.

Nas Ciências Humanas a compreensão do conceito de diversidade inclui também sentidos que implicam raça, gênero, idade, cultura, religião, dentre outros. Esse conceito normalmente está correlacionado aos de pluralidade cultural e de complexidade da teia social e das experiências vivenciadas pelos diversos grupos sociais, tanto na expressão das vivências individuais quanto nas experiências sedimentadas em todo o grupo.

No campo da educação o conceito de diversidade normalmente aparece associado a elementos culturais e às características singulares dos sujeitos da educação, o que pressupõe um correlativo processo de inclusão⁴. Está, naturalmente, ligado aos processos de ensino e de aprendizagem, denotando uma perspectiva mais alinhada às práticas e aos recursos necessários para que os educandos ou acadêmicos aprendam. Ou seja, o tema da diversidade emerge na educação enquanto estudo, política ou prática que

³ Os termos mais significativos associados ao conceito de diversidade, encontrados na pesquisa de Villas Bôas, foram: contradição, desigualdade, diferente, discrepante, divergência, diversificado, incoerência, múltiplo, mutável e plural (Cf. VILLAS BÔAS, 2008, p. 61). Além disso, Villas Bôas (2008, p. 129) encontrou quatro possíveis contextos temáticos (classes de sentido) relacionados ao conceito de diversidade, os quais podem ser sintetizados da seguinte forma: “Coexistência de contrários;

Variedade cultural; Espaço de experiência e horizonte de expectativa (englobando variedade de problemas e expectativa mediada pela oposição); Ficção orientadora (enfocando aspecto racial e aspecto natural)”

⁴ Normalmente o tema da diversidade aparece associado ao da aprendizagem, incluindo as dificuldades de aprendizagem, a aprendizagem de alunos deficientes, a deficiência e a inclusão social, políticas afirmativas, entre outras

possibilita o ensinar e o aprender num contexto de diversidade.

Na educação superior, a diversidade é tema preferencial de programas e de políticas afirmativas que garantam aos estudantes igualdade e equidade no acesso aos recursos e a uma formação de qualidade. Diversos autores pesquisam temas como as políticas inclusivas no ensino superior (FERRI et al 2010, SOUSA; PORTES, 2011, AGOSTINHO; BREGA FILHO, 2011, FELICETTI, 2014) e ações afirmativas e o critério racial (DOEBBER; GRISA, 2011, FREITAS, 2011, CORDEIRO, 2007). Porém, normalmente não são tematizados aspectos relacionados aos currículos e aos pressupostos a partir dos quais se estruturam os programas de cada curso e nos quais podem estar incluídos temas de formação mais generalista, temas de importância ética e política como a questão dos direitos e deveres, dos valores pessoais e sociais, da participação social, da democracia e da liberdade.

Cotidianamente podemos observar que o tema da diversidade por vezes não é reconhecido como legítimo, não encontrando ressonância na sociedade brasileira. Trata-se de uma forma de escamoteamento conceitual ou apenas de considera-lo parcialmente, sem a necessária correlação com os direitos fundamentais da vida humana. Isso ocorre, inclusive, nos círculos que se proclamam defensores das minorias, mas que são incapazes de dialogar, sem radicalismos, e de buscar acordos e entendimentos mínimos.

Nesse sentido, podemos afirmar que a liberdade e a igualdade são direitos formais garantidos pela *Constituição Federal do Brasil*⁵ e pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*⁶, mas não efetivados em sua totalidade na vida da população⁷. Percebemos resquícios de preconceitos e de discriminações de cunho cultural, étnico, de gênero e socioeconômico na sociedade brasileira, pois ainda que se pretenda a intersecção entre cidadania e igualdade, é urgente

⁵ Nesse sentido, o artigo 5º da Constituição afirma: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, *Constituição Federal de 1988*, Art. 5º)

⁶ “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos

outros com espírito de fraternidade” (UNITED NATIONS, *The universal declaration of humans rights*, Art. 1º)

⁷ A luta por reconhecimento, por igualdade e por liberdade consiste numa bandeira permanente e necessária para o desenvolvimento de todos dos povos e nações da América Latina, como nos mostra o relatório das Nações Unidas, para o nosso continente, “*La hora de la igualdad: Brechas por cerrar y caminos por abrir*”. (Cf. CEPAL, 2010. p. 41-43).

considerar que a cidadania é um processo em construção que requer, cada vez mais, a organização dos sujeitos em níveis mais complexos de participação política visando à materialização da, ainda vindicada, igualdade, onde as mulheres nem sempre foram beneficiárias dessa cidadania ativa, estando, inclusive, não raras vezes, totalmente preteridas de tal conjuntura participativa (QUARESMA DA SILVA, DOLIVEIRA 2016).

Entendemos que na base dessas dificuldades encontra-se uma limitação formativa da população brasileira, certa incapacidade para o diálogo e o debate como formas de resolução de conflitos e de emergência de consensos mínimos para a vida social. Além das limitações objetivas e econômicas, entendemos que não existe uma educação escolar e universitária que propicie a formação crítica e reflexiva dos cidadãos, desenvolvendo a capacidade de refletir, interpretar e relacionar-se com a realidade de uma forma mais evoluída e mais madura. Ou seja, nos sistemas de ensino, além da formação profissional, é premente uma formação de base mais humana que permita o reconhecimento dos direitos fundamentais e a dignidade da vida humana, além de dar condições (cognitivas, procedurais e estruturais)

para que os sujeitos enfrentem as desigualdades e as distorções ainda presentes em nossa sociedade, onde as representações de gênero e sexualidade que reproduzem e legitimes a disparidade de gênero são acentuadas (Quaresma da Silva, 2014).

3 Formação e diversidade: uma conexão necessária

A educação é condição essencial para o processo de humanização dos indivíduos, para a manutenção da vida humana e para a existência das sociedades. É através da educação que poderemos formar pessoas mais esclarecidas, mais aptas e viverem numa sociedade plural, marcada pela diversidade. Nos processos formativos é de fundamental importância estamos atentos aos pressupostos do diálogo, da interação, do reconhecimento e da solidariedade.

Desde uma perspectiva teórica humanista, reconhecemos que somente nos tornamos humanos, no sentido estrito do termo, à medida que passamos por processos de formação. Independente de sexo, raça, nacionalidade ou crença, todos os seres humanos necessitam ser educados. Por isso, a educação consiste num direito

fundamental, assegurado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*⁸.

Entendemos a educação enquanto um processo formativo contínuo, que engloba todas as dimensões da vida do sujeito e todo o percurso do seu existir. Trata-se, fundamentalmente, de um processo intersubjetivo que implica socialização, diálogo e reconhecimento do outro e aquisição de competências necessárias à vida comunitária. A educação é um instrumento fundamental para construirmos uma sociedade melhor, mais justa, mais fraterna, mais tolerante e que esteja alerta contra todas as possíveis formas de barbárie, evitando que retornemos a uma situação de barbárie social⁹.

Por ser um ‘*ser com os outros*’, dizemos que o homem é essencialmente social e intersubjetivo. O sujeito humano não pode ser dissociado de outros sujeitos ou mesmo compreendido isoladamente. Ele se constitui num ser de relações, e é a partir dessas relações, no mundo concreto do cotidiano, que ele se forma, humaniza-se, desenvolve uma

personalidade e se descobre enquanto sujeito.

O ser humano, apesar de sua circunscrição histórico-social, não é uma mônada isolada, uma ilha. Martin Buber (1974) reconhecia como existência humana autêntica aquela balizada pelo encontro com o outro, através do diálogo e da interação. É essencial destacarmos que todo processo de humanização constitui-se, fundamentalmente, numa tarefa social. Nós não nos tornamos seres humanos sozinhos, não somos mônadas. Ou seja, é pela convivência com o outro que configuramos nossa existência e vamos delineando o mundo a nossa volta (CASAGRANDE, 2014).

A interação, a participação e a cooperação são traços indispensáveis para a existência tanto dos indivíduos quanto da comunidade humana. A intersubjetividade consiste, desse modo, no ponto de partida e no elemento indispensável para a constituição do sujeito e para a estabilização de uma consciência de si mesmo. Sendo a interação e a intersubjetividade condições estruturantes do humano, podemos dizer que a pluralidade e a

⁸ Na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, da Organização das Nações Unidas (ONU), no artigo 26º, encontramos a afirmação de que “todos possuem direito à educação”

⁹ Na visão de Theodor Adorno, um sobrevivente da segunda guerra mundial, a educação tem a difícil função de fazer com que a barbárie não se repita mediante a formação crítica e a produção de uma consciência verdadeira

diversidade são elementos que compõem o mosaico existencial de cada sujeito, das diversas comunidades e da sociedade. Considerando a dimensão intersubjetiva da vida humana, a educação surge como possibilidade histórica de as pessoas se biografarem e, conjuntamente com os outros sujeitos, constituírem o mundo e a sociedade em que vivem.

O diálogo é elemento chave para o processo de humanização, para a inserção cultural e para a formação da pessoa, pois através dele os diversos participantes da conversação podem expressar seu modo de entender o mundo e, ao mesmo tempo, escutar como os outros entendem esse mesmo mundo. Disso resulta a possibilidade de uma reflexão conjunta acerca dos diversos pontos de vista, bem como, uma autorreflexão que leva a novos modos de entendimento e de compreensão da realidade (GADAMER, 2005).

Para que os interlocutores cheguem a um acordo na conversação eles devem estar dispostos a abrir espaço para acolher o outro, o diferente. Tal situação implica um confronto com a subjetividade do outro e um consequente alargamento da própria individualidade (GADAMER, 2004).

No contexto educacional, percebemos a existência de um modo específico, o diálogo pedagógico, uma das formas mais primitivas de diálogo, sendo caracterizada especialmente como aquela relação de conversação entre professor e alunos no processo de ensino. No diálogo pedagógico, os atos de perguntar, de ouvir e de dar uma resposta têm papel destacado. A pergunta é a chave da compreensão, uma vez que abre possibilidades de acesso ao outro mediante uma situação comunicativa. O ouvir implica o reconhecimento do outro, demonstrando abertura e aceitação à sua existência e à possibilidade de que a palavra que ele diz seja verdadeira. O diálogo configura-se, por isso, numa instância de formação e de aprendizagem.

Paulo Freire via no diálogo a possibilidade da comunhão entre os seres humanos e de consecução de uma pedagogia que denotasse a construção conjunta de um mundo de sentido. Para ele, o diálogo consiste numa exigência existencial, configurando-se como um ato de criação de si e do mundo. Por isso, ele afirmava que “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2004, p. 79). A pedagogia, quando compreendida como um

exercício de constituição do eu humano, converte-se em antropologia. Desse prisma, o diálogo, especialmente o diálogo pedagógico, consiste em instância de formação, de humanização, de construção conjunta de si mesmo e de um mundo humano comum.

Além da importância do diálogo e da interação destacamos a solidariedade enquanto um elementos central para os processos de integração social, de socialização e de formação humana. Entendemos que a solidariedade se produz e se estabelece mediante a interação entre os diversos agentes sociais. Trata-se de um conteúdo existencial básico para estruturar o senso de pertença a um grupo humano, as práticas de cidadania e a participação democrática, que segundo Habermas (1991, p. 71), “a solidariedade tem a ver com o bem-estar das partes irmanadas numa forma de vida partilhada intersubjetivamente e, assim, também com a preservação da integridade dessa própria forma de vida”.

Se reconhecemos como legítima a premissa de que nós, seres humanos, nos constituímos na diversidade e que a nossa sociedade é marcada pela diversidade, então nossas ações, nosso modo de perceber necessitam contemplar uma inequívoca

abertura ao outro, acolhendo-o e respeitando-o no seu modo de ser e de agir individual. Implica reconhecer a presença do outro, do diferente e do diverso, abandonando uma perspectiva exclusivamente autocentrada e auto-referendada. Implica, também, desde a perspectiva das instituições formativas, dentre as quais destaca-se a universidade, repor o problema da formação não apenas na dimensão técnica, mas em sua unidade e diversidade.

O pressuposto da identidade humana é sermos iguais, mas diferentes. Iguais na condição humana, diferentes nos modos de personalização, nas escolhas, nos gostos e costumes. Entretanto, algum ponto deve ser convergente para que haja sociedade. Há necessidade, por isso, de reconhecimento intersubjetivo, de respeito aos direitos e deveres e de formação para a solidariedade e para o diálogo.

4 Conclusão: desafios e possibilidades desde a perspectiva da Universidade

Entendemos que a universidade em suas ações e práticas pode auxiliar no desenvolvimento de pré-requisitos necessários à vida em comunidade, como

a capacidade para o diálogo, o entendimento e a reflexão crítica, tendo como pano de fundo valores como a justiça social, a fraternidade, a solidariedade e o exercício da cidadania.

Tendo em vista essa função formativa mais ampla, que ultrapassa a mera formação técnica, elencaremos, a seguir, alguns desafios e possibilidades que podem conformar a ação educativa das universidades em relação ao tema da diversidade, especialmente a prática do diálogo e a busca do entendimento mútuo, a formação continuada dos educadores e a formação ético-política de atores sociais aptos à vida numa sociedade democrática.

A prática do diálogo e a busca do entendimento mútuo

A Universidade caracterizou-se no decorrer da história como um espaço democrático de saber no qual os argumentos, o conhecimento e a ciência preponderam sobre preconceitos de qualquer natureza. No ambiente universitário todos os conceitos, dogmas e postulados científicos são passíveis de crítica, de revisão e de reformulação. Nesse sentido entendemos ser fundamental manter e desafio de que na Universidade haja espaço para aprender e ensinar uma práxis dialógica que

possibilite um modo mais maduro de resolução de conflitos e de criação de entendimentos e de consensos mínimos.

Optar pelo diálogo denota a clara noção de que as pessoas têm algo a aprender umas das outras. O educador tem algo a ensinar ao educando e este, por sua vez, também tem algo a ensinar ao educador. A situação dialógica consiste num espaço e num tempo privilegiado de convivência e de aprendizagens mútuas. Ao exercer a função de ensinar o educador também aprende, constrói e reconstrói a si mesmo a ao seu mundo. Do mesmo modo, os educandos, na interação e na convivência com os outros e com o educador, constroem saberes, hipóteses acerca da realidade, modos de socialização e estilos de personalidade, avançando nos modos de perceber o mundo, a sociedade e a si próprios.

Uma práxis pedagógica pautada no diálogo pressupõe, na perspectiva do educador, que ele tenha intenção de testemunhar um mundo de valores e de sentidos, modos de relacionar-se com esse mundo, com os outros e consigo mesmo. Ao testemunhar seu mundo, sua vida e seus valores, o educador convida aos educandos a participarem desse conjunto complexo de sentidos e, posteriormente, a construírem e

reconstruírem, eles também, o próprio mundo de sentidos.

A formação continuada dos educadores

Diante das mudanças culturais, científicas e tecnológicas de nosso mundo, a necessidade de que os educadores continuem aprendendo sempre, consiste numa premissa básica para que a universidade cumpra com sua função social. A formação continuada dos educadores deve garantir conteúdos e processos que visem à formação pessoal, institucional, técnico-científica e macroestrutural. Além disso, necessita fornecer elementos que os habilitem a educar num contexto social plural e diverso.

Para que isso aconteça, também é necessário cuidar da dimensão existencial do educador, de modo que ele possa ser feliz com sua vocação-profissão, exercendo sua ação educacional sob o signo da responsabilidade e do comprometimento pelo crescimento de cada um dos seus educandos.

A formação ético-política de atores sociais aptos à vida numa sociedade democrática

Podemos resumir a função social da universidade como sendo a instituição responsável por formar os sujeitos integralmente para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho através de ações de ensino, de pesquisa e de extensão. Além da formação técnica e profissional, próprias de cada área de saber e de cada curso superior específico, existe uma gama de competências e habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania numa sociedade democrática de direito, que normalmente estão implícitas nos currículos universitários, mas que nem sempre são colocadas em prática. Elencaremos, a seguir, algumas dessas competências e habilidade que entendemos centrais para a formação do sujeito na atualidade: formar para a sensibilidade, formar a capacidade de compreender e de interpretar a realidade, a moralidade e formar para o convívio, para a solidariedade e para a participação social sem exclusões ou discriminações.

Repor a dimensão estética enquanto competência necessária a ser desenvolvida implica no reconhecimento de que a sensibilidade, os sentimentos e os dados subjetivos, que conformam uma imagem pessoal de si mesmo e o modo mediante o qual o sujeito se expressa, têm valor para os processos formativos.

Friedrich Schiller foi um dos primeiros autores a alertar sobre o valor do estético para a formação do ser humano. Nas *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, ele identifica um limite para a razão prática e, ao mesmo tempo, para a razão teórica. Afirma que, através da arte a natureza humana seria reconciliada, uma vez que “é pela beleza que se vai à liberdade” (SCHILLER, 1992, p.39). A beleza é o símbolo da moralidade, pois a ação moral não possui uma orientação exclusivamente racional e, incitada pelos sentidos e pelos sentimentos, cumpriria os mais altos deveres. Desse modo, “a bela alma harmoniza eticidade e razão, obrigação e inclinação e eleva o caráter do homem” (HERMANN, 2005, p.67).

Repor o desafio da formação estética como algo intrínseco ao ato educativo revela-nos que as forças da imaginação, da sensibilidade e das emoções concentram grande efetividade para o entendimento e a orientação do agir. Ao mesmo tempo, aponta outro caminho, diverso daquele do racionalismo clássico e dos fundamentos puramente abstratos. A estética demonstra que a educação não é possível sem um *ethos* da diferença e da pluralidade, pois “a experiência estética traz o estranho, a inovação e a

pluralidade que não podem ser desconsiderados” (HERMANN, 2005, p. 29). Além disso, um sujeito que desenvolveu a sensibilidade estará mais capacitado a compreender e a interpretar a realidade, a interagir, a relacionar-se com os outros e a julgar moralmente sob o signo de princípios universais.

No ambiente universitário, os conteúdos, os conceitos e os saberes oriundos do senso comum, da ciência e da vida cotidiana conformam um cenário ideal para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, para a apropriação e a renovação do saber cultural, para o entendimento com os outros e para o desenvolvimento e a progressão na capacidade de compreender o mundo e a sociedade ao seu redor.

O desenvolvimento intelectual, enquanto competência interpretativa, não pode ser entendido separado das dimensões afetivas e estéticas, pois não podem ser tomadas descontextualizadas das experiências cotidianas. Os estudantes necessitam testar ideias e hipóteses, experimentar o mundo objetivo, social e subjetivo no qual estão inseridos. Necessitam ter a possibilidade de criar métodos de abordagem do real, improvisar olhares e aproximações diferenciadas em relação aos objetos.

Já a formação da sensibilidade melhora a capacidade interpretativa e o desenvolvimento de ambas aumenta a qualidade dos juízos morais dos diversos sujeitos que convivem no grupo social, tornando mais qualificada a participação desses na vida da comunidade. O processo de formação da moralidade pressupõe aprendizagens e o avanço gradativo nos níveis de entendimento, de apropriação e de reconstrução do saber cultural, de participação em processos de socialização, de superação do egoísmo e de progressiva individuação. É pré-condição para o desenvolvimento moral do sujeito o aumento de racionalidade, o avanço da identidade pessoal para níveis mais elevados e descentrados, bem como a inserção dos sujeitos em contextos sociais que possibilitem e exijam deles respostas existenciais mais maduras, mais equilibradas e mais justas.

A capacidade de conviver e de solidariedade com o outro são essenciais para a vida social e para o entendimento humano. Ancoram-se em práticas concretas de reciprocidade, de discernimento coletivo, de participação e de vivência da cidadania.

A capacidade de conviver e de solidariedade com o outro são essenciais para a vida social e para o entendimento humano. Ancoram-se em práticas

concretas de reciprocidade, de discernimento coletivo, de participação e de vivência da cidadania.

Formar para a participação e para a democracia, frutos da aprendizagem interativa e solidária, denota que a instituição educacional assume um compromisso de auxiliar que os cidadãos estejam aptos a participar qualitativamente da sociedade.

A necessidade de formar para a participação democrática, para a cooperação e para a interação funda-se na premência de que nós, humanos, aprendamos a viver e conviver sob o princípio da solidariedade. A solidariedade, a cooperação, a busca pelo bem comum e a participação social são atitudes práticas de vida que podem e devem ser formadas nas instituições socializadoras, especialmente a família, a escola e a universidade. Tal formação não é meramente intelectual, mas experiência de vida, de convivência e de cuidado com o outro. Nessa assertiva, Weber (2009) aponta que compreensão da sociedade multicultural que é o Brasil permitiria entender a dinâmica própria da cultura e que as diferenças estão no gênero, nas etnias. A instância universitária é a instituição que tem o conhecimento para estabelecer interlocução sistemática, inclusive, para

acompanhar e subsidiar a crítica aos vários experimentos de política de diálogo em execução em inúmeras escolas e na sociedade.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

AGOSTINHO, Luis O. V.; BREGA FILHO, Vladimir. Por um olhar democrático às ações afirmativas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 455-476, set./dez. 2011.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1974.

Casagrande, Cledes Antonio. *G.H.Mead e a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2014.

CEPAL. **La hora de la igualdad. Brechas por cerrar y caminos por abrir**. CEPAL, Santiago de Chile. 2010. Disponível em http://www.cepal.org/publicaciones/xml/0/39710/100604_2010-114SES.333_La_hora_de_la_igualdad_doc_completo.pdf.

CORDEIRO, M. J. J. Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises. In: BRANDÃO, André A. (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 81-114.

DOEBBER, Michele B.; GRISA, Gregório D. Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 577-598, set./dez. 2011.

FELICETTI, V. L. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 526-543, set./dez. 2014.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FERRI, Cássia et al. Políticas inclusivas no ensino superior: análise do acesso, permanência e aprendizagem dos acadêmicos participantes do ProUni na Universidade do Vale do Itajaí, no período 2006-2007. **Revista Brasileira**

de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 228, p. 367-389, maio/ago. 2010.

FIORI, Ernani Maria. **Textos Escolhidos**. Educação Libertadora. Porto Alegre: L&PM, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, M. A. B. de. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 599-615, set./dez. 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método, II: complementos e índice**. 2. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004, v.2.

_____. **Verdade e método, I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7.ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005, v.1.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos** (F. B.

Siebeneichler, Trad.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. (Trabalho original publicado em 1988).

_____. **Comentários à ética do discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **Passado como futuro**. Tempo Brasileiro, 1993.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003. 296p.

QUARESMA DA SILVA, D. R. ; DOLIVEIRA, M. C. . As assimetrias da intersecção entre cidadania e igualdade para as mulheres. In: Neves Strey, Marlene; Cúnico, Sabrina Daiana. (Org.). **Teorias de Gênero: Feminismos e Transgressão**. 1ed.Porto Alegre: EdUPUCRS, 2016, v. 11, p. 18-42.

QUARESMA DA SILVA, D. Sex Education in the Eyes of Brazilian Public School Teachers. *Creative Education*, v. 5, p.1418-1427, 2014.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislacao/c>

[onst/con1988/CON1988_05.10.1988/](#)

CON1988.pdf>.

SOUSA, L. P.; PORTES, É. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

UNITED NATIONS. **The universal declaration of humans rights.**

Disponível em:

<http://www.un.org/en/documents/udhr/>.

Versão portuguesa Disponível em <http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf>

VILLAS BÔAS, L. P. S. **Brasil: ideia de diversidade e representações sociais.** 2008. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2008.

WEBER, Silke. Desigualdades sociais e escola: alguns aspectos a considerar. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. (ORG). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2009. p. 23-40