

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INTELIGÊNCIA CULTURAL NA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM  
DIALÓGICA: EVIDÊNCIA DE ÊXITO ESCOLAR PARA SUPERAÇÃO DE  
DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS**

**Adriana Fernandes Coimbra Marigo**

São Carlos - SP  
2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INTELIGÊNCIA CULTURAL NA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM  
DIALÓGICA: EVIDÊNCIA DE ÊXITO ESCOLAR PARA SUPERAÇÃO DE  
DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa “Educação escolar: teorias e práticas” área de concentração Processos de Ensino e Aprendizagem.

**Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello**

São Carlos - SP  
2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M335ic

Marigo, Adriana Fernandes Coimbra.

Inteligência cultural na perspectiva de aprendizagem dialógica : evidência de êxito escolar para superação de desigualdades sociais e educativas / Adriana Fernandes Coimbra Marigo. -- São Carlos : UFSCar, 2015.  
322 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Aprendizagem. 2. Ensino. 3. Inteligência. 4. Escolas. I. Título.

CDD: 370.1523 (20<sup>a</sup>)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Adriana Fernandes Coimbra Marigo, realizada em 27/02/2015:



---

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello  
UFSCar



---

Profa. Dra. Deisy das Graças de Souza  
UFSCar



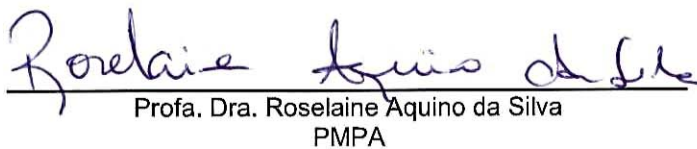
---

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali  
UFSCar



---

Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza  
PUCCAMP



---

Profa. Dra. Roselaine Aquino da Silva  
PMPA

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico esta tese às pessoas participantes da tertúlia literária dialógica do CRAS Cidade Aracy, por compartilharem comigo palavras, olhares, lágrimas e sorrisos, ensinando-me a viver intensamente cada momento destes anos de pesquisa.*



## AGRADECIMENTOS

Esta tese congrega os resultados de diálogos e de ações com diversas pessoas, em muitos e diferentes contextos educativos. Agradeço, principalmente,

A Deus, por me ajudar a manter a fé e as forças, ao longo deste caminho.

Ao meu grande amor Mariano, por me estimular e me apoiar no caminho em direção aos meus sonhos com uma sociedade mais justa para todas as pessoas.

À minha filha Thaís e ao meu filho Henrique, por me entenderem e me fazerem confiar, com suas palavras e ações, no empenho das novas gerações para transformar o mundo.

Ao meu pai Valdivino, e à minha mãe Juracy, fisicamente ausentes, por sempre me lembrarem do gosto pelo estudo e pelo contato com conhecimentos e pessoas diferentes.

Às minhas amigas-irmãs Bernadete e Cristina, por criarem sentido comigo com solidariedade e carinho, a cada passo trilhado.

À minha auxiliar Regina, pelos diálogos e pela organização do material espalhado pelos cômodos da casa.

À minha orientadora Roseli, pela sabedoria de suas palavras e de sua escuta ativa, inspirando minha formação como estudante, pesquisadora, professora e pessoa.

Às professoras Aline e Deisy, pelas contribuições oferecidas no exame de qualificação e na banca de defesa desta tese, trazendo maior rigor e cientificidade à pesquisa proposta.

Às professoras Roselaine e Vera, pela participação na banca de defesa desta tese, dispondo-se ao debate para aprofundamento desta produção científica.

Às amigas e aos amigos do NIASE, por compartilharem comigo muitas horas de estudos, de atividades e de práticas diversas.

Às professoras Fabiana e Jarina, por trilharem comigo o caminho da docência na universidade, neste último ano.

Aos estudantes de Pedagogia da UFSCar, presencial e a distância, com os quais estive nestes quatro anos, por dialogarem comigo e me ajudarem a me formar como professora.

Aos colegas do curso de doutorado, pela cumplicidade nos estudos e nas providências acadêmicas.

Aos docentes do curso de doutorado, pelos conhecimentos fundamentais sobre pesquisa em educação.

Às pessoas atuantes e estudantes das escolas públicas de São Carlos, nas quais estive nestes quatro anos, pelas muitas oportunidades de aprendizagem sobre as práticas escolares.





*É preciso ousar para dizer cientificamente e  
não bla-bla-blantemente, que  
estudamos,  
aprendemos,  
ensinamos,  
conhecemos com o nosso corpo inteiro.*

*Com os sentimentos,  
com as emoções,  
com os desejos,  
com os medos,  
com as dívidas,  
com a paixão  
e também com a razão crítica.  
Jamais com esta apenas.*

*É preciso ousar para jamais dicotomizar o  
cognitivo do emocional.*



## RESUMO

Esta tese focaliza o conceito de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica, partindo do entendimento de suas potenciais contribuições para o alcance do êxito escolar. Funda-se em uma pesquisa de natureza teórica, realizada com os objetivos principais de demonstrar a aplicação e o desenvolvimento do conceito de inteligência cultural pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, na Espanha, e de identificar teorias e conceitos que fundamentam essa elaboração. Esse conceito vem sendo constituído pelo CREA, desde a década de 1990, a partir de estudos e evidências científicas de que todas as pessoas desenvolvem habilidades e capacidades em contextos que favorecem a comunicação e o diálogo em plano de igualdade. Em se oferecendo essas condições comunicativas ideais, essas habilidades podem ser transferidas para outros contextos e formarem a base para novas aprendizagens. O reconhecimento da inteligência cultural de grupos socialmente vulneráveis permite alcançar a aprendizagem máxima em diferentes contextos educativos, inclusive na escola. Para defender esta tese, por meio de argumentação formal, recorreu-se a livros, artigos da comunidade científica internacional e relatórios de pesquisas do CREA, cujos dados foram tratados mediante procedimentos de pesquisa bibliográfica e de técnicas de análise de conteúdo. Com base nos resultados desta pesquisa, pode se afirmar que o conceito de inteligência cultural foi constituído pelo CREA, por meio de aprofundamento e ampliação de suas bases teóricas, de desenvolvimento e consolidação de metodologia de pesquisa, e de divulgação e diálogo em torno de evidências e resultados de suas pesquisas. Para fundamentar esse conceito, o CREA apresentou evidências de que o conceito de inteligência cultural oferece uma noção mais ampliada de inteligência, avançando na compreensão de que diferentes inteligências podem ser integradas em torno da inteligência comunicativa. Adotando a inteligência cultural como premissa de metodologia de pesquisa, o CREA evidenciou que é necessário integrar os grupos socialmente vulneráveis às pesquisas em ciências sociais e em educação, superando hierarquias interpostas nas formas de conhecimento para criar conhecimento social e cientificamente relevante. Promovendo contextos comunicativos favoráveis para compartilhar e validar resultados de suas pesquisas, o CREA evidenciou que os conhecimentos em educação não são definitivos e devem atender às constantes mudanças nos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Com base nas evidências oferecidas pelas fontes pesquisadas, conclui-se que a inteligência humana é constituída em contextos sociais e educativos, em permanente transformação. Para alcançar êxito nesses contextos, deve se criar condições para as pessoas demonstrarem suas habilidades, recorrendo às suas capacidades e competências linguísticas para fazê-lo. Deve se considerar que o acesso ao conhecimento e à informação são fatores decisivos para inclusão social e que os contextos educativos estão em crescente interconexão. Corroborar-se a afirmação de que a interconexão entre as diferentes inteligências pode favorecer alcance de êxito em diferentes contextos de atuação e contribui para superar parâmetros hegemônicos de sujeitos, habilidades, contextos educativos e formas de conhecimento.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Aprendizagem. Ensino. Inteligência. Escola.



## **ABSTRACT**

The thesis herein focuses on the concept of cultural intelligence from the perspective of dialogical learning based on the understanding of their potential contributions to the achievement of school success. It is grounded on a theoretical research carried out under the main objective of demonstrating the application and development of the concept of cultural intelligence by the Centre of Research in Theories and Practices to Overcome Inequalities (CREA) of the University of Barcelona, Spain, and identifying theories and concepts underlying such a development. This concept has been constituted by CREA since the 1990s from studies and scientific evidence that all people develop skills and abilities in contexts that foster communication and dialogue on equal footing. By offering these ideal communicative conditions, such skills can be transferred to other contexts and therefore form the basis for new learning. The recognition of the cultural intelligence of socially vulnerable groups allows the achievement of maximum learning in different educational settings, including at school. In order to defend this thesis through formal argument, we used the books, articles of the international scientific community and research reports from CREA, whose data were treated by bibliographic research procedures and content analysis techniques. Based on the results of this research, it can be stated that the concept of cultural intelligence was constituted by CREA through the deepening and broadening of their theoretical basis, development and consolidation of research methodology, as well as dissemination and dialogue on evidence and results of their research. To support this concept, CREA has presented evidence that the concept of cultural intelligence provides a broader notion of intelligence, advancing on the understanding that different intelligences can be integrated around the communicative intelligence. By adopting the cultural intelligence as the premise for research methodology, CREA revealed that it is necessary to integrate socially vulnerable groups to social sciences and education research, thus overcoming interposed hierarchies in the forms of knowledge to create social and scientifically relevant knowledge. Promoting favorable communicative contexts to share and validate results of their research, CREA showed that knowledge in education is not ultimate and must meet the constant changes in social, political, economic and cultural contexts. Based on the evidence offered by the researched sources, it is concluded that human intelligence is constituted in social and educational contexts which are in permanent transformation. To achieve success in these contexts, conditions should be created for people to show their skills by using their capabilities and language skills to do so. It should be considered that access to knowledge and information are decisive factors for social inclusion and that educational settings are in increasing interconnection. It is corroborated the interconnection among the different intelligences might favor success achievement in different contexts of action and that it contributes to overcome hegemonic parameters of subjects, skills, educational contexts and forms of knowledge.

### **KEY WORDS:**

Learning. Teaching. Intelligence. School.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das principais fontes bibliográficas.....	36
Quadro 2 – Comparação de conceitos dos livros de referência.....	64
Quadro 3 – Comparação de autores fundamentais dos livros de referência.....	73
Quadro 4 – Propostas dos princípios de aprendizagem dialógica para educação escolar .....	76
Quadro 5 – Definições das dimensões da base dialógica e seus autores fundamentais.....	100
Quadro 6 – Síntese da relação entre conceitos fundamentais abordados na seção 2.....	137
Quadro 7 – Inteligência cultural nos principais resultados dos artigos publicados em <i>Web of Science</i> .....	166
Quadro 8 - Inteligência cultural nas principais conclusões dos artigos publicados em <i>Web of Science</i> .....	167
Quadro 9 - Inteligência cultural nas principais indicações e recomendações dos artigos publicados em <i>Web of Science</i> .....	168
Quadro 10 - Inteligência cultural nos impactos dos artigos publicados em <i>Web of Science</i> .....	169
Quadro 11 – Inteligência cultural nos principais resultados dos relatórios científicos do CREA.....	220
Quadro 12 – Inteligência cultural nas principais conclusões dos relatórios científicos do CREA.....	225
Quadro 13 – Inteligência cultural nas principais recomendações dos relatórios científicos do CREA.....	227
Quadro 14 – Inteligência cultural nos impactos dos relatórios científicos do CREA.....	229





## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Unidades de inteligência.....	253
Figura 2 – Contextos de atividades, interações e intersubjetividade.....	257
Figura 3 – Possíveis consequências sociais e educativas relacionadas com inteligência.....	260



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de frequência de termos nos livros de referência.....	104
Tabela 2 – Artigos sobre inteligência cultural em <i>Web of Science</i> .....	140
Tabela 3 – Relatórios científicos que abordam a conceituação de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica.....	172



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>1 CAMINHOS DESTA PESQUISA.....</b>	<b>33</b>
<b>2 APRENDIZAGEM DIALÓGICA E INTELIGÊNCIA CULTURAL .....</b>	<b>39</b>
2.1 APRENDIZAGEM DIALÓGICA: PRINCÍPIOS, EVOLUÇÃO, CONCEPÇÃO E DIMENSÕES .....	40
2.1.1 Princípios da aprendizagem dialógica.....	40
2.1.2 Evolução do conceito de aprendizagem dialógica .....	64
2.1.3 Concepção comunicativa de aprendizagem .....	76
2.1.4 Dimensões da aprendizagem dialógica.....	89
2.2 INTELIGÊNCIA CULTURAL: BASES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS, EVIDÊNCIAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	101
2.2.1 A inteligência humana na sociedade da informação.....	102
2.2.2 Os impactos das investigações sociais na educação.....	107
2.2.3 Evidências para superação de equívocos relacionados à inteligência .....	108
2.2.4 A inteligência comunicativa: eixo de integração de diferentes inteligências .....	119
<b>3 INTELIGÊNCIA CULTURAL EM PUBLICAÇÕES DA COMUNIDADE CIENTÍFICA INTERNACIONAL.....</b>	<b>139</b>
3.1 A INTELIGÊNCIA CULTURAL E O ÊXITO ESCOLAR DE ALUNADO PROVENIENTE DE CULTURAS NÃO HEGEMÔNICAS .....	142
3.2 A INTELIGÊNCIA CULTURAL E A NOÇÃO MAIS AMPLA DE INTELIGÊNCIA.....	144
3.3 A INTELIGÊNCIA CULTURAL E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO PARA SUPERAÇÃO DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL.....	147
3.4 A INTELIGÊNCIA CULTURAL E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE ESCOLAS E BAIROS.....	149
3.5 A INTELIGÊNCIA CULTURAL E A ATUAÇÃO CIENTÍFICA NO COMBATE À POBREZA.....	151
3.6 A INTELIGÊNCIA CULTURAL NAS PARCERIAS PARA SUPERAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL.....	154
3.7 A INTELIGÊNCIA CULTURAL COMO PREMISSA UNIVERSAL PARA SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS .....	156
<b>4 INTELIGÊNCIA CULTURAL EM RELATÓRIOS DE PESQUISAS DO CREA..</b>	<b>171</b>
4.1 AS HABILIDADES COMUNICATIVAS E A SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS.....	172
4.2 A CRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS COM GRUPOS SOCIALMENTE VULNERÁVEIS .....	183
4.3 ÊXITO EDUCATIVO, INTERSUBJETIVIDADE E INTERAÇÕES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA .....	191
4.3.1 O êxito em atuações sociais e educativas.....	192
4.3.2 Intersubjetividade e interações em contextos sociais e educativos .....	203
4.4 A INTELIGÊNCIA CULTURAL E AS EVIDÊNCIAS ADVINDAS DE PESQUISAS DO CREA.....	213

<b>5 INTELIGÊNCIA CULTURAL: CONCEITUAÇÃO, FATORES IMPLICADOS E EFEITOS DE SEU RECONHECIMENTO.....</b>	<b>233</b>
5.1 A CONCEITUAÇÃO DE INTELIGÊNCIA CULTURAL.....	234
5.2 FATORES IMPLICADOS NO RECONHECIMENTO DA INTELIGÊNCIA CULTURAL.....	236
5.3 EFEITOS DO RECONHECIMENTO DA INTELIGÊNCIA CULTURAL.....	240
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>247</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>267</b>
<b>OBRAS CONSULTADAS .....</b>	<b>273</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>275</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>313</b>

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história humana, a inteligência veio sendo objeto de compreensão comum e científica. Trata-se da busca empreendida por seres humanos que se voltam para sua própria capacidade de pensar, formando conceitos sobre a realidade física e social que os circunda e possibilitando, assim, a superação dos desafios interpostos em sua existência. Nesse sentido, torna-se possível localizar a inteligência humana na gênese do conhecimento das ciências naturais e humanas, como também dos processos sociais a elas articulados, entre os quais se encontram destacados, de maneira ampla, os processos educativos e os culturais, e, de maneira específica, os de escolarização.

No que tange aos processos de escolarização, muitos têm sido os estudos que apontam os crescentes desafios relacionados à aprendizagem de seus sujeitos. Com efeito, em todo o mundo, cresce a preocupação com o desenvolvimento do conhecimento, de modo que “essa aproximação reflete o fato de que as economias modernas demandam indivíduos não pelo que sabem, mas pelo que podem fazer com o que sabem” (*Organization for Economic Co-operation and Development* - OECD, 2012, p. 10, tradução nossa). No entanto, diante do panorama mundial, revela-se que o Brasil ainda tem longo caminho a ser percorrido em seus processos de escolarização, conforme se constata, por exemplo, na posição de 58º lugar, entre 65 países avaliados, decorrente da classificação de seus estudantes, em 2012, no Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (*Programme for International Student Assessment* - PISA).<sup>1</sup>

Encontrando-se no contexto de Sociedade da Informação (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001), evidencia-se que, desde as décadas finais do século XX, o modelo de desenvolvimento informacional vai se diferenciando do modelo industrial que caracterizara o modo de produção capitalista, desde seus primórdios. Esse momento de transição vem recebendo outras diferentes denominações da sociologia, tais como “sociedade de rede” (CASTELLS, 2011), “sociedade pós-industrial” (TOURAINÉ, 1998) e “sociedade de risco” (BECK, 2012). Em comum, tais elaborações apontam, entre outras características, a globalização e o multiculturalismo como importantes fatores desencadeadores dessas mudanças.

---

<sup>1</sup> Em 2012, ocorreu a 5ª participação brasileira no PISA. Esse programa é uma avaliação trienal, na qual participam estudantes de 15 anos de idade, próximos da conclusão de sua Educação Básica, para mensurar, por meio de questões que mesclam opções de múltipla escolha e respostas elaboradas pelos próprios estudantes, conhecimentos considerados como chave, nas disciplinas de matemática, línguas e ciências, como também sua aplicação em situações práticas (OCDE, 2012).



Considerando-se que os processos de escolarização têm finalidades sociais, torna-se fundamental entender essas mudanças, pois vêm marcar tal interdependência, desde esse momento, muito mais do que anteriormente vinha sendo feito, conforme assinalado pelo sociólogo britânico Anthony Giddens (GIDDENS, 2003, 2004). Nesse sentido, entende-se que os acontecimentos, em determinado local do mundo, repercutem em outras regiões, e que a comunicação se estende em torno do planeta, em tempo real, aproximando diferentes modos de pensar, de sentir e de agir. Ao mesmo tempo, diante da ambiguidade entre universalidade e singularidade, da aproximação entre local e global, e da profusão de significados e de sentidos, os quais atingem cada pessoa, por diferentes meios e com diferentes intensidades, aprofundam-se as questões existenciais<sup>2</sup> para o exercício da racionalidade, como característica da humanidade.

Fica realçado, a partir de Flecha, Gómez e Puigvert (2001) que, na sociedade informacional, pessoas e grupos diferentes passam a conviver no mesmo espaço, em decorrência do processo global de urbanização e dos fluxos em rede que predominam em todos os campos da atividade humana (CASTELLS, 2011), como também das brechas abertas pelos movimentos sociais, entre as contradições que desafiam para combinar a razão instrumental e as identidades culturais, a unidade e o universo tecnológico e mercantil com a diversidade das culturas e das personalidades (TOURAINÉ, 1998, p. 23). Por meio dos instrumentos racionalmente elaborados na sociedade industrial, tais como as tecnologias de informação e de comunicação (TICs), amplia-se a percepção dos riscos sociais, políticos, econômicos e individuais, que ameaçam o planeta; coloca-se, como vital, “restabelecer as regras e as bases das decisões, as relações de validade e a crítica das consequências imprevisíveis e irresponsáveis”, conclamando todas as pessoas para se reconhecerem como participantes (BECK, 2012, p. 26). Potencializados na Sociedade da Informação, globalização e multiculturalismo apresentam desafios, mas, ao mesmo tempo, revelam possibilidades para se ampliar o diálogo e se radicalizar os valores orientados para o autogoverno, propostos desde a modernidade, tendo em vista a crescente tendência para se exigir plena liberdade e igualdade de direitos.

De acordo com Giddens (2002), nessas condições de “alta modernidade<sup>3</sup>”, em que se torna mais comum a “influência de acontecimentos distantes sobre eventos próximos e sobre

---

<sup>2</sup> Giddens (2002) se refere a questões existenciais como aquelas dúvidas sobre dimensões básicas da existência, que permeiam a vida cotidiana (GIDDENS, 2002, p. 223).

<sup>3</sup> Giddens (2002) define como alta modernidade ou modernidade tardia a “presente fase de desenvolvimento das instituições modernas, marcada pela radicalização e globalização dos traços básicos da modernidade” (GIDDENS, 2002, p. 221).

as intimidades do eu”, a “autoidentidade”<sup>4</sup> se torna um empreendimento reflexivamente organizado, demandando que os indivíduos escolham um estilo de vida, entre uma diversidade de opções (GIDDENS, 2002, p. 12-13). Nesse conceito de “modernização reflexiva” (BECK; LASH; GIDDENS, 2012), são problematizados diferentes temas da existência e da individualização, como os relacionados ao meio ambiente, à estética e aos papéis sociais, mobilizando-se para a criação de novas formas sociais e para a busca de apoio no respeito mútuo, na comunicação e na tolerância (GIDDENS, 2004, p. 682).

Ao se apresentar ideias como as de Giddens (2002), acerca da constituição reflexiva da atividade social (GIDDENS, 2002, 2004), pretende-se ressaltar que, se na sociedade industrial, muitas das decisões individuais ainda se pautavam em costumes e tradições, na sociedade informacional, novas abordagens teóricas são requeridas para se compreender os dilemas sociológicos, notadamente os que dizem respeito à relação humana com a estrutura social. A partir desse autor, considera-se a dualidade que também caracteriza a teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 2001), entre as compreensões que vêm sendo propostas pela sociologia contemporânea (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001).

Flecha, Gómez e Puigvert (2001) localizam essa dualidade na contraposição à perspectiva sociológica sistêmica e à subjetiva. Sinteticamente, pode-se entender que, na primeira, concebe-se a sociedade a partir das leis determinantes de suas estruturas ou sistemas, impostas sobre as pessoas independentemente de sua ação, tais como propõem a perspectiva funcionalista e a estruturalista. Na perspectiva subjetiva, pode-se compreender que as ações e os fatos sociais são focalizados na ótica das intenções pessoais, tais como se aponta pela fenomenologia, o construtivismo, o interacionismo, a dramaturgia e a etnometodologia.

Recorrendo-se à teoria da estruturação, apresentada por Giddens (2003), entende-se que agentes e estruturas não são passíveis de dicotomia. Nesse sentido, as estruturas contribuem para situar agentes em certo contexto, deixando entrever espaços que condicionam sua movimentação nas estruturas. Por outro lado, esse sociólogo enfatiza, pelo conceito de agência humana, que pessoas, estrategicamente colocadas e copresentes nas estruturas, regulam, de modo reflexivo, as condições globais de reprodução sistêmica, seja para “manter as coisas como estão seja para mudá-las” (GIDDENS, 2003, p. 33).

Diante das possibilidades de mudança, trazidas pela cognoscibilidade que caracteriza a modernidade reflexiva trazida por Giddens (1991), focalizam-se, com base em Flecha, Gómez

---

<sup>4</sup> Por autoidentidade, Giddens (2002) se refere ao “eu entendido reflexivamente entendido pelo indivíduo em termos de sua biografia” (GIDDENS, 2002, p. 221).

e Puigvert (2001), os desafios da Sociedade da Informação, na qual permanece o modo de produção capitalista, a despeito da nova capa que reveste suas mercadorias. Permanecem também as desigualdades desse modo de organização produtiva, revelando-se, segundo os autores e a autora, que o problema não está no que se produz, mas no processo pelo qual a produção acontece. Referindo-se a três tipos de desigualdades do “capitalismo informacional”, Flecha, Gómez e Puigvert (2001) sintetizam que: 1) entre interatuantes e interatuados, não desaparecem as hierarquias que dispõem quem acessa, seleciona e processa a informação, e quem elabora essa informação; 2) entre trabalhadores em rede e trabalhadores desconectados, o grupo de pessoas que usam a rede ainda é bem pequeno, em relação ao conjunto global; e (3) entre explorados e excluídos, grande contingente ainda não representa um mercado potencial, permanecendo à margem das intenções de aproximá-los da rede informacional (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001, p. 96-97).

Não obstante esses novos tipos de desigualdades, localiza-se o papel da educação na priorização do domínio de novas habilidades, visto que, na sociedade industrial, a vantagem produtiva se apoiava na posse dos meios de produção, de acordo com Flecha e Tortajada (2002). Analisando esse cenário, em capítulo intitulado Retos y salidas educativas en la entrada de siglo, no livro *La educación em el siglo XXI* (IMBERNÓN; BARTOLOMÉ; FLECHA; GIMENO; GIROUX; MACEDO; MC LAREN; POPKEWITZ; RIGA; SUBIRATS; TORTAJADA, 2002), Flecha e Tortajada (2002) explicam que, ao proporcionar o acesso ao tratamento da informação, a educação se converte em elemento chave que oferece oportunidades ou que agudiza situações de exclusão. Considerando que todas as pessoas têm a mesma capacidade para processarem informação, Flecha e Tortajada (2002) destacam que, mais do que facilitar o acesso a uma formação baseada na aquisição de conhecimentos, a educação deve permitir o desenvolvimento de habilidades, tais como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, o trabalho em grupo, a polivalência, a flexibilidade, todas imprescindíveis nos diferentes contextos sociais: mercado de trabalho, atividades culturais e vida social, em geral (FLECHA; TORTAJADA, 2002, p. 16).

Nesse entendimento, a Sociedade da Informação requer uma educação intercultural, que integre conhecimentos e valores, como também a decisão de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades, encontrada nas brechas do “giro dialógico”, que, de acordo com Flecha, Gómez e Puigvert (2001), marca esse momento. Identifica-se, nas descrições sociológicas, que o diálogo está penetrando nas relações sociais, desde a política até o convívio familiar, embora se reconheça os limites interpostos pelos muros tradicionais,

apoiados em vínculos comuns e em crenças típicas, e pelos muros sistêmicos, refletidos nas burocracias das instituições sociais (FLECHA; GÓMEZ; PUIGVERT, 2001, p. 149).

De acordo com Flecha, Gómez e Puigvert (2001), uma das grandes contribuições da sociologia tem sido a de demonstrar que a maioria das ações sociais, focalizadas por essa ciência, resulta de descrições e de análises alijadas dos efeitos que provoca. Alertam os autores e a autora sobre a tarefa sociológica de se qualificar os esforços das pessoas e dos grupos sociais para melhorarem suas condições de vida, fornecendo elementos para que os atores sociais concretizem as necessárias transformações. Desse modo, considera-se a necessidade de que o diálogo também alcance o domínio da ciência moderna e o conhecimento pelo qual é proposto.

Recorrendo-se às contribuições da psicologia, para se entender os processos de escolarização, verifica-se que a produção, desde o início da Sociedade da Informação, parece buscar oferecer descrições, mas também soluções para os efeitos produzidos pelo contexto complexo. No Brasil, por exemplo, nota-se na produção da década de 1970 a identificação do agravamento das desigualdades, porém, localizando-as no próprio sujeito e buscando respostas em teorias de déficit e de educação compensatória para sua superação (ESPOSITO, 1975, POPPOVIC, 1971, 1972, 1974; POPPOVIC; ESPOSITO; CAMPOS, 1975). Mais adiante, na década de 1980, denuncia-se essa culpabilização da vítima e começa-se a trilhar novo caminho (ANGELUCCI et al., 2002; CAGLIARI, 1985; CARRAHER; CARRAHER; SCHLIEMANN, 1982, 1986; PATTO, 1984). No entanto, como as respostas geradas não oferecem efetivo instrumental para enfrentamento das situações, percebe-se um movimento de giro da educação na direção de bases mais antropológicas ou sociológicas e, na psicologia, o forte investimento nas teorias construtivistas para explicar e defender os diferentes ritmos e desempenhos desiguais (CAMARGO, 1990; CASTORINA, 1994). Consoni e Mello (2014) demonstram tal movimento ao analisarem a produção dos Cadernos de Pesquisa nas últimas décadas.

Voltando-se para as ciências da educação, entre as quais se localiza a Psicologia da Educação, Racionero e Padrós (2010) assinalam que, diante do giro dialógico que marca as interações sociais, faz-se necessária a mudança nas relações tecidas entre os âmbitos da ciência e da sociedade. Com base nos argumentos propostos por Habermas (2001), as autoras afirmam que a validação de conhecimentos deve ser fundamentada na racionalidade comunicativa, que emerge no diálogo igualitário entre as pessoas envolvidas, por meio da qual se contrastam o conhecimento construído cientificamente e o conhecimento proveniente da experiência das pessoas que vivenciam a realidade investigada.

Na perspectiva da Psicologia da Educação, as autoras destacam o movimento desencadeado pela “revolução cognitiva<sup>5</sup>” que, desde os anos de 1950, vem influenciando as descrições de aprendizagem e de práticas escolares, com a marca de pesquisas sobre pensamento simbólico e processamento de informação. Apesar dos avanços dessas pesquisas, em relação aos parâmetros tradicionalmente apoiados em concepções sistêmicas, essas teorias estão situadas na perspectiva subjetiva, que compreende os processos cognitivos, no interior de esquemas mentais de conhecimento. Dessa forma, ao deixarem de considerar as circunstâncias “não mentais” que afetam a aprendizagem, tais teorias não oferecem elementos suficientes para superação de problemas de fracasso escolar (RACIONERO; PADRÓS, 2010).

Assim, de acordo com Racionero e Padrós (2010), mesmo entre autores que, inicialmente, abordaram a inteligência nessa perspectiva subjetiva, como Jerome Bruner,<sup>6</sup> observa-se gradativa transição para o estudo da aprendizagem, encaminhando-se para abordagens que incorporam a dimensão cultural e a afirmação da intersubjetividade como vital aos estudos da psicologia, no século XXI (BRUNER<sup>7</sup> apud RACIONERO; PADRÓS, 2010). Nesse sentido, Racionero e Padrós (2010) consideram que seja fundamental, para esse campo investigativo, resgatar a natureza dialógica da aprendizagem humana, situada originalmente nas contribuições da psicologia histórico-cultural, inaugurada por Lev S. Vygotski,<sup>8</sup> no início do século XX, cujos estudos vêm sendo aprofundados e atualizados em todo o mundo.

Em vista dessa problemática, esta tese parte do reconhecimento do contexto de Sociedade da Informação, do giro dialógico, e da educação como ação social fundamental para autoproteção dos indivíduos e grupos, bem como da necessidade de se afirmar que sujeito e sistema não se dissociam. Assim, considera que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento individuais estão intimamente articulados aos contextos e interações onde

---

<sup>5</sup> Pelo cognitivismo, afirma-se que grande parte do comportamento humano pode ser compreendida pela maneira como os indivíduos pensam (STERNBERG, 2012, p. 520).

<sup>6</sup> BRUNER, J. (1973). *Beyond the information given. Studies in the psychology of knowing*. New York: Norton, 1973.

Jerome Bruner (1915-) é considerado como um dos fundadores, na década de 1950, da Psicologia Cognitiva, ao lado de Miller, Newell e Simon (STERNBERG, 2012). Em 1983, Bruner chegou a descrever essa corrente da Psicologia, como “revolução cognitiva, cujos limites ainda não podem ser previstos” (BRUNER, 1983, apud SCHULTZ & SCHULTZ, 2011, p. 446).

<sup>7</sup> BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

<sup>8</sup> VYGOTSKI, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: M. I. T. Press.

VYGOTSKI, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Localizaram-se diversas maneiras de grafar o sobrenome desse psicólogo russo nas obras vertidas para a língua portuguesa, a inglesa e a espanhola, utilizadas por este estudo. Assim, optou-se pela grafia *Vygotski* adotada pelas obras em língua espanhola, devido ao maior apoio desta tese nessas versões.

eles ocorrem. Constituir conceitos e teorias que deem conta de tal relação sujeitos-contextos é de fundamental importância para a garantia de direitos para todos. A educação escolar e, nela, a aprendizagem escolar, é fator decisivo.

Com tais preocupações foi realizada, de 2011 a 2013, uma pesquisa de grande porte, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sob a coordenação da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, orientadora desta tese, e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa foi intitulada *Aprendizagem Dialógica: aprofundando a compreensão teórica e ampliando as possibilidades educativas*,<sup>9</sup> Pouco depois de seu ingresso no curso de doutorado, esta pesquisadora passou a compor a equipe da pesquisa.

A pesquisa CNPq congregou a revisão bibliográfica de obras de referência da aprendizagem dialógica, e a focalização de três de seus princípios (inteligência cultural, dimensão instrumental e igualdade de diferenças), buscando-se em três revistas brasileiras de educação (*Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, e Revista Brasileira de Educação*) a presença de conceitos e de relações que beneficiassem a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem vinculados aos conceitos de inteligência, cognição e correlatos; de conteúdos escolares e aprendizagem; de identidade, diversidade, diferença<sup>10</sup>.

Nessa perspectiva, sob a coordenação de Mello (2012), de novembro de 2010 a dezembro de 2012, essa pesquisa foi organizada por eixos em torno de cada um dos princípios da aprendizagem dialógica, para realização em duas fases complementares: 1) estudo teórico das obras fundamentais; 2) revisão das discussões feitas por pesquisadores brasileiros, desde os anos de 1980, sobre aprendizagem dos conteúdos escolares em sua maneira formal, questionamento das práticas construtivistas, e análise dos conceitos de diversidade, multiculturalismo, diferença e interculturalismo, presentes nas revistas elencadas (MELLO, 2012). Descrito de maneira bastante sucinta, devido aos limites deste texto, cabe enfatizar que, por meio de reflexão coletiva, a equipe se propôs a descrever e a analisar as fontes bibliográficas indicadas, para alcançar, entre suas metas, a comparação entre conceitos e temas, articulando reflexões sobre cada um dos princípios da aprendizagem dialógica com o contexto da produção acadêmica brasileira, e buscando indicar caminhos teóricos e práticos para a melhoria da escolarização.

---

<sup>9</sup> Edital Universal – CNPq/2010. Vale ressaltar que a participação desta pesquisadora na pesquisa maior desenvolvida junto ao grupo de pesquisa se debruçou mais diretamente aos estudos de obras e publicações voltadas ao campo da psicologia e do conceito de inteligência cultural, objeto desta tese.

<sup>10</sup> MELLO, Roseli R. de. *Aprendizagem Dialógica: aprofundando a compreensão teórica e ampliando as possibilidades educativas*. São Carlos: CNPq, 2010 (Projeto de Pesquisa). Edital MCT/CNPq N ° 14/2010 - Universal / Edital MCT/CNPq 14/2010 - Universal - Faixa A.

Vinculando-se ao eixo de inteligência cultural, esta pesquisadora participou de ambas as fases, estudando fontes teóricas previamente selecionadas, em conjunto com a coordenadora geral e com outros membros da pesquisa. Nessa pesquisa, o foco ficou estabelecido sobre as fontes teóricas avançando até obras fundamentais sobre Aprendizagem Dialógica e sobre Inteligência Cultural, como conceitos efetivos para fazer avançar os processos de ensino e de aprendizagem também no Brasil.

Evidenciando-se, na pesquisa CNPq, o crescente desinvestimento – nas três revistas de educação – a respeito das contribuições da psicologia para a educação, ao passo que cresce, na última década, a presença da antropologia e da sociologia nos artigos destas revistas, fazendo denúncias ou arriscando sugestões para a educação escolar e o ensino (CONSONI; MELLO, 2014), pareceu ser importante visualizar conceitos que ajudem a integrar áreas de conhecimento, ao invés de abandonar ou subsumir com áreas fundamentais no apoio à construção de alternativas para educação de qualidade para todos.

É nesse sentido que se destaca, aqui, o conceito de inteligência cultural, na perspectiva da aprendizagem dialógica, elaborado pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA),<sup>11</sup> já que ele congrega áreas de conhecimento, busca comprovação em evidências empíricas, e foi elaborado com sentido de ciência constituída entre muitas vozes e mãos e voltada para a transformação de desigualdades sociais.

De acordo com Giner i Gota (2011), o CREA é um centro de investigação, fundado em 1991, com vinculação à Universidade de Barcelona, na Espanha. Dedicou-se ao desenvolvimento de teorias e práticas dialógicas e se compõe, desde seu início, de uma equipe multidisciplinar. Segundo a autora, esse centro foi destacado entre três do mundo, na primeira *Newsletter* do presidente da Associação Mundial de Sociologia (GINER I GOTTA, 2011, p. 144).

Entre as características do CREA, pode-se destacar a base dialógica e igualitária para seu funcionamento e criação de conhecimento. Nesse sentido, Giner i Gota (2011) explica que não se distinguem seus membros por categorias e posições na universidade, nem tampouco por suas idades, culturas, ideologias, religiões, formas de vida, etc. (GINER I GOTTA, 2011, p. 160). Com base nessa autora, também se pode assinalar que essa diversidade e o

---

<sup>11</sup> Encontrou-se a designação de CREA, em catalão, como Centre de Recerca em Educació de Persones Adultes (CREA, 1995/1998) que caracterizou o grupo em seu princípio. Em 2001, o nome foi alterado para Centro Especial de Investigações em Teorias e Práticas para Superação de Desigualdades, que ainda se mantém.

funcionamento democrático do CREA se tornam requisitos para se alcançar critérios de rigor e de profundidade científica.

Além disso, Giner i Gota (2011) explica que este centro está aberto para pesquisadores de todo o mundo, interessados no estudo de temas socialmente relevantes e dispostos a colaborar para superação da exclusão social. Diante dessa possibilidade, a orientadora desta tese cursou, em 2001, seu pós-doutorado nesse Centro, sendo que, após retornar ao Brasil, criou o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar), fundando investigações e projetos sociais nas mesmas referências teóricas e metodológicas do CREA.

Diante dessas informações e situando, na década de 1990 e nos seus desafios, o contexto social que envolve a elaboração original, pelo CREA, do conceito de aprendizagem dialógica e, dentro dele, o de inteligência cultural, o CREA considerou a necessidade de se contemplar a globalidade humana, reconhecendo, para tanto, a dualidade que reveste a perspectiva sociológica contemporânea. Enfatizou o foco na intersubjetividade e no diálogo que caracterizam a modernidade reflexiva, e passou a trazer novas perspectivas analíticas e novas interpretações sobre os problemas investigados no sentido de transformação, conforme assinalado pela perspectiva sociológica dual. Ao mesmo tempo, o Centro ancorou-se na vertente da psicologia histórico-cultural, estabelecendo-a como marco originalmente revelador de uma noção de inteligência que possibilitasse a síntese<sup>12</sup> dos parâmetros extremos do objetivismo ou do subjetivismo e a superação de concepções orientadas pela modernidade industrial.

Em vista do exposto, pretende-se, aqui, defender a tese de que o conceito de inteligência cultural, na perspectiva da aprendizagem dialógica elaborada pelo CREA, pode conduzir ao êxito da educação escolar, no contexto contemporâneo, encaminhando-se para responder à seguinte questão de pesquisa:

*Como o CREA foi constituindo o conceito de inteligência cultural, a partir de teorias e de evidências advindas das pesquisas que realizou com direção explícita de produzir conhecimento para superação de desigualdades sociais e educativas?*

Buscando respostas para essa questão, os objetivos gerais desta tese são:

---

<sup>12</sup> Compreende-se que síntese seja o resultado do debate entre tese e antítese, no processo dialético, pelo qual as ideias evoluem com o passar do tempo, por meio de um padrão de transformação. Uma síntese integra os aspectos mais confiáveis de cada visão, fazendo avançar o conhecimento sobre um determinado assunto e servindo para a afirmação de uma nova tese (STERNBERG, 2012, p. 3).



1 Demonstrar a aplicação e o desenvolvimento do conceito de inteligência cultural nas pesquisas e nos seus resultados para a superação de desigualdades sociais e educativas, por meio de:

1.1 Análise descritiva de investigações do CREA que tenham contribuído para o desenvolvimento do conceito de inteligência cultural, com populações que vivem em condições de vulnerabilidade social;

1.2 Levantamento dos impactos da adoção do conceito de inteligência cultural em estudos relativos à educação escolar de pessoas e de grupos socialmente vulneráveis, em uma perspectiva transformadora;

2 Identificar teorias e conceitos que fundamentam a elaboração do conceito de inteligência cultural, nos estudos realizados pelo CREA.

Os objetivos operacionais são:

1 Demonstrar a aplicabilidade das investigações do CREA para os objetivos pretendidos por esta tese;

2 Analisar os elementos relevantes nas investigações do CREA que envolveram populações em situação de vulnerabilidade social;

3 Determinar teorias e conceitos adotados pelo CREA para fundamentar o conceito de inteligência cultural;

4 Identificar impactos provocados pelas investigações do CREA no acesso ao conhecimento por meio da educação escolar.

Dispondo-se ao alcance desses objetivos, apresenta-se a metodologia utilizada, na seção 1. Trata-se de pesquisa de natureza teórica para defesa de tese de argumentação formal apoiada em dados secundários e orientada por reflexão, por meio de raciocínio hipotético-dedutivo. Como fontes bibliográficas, foram adotados livros, artigos da comunidade científica internacional e relatórios de pesquisas do CREA. Para tratamento dos dados e demonstração da tese, recorreu-se aos procedimentos de pesquisa bibliográfica, orientados por Salvador (1970), e às técnicas de análise de conteúdo sugeridas por Bardin (2012).

A seção 2 explicita os conceitos fundamentais desta tese. As seções 3 e 4 são dedicadas à apresentação e à análise dos dados de pesquisa. A seção 5 apresenta a síntese integradora desta tese. Na Conclusão, são indicadas as potencialidades dos conceitos para a educação e a pesquisa, no contexto brasileiro.

Passa-se, assim, ao desenvolvimento argumentativo aqui proposto.

## 1 CAMINHOS DESTA PESQUISA

*“Não posso estar no mundo de luvas nas mãos ‘constatando’ apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica ‘decisão’, ‘escolha’, ‘intervenção’ na realidade”.*

Paulo Freire 2007

Diante da problemática educacional brasileira, anunciada na introdução desta tese, constatam-se os desafios relacionados aos processos de escolarização de crianças, adolescentes e pessoas adultas. Muitos desses desafios podem refletir lacunas de conhecimento acadêmico e científico, e necessidades de mudanças nas instituições escolares, haja vista que o desenvolvimento das práticas pedagógicas se pauta em determinadas concepções de aprendizagem e em seus conceitos subjacentes. Entre estes conceitos, identifica-se o de inteligência que, implícita ou explicitamente, é atribuído ao alunado.

Sendo assim, pretende-se defender a tese de que o conceito de inteligência cultural, na perspectiva da aprendizagem dialógica, pode conduzir ao êxito da educação escolar, no contexto contemporâneo. Conforme se desenvolve nas seções desta tese, este conceito foi constituído pelo CREA, e considera a utilização de habilidades e conhecimentos que conduzem ao êxito em diferentes contextos educativos. Levando-se em conta os desafios relacionados à problemática da educação escolar brasileira, conforme já indicado na introdução deste trabalho, esta tese se propõe a responder à seguinte questão:

*Como o CREA foi constituindo o conceito de inteligência cultural a partir de teorias e de evidências advindas das pesquisas que realizou com direção explícita de produzir conhecimento para superação de desigualdades sociais e educativas?*

Vislumbrando respostas para esta questão, optou-se por caminhar por meio da pesquisa teórica, considerando-se o caráter argumentativo da tese aqui proposta. Segundo Folscheid e Wunenburger (2002), a argumentação pode ser considerada como um procedimento relacionado ao “discurso que envolve opiniões, juízos, proposições geralmente aceitas mas não universalmente necessárias” (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2002, p. 357). Nessa perspectiva, ao se dispor à argumentação, prefere-se:

- tomar um argumento preciso emprestado de uma referência, por exemplo, de um filósofo (na medida em que este soube dar-lhe uma forma-modelo, uma forma exemplar);
- usar um raciocínio que permita inserir o enunciado num encadeamento coerente de fatos ou de razões (relações de implicação, de causalidade, etc.);
- apelar, em certos casos, a fatos concretos que possam confirmar ou desmentir um enunciado; mas a acumulação de fatos particulares jamais demonstrou a verdade de uma proposição geral ou universal (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2002, p. 357).

Em face desses assinalamentos, pode-se destacar que, em uma argumentação, são fundamentais as referências que orientam o foco investigativo, a organização dos temas envolvidos e as fontes que permitem avançar em relação ao estado da questão. Ao mesmo tempo, permite-se considerar que as pesquisas, no campo das ciências humanas, não são estáticas e nem neutras, pois concebidas em meio às dinâmicas e às opções pessoais, sociais, econômicas, políticas e culturais.

Essas dinâmicas devem ser consideradas pelas investigações em educação, visto que a sociedade e cada uma das pessoas atuantes nos processos investigativos também se encontram em permanente transformação. Em meio à dinamicidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem, surgem novas contribuições teóricas e novas indagações, as quais encaminham para novos delineamentos investigativos, promovendo, assim, crescente profundidade à constituição do conhecimento científico. Nessa perspectiva, pode-se depreender que o conhecimento da realidade social, constituído em âmbito científico, tende a ser enriquecido, possibilitando realizar análises cada vez mais rigorosas acerca das problemáticas estudadas e oferecer respostas mais efetivas aos desafios sociais que vão sendo apresentados.

Com apoio em Laville e Dionne (1999), identificam-se os reflexos de proposições científicas sobre a sociedade, em seus diferentes âmbitos, e se enfatiza a responsabilidade relacionada à criação do conhecimento científico. Na perspectiva desses autores, distinguem-se duas grandes categorias de pesquisa, relacionadas entre si: a pesquisa fundamental e a pesquisa aplicada. De maneira genérica, pode-se dizer que a pesquisa fundamental se destina ao crescimento de teorias já disponíveis, possibilitando que, em determinado momento, sejam solucionados problemas propostos pela meio social; quanto à pesquisa aplicada, orienta-se para suprir lacunas no conhecimento científico e propor soluções a problemas práticos já presentes nos âmbitos sociais, permitindo ampliar a compreensão sobre suas causas e sugerir novas questões a serem investigadas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 85-86).

Em vista dessas categorias, entende-se que a problemática delineada nesta tese se relaciona ao sentido da pesquisa fundamental, considerada como aquela “destinada a fazer crescer a soma dos *saberes* disponíveis pelo próprio valor desses *saberes*” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 336, grifos nossos). No entanto, considera-se que em educação escolar, como em outros campos de aplicação das ciências sociais, o crescimento desses *saberes* não tem valor em si mesmo se não estiver relacionado aos propósitos de sua concretização em contextos de existência humana. Nesse sentido, sugere-se que a criação de conhecimentos científicos, em ciências sociais, pressuponham teorias já constituídas, como também novas demandas, a fim de que sejam oferecidas, de modo consistente, possibilidades de melhorias concretas nas condições de existência humana.

Sendo assim, esta pesquisa se orienta pelo compromisso científico com o oferecimento de bases consistentes para apoiar os processos sociais e educativos, no contexto contemporâneo. Ao se partir da consideração do valor intrínseco do conceito de inteligência cultural, elaborado pelo CREA, na perspectiva da aprendizagem dialógica, vislumbram-se os mesmos impactos desse conceito no solo brasileiro.

Segundo Laville e Dionne (1999), “os conceitos são representações mentais de um conjunto de realidades em função de suas características comuns essenciais” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 91). Desse modo, considera-se que o conceito de inteligência cultural, na perspectiva da aprendizagem dialógica, seja uma abstração integrada por características orientadas para ampliar o desenvolvimento humano e social, pela via da educação.

Entendendo a relevância desse conceito para superação de desigualdades sociais e educativas, propôs-se apreender este conceito, por meio de pesquisa de natureza teórica, recorrendo-se fundamentalmente aos procedimentos de pesquisa bibliográfica enfatizados por Salvador (1970). Elegeram-se primeiramente os livros de referência, pois, conforme explicado por este autor, os livros de referência ou de consulta são aqueles que trazem a informação que se busca e/ou que remetem a outras fontes (SALVADOR, 1970, p. 50).

Os livros de referência adotados para esta tese foram: *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* (FLECHA, 1997); e *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT; FLECHA; GARCÍA; FLECHA; RACIONERO, 2008). Trata-se dos dois livros que publicam o conceito de aprendizagem dialógica, os quais focalizam a inteligência cultural, entre um dos princípios constituintes. Por meio desses livros, abordados na seção 2, torna-se possível compreender o contexto geral de constituição do conceito de inteligência cultural, e identificar as suas características fundamentais e as principais teorias que lhes dão base.

A partir das informações fornecidas por esses livros de referência, encaminhou-se para a investigação do objeto desta tese, recorrendo-se, para aprofundamento da seção 2 e para elaboração das seções subsequentes, a três tipos de fontes bibliográficas, relacionadas ao conceito de inteligência cultural: obras mencionadas como teorias fundamentais à constituição do conceito de inteligência cultural; artigos publicados em periódicos científicos internacionalmente qualificados; e relatórios de pesquisas desenvolvidas pelo CREA. A seguir, destacam-se as fontes mais relevantes utilizadas por esta investigação.

No que diz respeito às obras mencionadas como teorias fundamentais à constituição do conceito de inteligência cultural, assinala-se a necessidade de acesso direto ao artigo *Head and Hand: an action approach to thinking* (SCRIBNER, 1988) e aos livros: *Teoría de la acción comunicativa* (HABERMAS, 2001a; 2001b); *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2002) e *À Sombra desta Mangueira* (FREIRE, 2005); *Espiritu, Persona y Sociedad* (MEAD, 1947); *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (VYGOTSKI, 2009). Diante de sua relevância para o alcance dos objetivos desta tese, essas fontes são abordadas mais detidamente ainda na seção 2.

Para aprofundar a compreensão sobre a forma como o CREA foi constituindo o conceito de inteligência cultural, destacam-se como fundamentais seis artigos publicados em periódicos científicos internacionalmente qualificados e quatro relatórios de pesquisas desenvolvidas pelo grupo. Entendeu-se que, por meio desses artigos, seria possível apreender seus elementos fundamentais, compartilhados pelos autores e pelas autoras com a comunidade científica internacional para fins de sua validação. Nos relatórios de pesquisa, esperou-se encontrar informações que contribuiriam para a contextualização e o adensamento da compreensão sobre aspectos da gênese do conceito investigado. Essas fontes estão descritas e analisadas nas seções 3 e 4 desta tese.

No quadro a seguir, informam-se os tipos de fontes bibliográficas utilizadas conforme as seções em que se apresentam nesta tese.

Quadro 1 – Distribuição das principais fontes bibliográficas

Seção	Tipo de fontes bibliográficas
2	Livros de referência
2	Obras mencionadas como teorias fundamentais à constituição do conceito de inteligência cultural
3	Artigos publicados em periódicos científicos internacionalmente qualificados
4	Relatórios de pesquisas desenvolvidas pelo CREA/UB

Fonte: Construído pela autora

Em busca de maior aprofundamento analítico sobre a inteligência cultural, foco específico desta tese, promoveu-se a análise de conteúdo de todo o material bibliográfico. Conforme Bardin (2012), a análise de conteúdo:

(...) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2012, p. 48).

A partir dessa definição, pode-se destacar que essas técnicas fornecem caminhos sistemáticos que permitem evidenciar dados relacionados à questão investigativa, enquanto se caminha da descrição para a interpretação dos dados. Ao mesmo tempo, revela-se que esses procedimentos não são lineares nem fechados, mas, ao contrário, possibilitam que, no decorrer do processo de pesquisa, sejam estabelecidas novas correlações e levantadas novas indagações, encaminhando-se, por conseguinte, a novos desmembramentos temáticos. Desse modo, ao se recorrer à análise de conteúdo, pode-se estabelecer indicadores para articular aspectos superficiais que caracterizam os textos com fatores que condicionaram essas características.

Nessa perspectiva, Bardin (2012) destaca três momentos fundamentais da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. No primeiro momento, escolhem-se os documentos para análise, formulam-se hipóteses e objetivos e elaboram-se indicadores que fundamentem a interpretação final. No segundo momento, aplicam-se, de modo sistemático, as decisões tomadas, por meio de procedimentos de codificação, decomposição e enumeração, conforme as indicações elaboradas. No terceiro momento, os resultados brutos são tratados de maneira significativa, permitindo-se apresentar quadros de resultados, figuras, etc., e evidenciar as informações analíticas mais significativas (BARDIN, 2012, p. 125-172).

Convém ressaltar-se que, segundo Bardin (2012), esses momentos não se sucedem cronologicamente, embora se mantenham estreitamente ligados. À medida que se aprofunda o contato com os dados, novos procedimentos analíticos são introduzidos, de acordo com hipóteses e objetivos levantados ao longo do processo. Nesse sentido, a análise de conteúdo requer atenção ao plano de trabalho e à questão investigativa, como também desenvolvimento de instrumentos específicos para fichamento, coleta e organização dos dados, conforme o tipo de fonte, o material utilizado e os objetivos analíticos e interpretativos. Esses instrumentos

são previamente testados sobre uma superfície menor, possibilitando ajustamentos que conduzam aos modelos que melhor atendam às finalidades pretendidas.

Definindo a forma de organização dos dados brutos, pode-se encaminhar o tratamento do material, por meio da codificação, que corresponde, segundo Bardin (2012) à transformação do texto analisado, por recorte, agregação e enumeração. O recorte corresponde à escolha das unidades de significação; a enumeração se relaciona às regras de contagem; e a classificação e a agregação dizem respeito à escolha das categorias (BARDIN, 2012, p. 133).

Conforme orientado por Bardin (2012), para se buscarem as respostas pretendidas, devem ser escolhidas as unidades de significação: a unidade de registro e a unidade de contexto. A unidade de registro corresponde à unidade de significação codificada, enquanto que a unidade de contexto se refere ao segmento de mensagem submetido à análise. A partir dessa compreensão, unidades de registro e de contexto podem ter dimensões variáveis, de acordo com Bardin (2012), de modo que essa escolha se relaciona às características do material e aos objetivos da análise (BARDIN, 2012, p. 134-137).

Em se considerando que, nesta tese, utilizam-se fontes diferentes para alcance dos objetivos almejados, adotou-se o tema como unidade de registro, pois, segundo Bardin (2012), a análise temática permite a aproximação dos “núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2012, p. 135). Como unidade de contexto, foram selecionados trechos com dimensões variadas, buscando-se compreender as condições de produção e de recepção das mensagens apresentadas pelas fontes selecionadas.

Em vista da variação de tipos de fontes selecionadas, optou-se por apresentar, em cada seção, as definições das unidades de significação e das categorias, bem como os instrumentos desenvolvidos para coleta e organização dos dados. Assim, pode-se caminhar para os conteúdos das próximas seções, acompanhando mais de perto os processos investigativos que permitiram a análise e a interpretação oferecidas por esta tese.

## 2 APRENDIZAGEM DIALÓGICA E INTELIGÊNCIA CULTURAL

*“Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão”.*

João Guimarães Rosa 2006

De acordo com o exposto na introdução desta tese, a Sociedade da Informação vem demandando das ciências humanas e sociais o oferecimento de concepções teóricas que permitam a concretização da cidadania, como direito humano universal. Desde as décadas finais do século XX, tende a se modificar rapidamente o cenário globalizado e se intensifica o convívio entre pessoas e grupos culturais diversos, com apoio das tecnologias da informação e da comunicação (TICs). Nesta Sociedade da Informação, são promovidos desafios inéditos que salientam o papel do conhecimento, como inquestionável valor cultural, social e econômico ao passo que se mantém a escola, entre as principais instituições educativas contemporâneas. Como possível resposta, encontra-se o conceito de aprendizagem dialógica, cuja elaboração pelo CREA se orienta para os propósitos de democratização do acesso ao conhecimento escolar, a partir da constatação de que a maior parte da população ainda vive em situação de marginalidade social e educativa.

O conceito de aprendizagem dialógica se constitui de sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Esses princípios foram elaborados a partir de ampla base multidisciplinar, entendendo-se a complexidade que reveste o estudo da ação educativa e da ação social, na Sociedade da Informação. Sendo assim, destaca-se que a focalização no princípio de inteligência cultural, proposta nesta tese, não prescinde da compreensão dos outros princípios constituintes e do conceito para o qual confluem, nem da complementariedade e da interdependência que guardam entre si, no momento de sua concretização.

Nesta seção, pretende-se evidenciar as continuidades e as evoluções do princípio de inteligência cultural, em seu entrelaçamento com a aprendizagem dialógica e, por conseguinte, com os outros princípios que o constituem, dada a mencionada articulação. Para



alcançar esse objetivo, primeiramente, se apresentam a descrição e a análise do conceito de aprendizagem dialógica, para que, em seguida, se ofereça o conceito de inteligência cultural, a partir de dois livros de referência publicados pelo CREA.

## 2.1 APRENDIZAGEM DIALÓGICA: PRINCÍPIOS, EVOLUÇÃO, CONCEPÇÃO E DIMENSÕES

Considerando que a inteligência cultural é um dos princípios constituintes do conceito de aprendizagem dialógica, inicia-se esta abordagem, apresentando-se este conceito, a partir de dois livros publicados pelo CREA: *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* (FLECHA, 1997)<sup>13</sup> e *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008). *Compartiendo Palabras* é o primeiro livro do grupo que traz o conceito de aprendizagem dialógica, de maneira explícita, e todos os elementos teóricos para o desenvolvimento de cada um dos princípios, de modo relacionado. *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* é o livro que retoma o conceito e as suas bases, de maneira profunda, após onze anos da publicação do primeiro.

Sendo assim, as contribuições dessas duas obras são distribuídas ao longo de quatro segmentos. No primeiro segmento, apresentam-se a descrição dos livros de referência desta tese e o conceito de Aprendizagem Dialógica, a partir de seus princípios. No segundo, oferece-se a análise comparativa entre os dois livros de referência, relativa ao conceito de aprendizagem dialógica. No terceiro, enfoca-se a concepção comunicativa de aprendizagem dialógica em relação a outras concepções de ensino e aprendizagem. No último segmento, revela-se a base teórica da aprendizagem dialógica.<sup>14</sup>

### 2.1.1 Princípios da aprendizagem dialógica

Em *Compartiendo Palabras*, Flecha (1997) se dedica a delinear os princípios da aprendizagem dialógica e respectivos propósitos de contribuir para a superação da exclusão social e educativa, a partir da descrição e da análise de uma situação cotidiana de tertúlia literária dialógica, realizada entre participantes de uma escola de pessoas adultas do bairro

---

<sup>13</sup> Esse livro foi vertido para a língua inglesa como *Sharing Words: Theory and practice of dialogic learning*. Lnham, M.D: Rowman & Littlefield (FLECHA, 2000).

<sup>14</sup> Os resultados apresentados nesta seção foram sistematizados, de acordo com as orientações de Salvador (1970).

operário de La Verneda de Sant Martí, em Barcelona, na Espanha, estabelecida na década de 1970.<sup>15</sup>

De acordo com Flecha (1997), a tertúlia literária dialógica consiste em encontros semanais entre pessoas para dialogar em torno de literatura clássica universal. Essas pessoas escolhem coletivamente o livro e a parte que será comentada no encontro seguinte. Ao longo da semana, todas leem o trecho selecionado, refletem sobre ele e comentam em seus círculos de relações sociais; e cada uma seleciona um parágrafo para ser lido em voz alta e comentado na tertúlia, explicando o motivo pelo qual o selecionou. Assim, no novo encontro, constrói-se o diálogo a partir de todas as contribuições e da observação de se concretizar a aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997, p. 17).<sup>16</sup>

Já no Preâmbulo de *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997), revela-se o processo de transformação pelo qual passam trezentas pessoas, em aulas de alfabetização ou neoleitoras, indo da leitura de nenhum livro ao desfrute de obras clássicas universais, como as escritas por Lorca, Kafka, Dostoievski e Joyce (FLECHA, 1997, p. 11). Ademais, observa-se que essa transformação transcende a dimensão acadêmica de aprendizagem, enquanto Flecha (1997) ressalta que as mudanças também se concretizam nas relações laborais, sociais, familiares e afetivas, conforme revelado nas páginas do livro.

Nessa compreensão, *Compartiendo Palabras* emerge entre “literatura e vida”, entre “teorias e sensações” (FLECHA, 1997, p. 12), propondo-se a trazer o conceito de aprendizagem dialógica imbricado na ação e na reflexão coletiva entre pessoas que se debruçam sobre determinado objeto para entendê-lo melhor. Por meio do diálogo, possibilita-se e amplia-se o entendimento sobre aspectos de determinada realidade, enquanto sujeitos compartilham diferentes significados e conhecimentos, embasando a intervenção humana, quando esta se faz necessária. Segundo o autor, tal propósito se encontra sustentado em explicações das ciências sociais e educativas, permitindo que os princípios da aprendizagem dialógica possam orientar a reflexão e a prática em contextos diversos, desde a infância até a maturidade mais avançada (FLECHA, 1997, p. 13-14). Sendo assim, a obra está organizada em duas partes: na introdução (FLECHA, 1997, p. 13-46), são explicados os sete princípios, acompanhados de exemplos de sua concretização nas tertúlias literárias dialógicas; nos sete

---

<sup>15</sup> A relevância da experiência da Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí é internacionalmente reconhecida em publicações, como a Harvard Educational Review (SÁNCHEZ AROCA, 1999). Outras informações a respeito podem ser encontradas em <<http://www.edvernedada.org/edaverneda>> Acesso em 21 out. 2013.

<sup>16</sup> No Brasil, a tertúlia literária dialógica vem sendo realizada, difundida e estudada desde 2002, pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos (NIASE/UFSCar), a partir do pós-doutorado da Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello, na Universidade de Barcelona (FLECHA; MELLO, 2005, p. 30-31).

capítulos que se seguem (FLECHA, 1997, p. 47-157), são oferecidos elementos de reflexão, extraídos das vivências dos participantes, a fim de também possibilitar a concretização de cada um dos princípios em outros âmbitos educativos e sociais.

Em *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*, Aubert et al. (2008) relacionam a aprendizagem dialógica e seus sete princípios com a educação escolar, de modo direto e ampliado, recorrendo aos resultados das investigações do *Projeto Includ-ed*, cuja realização se iniciara em 2006, sob a coordenação do CREA. Em sua Introdução, as autoras e o autor assinalam a necessidade de se sustentar a concepção de aprendizagem nas melhores teorias elaboradas em âmbito mundial (AUBERT et al., 2008, p. 12). Ademais, enfatizam que a comunidade científica universal é ambiente de debate aberto para validação dos conhecimentos mais relevantes em cada âmbito. Assim, segundo esse livro, propõe-se contar com o embasamento científico consistente e a participação de todos os agentes educativos envolvidos, sejam profissionais da educação, sejam familiares e comunidades de entorno, na busca de possibilitar equidade social e educativa por meio da escolarização.

Conforme as autoras e o autor, desde os anos de 1970 delinea-se um cenário de aceleradas mudanças na vida humana, com crescente apoio das tecnologias da informação e da comunicação para alcançar uma sociedade globalizada, em âmbitos econômicos e culturais: a Sociedade da Informação. Ao se transitar do desenvolvimento industrial, que viera se consolidando no modo de produção capitalista, para o desenvolvimento informacional, revela-se a insuficiência de teorias e práticas que, excessivamente apoiadas em conhecimentos especializados e em práticas acadêmicas, desconsideram que a educação ocorre de maneira integrada e em diversos contextos da existência humana. Diante da complexidade social, de acordo com Aubert et al. (2008), há que se promover a integração de diversas áreas de conhecimento como também a coordenação das ações de diferentes pessoas envolvidas com os processos educacionais.

Afirmando a premência de se elaborar concepções de aprendizagem que respondam aos desafios da contemporaneidade, as autoras e o autor organizam a obra *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (2008), em duas partes. Na primeira parte (AUBERT et al., 2008, p 17-162), conceitua-se a aprendizagem dialógica em três capítulos: (1) Da superstição à ciência; (2) Do enfoque individual ao comunitário. O giro dialógico nas teorias da aprendizagem; (3) Base dialógica da aprendizagem. Na segunda parte (AUBERT et al., 2008, p 167-236), focaliza-se cada um dos princípios da aprendizagem dialógica.

Reafirmando o compromisso com a transformação do contexto e a superação de desigualdades, Aubert et al. (2008) oferecem os sete princípios da aprendizagem dialógica,

como guia para reflexão sobre esse conceito e orientação de práticas educativas por ele inspiradas, propondo-se a esclarecer a transversalidade das conceituações teóricas que lhe dão base e a sua aplicabilidade à Sociedade da Informação e aos contextos escolares, por meio de algumas exemplificações.

Diante dos propósitos desta tese, apresenta-se cada um dos sete princípios da aprendizagem dialógica, primeiramente, na perspectiva de *Compartiendo Palabras*, recorrendo-se às principais ideias de Flecha (1997), a algumas das teorias por ele mencionadas e a alguns dos exemplos que emergem de suas descrições das tertúlias literárias dialógicas. Em seguida, acrescentam-se as complementações trazidas por *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008), no que dizem respeito à elaboração dos princípios constituintes: diálogo igualitário (1), inteligência cultural (2), transformação (3), dimensão instrumental (4), criação de sentido (5), solidariedade (6) e igualdade de diferenças (7).

#### 2.1.1.1 Diálogo igualitário

Voltando-se ao princípio do diálogo igualitário, entende-se, de acordo com Flecha (1997), a importância de, em situações de aprendizagem, se considerar as falas de cada pessoa, independentemente de sua posição acadêmica ou social, visto que todas estas são capazes de linguagem e de ação. Segundo ele, “o diálogo é igualitário quando considera as diferentes contribuições em função da validade de seus argumentos, em lugar de valorizá-las pelas posições de poder de quem as realiza” (FLECHA, p. 14, tradução nossa). Estabelecidas com esse propósito, as situações ideais de comunicação proporcionam profundidade analítica em torno de determinado objeto, na medida em que um grupo se envolve e se pronuncia a seu respeito.

Ao trazer o diálogo igualitário para o conceito de aprendizagem dialógica, Flecha (1997) se ancora em contribuições teóricas que, desde as últimas décadas do século XX, vêm alertando sobre a necessidade de reorganização social, em torno dos desafios que emergem em cenário cada vez mais complexo.<sup>17</sup> Revela as contribuições da teoria da ação comunicativa

---

<sup>17</sup> As obras mencionadas nesta seção aparecem identificadas nas notas de rodapé, tais como citadas nos livros de referência analisados. Convém observar que, conforme as normas da APA adotadas por esses livros, se indicam as datas de publicação original dessas obras, o que se revela especialmente importante para contextualizar a produção original do autor. As produções relacionadas aos objetivos desta tese também foram diretamente estudadas e, neste caso, quando voltam a ser mencionadas, observa-se que sua citação passa a ser adotada como referência deste trabalho.

de Jürgen Habermas (1987)<sup>18</sup> para se compreender a organização das relações sociais; as indicações de Paulo Freire (1995)<sup>19</sup> sobre formas de luta em situações de desigualdades; e os destaques de Beck e Giddens (1994) e de Giddens (1991)<sup>20</sup> acerca da orientação reflexiva que caracteriza os projetos individuais neste contexto informacional de modernidade, quando são requeridas profundas mudanças nas formas de ensino.

Aprofundando-se nos elementos da teoria da ação comunicativa, Flecha (1997) traz, como fundamental, a tipificação de ação social proposta por Habermas (2001a), bem como sua correlação com o uso da linguagem: ação teleológica, ação regulada por normas, ação dramática e ação comunicativa. Na ação teleológica, cada pessoa escolhe os melhores meios para alcançar um fim específico, de modo que a linguagem se encontra entre os meios a serem usados. Na ação regulada por normas, os membros do grupo atuam de acordo com valores em comum, usando a linguagem como meio para essa transmissão. Na ação dramática, as pessoas desenvolvem seus papéis, de acordo com as expectativas de seu público, de maneira que a linguagem é usada para a autorrepresentação. Na ação comunicativa, as pessoas usam a linguagem para se entenderem e estabelecerem acordos, entre si, a fim de resolverem situações problemáticas em comum.

De acordo com Flecha (1997), verifica-se a potencialidade transformadora da ação comunicativa, haja vista que a interpretação sobre a realidade é produto da negociação entre todas as pessoas, cujo alcance se torna possível em situações não coercitivas e passíveis de consenso. Vertendo a ação comunicativa para as situações educativas, o autor apresenta a possibilidade de realizar uma tertúlia dialógica na situação comunicativa idealmente apresentada por Habermas (2001a, 2001b), mesmo que as pessoas participantes ocupem posições socialmente diferenciadas.

Com esse propósito, as tertúlias literárias dialógicas descritas em *Compartiendo Palabras* (1997) oferecem exemplos de concretização do princípio de diálogo igualitário, por se tratarem de encontros semanais em que as pessoas adultas de La Verneda podem compartilhar suas compreensões em torno de clássicos da literatura universal. Desde a escolha dos livros e dos trechos a serem lidos e comentados, a cada semana, até a sua realização,

---

<sup>18</sup> HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social; II. Crítica de la razón funcionalista*, Madrid Taurus, 1987 (publicado originalmente em 1981). Passim.  
HABERMAS, J. *Between Facts and Norms. Contribution to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge. Polity Press, 1996 (publicado originalmente em 1992).

<sup>19</sup> FREIRE, P. *À la sombra de este árbol*, Barcelona, Roure, 1997 (publicado originalmente em 1995). Passim.

<sup>20</sup> BECK, U., GIDDENS, A., LASH, S. *Reflexive modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge, Polity Press, 1994.

GIDDENS, A., *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Península, 1994 (publicado originalmente em 1991).

valoriza-se igualmente as contribuições oferecidas pelas pessoas participantes, cujos argumentos se apoiam em conhecimentos originados em diversos âmbitos de vida, não se reduzindo, portanto, à dimensão acadêmica e especializada. Buscando essa relação horizontal, assinala Flecha (1997), o grupo caminha entre o “real” e o “ideal”, enquanto a preponderância de algumas vozes, como as oriundas do gênero masculino e as dos maiores níveis escolares, vai dando lugar à riqueza da cultura oral que emerge das falas de todas as pessoas.

No capítulo dedicado ao princípio do diálogo igualitário, Flecha (1997) apresenta as interpretações oferecidas por Manuel, demonstrando a riqueza de significados trazida para as sessões de tertúlias literárias dialógicas por um homem na condição oficial de “analfabeto” e com intensa vivência na luta operária, travada nos tempos da ditadura franquista. Nessa descrição, mostra-se como vão sendo reavivados os sonhos e a força interna desse homem, à medida que se envolve nas ações comunitárias da escola e nas reflexões coletivas em torno das leituras de livros, como *Romanceiro Gitano* (García Lorca), *O século das luzes* (Alejo Carpentier), *O Jogo da Amarelinha* (Julio Cortázar) e *Germinal* (Émile Zola),<sup>21</sup> entre outros. Com base nessas interpretações, revela-se a possibilidade de, no processo igualitário, superar a tradicional dicotomia entre saberes populares e conhecimentos oficiais, e buscar espaço para dialogar também sobre os problemas básicos da população, como fome, desemprego e alfabetização.

Onze anos depois, Aubert et al. (2008) retomam a tendência universal de se radicalizar o diálogo, tanto no âmbito social mais amplo, como o da democracia, quanto no mais restrito, como o das relações estabelecidas ao longo da vida. De maneira geral, conforme salientam as autoras e o autor, recorrendo às palavras de Habermas (2001), vem se substituindo “*o argumento da força pela força dos argumentos* (AUBERT et al., 2008, p. 169, grifos das autoras e do autor, tradução nossa).

Aportes como esse, segundo Aubert et al. (2008), vêm ajudando a identificar, em contextos escolares, as relações dialógicas, entendidas como aquelas que ocorrem em interações estabelecidas com meios verbais e não verbais, entre sujeitos reconhecidamente capazes de linguagem e de ação. De acordo com as autoras e o autor, o diálogo igualitário deve ocorrer na comunicação entre todas as pessoas, independentemente de nível socioeconômico, gênero, cultura, nível acadêmico e idade, permitindo colocar em comum todos os diferentes conhecimentos das pessoas da comunidade, para se alcançar uma melhora na aprendizagem de todo o alunado.

---

<sup>21</sup> São mencionados os títulos dos livros em espanhol: *Romancero Gitano*, *El siglo de las luces*, *Rayuela* e *Germinal*.

No entanto, não podemos dizer que existam relações totalmente dialógicas, porque sempre dentro de uma relação, ainda que seja majoritariamente dialógica, se produzem interações de poder devido às desigualdades existentes na mesma estrutura social (AUBERT et al., 2008, p. 170, tradução nossa).

Nessa perspectiva, as autoras e o autor assinalam a necessidade de que, nas tradicionais estruturas hierárquicas das escolas, busque se promover a substituição das relações de poder pelas relações dialógicas. Por meio do diálogo igualitário, torna-se possível superar preconceitos na comunicação entre diferentes agentes educativos, abrindo-se espaço para que todas as pessoas, incluindo estudantes e comunidade, participem na tomada de decisões que afetam sua aprendizagem. Desse modo, o conceito de diálogo sustentado diz respeito à crescente colaboração entre todas as pessoas envolvidas com a educação escolar, sem perder de vista o objetivo comum de melhorar os resultados acadêmicos e a convivência.

#### 2.1.1.2 Inteligência cultural

Seguindo para o princípio de inteligência cultural, pode-se encontrar, a partir de *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997), a afirmação de que “todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar em um diálogo igualitário, ainda que cada uma possa demonstrá-las em ambientes distintos” (FLECHA, p. 20, tradução nossa). Sendo assim, evidencia-se que a inteligência cultural se articula ao diálogo igualitário (1), pois a participação em contextos comunicativos dialógicos possibilita que as pessoas compartilhem entre si conhecimentos formados em contextos culturais diversos, trazendo ao grupo seus modos específicos de pensamento e de expressão, e revelando a potência de transformação gerada na reflexão e na ação coletiva.

Explica o autor que a tradicional relação entre inteligência e erudição vem excluindo grandes contingentes de situações sociais e educativas, desconsiderando suas habilidades comunicativas como também suas formas de manifestação. Apoiado nas ideias de Paulo Freire (1921-1997), ao explicar que as pessoas têm diferentes capacidades cognitivas nunca inferiores, Flecha (1997) também recorre à Sylvia Scribner (1988)<sup>22</sup> que, na linha transcultural inaugurada pelos estudos de Lev S. Vygotski (1896-1934),<sup>23</sup> veio demonstrar a realização de operações cognitivas na cotidianidade, equivalentes àquelas desenvolvidas na escola, durante a infância e a adolescência. Nessa perspectiva, são integrados por meio de

<sup>22</sup> SCRIBNER, S. *Head and hand: an action approach to thinking*, Teachers college, Columbia University. National Center On Education and Employment, 1988 (ERIC Document Reproduction Service nº CE 049 897).

<sup>23</sup> VYGOTSKI, L. S. *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995 (publicado originalmente em 1934).

interações diversas os aspectos comunicativos e os instrumentais, trazidos pela linguagem nelas desenvolvida, convergindo para a ideia de transformação humana, em âmbito pessoal e social.

Diante disso, Flecha (1997) assinala a necessidade de se ampliar o conceito de inteligência, a fim de que seja contemplada a pluralidade de dimensões presentes nas interações sociais e educativas, quando se busca o entendimento por meio da linguagem verbal e não verbal, nos âmbitos cognitivo, ético, estético e afetivo. De acordo com Flecha (1997), o princípio de inteligência cultural oferece o marco adequado para superar concepções de déficit, atribuídas a pessoas e grupos minoritários, que, por diferentes motivos, não se escolarizaram ou apresentam baixos níveis acadêmicos. Por isso, suas capacidades, desenvolvidas em diferentes entornos, como no lar e no trabalho, podem ser transferidas aos e em contextos comunicativos, por meio de processo sistematizado pelo autor em três passos fundamentais: a autoconfiança interativa, que emerge do reconhecimento pelo grupo dessas capacidades já demonstradas em outros lugares; a transferência cultural, que se revela no descobrimento da possibilidade de demonstrar, em contextos acadêmicos, a mesma inteligência cultural; e a criatividade dialógica, que resulta da aproximação de novos públicos a conteúdos anteriormente restritos.

Flecha (1997) explica que a inteligência cultural pode se concretizar e ser publicamente reconhecida, tal como proposto nas tertúlias literárias dialógicas, levando a saltar muros culturais, sociais e pessoais. Em interações nas quais se potencializa a autoconfiança que cada participante tem em seu próprio saber, fomenta-se pela sua valorização coletiva a transferência destes conhecimentos adquiridos por meio de comunicação oral, passando a se refletirem na criatividade dialógica, coletivamente enriquecida por novas formas de compreensão e de vivências. Desse modo, torna-se possível superar as falsas fronteiras erguidas entre cultura erudita e cultura popular, e abrir espaço a ações coordenadas para enfrentamento de discriminações sexistas, racistas e *etaristas*,<sup>24</sup> frequentemente interiorizadas pelas próprias pessoas e pelos grupos de minorias, sob a forma de timidez, complexos e inseguranças.

Remetendo-se ao princípio da inteligência cultural, Flecha (1997) traz o caso de Lola para evidenciar a possibilidade de estudar e de criar conhecimentos, em plena maturidade, e

---

<sup>24</sup> Não se localiza o termo *etarista* em dicionários da língua portuguesa, mas será adotado neste trabalho para designar preconceito ou discriminação em função de idade. Identifica-se o uso do termo em artigo científico que aborda a temática (MOTTA, 2010). Confirma-se a adequação do termo *etarismo* na derivação obtida do lat. *aetās, ātis*, que significa período de vida, tempo de vida, vida, idade (TORRINHA, 1942), acrescida do sufixo *ismo*, que identifica sistemas, doutrinas, etc.



de, assim, participar dos processos de comunicação educativa. No clima igualitário das tertúlias literárias dialógicas, esta mulher mostra autoconfiança e motivação para superar suas dificuldades de voltar a estudar e trazer suas impressões e seu gosto pela leitura de textos clássicos, como *O Engenhoso Fidalgo Don Quixote de la Mancha* (Cervantes) e *Ulisses* (James Joyce),<sup>25</sup> entre outros considerados de difícil compreensão até mesmo por pessoas com altos níveis de escolaridade. Nessa descrição, o autor revela como a aprendizagem pode ser mais rica e poética, quando se escuta de forma atenta e respeitosa pessoas que, como Lola, resgatam e compartilham a ampla base de conhecimentos aprendidos nas práticas e com as histórias de seu povo.

Na abordagem de inteligência cultural apresentada por Aubert et al. (2008), as autoras e o autor propõem que se considerem todos os saberes, independentemente de sua origem, acadêmica ou prática. Nessa proposta, confirma-se a insuficiência de conceitos de inteligência, vinculados às medidas de coeficiente intelectual e aos saberes de grupos culturais privilegiados, produzidos no processo de escolarização. No entanto, como ainda persiste, de acordo com as autoras e o autor, a relação entre inteligência e habilidades acadêmicas, as pessoas se sentem mais ou menos confiantes para comunicarem seus saberes, conforme as expectativas do contexto em que se encontram.

O que em uma determinada cultura é muito valorizado pode não o ser em outra, ou o que uma pessoa de um determinado grupo social necessita saber ou fazer é diferente do que o entorno exige de outra pessoa de outro grupo social ou cultural (AUBERT et al., 2008, p. 182, tradução nossa).

Entre suas explicações, Aubert et al. (2008) recuperam as ideias de Mead (1973)<sup>26</sup> acerca da natureza social da inteligência na constituição da pessoa dialógica. Pelas ideias desse autor, torna-se possível compreender que cada pessoa se forma, a partir de suas interações, adotando atitudes do outro na própria conduta. Ampliadas na Sociedade da Informação, essas interações dão base para a formação e o uso das capacidades e das habilidades de cada pessoa, de acordo com as necessidades que vão sendo apresentadas em cada contexto social e cultural. Desse modo, tais apontamentos se aproximam da linha transcultural, desenvolvida a partir de Vygotski.

De acordo com Aubert et al. (2008), o reconhecimento da inteligência cultural torna-se útil para o trabalho com alunado e familiares de outras culturas, pois se recorre à inteligência comunicativa de pessoas da comunidade para se vincular os conteúdos escolares com os

---

<sup>25</sup> São mencionados os títulos dos livros em espanhol: *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* e *Ulises*.

<sup>26</sup> MEAD, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós, (v.o. 1934).

códigos e as experiências culturais; vínculos talvez cruciais para a aprendizagem, mas desconhecidos para o professorado. Segundo as autoras e o autor, permite-se a diversificação das inteligências presentes na escola, e se oferece a alternância entre “o discurso especializado da ciência” e “o discurso da vida cotidiana”, ações tidas como fundamentais ao entendimento mútuo (AUBERT et al., 2008, p. 188).

### 2.1.1.3 Transformação

Remetendo-se para as contribuições de Flecha (1997), encontra-se a apresentação do princípio de transformação, a partir das palavras de Paulo Freire de que: “as pessoas não são seres de adaptação, mas de transformação” (FREIRE apud Flecha, 1997, p. 28, tradução nossa). Articulando-se esse princípio com o diálogo igualitário (1) e a inteligência cultural (2), apresentados anteriormente, o autor afirma, em *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997), que “defendem-se a possibilidade e a conveniência das transformações igualitárias que sejam resultado do diálogo, sem que ninguém imponha suas próprias ideias às demais pessoas e coletivos” (FLECHA, 1997, p. 30). Pretende-se, assim, que as mudanças estejam ao alcance de todas as pessoas, como frutos da comunicação horizontal e em favor de toda a sociedade, com prioridade às mais necessitadas, podendo-se passar de situações de exclusão a outras de criação cultural, e modificar relações familiares, de trabalho e pessoais.

Na elaboração desse princípio, assinala-se que, além da concepção de transformação evidenciada por Freire em relação aos âmbitos educativos, está presente a ênfase crítica dos estudos da sociologia da educação, empreendida por Michel Apple,<sup>27</sup> Basil Bernstein,<sup>28</sup> Henry Giroux,<sup>29</sup> Donaldo Macedo,<sup>30</sup> e Paul Willis.<sup>31</sup> Flecha (1997) destaca que, desde os anos de 1980, esses autores se contrapõem à visão de escola como mera reprodutora das desigualdades sociais, ao adotarem a perspectiva dual de compreensão sobre a ação social e superarem o reducionismo de abordagens tradicionais, como o estruturalismo, ou da abordagem pós-moderna, cuja possibilidade e a conveniência de transformação estão relacionadas às subjetividades.

<sup>27</sup> APPLE, M. W. *Educación y poder*. Madrid, Paidós, 1982 (publicado originalmente en 1982).

<sup>28</sup> BERNSTEIN, B., *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, Roure, 1990.

<sup>29</sup> GIROUX, H. A. *Placeres inquietantes*, Barcelona Paidós, 1996 (publicado originalmente en 1994).

<sup>30</sup> MACEDO, D. *Literacies of power. What Americans are not allowed to know*. Boulder, Westview Press, 1994.

<sup>31</sup> WILLIS, P. *Common Culture Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*, Boulder, Westview Press, 1990.

De acordo com Flecha (1997), as teorias sociológicas contemporâneas vêm demonstrando a necessidade de alternativas transformadoras, por meio de conceitos como sistema e mundo da vida, propostos na teoria da ação comunicativa de Habermas (2001), e estrutura e agência humana, na teoria da estruturação de Anthony Giddens (1985).<sup>32</sup> Nessas compreensões, sociedade e educação são geradas nas relações de solidariedade entre sujeitos, no mundo da vida e por meio da agência humana, possibilitando a produção de transformações sistêmicas e/ou estruturais, orientada pelas atuações políticas e pedagógicas. Cabe, portanto, promover espaços comunicativos potencialmente inovadores, a fim de se responder aos desafios de exclusão social deste tempo.

Analisando as tertúlias literárias dialógicas, Flecha (1997) confirma que a orientação das mudanças pessoais e sociais é fruto da comunicação intersubjetiva, cujos efeitos transformadores são desencadeados e ampliados no diálogo igualitário suscitado pelos textos de literatura clássica. Nesse contexto, o sentido de transformação é elaborado na forma desejada pelas próprias pessoas, com base em elementos existenciais daquele coletivo, de modo que a tradicional dicotomia sujeito-objeto dá lugar à intersubjetividade, como base dinâmica para a ação social. Afirma o autor, então, a possibilidade de se promover melhorias que alcancem toda a sociedade, efetivando-se por meio de ações e de envolvimento de diferentes pessoas e grupos.

Para revelar a transformação mobilizada nas tertúlias literárias dialógicas, Flecha (1997) menciona as reflexões coletivas de Chelo e de outras mulheres, de diferentes idades e níveis de escolaridade, em torno da condição feminina e das mudanças ocorridas nas últimas décadas. Desencadeadas por elementos trazidos por personagens femininas de textos clássicos, tais como *Tristana* (Pérez Galdós), *A Casa de Bernarda Alba* (García Lorca) e *Odisseia* (Homero),<sup>33</sup> os comentários das participantes mostram diferentes caminhos e decisões, com base em ideias e sentimentos próprios. De acordo com Flecha (1997), diálogos como esses abrem espaços de conscientização sobre o significado do verdadeiro amor e de luta comum pela libertação de situações opressoras, na perspectiva do feminismo da igualdade de diferenças, em que se busque “combinar igualdade e diferença, ter equidade de oportunidades, mas usando-as à sua própria forma e não ao estilo masculino” (FLECHA, 1997, p. 96, tradução nossa).

---

<sup>32</sup> GIDDENS, A. *The constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge, Ing., Polity Press, 1985.

<sup>33</sup> São mencionados os títulos dos livros em espanhol: *Tristana*, *La casa de Bernarda Alba* e *Odissea*.

Em relação ao princípio de transformação, Aubert et al. (2008) revelam o descompasso entre se considerar, na sociedade da informação, o conhecimento como fundamental à vida e ao trabalho, e se aprofundarem as desigualdades de seu acesso por parte dos grupos sociais mais vulneráveis. No entanto, de acordo com a autora e o autor, são frequentemente desqualificados e acusados de não científicos os profissionais que se engajam no compromisso com uma educação igualitária, seja pela tese reproducionista de que as instituições sociais, como a escola, reproduzem as desigualdades, seja pela tese pós-modernista de que tais mudanças são indesejáveis. Tais críticas não se sustentam e nem apresentam alternativas, demonstrando, nas palavras de Aubert et al. (2008), “não somente falta de ética mas também mediocridade intelectual e científica” (AUBERT *et al.*, 2008, p. 196, tradução nossa).

Frente a essa ofensiva, as autoras e o autor assinalam a ênfase na capacidade de transformação pessoal e social, apontada pelas teorias mais referenciadas pela comunidade científica internacional, tais como a de Freire (2005), por meio das quais se argumenta que as denúncias de estruturas de poder devem ser sempre acompanhadas de alternativas. Ademais, ressaltam a atualidade das teses de Vygotski, quando assinalam o sentido dos impactos da aprendizagem sobre a cultura e a sociedade e sustentam que o ensino se dirija à zona de desenvolvimento próximo, a fim de que se promova o alcance de metas mais altas com apoio de pessoas mais hábeis.

Na aprendizagem dialógica, a transformação transcende a escola e chega ao entorno. A escola tem que se converter em mais um espaço onde se incrementa as interações das crianças com outras pessoas adultas. Quando a escola abre suas portas à comunidade, e esta participa no desenho e desenvolvimento do projeto educativo e inclusive na intervenção educativa direta, aumentam as aprendizagens e melhora a convivência (AUBERT *et al.*, 2008, p. 198, tradução nossa).

Nessa perspectiva, a escola pode-se converter em espaço de criação de conhecimentos, em que ocorram interações transformadoras com apoio da comunidade do alunado, cujas repercussões pessoais transcendem o ensino para chegarem à região de sua localização. Aubert et al. (2008) assinalam, por exemplo, a importância de esse espaço formativo também incluir os familiares, ampliando-se as possibilidades de aprendizagem do alunado e a melhora na convivência em seu interior e com a comunidade envolvente.

#### 2.1.1.4 Dimensão instrumental

Na apresentação do princípio de dimensão instrumental, enfatiza-se que alcançar dialogicamente a transformação pessoal e social não significa descartar a aprendizagem técnica e científica. Esse princípio se entrelaça com os princípios de diálogo igualitário (1), inteligência cultural (2) e transformação (3), já descritos. De acordo com Flecha (1997), “quando o diálogo é igualitário, fomenta uma intensa reflexão, ao ter que compreender os argumentos alheios e aportar os próprios” (FLECHA, 1997, p. 33, tradução nossa). Nessa compreensão, alerta-se sobre o enfoque coletivo que deve caracterizar a criação de conhecimentos e habilidades, haja vista que, desde a modernidade tradicional, tende-se a fundamentar a aprendizagem instrumental nas razões de tipo técnico.

Flecha (1997) explica que o marco do diálogo igualitário possibilita a oposição frente às formas de “colonização tecnocrática da aprendizagem”, ao se propor que todos os sujeitos participem de todos os momentos do processo educativo, inclusive das decisões sobre seus objetivos e procedimentos. Por meio da reflexão fomentada pelas interações, enfatizam-se as capacidades de seleção e de processamento de informação como os maiores instrumentos cognitivos a serem desenvolvidos na sociedade atual, a fim de que se favoreçam a compreensão das tarefas a serem realizadas e a criação de novas respostas frente aos problemas apresentados.

Além de radicada na teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 2001), Flecha (1997) ressalta que a dimensão instrumental também se justifica no conceito de reflexividade de Giddens (2002, 2012), que vem revestindo a compreensão de mundo, e na validação científica dos conhecimentos populares, trazidos por investigações como a de Scribner (1988) sobre inteligência prática. O autor argumenta que, situando-se em um mundo crescentemente complexo, cada pessoa precisa compreender elementos alheios e apresentar os próprios, tecidos em âmbitos cotidianos, domésticos, de trabalho ou de escolarização. Portanto, um ensino de qualidade deve pressupor a emersão de elementos fundamentais da realidade em que vivem as pessoas envolvidas, considerando-se a potencial aprendizagem que resulta do esforço do grupo em direção ao entendimento.

Apoiando-se nessa compreensão, Flecha (1997) assinala a importância de se articular conhecimentos cotidianos e acadêmicos para orientar a educação de pessoas adultas, visto que, quanto mais se avança na sociedade informacional, maior nível formativo se requer. Nesse âmbito educativo, ainda se verifica a presença de ideias compensatórias e que circunscrevem a aprendizagem às idades mais precoces, cujo apoio em teorias não científicas ou já superadas, em relação à deterioração de capacidades com o passar da idade, acaba conduzindo à consolidação da exclusão de experiências educativas potencialmente

liberadoras. Contraindo-se a essas ideias, o autor aponta a possibilidade de, nessas instituições, se abrir caminho para superar as baixas expectativas e se promover uma organização mais apropriada às necessidades da vida adulta, afirmando-se o diálogo e o processo democrático na apresentação de ideias e razões que afetam tais estudantes.

Segundo Flecha (1997), as tertúlias literárias dialógicas são oportunidades exemplares para demonstrar os excepcionais avanços que ocorrem na autoconfiança e na aprendizagem, na medida em que as pessoas participantes compartilham suas reflexões sobre literatura clássica, recorrendo a um diálogo direto e igualitário que valoriza seu saber popular. Suas leituras e comentários literários oferecem elementos gerados em outras atividades formativas e relações sociais, as quais, traduzidas na oralidade, aprofundam a compreensão sobre aspectos da vida humana, impossíveis de serem abarcados apenas pelo que se considera como “culto”. Resgata-se, com essa forma de participação, a dignidade das pessoas adultas, possibilitando ampliar suas ilusões sobre a condução da própria vida.

Nessa direção, Flecha (1997) demonstra como aumentam a autoconfiança e a aprendizagem de Rocío, a partir de sua participação nas tertúlias literárias dialógicas, possibilitando a superação do etarismo. Apoiado na concepção hierárquica de cultura e nas hipotéticas deficiências atribuídas à inteligência adulta, este preconceito vem negando possibilidades de aprendizagem e igualdade de direitos educativos para pessoas de diferentes idades. Porém, no encontro com a “literatura falada” nas tertúlias e as imagens de um ensino que igualmente valoriza os conhecimentos cotidianos e acadêmicos, tais como as descritas por Antonio Machado, em *Juan de Mairena*, todo o grupo se refere às muitas aprendizagens que ocorrem com as pessoas adultas em seus âmbitos sociais, independentemente de seus anos de escolarização.

Enfatizando o sentido da escolarização como base para superar a exclusão social ou minimizar seus riscos, Aubert et al. (2008) destacam, no princípio da dimensão instrumental, a necessidade de se passar da igualdade de oportunidades, presente no discurso oficial, para a igualdade de resultados, priorizando, desse modo, os grupos socialmente mais vulneráveis. Tal compreensão se encontra com os propósitos de currículo democrático assinalado por Apple e Beane (1995),<sup>34</sup> cujos conhecimentos e destrezas também abrem “a passagem pelas portas de acesso socioeconômico” (APPLE; BEANE apud AUBERT et al., 2008, p. 205, tradução nossa).

---

<sup>34</sup> APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (1995). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata (v. o. 1995).

Sendo assim, Aubert et al. (2008) afirmam a relação entre separação das “trajetórias escolares de inclusão ou de segregação, de êxito e de fracasso, de currículos mais ou menos competentes, da posterior inclusão ou exclusão social do alunado” (AUBERT et al., 2008, p. 207). Desse modo, revelam suas preocupações com as consequências sociais de se promover a submissão de estudantes ao “currículo da felicidade e da sociabilidade”, sob a alegação de se adaptar os currículos escolares aos níveis de estudantes atendidos, tal como proposto pelo conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (1989).<sup>35</sup>

Frente ao caráter segregacionista dessas medidas, de acordo com Aubert et al. (2008), ideias como a “pedagogia culturalmente relevante” (LADSON-BILLINGS, 1994, 1995)<sup>36</sup> vêm permitindo sustentar que o êxito acadêmico deve ser o primeiro critério a definir o ensino. E, pautando-se nas ideias de Freire (2005) e Wells (2001),<sup>37</sup> as autoras e o autor também afirmam a disposição de todos os seres humanos, para o conhecimento e a aprendizagem, independentemente de sua cultura de origem.

Tomando a aprendizagem dialógica, como base, Aubert et al. (2008) recorrem à prática de Grupos Interativos, para exemplificarem a possibilidade de se intensificar interações na diversidade de níveis, de gêneros, de culturas, de formas de aprender, etc. Nessa prática, são revistos, em grupos diversificados e sob a moderação de uma pessoa da comunidade, os conteúdos ensinados em sala de aula pela professora. Desse modo, torna-se possível que os estudantes se apoiem entre si, a fim de que todos alcancem resultados mais complexos e elaborados mais do que fariam individualmente, pois recorrem às suas habilidades comunicativas, acadêmicas e práticas, já desenvolvidas em contextos diversos.

#### 2.1.1.5 Criação de sentido

Como outro dos componentes da aprendizagem dialógica, o princípio da criação de sentido vem se articular aos princípios de diálogo igualitário (1), inteligência cultural (2), transformação (3) e dimensão instrumental (4). Considera-se, de acordo com Flecha (1997), que as energias e os referentes que orientam a existência humana são encontrados nas pessoas,

---

<sup>35</sup> AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Editorial Trillas (v.o. 1978).

<sup>36</sup> LADSON-BILLINGS, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.

LADSON-BILLINGS, G. (1995). “Toward a theory of culturally relevant pedagogy”. *American Educational Research Journal*, 32, 3, 465-491.

<sup>37</sup> WELLS, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós (v.o. 1999).

pois estas geram, em suas relações sociais, sonhos e sentimentos que mobilizam sua atuação. Nas palavras do autor:

Todos nós podemos sonhar e sentir, dar sentido à nossa existência. A contribuição de cada um é diferente da do resto e, portanto, irrecuperável se não levada em conta. Cada pessoa excluída é uma perda irreparável para todas as demais. Do diálogo igualitário entre todas é onde pode ressurgir o sentido que oriente as novas mudanças sociais para uma vida melhor (FLECHA, 1997, p. 35, tradução nossa).

Assim, na perspectiva dialógica, ressaltam-se os meios usados pela humanidade para viabilizar sua própria existência, entre os quais a comunicação. Considera-se que, da mesma forma que são mantidas a linguagem e as mensagens que veicula, são as pessoas as responsáveis por essas criações humanas e que, portanto, também podem transformá-las. Ao se promover a comunicação entre pessoas, de modo a dirigirem suas próprias interações, permite-se caminhar para a superação dos desafios criados pela priorização do dinheiro e do poder, como meios socialmente instituídos para o alcance dos objetivos da modernidade industrial.

No princípio de criação de sentido, Flecha (1997) parte da abordagem de ação social apresentada por Max Weber (1964, 1969),<sup>38</sup> para explicitar a perda de sentido que advém das formas burocráticas de existência moderna, buscando, em Mead (1947) e em Habermas (2001), elementos de contraponto a esse “desencantamento” sociologicamente apresentado. Recorrendo a Mead (1947), assinala o protagonismo humano na “passagem do gesto animal ao símbolo humano”, autor também resgatado por Habermas (2001), em seu estudo promovido sobre a fala, no interior da teoria da ação comunicativa (MEAD apud FLECHA, 1997, p. 36, tradução nossa).

Com base nas explicações de Flecha (1997), torna-se possível afirmar que o potencial criativo da fala emerge de relações horizontalmente estabelecidas, ressaltando que o diálogo pedagógico e o cotidiano não necessariamente se opõem entre si, mas podem colaborar e se enriquecer mutuamente. Assim, o sentido de se compartilhar palavras em situações cotidianas está relacionado à necessidade humana de se recriar o sentido global de existência. Considerando o crescente peso dos sistemas burocráticos na existência humana, apontado por estudos sociológicos como o de Habermas (2001), Flecha (1997) ressalta a prevalência de falas que pode ocorrer no atual contexto, cujo conteúdo é preenchido por discursos

---

<sup>38</sup> WEBER, M. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, Península, 1969 (publicado originalmente em 1901-1905). WEBER, M. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México. Fondo de Cultura Económica, 1964 (publicado originalmente em 1922).



profissionais feitos para desqualificar o ouvinte, excluindo-o do diálogo. Para se superar essa forma de “colonização” das falas, o autor indica que os contextos educativos devem assumir o compromisso de se constituírem como espaços “para falar” e não “para calar” (FLECHA, 1997, p. 36, tradução nossa).

De acordo com Flecha (1997), ao compartilharem suas falas nas tertúlias literárias dialógicas, as pessoas não se orientam por propósitos de protagonismo, sejam relacionados à sua posição acadêmica, sejam à sua posição social, mas buscam continuamente criar seu passado, presente, e futuro, convertendo os textos clássicos dos quais se aproximam em elementos da própria reflexão e da reflexão de demais participantes. Desse modo, recuperam a “fala comunicativa”, projetando-a em suas próprias vidas, em uma sociedade na qual a intensidade de convívio humano se faz crescentemente necessária.

Flecha (1997) descreve a “paixão” com a qual se dá o ritmo dos diálogos ocorridos nas tertúlias, evidenciando o entusiasmo de Juan para entender livros considerados como complexos, tais como *Metamorfose* e *Carta ao pai* (Kafka), e para buscar informações sobre o autor, a obra e a época (FLECHA, 1997, p. 118, tradução nossa).<sup>39</sup>A despeito das escassas oportunidades escolares anteriores, o coletivo das tertúlias literárias dialógicas é capaz de compreender, em cada página dos livros selecionados, a profundidade das dimensões humanas, pois se criam significados a partir de suas próprias histórias de vida. Assim, o contexto favorece a aproximação dos sentimentos dos personagens e promove a autorreflexão, possibilitando a conexão da literatura com a existência e a comunicação entre as pessoas.

Em meio à proposta de se recorrer à diversidade para promover a aprendizagem escolar, Aubert et al. (2008) também localizam nas interações o princípio de criação de sentido, haja vista que muitas teorias das ciências sociais contemporâneas, como as de Habermas (2001) e de Beck (1997, 1998), vêm apontando a perda de sentido que decorre da pluralidade de opções, da reflexividade e dos riscos que caracterizam a Sociedade da Informação. Tal compreensão apresenta a crescente tendência de se tomarem decisões com base na força de argumentos que lhe estão relacionados, mais do que nos modelos pautados nos desígnios de autoridades ou de especialistas, como predominantemente vinha ocorrendo desde a modernidade.

Buscando articulação dessa ideia com a educação, Aubert et al. (2008) mencionam a perda de sentido decorrente das diferenças entre a cultura escolar, cujos conteúdos e códigos se aproximam do que se propõe pelas culturas hegemônicas, e o cultivado pelas minorias

---

<sup>39</sup> São mencionados os títulos dos livros em espanhol: *La metamorfosis* e *Carta al padre*.

étnicas, linguísticas e culturais. Entre os fatores explicativos, referem-se à maior presença do componente de poder do que o do diálogo nas interações entre famílias e instituições escolares, de modo que persistem a “burocratização” e a “tecnificação” que alienam as “vozes” dos familiares das tomadas de decisão e das formas de organização relativas à aprendizagem de suas crianças.

Relacionando o significado da escola, no contexto atual, com as interações que nela se concretizam, Aubert et al., (2008) explicam que:

Uma concepção comunicativa da aprendizagem significa que, assim como os significados são criados na interação comunicativa, o sentido também tem uma origem intersubjetiva, dialógica. Segundo as interações e os diálogos que se criam em torno do centro educativo e da aprendizagem escolar, com maior *sentido do poder* ou maior *sentido dialógico*, a criação de sentido para as aprendizagens escolares (AUBERT et al., 2008, p. 223, grifos das autoras e do autor, tradução nossa).

A partir dessa consideração, as autoras e o autor sublinham a necessidade de se promover a criação dialógica de sentido, superando a culpabilização dos familiares pela insuficiência acadêmica das crianças, por meio do envolvimento de diferentes pessoas na resolução de problemas que estejam comprometendo os resultados esperados. Embasando-se em autores como Freire e Macedo (1989),<sup>40</sup> Mead (1947), cujas contribuições ressaltam o sentido que emerge na “internalização do processo social de comunicação”, Aubert et al. (2008) sugerem a potencial transformação dentro e fora das escolas, quando se ampliam seus espaços para participação e diálogo entre todos os agentes educativos (AUBERT et al., 2008, p. 223-224, tradução nossa).

#### 2.1.1.6 Solidariedade

Destacada a importância de se criarem espaços para resgate do convívio humano em meio à complexidade social, Flecha (1997) apresenta o princípio da solidariedade em articulação com os princípios de diálogo igualitário (1), inteligência cultural (2), transformação (3), dimensão instrumental (4) e criação de sentido (5). Rejeitando radicalmente as teorias e as práticas que se opõem à orientação de práticas educativas igualitárias, o autor apresenta a compreensão de que “a principal força motivadora da ação é conseguir a aprendizagem conjunta de todas as pessoas, em lugar de impor a própria verdade” (FLECHA, 1997, p. 40, tradução nossa). Assim, a aprendizagem dialógica prioriza quem não

---

<sup>40</sup> FREIRE, P.; MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Barcelona: Paidós (v. o. 1987).

desfruta de oportunidades para participação, pois suas vozes trazem contribuições que abrem possibilidades para todas as pessoas.

Para embasamento de suas afirmações, Flecha (1997) resgata aportes da teoria da ação comunicativa (Habermas) e da concepção de educação de Paulo Freire, emergidos no clima das reações anti-igualitárias que vieram, desde meados do século XX, contestar o estruturalismo e seu modelo conservador da reprodução, bem como sua concretização em opções tecnocráticas, políticas neoliberais e movimentos neonazistas; por outro lado, segundo Flecha (1997), esses autores também se opõem ao relativismo de ideias denominadas como pós-estruturalistas, que, por diferentes formas, vieram se mostrando contrárias ao conhecimento científico, por entendê-lo como determinado pelas relações de poder. Frente ao relativismo e à sua base pós-moderna, a solidariedade se faz presente nas reflexões coletivas fomentadas pelo diálogo igualitário, orientando-se para a superação de práticas sociais excludentes, em busca de viabilizar a dignidade da existência para todas as pessoas.

Conforme descrito por Flecha (1997), as pessoas participantes das tertúlias literárias dialógicas demonstram sua preocupação com os setores não privilegiados e identificam rapidamente as atuações de quem se considera superior e em posição privilegiada. À medida que aumenta a aprendizagem fundamentada pela confiança nas capacidades e nas motivações do grupo, essas pessoas se remetem às vivências da própria situação de exclusão social e revelam suas formas para superá-la, demonstrando, ao mesmo tempo, sua capacidade de refletir, dialogar e de transformar a própria vida. Referindo-se às ideias geradas pelo grupo, no marco dialógico, Flecha (1997) explica que elas carregam e validam prioridades de mudanças estruturais para alcançar maior igualdade, rompendo barreiras entre formas de conhecimento e fornecendo elementos fundamentais à análise e à interpretação da realidade social.

Referindo-se a uma investigação sobre participação e não participação na educação de pessoas adultas, Flecha (1997) assinala a tradicional relação que se vem fazendo entre maior motivação leitora e níveis acadêmicos superiores, cujos efeitos levam ao preconceito etarista de se encerrar as pessoas em níveis culturais. Essa investigação contou com a participação de Rosalía, entre outras pessoas das tertúlias literárias dialógicas, para que, junto à equipe de pesquisa, também trabalhasse, refletisse e debatesse textos considerados chaves ao estudo. Os argumentos de Rosalía corroboram o entendimento de autores como Garfinkel (1967),<sup>41</sup> ao afirmar que “as pessoas não são idiotas culturais” e, portanto, podem contribuir com a

---

<sup>41</sup> GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood-Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1967.

produção do conhecimento científico acerca das aprendizagens que elas mesmas realizam (FLECHA, 1997, p. 38, 135, tradução nossa).

Vislumbrando a promoção de uma educação igualitária, Aubert et al. (2008) localizam o princípio de solidariedade nas práticas das aulas e de toda a escola, quando se colabora com familiares e bairro para se alcançar o êxito de todas as crianças. As autoras e o autor explicam que, a partir das dinâmicas e dos comportamentos solidários, torna-se possível radicalizar o questionamento sobre o individualismo moderno, imposto pelos sistemas de dinheiro e de poder, e viabilizar em instituições como a escola transformações orientadas para a superação de desigualdades sociais e educativas. Nessa perspectiva, as autoras e o autor explicam a necessidade de se articular o discurso de querer para todas as pessoas as mesmas oportunidades e os mesmos direitos que se tem, e a ação social quando isso não ocorre, notadamente em relação aos direitos humanos universais, já amplamente proclamados, entre os quais se encontra a instrução escolar.

No entanto, não basta garantir o acesso, mas também se responsabilizar pelos resultados do ensino, como condição fundamental para superação das desigualdades sociais e educativas, conforme afirmado por Aubert et al. (2008):

O que é realmente solidário não é que todas as crianças e adolescentes tenham a oportunidade de ir aos centros de ensino, mas que todas e todos consigam os melhores resultados. Os centros que buscam aumentar a qualidade das aprendizagens teriam que trabalhar com todos os agentes da comunidade na busca de propostas que sirvam para aumentar os níveis acadêmicos de todo o alunado (AUBERT *et al.*, 2008, p. 226, tradução nossa).

Nessa compreensão, Aubert et al. (2008) explicam que os objetivos de máxima aprendizagem escolar não são individualmente alcançados pelo professorado, mas em solidariedade com os demais agentes educativos que convivem com cada estudante em todos os espaços da escola e da comunidade. Tais relações solidárias podem ser alcançadas quando se organiza o tempo escolar em função do que mais beneficiará a aprendizagem no local, e não em função dos interesses pessoais ou corporativistas. Sendo assim, as autoras e o autor destacam a centralidade do papel do professorado na promoção da solidariedade, entendendo-o como coordenador e dinamizador cuja atitude solidária se revela em sala de aula, com alunado, familiares e voluntariado, e no trabalho com seus pares, alcançando enfim toda a comunidade.

No entanto, Aubert et al. (2008) reconhecem que as pessoas podem se envolver em ações solidárias, movidas por motivos individuais, recorrendo ao conceito de “egoísmo inteligente” para argumentar sobre as potenciais repercussões positivas das interações

dialógicas sobre a aprendizagem acadêmica e a qualidade de vida de todas as pessoas envolvidas. Nesse sentido, as autoras e o autor explicam a possibilidade de também se superar a dubiedade dos discursos individualistas, a partir do entendimento de que a elevação do nível acadêmico de toda a comunidade é desejável, pois também se reflete na aprendizagem de cada indivíduo.

#### 2.1.1.7 Igualdade de diferenças

Orientando-se para a promoção do acesso universal aos direitos humanos, o princípio de igualdade de diferenças traz complementariedade aos princípios de diálogo igualitário (1), inteligência cultural (2), transformação (3), dimensão instrumental (4), criação de sentido (5), solidariedade (6). Nesse princípio, Flecha (1997) realça a profundidade e a sinceridade entre as características básicas da educação proposta como transformadora, visto que, na aprendizagem dialógica, “a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa a viver de forma diferente” (FLECHA, 1997, p. 42, tradução nossa). Voltando-se para esse propósito, o autor articula universalidade de direitos humanos e pluralidade cultural, contrapondo-se tanto à concepção homogeneizadora da igualdade quanto ao seu reducionismo à igualdade de oportunidades. Na primeira, o currículo visa integrar todo o alunado, levando ao fracasso quem possui repertório cultural diferente do imposto pela escola; na segunda, as mesmas oportunidades são oferecidas, mas, desvinculadas de questionamento sobre as distâncias sociais, levam às desigualdades geradas pelas diferentes origens sociais.

Para fundamentar o princípio de igualdade de diferenças, Flecha (1997) assinala as contribuições do conceito de “unidade na diversidade”, elaborado por Freire (2005), que vem enfatizar que a ampliação da igualdade e a defesa da diversidade devem ser integradas a críticas consequentes que proponham simultaneamente a equidade de pessoas e coletivos diferentes. Dessa forma, a perspectiva dialógica se propõe a englobar e a superar as limitações de concepções de ensino já obsoletas e exclusivamente apoiadas nas capacidades docentes, tais como o objetivismo que enfatiza o conteúdo independentemente do alunado; e o construtivismo que focaliza a aprendizagem como processo individual de construção de significados. No tocante à concepção construtivista, Flecha (1997) destaca a necessidade de, por meio da perspectiva dialógica, se realizar a “importante precisão” de que “o processo de formação de significados não depende somente da intervenção de profissionais da educação, mas do conjunto de pessoas e contextos relacionados com as aprendizagens do alunado” (FLECHA, 1997, p. 43, tradução nossa).

A “importante precisão”, nos termos de Flecha (1997), trazida pela concepção de aprendizagem dialógica também se apoia nas contribuições de Vygotski (1896-1934), assumida a partir da compreensão transformadora sobre dois pontos fundamentais e complementares, deixados por esse autor bielorrusso: a vinculação do desenvolvimento cognitivo ao entorno sociocultural, e a necessidade de transformar esse entorno para melhorar a aprendizagem. A partir dessas contribuições, afirma-se que a luta pela igualdade educativa e social requer transformações que ampliem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, haja vista a consideração equitativa das diferenças, estabelecida no marco do diálogo igualitário. Desse modo, na perspectiva dialógica, pretende-se superar as práticas de adaptação curricular aos setores desfavorecidos porventura presumidas da ideia de que seu repertório cultural é limitado.

Opondo-se à exclusão social, o direito universal à educação também é afirmado pelas pessoas que participam das tertúlias literárias dialógicas descritas por Flecha (1997), inclusive por aquelas consideradas como “incultas” e “desmotivadas”, como é o caso do povo cigano (*romaní*).<sup>42</sup> O autor argumenta que, ao se manifestar sobre suas dificuldades nos sistemas educativos, todo o grupo sonha com contextos que promovam avanços para a igualdade e a solidariedade, rejeitando o etnocentrismo de culturas hegemônicas como também o reducionismo do ensino a aspectos de suas identidades. Nesse sentido, à medida que promove a valorização e o respeito às diferentes culturas, esse grupo busca acordos para tornar possível o diálogo intersubjetivo e se sente participante da criação coletiva de novos conhecimentos, superando as barreiras comunicativas que frequentemente atribuem aos grupos de minorias culturais as causas de sua própria exclusão social.

Mostrando como Antonio compartilha sua perspectiva *romaní* em torno da literatura clássica, Flecha (1997) torna nítida a possibilidade de, no ambiente das tertúlias literárias dialógicas, se promover a tematização do racismo e da violência contra as minorias étnicas e, assim, superar os profundos impactos da exclusão educativa decorrente de imagens preconceituosas, as quais dificultam a comunicação e o convívio entre pessoas e grupos culturais diferentes. Segundo o autor, à medida que os participantes se colocam de acordo sobre as condições que tornam possível o diálogo, priorizando em cada encontro a fala de quem dela fez menor uso, cada pessoa pode desfrutar da situação educativa, mantendo e desenvolvendo sua própria identidade. Dessa maneira, concretiza-se a igualdade de

---

<sup>42</sup> Terminologia adotada neste trabalho para se referir à comunidade cigana, de acordo com suas próprias indicações.

diferenças, pois “as culturas são diferentes, não superiores e inferiores; são iguais, não homogêneas” (FLECHA, 1997, p. 152, tradução nossa).

Aubert et al. (2008) também mencionam o eixo de igualdade como guia dos objetivos educativos nos diferentes âmbitos da na sociedade da informação. Ao abordarem o princípio de igualdade de diferenças, as autoras e o autor assinalam que a diferença não deve apenas ser reconhecida por si mesma, mas também considerada como fator de excelência acadêmica. Nesse sentido, a homogeneidade do professorado, enquanto classe profissional, mostra sua insuficiência para o trabalho em sala de aula e em todos os espaços da escola, pois incessantemente depara-se com pessoas diferentes, culturalmente, etnicamente, socialmente, economicamente, academicamente, profissionalmente, etc. (AUBERT et al., 2008, p. 231).

Aubert et al. (2008) trazem, como exemplo, a experiência de êxito promovida pela Universidade de Harvard, entre outras prestigiadas em todo o mundo, para sublinhar os benefícios para a aprendizagem acadêmica, quando incluídos, em suas aulas, estudantes de todas as culturas e condições. Por outro lado, enfatizam que os máximos resultados não são promovidos por meio de interações baseadas na “igualdade homogeneizadora”, quando se quer alcançar a mesma aprendizagem e se desconsideram as diferenças culturais, linguísticas, econômicas, etc.; ou quando as relações se apoiam na “diversidade desigual” e se propõe centrar nas diferenças individuais ou grupais, para planejar um currículo diferenciado em “currículo de mínimos” (AUBERT et al., 2008, p. 234).<sup>43</sup>

Focalizando a igualdade de diferenças nas interações dialógicas, na escola, Aubert et al. (2008) apontam que:

A melhor forma para acabar com os preconceitos racistas nos centros educativos e na aula é através das interações com pessoas de outras culturas em espaços de diálogo que melhorem a aprendizagem de todos e todas. A aula pode converter-se em um desses espaços quando (...) nela participam pessoas de outras culturas, línguas, entornos socioeconômicos, etc. Através da interação com estas pessoas, as crianças conhecem diretamente outras culturas diferentes da própria, porque fazem perguntas, põem em dúvida antigos estereótipos, e mudam imagens por vezes distorcidas sobre essas culturas, que foram criadas em outras interações (AUBERT et. al., 2008, 235, tradução nossa).

---

<sup>43</sup> Com a expressão “currículo de mínimos”, as autoras e o autor se referem ao desenho curricular que prioriza afetividade e felicidade em detrimento de conteúdos instrumentais, como forma de ajustar o ensino aos conhecimentos prévios de alunado com limitações ao seu desenvolvimento, inclusive as derivadas de situação social ou cultural desfavorecida, conforme dispositivo de lei espanhola – Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros – LOPEGCE 9/1995 (AUBERT et al., 2008, p. 64).

Nessa compreensão, o trabalho com a *multiculturalidade*<sup>44</sup> presente na sociedade da informação não deve ser circunscrito em momentos pontuais, como comemoração de datas, ou como temas específicos de aulas. Requer a inclusão e a participação efetiva das diferentes pessoas da comunidade e de culturas não hegemônicas, promovendo-se, em sala de aula e em todos os espaços escolares, a afirmação da diversidade como valor positivo. Desse modo, possibilita-se que seja interiorizado e convertido em princípio para as ações empreendidas, dentro e fora do contexto escolar.

Diante dessa síntese das ideias de Flecha (1997) e de Aubert et al. (2008), fica evidente que a aprendizagem dialógica se apoia em princípios complementares e indissociáveis entre si, sobretudo na busca pela sua concretização em práticas na educação de pessoas adultas como as tertúlias literárias dialógicas, e em instituições sociais e educativas como a escola, as quais atendem pessoas adultas, jovens e crianças. Nesse sentido, sugere-se que o enfrentamento das desigualdades sociais e educativas requer convergência de sentidos subjetivos e coletivos, em vista da hierarquização que reveste as relações sociais, seja em âmbitos cotidianos, seja em âmbitos estruturais. Tal convergência se mostra possível de ser concretizada em espaços educativos, quando se considera a educação como espaço de formação humana, e que, portanto, ocorre em todos os âmbitos de existência.

Ressalta-se que, na descrição de cada um dos princípios de aprendizagem dialógica feita aqui com propósitos de sistematização, todos os demais princípios são chamados a contribuir para essa elaboração, proporcionando que se compreenda a profundidade e a amplitude do alcance proposto pelo conceito de aprendizagem dialógica. Fica assim enfatizada a busca de validação de ideias referentes a situações compartilhadas por um coletivo, e afirmado o compromisso com os aspectos de humanização que revestem a educação, buscando-se apoio no reconhecimento de que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação.

Entendendo o conhecimento como fator central para o desenvolvimento humano e social, afirma-se nos livros de referência que, na sociedade atual, a escola é local privilegiado para a promoção de ações transformadoras, cujos impactos sociais e educativos transcendem o ensino acadêmico e institucionalizado. Fundamentando-se na universalidade dessa capacidade humana, as pessoas podem buscar o entendimento entre si, por meio de um diálogo cujos

---

<sup>44</sup> Nesta tese, se adota o termo “multiculturalidade”, de acordo com a menção de Aubert et al. (2008). Este termo está relacionado à constatação que abrange toda a diversidade humana e se diferencia do termo “multiculturalismo”, o qual se refere à abordagem explicativa e propositiva no contexto multicultural, trazida pelo debate sociológico moderno e contemporâneo, a partir de 1940 (GUSMÃO, 2008).



argumentos carreguem pretensões de validade, consistentemente apoiadas em conhecimentos culturalmente elaborados.

Ao se recorrer à diversidade de pontos de vista e de práticas culturais, pode-se ampliar a compreensão de aspectos da realidade e se oferecer instrumentos a todas as pessoas para que orientem suas próprias existências e participem de melhorias na vida de seus grupos de convívio. Promovem-se oportunidades educativas, ao se incluir elementos para reflexão e ação social, integrando-se aos propósitos de assegurar a dignidade humana como bem universal. Pode-se afirmar, portanto, que diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças convergem para a mesma compreensão: que todas as pessoas possuem as mesmas capacidades para aprendizagem, pois, enquanto seres humanos, refletem, analisam e projetam suas ações, independentemente da cultura em que se formam.

### 2.1.2 Evolução do conceito de aprendizagem dialógica

A partir da descrição dos livros de referência desta tese, já se pode notar que há evolução e que se torna mais complexo o conceito de aprendizagem dialógica, trazendo-se para ele ampliação e elementos teóricos importantes. No quadro a seguir, demonstram-se algumas das evidências da evolução promovida na conceituação apresentada.

Quadro 2 – Comparação de conceitos dos livros de referência

Conceitos	<i>Compartiendo Palabras</i>	<i>Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información</i>
Aprendizagem dialógica	Criação cultural constituída por sete princípios, global ou parcialmente válida para diversos contextos educativos, com alcance de todas as idades (FLECHA, 1997, p. 13 - 157).	“A aprendizagem dialógica se produz em <i>diálogos</i> que são <i>igualitários</i> , em interações nas quais se reconhece a <i>inteligência cultural</i> em todas as pessoas e que estão orientadas à <i>transformação</i> dos níveis prévios de conhecimentos e de contexto sociocultural para avançar para o êxito de todos e todas. A aprendizagem dialógica se produz em interações que aumentam a <i>aprendizagem instrumental</i> , favorecem a <i>criação de sentido</i> pessoal e social, estão guiadas por princípios <i>solidários</i> e nas quais a <i>igualdade</i> e a <i>diferença</i> são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores” (AUBERT et al., p. 167, grifos das autoras e do autor, tradução nossa).

Conceitos	<i>Compartiendo Palabras</i>	<i>Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información</i>
Diálogo igualitário	Uso da linguagem como meio de entendimento, em situação social não coercitiva, desconsiderando posição hierárquica para se validar argumentos relacionados à superação de problemas em comum.	Todas as pessoas são capazes de participar em processos igualitários de interação, usando a fala para argumentar e estabelecer consensos sobre suas ações.
Inteligência cultural	Uso da capacidade universal de linguagem e ação para aprender e demonstrar conhecimentos e habilidades de diferentes origens culturais.	Todas as pessoas podem usar habilidades acadêmicas e práticas, aprendidas em outros contextos, ao interagirem e se comunicarem com pessoas do novo contexto.
Transformação	Promoção de modificações subjetivas, nas relações sociais e na realidade objetiva, em decorrência de compreensão e de intervenção consciente.	Os recursos do contexto sociocultural podem ser utilizados para se ampliar o desenvolvimento social e educativo para todas as pessoas e o seu entorno.
Dimensão instrumental	Capacidade de compreender e utilizar instrumentos elaborados culturalmente para favorecer a realização de tarefas e a criação de novas respostas aos desafios apresentados.	A educação deve recorrer à curiosidade humana para assegurar preparação para todas as pessoas participarem ativamente em todos os espaços que afetam suas vidas e as de outras pessoas.
Criação de sentido	Mobilização subjetiva e coletiva para obter referências vitais, por meio da comunicação, da reflexão e da elaboração de projetos para a ação humana.	Por meio da comunicação, as pessoas podem indicar significados e sentidos que atribuem às instituições, às condutas sociais e a si próprias.
Solidariedade	Característica de promover coletivamente inclusão social e equidade nas condições de existência de todas as pessoas.	As atitudes solidárias melhoram as interações e favorecem as aprendizagens de todas as pessoas, possibilitando a internalização de valores fundamentais à vida social.
Igualdade de diferenças	Promoção da valorização e do respeito às diferentes culturas e formas de existência, em articulação com a luta pela equidade social.	As diferenças devem ser reconhecidas e valorizadas e, ao mesmo tempo, tratadas com igualdade, de modo a se garantir os mesmos direitos para todas as pessoas.

Fonte: Construído pela autora com base na análise dos livros *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997) e *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (AUBERT et al., 2008)

Com base em *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997), revela-se que a sistematização original do conceito de aprendizagem dialógica parte das reflexões compartilhadas entre pessoas adultas que participam das tertúlias literárias dialógicas na Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí, em Barcelona, na Espanha. Nesse contexto, possibilita-se às pesquisadoras e aos pesquisadores do CREA a aproximação das reais dificuldades encontradas por pessoas adultas que iniciam ou retomam seus estudos, após terem sido apartadas de oportunidades de escolarização.

Tomando-se a literatura clássica, como eixo de diálogo, as pessoas participantes dessas tertúlias se encontram com os temas e os desafios mais contundentes que permeiam a existência humana. À medida que são fortalecidas suas interações com base nos princípios da aprendizagem dialógica, essas pessoas passam a explicitar suas compreensões e a manifestar como conseguiram superar os desafios a elas relacionados. Nessa perspectiva, na publicação de *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997), também se evidencia que os princípios de aprendizagem dialógica se desenvolveram e foram validados com um coletivo constituído há mais de 25 anos, como apresentado nas seguintes palavras: “Estes diálogos têm lugar no centro de educação de pessoas adultas de La Verneda de Sant Martí, que há vinte anos é gerido na forma dialógica” (FLECHA, 1997, p. 11, tradução nossa).

Diante do excerto, torna-se nítido que o aprofundamento do diálogo nas interações requer empenho de todas as pessoas envolvidas, haja vista as hierarquias que caracterizam a sociedade contemporânea. Observa-se que, à medida que se aprofunda o diálogo entre participantes das tertúlias literárias dialógicas, ampliam-se as possibilidades de aprendizagens, passando o grupo a contar com os profundos conhecimentos que essas pessoas já possuíam, elaborados em seus diferentes contextos de existência. Desse modo, demonstra-se que a motivação para aprender e encontrar respostas é característica humana, que pode ser manifestada de acordo com as condições do contexto. Tal perspectiva permite depreender que a inteligência cultural tem caráter universal e se manifesta em determinadas condições sociais e educativas. Articula-se aos outros princípios da aprendizagem dialógica, para fornecer orientações que podem favorecer a aprendizagem que se realiza nas interações entre diferentes sujeitos e grupos culturais.

Analisando-se os princípios da aprendizagem dialógica, observa-se que as possibilidades de sua concretização se apoiam nas capacidades de linguagem e ação, levando-se à compreensão de que a gênese das transformações sociais e educativas se encontra nos seres humanos. Assim, todos os princípios revelam formas concretas para orientar o sentido social dessas ações, de modo que eles podem ser considerados como elementos operacionais orientados para a transformação social.

Ao mesmo tempo, por se referirem a capacidades universais, esses princípios se relacionam a potencialidades que existem em todos os seres humanos, daí podendo se deduzir seu caráter de universalidade e sua aplicabilidade em diferentes contextos sociais e educativos. Considera-se que genericamente a aprendizagem desencadeia transformações em todas as dimensões que compõem cada ser humano, incluindo-se a dimensão cognitiva, a afetiva e a social, cujo desenvolvimento se relaciona ao desenvolvimento dos coletivos aos

quais as pessoas se vinculam. Nessa perspectiva, ao se articularem diversas potencialidades e orientações culturais para ação social e educativa, pode-se vislumbrar o alcance global dessas transformações, seja no âmbito individual, seja no coletivo.

Em sendo assim, pode-se afirmar que os princípios da aprendizagem dialógica têm caráter global e universal, pois resultam da motivação humana no sentido de aprender e de encontrar respostas aos desafios sociais e educativos, estabelecendo-se no diálogo que emerge entre a equipe científica do CREA e as pessoas participantes das tertúlias literárias dialógicas. Nessa perspectiva, tomam-se esses princípios como base para promover a integração entre os conhecimentos aportados por pessoas e grupos culturais diversos. Assim, ao longo das descrições dos princípios da aprendizagem dialógica, oferecidas por Flecha (1997), vai se tornando cada vez mais nítido que há diferentes formas de conhecer, de compreender e de se posicionar no mundo, transcendendo-se as formas acadêmicas de conhecimento, de análise e de proposições.

No entanto, ao longo de *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997), também se demonstra que há dificuldades sociais e educativas para se dialogar entre pessoas diferentes, considerando-se as hierarquias postas nas interações. Nesse sentido, evidencia-se como fundamental o reconhecimento das próprias limitações para o diálogo, por parte do coordenador das tertúlias literárias dialógicas descritas, conforme indicado no trecho abaixo.

O “coordenador” (Goyo) aprende tanto ou mais que o “alunado”. Quando está muito seguro de algo, não pode impô-lo, ainda que deva tentar convencer às demais pessoas. Desta forma, se vê obrigado a pensar e repensar o que desconsiderava, encontra mais razões para esclarecer sua opinião ou... descobre que estava parcial ou totalmente equivocado (FLECHA, 1997, p. 18, grifos do autor, tradução nossa).

Diante deste excerto, também se revela que a aprendizagem dialógica requer disponibilidade para intensa reflexão. A partir das interações desenroladas nas tertúlias literárias dialógicas, cada pessoa, independentemente do papel ocupado, se educa na relação dialógica com a diferença, ao se deparar com novos elementos oferecidos por pessoas com outros conhecimentos e experiências.

Enfim, nos diálogos entre pessoas participantes das tertúlias literárias dialógicas, constata-se que a vida humana é muito mais complexa do que as especialidades profissionais e científicas conseguem abarcar. Diante de tal complexidade, as pessoas especializadas necessitam de se colocar em diálogo para buscarem os aportes de compreensão de quem vivencia os desafios sociais e educativos, pois, ao contrário, torna-se insuficiente o produto elaborado.

Nessa perspectiva, revela-se a constituição do conceito de aprendizagem dialógica emergindo das práticas educativas de pessoas que se empenham, por meio de suas interações, em radicalizarem o diálogo e se encontrarem em sua condição de humanidade, superando suas diferenças para concretizarem, de modo ampliado, as transformações sociais e educativas que considerem necessárias. Tal amplitude decorre da compreensão de que essas transformações se tornam possíveis, a partir de interações que conectam cada pessoa com o coletivo em que participa.

Demonstra-se que a globalidade e a validade do conceito ganham concretude nas ações de todas as pessoas envolvidas com os processos educativos, de modo que o diálogo não deve ser considerado como estratégia acadêmico-científica a ser usada por especialistas em educação, conforme sugerido pelas palavras de Flecha (1997): “As pessoas que protagonizam essas situações são as adequadas para decidir sobre sua conveniência e as únicas que podem recriá-las” (FLECHA, 1997, p. 14, tradução nossa).

Onze anos depois, Aubert et al. (2008) reafirmam que a elaboração do conceito de aprendizagem dialógica se relaciona à responsabilidade com os impactos das ações empreendidas pelos agentes educativos envolvidos e ao compromisso com o desenvolvimento do conhecimento científico em educação, conforme explicitado em *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*.

Para avançar o desenvolvimento científico em educação, necessita-se de superar o ‘fundamentalismo’ ou a atitude de resistência a novas explicações que permitam entender melhor como se aprende em cada momento sócio-histórico e, desta forma, melhorar a prática da aula. Quando se apresenta uma teoria ou concepção como ‘a teoria’ ou ‘a concepção’ definitiva do ensino e da aprendizagem, não ajudamos o avanço científico nem à melhora da educação. Nunca uma concepção do ensino e da aprendizagem será boa para sempre, como tampouco pode sê-lo um medicamento para cura de uma enfermidade. Em educação, como em medicina e em todos os campos, necessitamos de desenvolvimentos científicos que, partindo de anteriores descobertas, contribuições teóricas e experiências práticas, assim como da análise do contexto social, político, econômico, etc. do momento, melhorem a educação de todas as pessoas (AUBERT et al., 2008, p. 25, grifos das autoras e do autor, tradução nossa).

Em vista das palavras das autoras e do autor, observa-se que, em *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008), a aplicabilidade do conceito de aprendizagem dialógica se amplia, ao focalizar a escola como espaço cultural privilegiado, que pode ser recriado para favorecer o desenvolvimento pessoal e social no contexto da contemporaneidade. Para tanto, Aubert et al. (2008) analisam as principais características da sociedade da informação, apresentando o giro dialógico como chave para se entender e elaborar teorias que efetivamente contribuam para superar os problemas

apresentados à educação escolar, tais como o fracasso na aprendizagem e os conflitos no convívio entre pessoas de origens sociais e culturais diversas.

Esta tendência dialógica de nossas sociedades também tem um impacto na forma como se cria o conhecimento científico. Na atual sociedade da informação, é através do diálogo com as pessoas “não especialistas” como é possível o desenvolvimento de teorias mais inclusivas e científicas. Não há pessoas especialistas que possuam todo o conhecimento social e cultural necessário para realizar propostas eficazes para todas as pessoas. Todos e todas podemos aportar argumentos a partir de diferentes experiências e recursos culturais (AUBERT et al., 2008, p. 31, tradução nossa).

A partir das palavras das autoras e do autor, considera-se a possibilidade de criar conhecimento científico que efetivamente ofereça respostas aos desafios sociais contemporâneos. Sugerem-se as potenciais contribuições do conceito de aprendizagem dialógica, como criação cultural que emerge de interações entre pessoas e coletivos diversos, dispostos a dialogar para fazerem convergir suas ações no sentido social e educativo estabelecido em acordo coletivo, a despeito das hierarquias interpostas na elaboração do conhecimento.

Observa-se que Aubert *et al.* (2008) se dedicam a demonstrar como o conceito de aprendizagem dialógica pode ajudar a coordenar ações de profissionais, familiares, entornos, comunidades e estudantes. Pautando-se no compromisso com o desenvolvimento científico em educação e com a concretização de propostas que efetivamente conduzam ao êxito escolar, o CREA, sustentado por sólida base científica, vem demonstrando a ampliação deste conceito, oferecendo conhecimentos e sugerindo práticas educativas a pessoas que, em todo o mundo, se disponham ao compromisso com os impactos da concretização dos processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, ambas as suas publicações alertam que, na Sociedade da Informação, não cabe elaborar concepções de aprendizagem que se apoiem em determinada especialidade científica e sim buscar teorias que estejam abertas ao diálogo interdisciplinar.

Sendo assim, Aubert et al. (2008) demonstram as potenciais contribuições de se coordenar interações entre diferentes agentes educativos, mencionando que já vêm sendo desenvolvidas muitas experiências de êxito escolar com esse enfoque. Na Espanha, são referidos o Projeto Atlântida (p. 33) e o Programa de Aulas digitais no CRA (Centro Rural Agrupado) e na Comunidade de Aprendizagem Ariño Alloza (Teruel) (p. 40). Nos Estados Unidos da América, são citados os Programas *School Development Program*, *Accelerated Schools* y *Success for All* (p. 33); e as “escolas democráticas” descritas por Apple (APPLE, BEANE apud AUBERT et al., 2008, p. 33). De acordo com as autoras e o autor, estes são

exemplos de escolas que vêm aumentando a aprendizagem de seu alunado, recorrendo à ampliação do diálogo com os familiares e considerando a participação ativa da comunidade de entorno.

No que diz respeito ao conceito de aprendizagem dialógica, Aubert et al. (2008) demonstram que sua recriação permite o alcance do êxito escolar em escolas e por meio de atuações diversas. Ao longo de *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (2008), são frequentes as menções às comunidades de aprendizagem da Espanha, Brasil e Chile (p. 24, 25, 33, 71, 175, 200, 203). Além das tertúlias literárias dialógicas realizadas em escolas (p. 81), são mencionados os grupos interativos (p. 107, 160, 162, 211, 212, 213, 227); a formação de familiares (p. 34, 70, 136, 137, 198); as bibliotecas escolares tutoradas (p. 226); e a prevenção dialógica de conflitos (p. 149).

Demonstrada a aplicabilidade do conceito de aprendizagem dialógica e indo para além das tertúlias literárias dialógicas realizadas com as pessoas adultas da Escola de La Verneda de Sant Martí, nota-se que o conceito de aprendizagem dialógica está fundado sobre ampla base teórica, conforme se foi sinalizando ao longo da apresentação de *Compartiendo Palabras* (1997), ao mencionar os diferentes autores, de diferentes áreas do conhecimento, nos quais Flecha (1997) se apoiou para desenvolver a obra aqui focalizada. Torna-se nítido que os teóricos mais mencionados foram o sociólogo e filósofo Jürgen Habermas (2001) e o educador Paulo Freire (1921-1997), seguido da perspectiva histórico-cultural elaborada por psicólogo soviético Lev Vygotski (1896-1934) e seus seguidores.

Na articulação de princípios e autores, demonstraram-se a abertura de caminhos e o oferecimento de possibilidades de respostas no âmbito das ciências humanas e sociais, encontrando-se com os propósitos que originalmente orientaram a criação de conhecimento das teorias clássicas, quando se voltaram aos objetos da realidade para melhor compreender e intervir, em busca da superação de desafios da modernidade.

Ademais, percebe-se que, na formulação da aprendizagem dialógica, Flecha (1997) também busca validação prática dos princípios que constituem o conceito, quando se reporta ao cotidiano das tertúlias literárias dialógicas realizadas na Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí, enquanto situações que abrem espaço de participação igualitária a coletivos em situação de exclusão social. Ao delinear o conceito, o autor demonstra a possibilidade de se concretizar a aprendizagem dialógica, entrelaçando seus princípios entre si, a partir dos argumentos e das reflexões sobre temas cruciais da existência humana, suscitados no encontro entre as pessoas não acadêmicas e a cultura erudita.

Eram já vinte anos aprendendo a ler e viver de pessoas como Manuel, Lola, Chelo, Rocío, Juan, Rosalía e Antonio. A autêntica criação cultural transbordava as aulas e as conversas entre intelectuais. Imaginava os livros relacionando-se com os sentimentos, desejos e sonhos de trabalhadores, auxiliares sanitários, ‘donas de casa’, aposentados, imigrantes, modistas e vendedores ambulantes. Isso seria bom para a gente... e também para a literatura (FLECHA, 1997, p. 157, grifos do autor, tradução nossa).

Observa-se, assim, que esse sentido de “criação cultural” se orienta por problemas genuinamente sociais e educativos, visto que considera as necessidades das pessoas envolvidas e propõe superar equívocos e reducionismos teóricos que também conduzem a ideias estereotipadas e preconceituosas, tais como a vinculação de aprendizagem, idade, raça, escolaridade, classe social e gênero. Ademais, colocam-se em relevo o papel da ciência e a possibilidade de se ampliar a aprendizagem, por meio de interações orientadas pela reflexão coletiva e pela busca de acordos sobre ações em comum, quando se conta com a diversidade cultural que caracteriza a humanidade.

Onze anos depois, demonstra-se a sustentação do conceito que também evolui e se amplia, revelando o empenho do CREA com uma sólida base científica, constituída e validada em meio ao diálogo entre teorias e áreas de conhecimento diversas. Nesse sentido, são mantidos os pilares conceituais de Jürgen Habermas (2001), Paulo Freire (1921-1997) e Lev S. Vygotski (1896-1934) e se amplia a influência do interacionismo simbólico de George H. Mead (1927). Demonstra-se assim que, a despeito de que algumas das teorias de base utilizadas pelo CREA tenham sido concebidas na sociedade industrial, seus aportes podem ser considerados como clássicos das ciências sociais, posto que amplamente referendados pela comunidade científica internacional.

Ao mesmo tempo, pode-se compreender também que, diante da complexidade que reveste os processos de aprendizagem e das aceleradas mudanças que caracterizam o momento contemporâneo, essas ideias devem buscar complementariedade nas diferentes áreas de conhecimento, tais como a sociologia e a linguística. Nessa perspectiva, promove-se o adensamento das contribuições de Vygotski, possibilitando evidenciar sua leitura equivocada por algumas de concepções de aprendizagem obsoletas, tais como a de aprendizagem significativa. Ao abordar o princípio de igualdade de diferenças em *Compartiendo Palabras*, Flecha (1997) já assinalara que o construtivismo, inspirado em um “Vygotski adaptador”, vinha prejudicando ainda mais os setores já socialmente desfavorecidos, conforme o excerto a seguir.

As limitações do construtivismo têm facilitado um erro com importantes consequências sociais: a conversão de um real Vygotski igualitário e transformador



em um apócrifo Vygotski adaptador. O psicólogo russo sustentou, entre outros, dois princípios: a) o desenvolvimento cognitivo está vinculado ao entorno sociocultural; b) para melhorar a aprendizagem, deve-se transformar o entorno. Ainda que se tenha mantido o primeiro princípio, o erro tem consistido em converter o segundo em seu contrário. Em lugar de transformar o contexto para conseguir melhor aprendizagem, tem se proposto adaptar o currículo ao contexto (FLECHA, 1997, p. 43-44).

Considerando as graves consequências sociais deste equívoco compreensivo acerca dos conceitos de Vygotski, Aubert et al. (2008) se detêm no estudo das principais concepções de ensino e aprendizagem, relacionando-as com as perspectivas de abordagem sociológica e revelando, desse modo, as concepções de sujeito e de realidade delas subjacentes. Nesse sentido, as autoras e o autor também revelam a insuficiência da Epistemologia Genética de Piaget (1964),<sup>45</sup> haja vista a insuficiência de se conceber a construção do conhecimento em bases biológicas, quando se pretende superar desigualdades por meio de intervenção social e educativa (AUBERT et al., 2008, p. 49).

Assumindo a concepção comunicativa de realidade, na qual estão inter-relacionados sujeitos e estruturas, as autoras e o autor enfatizam os postulados do “Vygotski real”, como referência central para se promover intervenções no contexto sociocultural e transformá-lo, tal como proposto pelo conceito de aprendizagem dialógica. Além disso, Aubert et al. (2008) trazem estudos mais recentes, relacionados à perspectiva histórico-cultural de Vygotski, confirmando-se o rigor acadêmico na elaboração conceitual, no que diz respeito à contextualização de necessidades e mudanças, como critério científico para validar o conhecimento elaborado. Nessa perspectiva, torna-se explícito que:

A concepção de aprendizagem dialógica se opõe a todo fundamentalismo dialógico, engloba as contribuições realizadas desde concepções tradicionais e também desde a aprendizagem significativa e cooperativa. É consciente de seu caráter histórico e, portanto, aberta a novas concepções que a superarão no futuro (AUBERT et al., 2008, p. 26).

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de se revestir os conceitos fundamentais da perspectiva histórico-cultural com os contornos do multiculturalidade e do modo de desenvolvimento informacional, propostos na Sociedade da Informação. Em Aubert et al. (2008), mencionam-se Michael Cole e Sylvia Scribner (1977),<sup>46</sup> Scribner (1988), Barbara Rogoff (1993)<sup>47</sup> e Gordon Wells (2001),<sup>48</sup> entre autoras e autores cujos estudos foram

<sup>45</sup> PIAGET, J. (1964). “Development and learning”, en RIPPPE, R. E.; ROCKCASTLE, V. N. (Eds.): *Piaget rediscovered. A report on the conference on cognitive studies and curriculum development*, p. 228-237.

<sup>46</sup> COLE, M.; SCRIBNER, S. (1977): *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa (v.o. 1974). Passim.

<sup>47</sup> ROGOFF, B. (1993); *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós (v.o. 1990).

realizados em diferentes contextos e possibilitam superar o enfoque individual de aprendizagem e de desenvolvimento humano, como demandado a partir do giro dialógico da sociedade.

Ao mesmo tempo, também se demonstra o aprofundamento na compreensão sobre o uso da linguagem nas interações, visto que, de acordo com Habermas (2001), o entendimento é considerado como elemento fundamental ao diálogo e à comunicação. Nessa perspectiva, revela-se maior aproximação dos estudos da linguística, possibilitando-se a criação de novos conceitos, por parte do CREA, para alcançar melhores esclarecimentos sobre o conceito de aprendizagem dialógica. Entre eles, encontra-se a diferenciação das interações dialógicas, por meio do conceito de atos comunicativos dialógicos, para que se elucide e se avance quanto aos conceitos da teoria da ação comunicativa (SEARLE e SOLER, 2004).<sup>49</sup>

No quadro a seguir, evidencia-se a evolução da base teórica de sustentação dos princípios da aprendizagem dialógica, com os principais autores referidos nos livros *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997) e *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008).

Quadro 3 – Comparação de autores fundamentais dos livros de referência

Conceitos	Autores fundamentais	
	<i>Compartiendo Palabras</i> (1997)	<i>Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información</i> (2008)
Aprendizagem dialógica	Jürgen Habermas (1981) Paulo Freire (1995) Lev S. Vygotski (1896-1934)	Paulo Freire (educação) George H. Mead (psicologia) Lev S. Vygotski (psicologia) Jürgen Habermas (filosofia) Amartya Sen (economía) Ulrich Beck (sociologia) Noam Chomsky (política) (apud AUBERT et al., 2008, p. 24)
Diálogo igualitário	Jürgen Habermas (1981) Paulo Freire (1995) Ulrich Beck e Anthony Giddens (1994)	Jürgen Habermas (1981) Paulo Freire (1995) Ulrich Beck e Anthony Giddens (1994) CREA (Searle e Soler, 2004)
Inteligência cultural	Paulo Freire (1995) Sylvia Scribner (1988) Lev S. Vygotski (1896-1934)	Lev S. Vygotski (1896-1934) George H. Mead (1934) Michael Cole e Sylvia Scribner (1974) Sylvia Scribner (1988) Jürgen Habermas (1981) Noam Chomsky

<sup>48</sup> WELLS, G. Op. cit. p. 54, nota 37.

<sup>49</sup> SEARLE, J.: SOLER, M. (2004): *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure Ciencia.

Conceitos	Autores fundamentais	
	<i>Compartiendo Palabras</i> (1997)	<i>Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información</i> (2008)
Transformação	Paulo Freire (1995) Michael Apple (1982), Basil Bernstein (1990), Henry Giroux (1994), Donaldo Macedo (1994) e Paulo Willis (1990) Jürgen Habermas (1981) Anthony Giddens (1985)	Lev S. Vygotski (1896-1934) Paulo Freire (1995)
Dimensão instrumental	Sylvia Scribner (1988) Jürgen Habermas (1981) Anthony Giddens (1991)	Barbara Rogoff (1993) Gordon Wells (1999) Paulo Freire (1995) George H. Mead (1934) Noam Chomsky (1994)
Criação de sentido	George H. Mead (1934) Jürgen Habermas (1981)	Paulo Freire (1970, 1995) Paulo Freire e Donaldo Macedo (1987) George H. Mead (1934)
Solidariedade	Jürgen Habermas (1981) Paulo Freire (1995)	Henry Giroux (1988) Robert Slavin (1995) CREA (Adriana Aubert e Carme García, 2001)
Igualdade de diferenças	Paulo Freire (1995) Jürgen Habermas (1981) Lev S. Vygotski (1896-1934)	Paulo Freire (1995)

Fonte: Construído pela autora com base na análise dos livros *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997) e *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008)

Traçada essa comparação, pode-se ressaltar que, a partir da síntese das ideias apresentadas no livro *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008), fica mantida a complementariedade e a indissociabilidade dos princípios da aprendizagem dialógica, presentes desde a elaboração original e descritas nas tertúlias literárias em *Compartiendo palabras* (FLECHA, 1997). Por outro lado, destaca-se a aplicabilidade do conceito em outros espaços, como as escolas, tornando-se perceptível o posicionamento das autoras e do autor sobre a centralidade dessas instituições na sociedade da informação. No entanto, assinala-se também a necessidade de se orientar as práticas escolares por meio de teorias que ofereçam respostas consistentes aos desafios sociais e observa-se a relevância que deve orientar as produções científicas. Ademais, são múltiplos os exemplos usados por Aubert et al. (2008) para demonstrar a viabilidade de se promover a superação de desigualdades sociais e educativas por meio da educação escolar.

Assim, as análises descritivas de *Compartiendo Palabras* e de *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* sugerem que o conceito de aprendizagem dialógica pode-se converter em eixo para diferentes conexões em torno do sentido comum de se alcançar êxito educativo e social para todas as pessoas. Nessa perspectiva, podem-se conectar instituições, como a ciência, a escola e a família, por meio de diferentes agentes educativos envolvidos:

equipe de pesquisadores, professorado, alunado, pais e mães. Desse modo, pode-se conduzir a conhecimentos mais verdadeiros, pois validados a partir das diferentes perspectivas desses sujeitos. À medida que se possibilita interações favoráveis ao diálogo, essas pessoas podem oferecer suas capacidades e habilidades, contribuindo para o adensamento das análises e interpretações para se alcançar a máxima aprendizagem para todas as pessoas. Enfim, o conceito de aprendizagem dialógica sugere novos rumos epistemológicos.

Nessa perspectiva, em *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., (2008), promove-se o aprofundamento da multidisciplinariedade na elaboração dos princípios que constituem essa concepção de aprendizagem. Da sociologia contemporânea, buscam-se elementos da perspectiva dual, defendendo-se o giro dialógico, como desafio e, ao mesmo tempo, possibilidade, a fim de que se promova a superação das desigualdades sociais e educativas que caracterizam este momento. Encontram-se fundamentalmente, na sistematização de Jürgen Habermas (2001), as condições sociais de, por meio da ação comunicativa, realizar a universalização dos direitos humanos, almejada desde a modernidade mas ainda insuficientemente alcançada. Também são mencionadas as contribuições dos sociólogos Beck (AUBERT et al., 2008, p. 169, 219) e Giddens (AUBERT et al., 2008, p. 169), orientadas para a perspectiva de transformação social por meio da agência humana.

Em se compreendendo que, na elaboração de ação comunicativa defendida por Habermas (2001), a intersubjetividade é mediada pelo uso da linguagem orientada ao entendimento, o livro *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008) remete à ênfase de que as ações sociais transformadoras orientadas por propósitos universais devem buscar apoio em capacidades humanas também universais, como é o caso da linguagem. Tal entendimento vai ao encontro dos elementos da linguística, extraídos de Chomsky (1995)<sup>50</sup> e diretamente mencionados nos princípios de inteligência cultural e dimensão instrumental (AUBERT et al., 2008, p. 185, 214). A presença da linguística também se manifesta, de acordo com Aubert et al (2008), nas ideias desenvolvidas por autores do CREA, em relação aos princípios de diálogo igualitário (SEARLE; SOLER, 2004) e de solidariedade (AUBERT, GARCÍA, 2001).<sup>51</sup>

No quadro 4, a seguir, sintetizam-se as propostas dos princípios da aprendizagem dialógica para a educação escolar, tomando-se como base o livro *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (AUBERT et al., 2008).

<sup>50</sup> CHOMSKY, N. (1995): *Mantener la chusma a raya*. Navarra: Txalaparta (v.o. 1994).

<sup>51</sup> AUBERT, A.; GARCÍA, C. (2001). “Interactividad en el aula”, *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.

Quadro 4— Propostas dos princípios de aprendizagem dialógica para educação escolar

Princípios	Propostas para educação escolar
Diálogo igualitário	Promover espaços para escutar todas as vozes de crianças e pessoas adultas, e articular ações relacionadas à melhoria da aprendizagem.
Inteligência cultural	Reconhecer e integrar todas as habilidades acadêmicas, práticas e comunicativas de todos os agentes educativos que interagem com crianças e pessoas adultas da escola.
Transformação	Orientar-se por ações coordenadas por todos os agentes educativos, envolvendo as pessoas da escola e da comunidade de entorno para identificar possibilidades e fortalecer a atuação.
Dimensão instrumental	Conduzir o currículo escolar em direção à máxima preparação acadêmica de todos os estudantes, evitando todo tipo de segregação social e educativa.
Criação de sentido	Ter altas expectativas sobre os resultados de todas as crianças e pessoas adultas e promover espaços para apresentação das necessidades e dos argumentos da comunidade, considerando as referências oferecidas.
Solidariedade	Responsabilizar-se pelo alcance dos resultados acadêmicos de todo o alunado, recorrendo ao apoio da comunidade para a organização e a qualificação educacional.
Igualdade de diferenças	Considerar a diversidade como fator de excelência acadêmica, promovendo a participação de todas as culturas em todos os espaços da escola.

Fonte: Construído pela autora com base na análise do livro *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008)

Enfim, de acordo com Aubert et al. (2008), há que se mostrar nas práticas escolares a coerência com os propósitos de se alcançar resultados acadêmicos recorrendo às teorias que sustentam a possibilidade desse alcance e demonstrando sua relevância frente aos desafios relacionados à sociedade da informação. Portanto, diante das considerações extraídas da comparação entre as análises descritivas relacionadas ao conceito de aprendizagem dialógica a partir de seus sete princípios constituintes, propõe-se caminhar para o próximo segmento a fim de adensar a compreensão sobre a constituição deste conceito.

### 2.1.3 Concepção comunicativa de aprendizagem

Recorrendo à *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*, torna-se possível observar que Aubert et al. (2008) promovem o aprofundamento do conceito de aprendizagem dialógica e de seus princípios, estabelecendo o giro dialógico como seu momento sociológico de partida. Dessa forma, explicitam-se as concepções de ensino e aprendizagem com as quais o conceito se defronta e apresentam-se as teorias que dão consistência aos seus princípios constituidores. Afirma-se, por meio dessa publicação, o compromisso da aprendizagem dialógica com o oferecimento de respostas que possibilitem alcançar a igualdade social em meio às necessidades educativas da atualidade.

Aubert et al. (2008) assinalam que, ao longo do século XX, a educação escolar veio se apoiando mais nas experiências cotidianas de professores e professoras do que em teorias e investigações científicas que ofereçam respostas efetivas, dentro e fora da sala de aula. Diante de tal situação, a concepção de aprendizagem dialógica se compromete em contínua e rigorosamente buscar as referências mais relevantes do mundo para viabilizar o amplo acesso ao conhecimento escolarizado, dispendo-se, ao mesmo tempo, a revelar a insuficiência de algumas teorias de aprendizagem para o alcance do direito universal à educação,<sup>52</sup> seja por equívocos em sua elaboração, seja pela inadequação de seus temas ao momento social. De acordo com as autoras e o autor, assinala-se o caráter histórico e de abertura a novas contribuições, que deve revestir a ciência e a crítica em educação para que se permitam o contínuo aprimoramento e a consistente fundamentação das práticas propostas.

Nesse sentido, Aubert et al. (2008) assinalam a sociedade da informação como momento fundamental ao embasamento científico da educação, haja vista que os recursos informacionais favorecem o contato com teorias atuais e rigorosas para aumentar os resultados acadêmicos em todo o mundo. Com esses apontamentos, as autoras e o autor apresentam características fundamentais da sociedade da informação, contextualizando a circulação de ideias e a promoção de interações diversas, crescentemente facilitadas pelos instrumentos desenvolvidos. Torna-se reconhecida a necessidade de responder aos desafios deste tempo, tais como: “a revolução tecnológica da sociedade da informação, o fenômeno social da globalização e o aumento dos riscos e das opções” (BECK apud AUBERT et al., 2008, p. 30, tradução nossa),<sup>53</sup> Ademais, enfatizam-se a coerência com as demandas de integração multicultural e a tendência de giro dialógico que vem sendo descrita pela sociologia contemporânea para mostrar as mudanças das relações sociais que vêm afetando indivíduos e grupos.

Nessa proposta, também são mencionadas as contribuições de diferentes áreas de conhecimento e autores, as quais convergem para o entendimento de que o diálogo vem se intensificando em diferentes âmbitos e relações sociais: pedagogia (Paulo Freire); psicologia (interacionismo simbólico de Mead e psicologia sócio-histórica de Vygotski); filosofia (Habermas); economia (Sen); sociologia (Beck); política (Chomsky) (AUBERT et al., 2008, p. 24). Dessa forma, Aubert et al. (2008) resgatam as palavras de Merton (1990) para afirmar

---

<sup>52</sup> O direito universal à educação vem sendo afirmado em documentos globais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e amplamente adotado pelos diferentes países, entre os quais o Brasil, conforme pode ser conferido em sua Constituição de 1988.

<sup>53</sup> BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós (v.o. 1986).

que a aprendizagem dialógica caminha “nos ombros de gigantes”,<sup>54</sup> posto que concebida como desdobramento de teorias clássicas cujos elementos ainda permanecem e, ao mesmo tempo, se atualizam por meio de análises científicas de atuações educativas exitosas, as quais podem atender aos objetivos almejados pelo atual contexto. Pode-se reconhecer, portanto, que o conceito de aprendizagem dialógica também resulta do diálogo entre diferentes teorias e práticas, cujo entendimento se dá por meio de análise científica de elementos que se orientam à transformação social como seu sentido comum.

Enfim, se em relação ao ensino e à aprendizagem as concepções tradicionais e construtivistas foram elaboradas na e para a sociedade industrial, onde prevaleceram os padrões e as normas estabelecidos em relações de poder, então a concepção de aprendizagem dialógica se propõe na sociedade da informação a fundar seus princípios na ação comunicativa e no diálogo intersubjetivo, com vistas ao aprofundamento da compreensão sobre este contexto e à resolução de situações problemáticas a ele relacionadas.

Em seu livro, Aubert et al. (2008) desenvolvem sua análise das principais diferenças entre as mencionadas concepções de ensino e aprendizagem, relacionando-as com as concepções sociológicas objetivistas e construtivistas de “realidade social”, visto que, segundo as autoras e o autor, esta transição ocorreu nas ciências sociais ao longo da sociedade industrial. Em seu marco original, a *concepção objetivista* (1) apresenta a realidade social como tendo existência própria, independentemente dos sujeitos que nela vivem. A partir da segunda metade do século XX, ganha força a *concepção subjetivista* (2), na qual se considera a realidade social como produto da construção de sujeitos e grupos. Assim, cabe retomar, mesmo que sinteticamente, estas concepções relacionadas à sociedade industrial, para na sequência abordar a *concepção comunicativa* (3) que ampara a proposta de aprendizagem dialógica para a sociedade da informação.

#### 2.1.3.1 Concepção objetivista

De acordo com Aubert et al. (2008), a concepção objetivista se localiza na ênfase estruturalista, pela qual os sujeitos são determinados por sistemas e estruturas, com fins de manutenção e de reprodução da estrutura social hegemônica. São mencionados como representantes dessa vertente: Talcott Parsons (funcionalismo sistêmico), Louis Althusser (estruturalismo marxista) e Pierre Bourdieu (estruturalismo construtivista). Com base nesse

---

<sup>54</sup> MERTON, Robert. K. (1990): *A hombros de gigantes*. Barcelona: Península (v.o. 1985).

entendimento sociológico, foi desenvolvida, de acordo com as autoras e o autor, a concepção tradicional, pela qual o ensino se restringe à transmissão de informações sob a responsabilidade do professorado, este considerado como fonte autorizada e especializada de conhecimentos. De outro lado, a aprendizagem se refere à assimilação e à repetição da informação por parte do alunado, cabendo a este a memorização mecânica dos conteúdos, em detrimento de sua compreensão, sua reflexão e sua criatividade.

Tal concepção se apoia na corrente psicológica “condutista”, que deve ser reconhecida, segundo Aubert et al. (2008), como a vertente que inaugura a forma científica de estudo da aprendizagem, ao final do século XIX. Ressaltam as autoras e o autor que, mesmo que os resultados das investigações condutistas de Pavlov (condicionamento clássico), Thorndike (lei do efeito) e Skinner (condicionamento operante) não sejam tomados diretamente pela Psicologia da Educação, essas elaborações passam a influenciar princípios orientadores da prática pedagógica para atenderem demandas da sociedade industrial daquele momento. Aubert et al (2008) recorrem, para exemplificação, à abordagem conhecida como ensino ou instrução programada, na qual ao professorado cabe a tarefa de expor os conceitos de maneira clara e coordenada, nas aulas e em seu planejamento; de cada aluno e aluna, espera-se a correta repetição dos conceitos e a sua aplicação em atividades concretas e especialmente delineadas, devendo se manifestar de modo homogêneo ou uniforme.

Na compreensão apresentada por Aubert et al. (2008), o condutismo, em seus primórdios, não apela em nenhum momento à cognição, ao conduzir à aprendizagem de natureza passiva, sem contar com aporte criativo do alunado. Ao mesmo tempo, as autoras e o autor assinalam os avanços subsequentes da vertente condutista, quando passa a se orientar para uma “teoria da aprendizagem social” e a integrar constructos cognitivos em suas explicações, por meio de contribuições tais como a teoria social cognitiva (BANDURA e BUSSEY, 1999)<sup>55</sup> que veio possibilitar a compreensão da conduta humana como resultado da interação de influências cognitivas, afetivas, biológicas e socioestruturais. Ressalvando que a organização da educação escolar e a prática educativa deixaram de buscar referências no modelo condutista, Aubert et al. (2008) consideram suas importantes contribuições ao ensino e à aprendizagem: o planejamento do ensino em relação à estruturação e ao sequenciamento; o esforço do professorado e do alunado para consolidação das habilidades; o reconhecimento do papel fundamental do professorado no processo de ensino e aprendizagem, quanto ao seu

---

<sup>55</sup> BANDURA, A.; BUSSEY, K. (1999): “Social cognitive theory of gender development and differentiation”, *Psychological review*, vol. 106, 4, 676-713.



planejamento, controle e avaliação; o reforço externo em termos da estruturação do ambiente, possibilitando motivar o aluno para alcançar aprendizagens máximas.

### 2.1.3.2 Concepção construtivista

Voltando-se à concepção construtivista, Aubert et al. (2008) identificam, a partir da segunda metade do século XX, o desenvolvimento da ênfase subjetivista, pela qual a realidade social não tem existência objetiva, mas é construída pelas pessoas. Entre os primeiros representantes dessa vertente nas ciências sociais, mencionam Schütz (1993),<sup>56</sup> que nos anos 1930 se baseou em Weber e Husserl, e seus alunos Berger e Luckmann (1968).<sup>57</sup> Com base nesses autores, pode-se entender que a realidade é construída por diferentes sujeitos e se apresenta como diferente para cada sujeito, porque resulta de diferentes significados que lhe são atribuídos a cada parcela em função de tipificações subjetivas. De acordo com as autoras e o autor, tal compreensão sociológica se encontra com o espaço aberto pelo surgimento da Psicologia Cognitiva, pela qual se enfatiza a presença central da mente na aprendizagem, enquanto progressivamente vai se abandonando as referências condutistas para orientação pedagógica.

Aubert et al. (2008) recorrem às explicações de Prawat e Floden (1994)<sup>58</sup> para apontar que, em comum, as teorias construtivistas afirmam que cada estudante é protagonista da construção do conhecimento, a partir de sua atividade mental. Cabe, então, ao professorado, oferecer “ajudas ajustadas aos níveis prévios do conhecimento de cada aluno ou aluna” (AUBERT et al., 2008, p. 48, tradução nossa). Por outro lado, afirmam as autoras e o autor, não há acordo sobre as ações a serem desenvolvidas para que esse conhecimento seja alcançado e, assim, abre-se espaço para “diferentes construtivismos”.

A fim de sustentarem suas afirmações, Aubert et al. (2008) focalizam duas concepções construtivistas, as quais estendem suas influências à educação escolar a partir dos anos de 1960: a Epistemologia Genética do suíço Jean Piaget (1896-1980), que vem trazer a compreensão sobre a implicação dos processos cognitivos na construção sucessiva da compreensão da realidade; e o conceito de Aprendizagem Significativa do estadunidense

---

<sup>56</sup> SCHÜTZ, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós (v.o. 1932).

<sup>57</sup> BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu (v.o. 1967).

<sup>58</sup> PRAWAT, R. S.; FLODEN, R. E. (1994): “Philosophical perspectives on constructivist views of learning”, *Educational Psychologist*, 29 (1), 37-48.

David P. Ausubel (1962),<sup>59</sup> que vem destacar os conhecimentos prévios como elementos fundamentais para assimilação de novas informações. De maneira geral, Aubert et al. (2008) identificam, em ambas essas concepções, a complexidade de se promover o alcance dos conteúdos educativos por meio da ação pedagógica, haja vista a diversidade de estudantes e de seus respectivos conhecimentos e processos cognitivos.

Explicam as autoras e o autor que a perspectiva piagetiana (PIAGET, 1964; PIAGET e INHELDER, 1973)<sup>60</sup> se baseia na biologia para o estudo do desenvolvimento cognitivo infantil e que, portanto, é caracterizado como universal. Nessa perspectiva, a criança tem tendência inata para interagir e se adaptar às exigências do meio em que vive, utilizando esquemas de ação, correspondentes aos próprios padrões de comportamento e pensamento, e recorrendo, para tanto, aos processos de assimilação e de acomodação. Por meio da assimilação, busca-se interpretar o objeto ou fenômeno a partir dos esquemas cognitivos já existentes; quando tais esquemas ainda não funcionam, desencadeia-se, a partir de nova informação ou experiência, a modificação cognitiva para viabilizar o acesso às novas situações, caracterizada como processo de acomodação. Na análise detalhada por Aubert et al. (2008), assinala-se a ideia de implicação ativa de cada estudante no próprio processo de desenvolvimento e de aprendizagem<sup>61</sup>, que vem diferenciar a teoria de Piaget das primeiras teorias condutistas e de superar as ideias pedagógicas nelas inspiradas, em vista de que estas não consideravam a mente em suas explicações (AUBERT et al., 2008, p. 51-52).

Embora seja admitida, na análise de Aubert et al. (2008), a relevância de se considerar a cognição e o papel ativo das crianças em seu processo de desenvolvimento, as autoras e o autor indicam os impactos trazidos à educação escolar pela compreensão de Piaget, haja vista a assunção de que a construção de conhecimentos acontece em diferentes ritmos individuais, não se tornando possível avançar com o ensino de conceitos àquela criança que não tenha avançado em seus esquemas cognitivos. Assim, em face das ideias centrais dessa teoria, cuja ênfase se relaciona aos processos de autodescobrimento e de orientação à autonomia em relações sociais não autoritárias, passa-se a se requisitarem o desenho curricular mais

---

<sup>59</sup> AUSUBEL, D. P. (1962). "A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention". *Journal of General Psychology*, 66, 213-224.

<sup>60</sup> PIAGET, J. (1964). "Development and learning", en RIPPLE, R. E.; ROCKCASTLE, V. N. (Eds.): *Piaget rediscovered. A report on the conference on cognitive studies and curriculum development*, p. 228-237.

PIAGET, J. INHELDER, B. (1973): *Psicología del niño*. Madrid: Morata (v.o. 1962).

<sup>61</sup> Na análise de Aubert et al. (2008), revela-se, entre outras informações, que a ideia de Piaget que provocou maior impacto no planejamento de ensino foi a da divisão do desenvolvimento cognitivo em quatro etapas: sensório-motora, pré-operacional, operacional concreta e operacional formal. Em cada uma dessas etapas, emergem novas habilidades cognitivas e novos modos de processamento de informação que viabilizem o crescente entendimento do mundo (AUBERT et al., 2008, p. 50).

apropriado para as diferentes idades em função dos processos cognitivos envolvidos e a criação de metodologias de ensino, adaptadas à competência cognitiva do alunado. Ao mesmo tempo, Aubert et al. (2008) também observam a impossibilidade de tal desenho na educação de pessoas adultas, posto que esta não encontraria correspondência ao desenvolvimento cognitivo em estádios.

No entanto, grande parte das críticas desferidas à teoria de Piaget, no entendimento de Aubert et al. (2008), relaciona-se ao caráter etnocêntrico de sua psicologia, atribuído a aspectos metodológicos e questionamentos dos resultados experimentais decorrentes do uso prioritário da linguagem nas instruções, e da amostragem envolvida composta pelos três filhos em três de seus livros. As autoras e o autor revelam que, em Piaget, encontra-se a insistência de se pautar o desenvolvimento humano nos parâmetros das sociedades industrializadas, de modo que o desenvolvimento cognitivo das sociedades não industrializadas se localizaria em estágio menor. Tais críticas são intensificadas, à medida que, ao final dos anos 1970, as sociedades e os centros educativos tendem a ser cada vez mais reconhecidos como multiculturais. Abre-se, assim, caminho para outras explicações sobre a relação entre desenvolvimento e entorno sociocultural, entre as quais as oferecidas pela perspectiva histórico-cultural que passa a prosperar em meio às pesquisas ocidentais, a despeito de ter sido inaugurada por Vygotski, na União Soviética, entre os anos de 1920 e 1930, conforme ressaltado por Aubert et al. (2008).

Outras limitações das ideias de Piaget são mostradas por Aubert et al. (2008), recorrendo-se a investigações com diferentes enfoques. A partir de Byrnes (1988),<sup>62</sup> por exemplo, revela-se a impossibilidade de se abarcar, em apenas quatro etapas, habilidades cognitivas tão complexas e desenvolvidas em muitas vivências além do contexto escolar. De acordo com essa investigação, o atraso do desenvolvimento cognitivo de muitas crianças não decorre de problemas cognitivos, mas de suas menores interações de tipo escolar, demonstrando-se as significativas influências, na trajetória de desenvolvimento, das vivências também em outros espaços educativos; nesse entendimento, gera-se a possibilidade de intervenções que visem superar as consequências de um entorno sociocognitivo desfavorável ao desenvolvimento. Ao mesmo tempo, Aubert et al. (2008) trazem as investigações de Egan (2005),<sup>63</sup> para explicar a insistência de se usar o nível cognitivo como ponto de partida da

---

<sup>62</sup> BYRNES, J. P. (1988): "Formal operations: a systematic reformulation", *Development Review*, 8, 66-87.

<sup>63</sup> EGAN, K. (2005): "Students' Development in Theory and Practice: The Doubtful Role of Research", *Harvard Educational Review*, vol. 75, 1, 25-42.

educação escolar, quando se enfatiza o uso de atividades manipulativas antes de se passar ao ensino de conceitos; assim, orienta-se a aprendizagem “do conhecido para o desconhecido”.

Desse modo, Aubert et al. (2008) apontam que vieram se oferecendo evidências da insuficiência das ideias de Piaget e dos métodos de ensino nelas inspirados. As autoras e o autor revelam que, em diferentes investigações, Brainerd (1978, 2003)<sup>64</sup> demonstra que: não há correlação entre estádios avançados de cognição com maiores benefícios do ensino; que o autodescobrimento, enquanto método de ensino, não é superior aos procedimentos tutoriais; e que não há nenhum favorecimento do ensino embasado nas atividades piagetianas. Ao contrário, as diferenças apresentadas tendem a favorecer o grupo mais tradicional (AUBERT et al., 2008, p. 54-56). Também são trazidos os estudos de Radziszewska e Rogoff (1991)<sup>65</sup> para se assinalar que os impactos da simetria cognitiva, inspirada nas ideias de Piaget, estão mais relacionados à maior participação das crianças em decisões conjuntas para resolverem problemas em grupo, do que propriamente para posterior resolução individual cognitiva.

Na sequência das principais ideias e limitações do construtivismo de Piaget, apresentadas por Aubert et al. (2008), encontra-se a análise do conceito de Aprendizagem Significativa que, proposto nos anos de 1960 na perspectiva de Ausubel, converteu-se na principal referência para o ensino e a aprendizagem escolar desenvolvida na Espanha. Apoiando-se em Coll (1990),<sup>66</sup> as autoras e o autor apresentam a definição dessa aprendizagem como o “processo individual de construção de significado e atribuição de sentido”, com vinculações entre “o que se sabe e a nova informação que podem ser mais ou menos efetivas em cada pessoa e para cada situação de aprendizagem” (AUBERT et al., 2008, p. 57, tradução nossa). Nessa perspectiva, assinala-se que o planejamento de ensino deve ser apoiado nos conhecimentos prévios, tal como proposto por Ausubel (1989).<sup>67</sup>

Se tivesse que reduzir toda Psicologia Educativa a somente um princípio, enunciaria este: de todos os fatores que influem na aprendizagem, o mais importante consiste no que o alunado já sabe. Averigue-se isso e, por conseguinte, ensine (AUSUBEL et al., apud AUBERT et. al., 2008, p. 58, tradução nossa).

---

<sup>64</sup> BRAINERD, C. J. (1978): *Piaget's theory of intelligence*. Englewood Cliffs, New Jersey; Prentice-Hall.  
BRAINERD, C. J. (2003): “Jean Piaget, learning research, and American education”, en ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D.: *Educational psychology: A century of contributions*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates Publishers, p. 251-287.

<sup>65</sup> RADZISZEWSKA, B.; ROGOFF, B. (1991): “Children's guided participation in planning imaginary errands with skilled adult or peer partners”. *Developmental Psychology*, vol. 27, 3, 381-389.

<sup>66</sup> COLL, C. (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

<sup>67</sup> AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. (1989): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Editorial Trillas (v.o. 1978).

Com base nessa ênfase ao conteúdo conhecido, como pré-requisito para o ensino e a aprendizagem, Aubert et al. (2008) sintetizam que haveriam três condições para a realização de aprendizagens significativas: a “significação lógica, a significação psicológica e a disposição favorável do alunado para aprender de forma significativa” (AUBERT et al., 2008, p. 58, tradução nossa). Nessa síntese, a “significação lógica” se relacionaria à necessidade de adaptação dos conhecimentos novos aos conhecimentos existentes, possibilitando seu enlaçamento; a “significação psicológica” se referiria à possibilidade de interiorização do objeto de conhecimento, com base nos componentes dos esquemas do alunado; a “disposição para aprendizagem” diria respeito à atitude de, frente ao novo conhecimento, se ativar os conhecimentos prévios, relacioná-los com a informação apresentada, revisando e modificando os esquemas de conhecimento (AUBERT et al., 2008, p. 58-59, tradução nossa). Diante dessas condições, Aubert et al. (2008) assinalam, nessa concepção de construtivismo, a centralidade do planejamento do ensino, e a relevância e a clareza do material de aprendizagem.

A partir desse entendimento, as autoras e o autor voltam a assinalar o avanço da concepção construtivista em relação às práticas pedagógicas inspiradas no condutismo, haja vista ter se aberto espaço para a consideração do papel ativo do alunado na construção do conhecimento e para a requisição da comunicação entre alunado e professorado. De acordo com Aubert et al. (2008), também se resgata, na teoria de Ausubel, a ideia piagetiana de se intervir no desenvolvimento para promover a aprendizagem, quando se realça a busca de informações sobre o conhecimento que cada estudante já possui para que sejam adaptados ao ensino dos conteúdos escolares.

Por outro lado, várias críticas também são destacadas pelas autoras e o autor acerca da concepção de Aprendizagem Significativa, apresentada por Ausubel (1989),<sup>68</sup> as quais são organizadas em seis pontos: o questionamento de que os conhecimentos prévios sejam chave da aprendizagem; a pouca relevância dos resultados e do contexto social de aprendizagem; a diversidade desigual; a adaptação que reproduz e aumenta as desigualdades; o sentido subjetivo da aprendizagem; as limitações do triângulo interativo (AUBERT et al., 60-73). Para desenvolver esses pontos, Aubert et al. (2008) recorrem a fontes bibliográficas e documentais, conforme se segue.

No tocante à ideia de *conhecimentos prévios, como chave da aprendizagem significativa*, AUBERT et al. (2008, p. 60-61) assinalam a impossibilidade de se identificar o

---

<sup>68</sup> AUSUBEL, D. P. Op. cit. p. 83 nota 67.

ponto de partida desse processo, em vista do propósito de tal teoria formular um princípio geral para a aprendizagem humana. Com apoio em Egan (2005),<sup>69</sup> as autoras e o autor indicam a falácia da proposição de se resolver tal problema com a redução de novos conteúdos; mesmo que estes sejam poucos, ainda estariam desconectados e, desse modo, continuariam não sendo assimilados. Ademais, assinalam Aubert et al. (2008), a interpretação desse princípio tem remetido à compreensão de que o pensamento das crianças é simples, concreto e conectado com a experiência local, e à desconsideração da conexão com o mundo, por imaginações e emoções, frequentemente reconhecida nas crianças, além de outras formas desordenadas e imprescindíveis de expansão mental.

Em vista do falseamento desse princípio e de sua influência na educação, ainda que contradizendo as práticas educativas, Aubert et al. (2008) explicam, com apoio em Egan (2005)<sup>70</sup> e Jan Smedslund (1978, 1979),<sup>71</sup> que a força dos princípios duvidosos na educação reside na relação entre “verdade analítica” e “generalização empírica”, trazida pelas investigações nessa área. Nesse sentido, o princípio formulado por Ausubel é apenas uma “verdade lógica”. Nas palavras de Egan (apud AUBERT et al., 2008, p. 62),

*Não é necessário realizar um experimento para descobrir que uma pessoa não pode entender algo para o qual precisa de um conhecimento, como pré-requisito, e que não o tem. Neste nível, o princípio não é muito útil. O que poderia torná-lo interessante (...) é a investigação que mostre as condições que dificultam a aprendizagem e que estejam além das verdades lógicas. São estas as que nos faltam em educação, porque pesquisadoras e pesquisadores normalmente confundem elementos analíticos – coisas que são verdade por definição ou por lógica – com componentes empíricos – coisas que poderiam ser de outra maneira, mas que se descobrem como verdade como resultado de experimentos. Ao mesclar consistentemente os dois, obtemos afirmações que são assumidas como generalizações empíricas produtos da investigação, mas cuja generalidade recai fortemente no componente analítico ocultado pela forma como o princípio está formulado (EGAN apud AUBERT et al., 2008, p. 62, grifos das autoras e do autor, tradução nossa).*

Diante dessas considerações, as quais conduzem à dissolução do princípio de conhecimentos prévios como chave da aprendizagem significativa, e das limitações já relacionadas à teoria de Piaget, recolhidas de Brainerd (1978, 2003),<sup>72</sup> pelas quais se questiona a ideia de “ir do desconhecido para o conhecido” (AUBERT et al., 2008, p. 62,

<sup>69</sup> EGAN, K. Op. cit. p. 82 nota 63.

<sup>70</sup> EGAN, K. Op. cit. p. 82 nota 63.

<sup>71</sup> SMEDSLUND, J. (1978): “Some psychological theories are not empirical: Reply to Bandura”. *Scandinavian Journal of Psychological*, 19, 235-252.

SMEDSLUND, J. (1979): “Between the analytic and the arbitrary: a case study of psychological research”, *Scandinavian Journal of Psychology*, 20, 101-102.

<sup>72</sup> EGAN, K. Op. cit. p. 82 nota 63.

tradução nossa), as autoras e o autor focalizam a *pouca relevância dos resultados e do contexto social de aprendizagem*, provocada pela excessiva ênfase construtivista sobre os processos de aprendizagem. Desse modo, Aubert et al. (2008) alertam para o risco de que baixos resultados eventualmente surgidos, ao longo desses processos, podem conduzir ao rebaixamento dos objetivos almejados e levar ao desenho de um “currículo de mínimos”,<sup>73</sup> promovendo crescente declínio dos resultados manifestados, responsabilizando o alunado e seu contexto sociocultural de origem pelo próprio fracasso de aprendizagem e, por conseguinte, consolidando a exclusão social e a educativa. Em contraposição, as autoras e o autor assinalam a necessidade de que esses processos sejam guiados pela meta educativa de alcançar os máximos níveis de conhecimento para todo o alunado.

Nesse sentido, Aubert et al. (2008) consideram o avanço da concepção construtivista, em relação à concepção objetivista e de aprendizagem tradicional, para se olhar as particularidades do alunado em relação à diversidade de seus interesses, níveis de conhecimento, motivações, expectativas, etc. Por outro lado, as autoras e o autor advertem sobre a *diversidade desigual*, trazendo a compreensão de que os “conhecimentos prévios” foram desenvolvidos em contextos diferentes e a partir de grupos sociais e culturais, cuja valorização é desigual. De tal forma, as diferenças culturais, linguísticas, de níveis de conhecimento e de interesses também podem ser entendidas como obstáculos, se não forem orientadas pelo eixo de igualdade na aprendizagem de todas as crianças que se encontram nas escolas e em outros espaços educativos. Ao mesmo tempo, as autoras e o autor salientam o traço segregacionista que percorre as práticas escolares que agrupam estudantes por níveis de conhecimento, dificultando sua inclusão e promovendo conflitos de convivência.

Contrapondo-se a essa ideia, Aubert et al. (2008) afirmam a diversidade como riqueza para a aprendizagem proposta nas escolas, trazendo o exemplo da Finlândia, país que vem obtendo melhores resultados na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e que acabou, por dispositivo legal nos anos 1980, com a segregação de seu alunado por níveis, a fim de promover um “currículo da competência”<sup>74</sup> para todo o alunado (OCDE apud AUBERT et al., 2008, p. 67). Na mesma linha, as autoras e o autor apresentam estudos que realçam positivamente as interações entre estudantes com diferentes

---

<sup>73</sup> Veja nota 43.

<sup>74</sup> Com a expressão “currículo da competência”, Aubert et al. (2008) se remetem à ideia da OCDE de se incluir um nível mais alto de atenção individual aos estudantes com variados perfis, rendimento e entorno socioeconômico, para melhorar seus resultados acadêmicos (OCDE, 2004a, p. 29). OCDE (2004a): Programme for International Student Assessment. *First results from PISA 2003. Executive summary*.

níveis de competência, tais como os apresentados pela psicologia sociocultural da estadunidense Barbara Rogoff (1993):<sup>75</sup>

Tanto o centro de interesse comum como as diferenças de perspectivas e ideias são necessárias para a comunicação. Do contrário, a comunicação não seria necessária ou interessante e haveria pouco interesse por parte dos companheiros em desenvolver uma melhor compreensão ou em tratar de estabelecer nexos entre pontos de vista alternativos. Em certo sentido, os companheiros com os quais não existe certa familiaridade podem jogar um papel muito importante para forçar as crianças a ampliarem sua compreensão. Com uma interação fácil, pode ser menos necessário trabalhar para conseguir que se entenda o que um deles quer dizer (ROGOFF apud AUBERT et al., 2008, p. 68, grifos das autoras e do autor, tradução nossa).

A partir de estudos como este, Aubert et al. (2008) destacam a diversidade cultural dos diferentes grupos como chave para orientar os programas educativos e, por conseguinte, beneficiar a aprendizagem de todo o alunado. Voltando-se para evidências que, como estas, já apontaram que os piores resultados em educação são manifestados pelos grupos sociais e culturais mais desfavorecidos, as autoras e o autor também realçam a premência para que se conheçam essas diferenças e a possibilidade de ir muito além dos conhecimentos prévios dos grupos envolvidos, recorrendo-se à pluralidade de etnias, culturas, línguas, origens sociais, gêneros, famílias, etc. Ao passo que reforçam que é “*a adaptação que reproduz e aumenta a desigualdade*” (AUBERT et al., 2008, p 69, tradução nossa), posto que a distância nos níveis de partida não somente será mantida mas também ampliada, as autoras e o autor destacam que se devem colocar em funcionamento todos os recursos existentes nas escolas e em suas comunidades de entorno para acelerar a aprendizagem de todos os estudantes, de maneira a que juntos alcancem o máximo nível (AUBERT et al., 2008, p. 69).

Nessa perspectiva, as autoras e o autor realçam que a atribuição de sentido é elemento fundamental para que a aprendizagem não se converta em tarefa pesada e custosa. A fim de se favorecer a disposição para aprender, são introduzidos, por meio do enfoque construtivista, fatores de natureza afetiva, motivacional e relacional, realçando-se o *sentido subjetivo da aprendizagem*. No tocante a esse ponto, de acordo com a crítica apresentada por Aubert et al. (2008), não se clarifica como ocorre essa influência nem como podem ser gerados esses fatores.

Ademais, as autoras e o autor revelam as *limitações do triângulo interativo*, as quais vêm circunscrever tal análise de aprendizagem na vinculação professor-aluno-conteúdo. Com essa crítica, Aubert et al. (2008) reforçam sua preocupação com estudantes não provenientes

---

<sup>75</sup> ROGOFF, B. Op. cit. p. 72, nota 47.



de famílias acadêmicas, cujos conhecimentos construídos em práticas culturais podem se apresentar como alienados dos aparatos de ensino acadêmico, tais como a biblioteca e as conversas cotidianas. Nessa perspectiva, apresenta-se à escola o desafio de promover a relação entre os diferentes conteúdos em uma perspectiva transformadora, reconhecendo a crescente influência de outros espaços socioeconômicos e socioculturais, tais como famílias, meios de comunicação, ruas, centros de lazer, etc, conforme vem sendo assinalado em diferentes disciplinas.

Portanto, em linhas gerais, Aubert et al. (2008) registram as importantes contribuições do construtivismo ao desenvolvimento do conceito de aprendizagem, ao virem sublinhar as particularidades e o papel ativo do sujeito que aprende, bem como a diversidade que permeia as instituições escolares, à medida que se estende a educação escolar desde meados do século XX. Porém, a partir dos enfoques estudados, as autoras e o autor também alertam para a desigual situação de aprendizagem por parte de quem vem de contextos que priorizam conteúdos diferentes dos abordados pela escola. Em vista da complexidade e dos recursos oferecidos pela sociedade da informação, apresenta-se assim a proposta de uma educação transformadora, sustentada no consenso e no compromisso para a obtenção de mudanças e de melhorias para todas as pessoas.

#### 2.1.3.3 Concepção comunicativa

Dando sequência à análise das concepções objetivista e construtivista, Aubert et al. (2008) apresentam a concepção comunicativa para localizar o conceito de aprendizagem dialógica no contexto da sociedade de informação, diferenciando-o das concepções tradicionais e construtivistas de ensino e aprendizagem e das características da sociedade industrial, pelas quais se orientaram. As autoras e o autor vêm explicar que, na perspectiva dialógica, a realidade social é criada e desenvolvida pelas ações interdependentes de pessoas (indivíduos e grupos) e sistemas. Nesse sentido, apoiam-se na perspectiva dual de sociedade, contrapondo-se à ideia de que a realidade seja fruto da determinação dos sistemas e a de que a realidade seja produto da construção de sujeitos e grupos, conforme propõem as vertentes estruturalistas e subjetivistas das ciências sociais.

Apresentando a base sociológica dessa concepção, Aubert et al. (2008) mencionam como teóricos centrais: Habermas (teoria da ação comunicativa) e Giddens (teoria da estruturação). Com base nas ideias desses autores, entre outros da sociologia contemporânea, compreende-se que as estruturas sociais são criadas porque os seres humanos se colocam de

acordo com essa criação, como também com a reprodução e a transformação de tais estruturas. Desse modo, os sujeitos também podem nelas incidir e modificá-las, recorrendo aos conhecimentos tácitos e às experiências comuns, os quais são compartilhados por meio de processos comunicativos orientados para o alcance de entendimento mútuo e de coordenação de suas ações. Tal compreensão se mostra fundamental para se considerar que as instituições educativas foram concebidas como locais destinados ao cumprimento de finalidades e de práticas específicas, em decorrência de acordos sociais. Por conseguinte, essas instituições também podem ser recriadas, se as pessoas se colocarem de acordo acerca dessas mudanças.

À potencialidade de se transformar as estruturas educativas, como a escola, por meio da articulação entre sujeitos, Aubert et al. (2008) acrescentam, com apoio em Flecha, Gómez e Puigvert (2001), o “giro dialógico” como momento favorável da sociedade da informação, haja vista que o diálogo tem sido cada vez mais requisitado nas relações entre pessoas e instituições, para se validarem argumentos em detrimento do poder. Nessa perspectiva, as autoras e o autor vêm demonstrar que, nas interações, tende-se a negociar significados subjetivos para compreender a realidade social, conforme apontara o construtivismo, substituindo, desse modo, argumentos tradicionalmente apoiados em pretensões de poder. Por outro lado, há que se também reconhecer, na perspectiva dialógica, que os significados não são produções individuais espontâneas, visto que geradas nas interações sociais.

Voltando-se para as contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotski, torna-se possível caminhar, segundo Aubert et al. (2008), em direção à perspectiva transformadora das instituições sociais, como é o caso da escola. Com base nessa abordagem, as autoras e o autor ressaltam a importância de se criarem contextos social e culturalmente favoráveis à aprendizagem, de modo que os conhecimentos prévios somente sirvam para uma programação mais eficaz de um ensino que possa transformar os níveis de partida, com o objetivo de alcançar os máximos resultados de aprendizagem. Enfim, se, na sociedade da informação, o ensino e a aprendizagem ocorrem em muitos outros espaços, além da escola e da sala de aula, então se deve rejeitar a visão individualizada das dificuldades de aprendizagem e adotar uma perspectiva social/interativa que favoreça a interação entre escola e comunidade.

Adiantando-se para o próximo segmento, pode-se encontrar explícita a constituição da base teórica da aprendizagem dialógica.

#### **2.1.4 Dimensões da aprendizagem dialógica**

Com base nas ideias apresentadas por Aubert et al. (2008), pode-se configurar a concepção da aprendizagem dialógica como uma resposta aos desafios da Sociedade da Informação. Sendo assim, Aubert et al. (2008) oferecem o aprofundamento das bases teóricas da aprendizagem dialógica, recorrendo a cinco dimensões: 1) as capacidades universais, (2) a interação, o diálogo e a intersubjetividade, (3) a comunidade como contexto de aprendizagem, (4) os atos comunicativos e (5) a transformação (AUBERT et al., 2008, p. 95-161). Para os propósitos desta tese, tais dimensões são aqui sumarizadas, a fim de se demonstrar a convergência de diferentes disciplinas e teorias como base comum de sustentação para elaboração conceitual.

#### 2.1.4.1 Capacidades universais

No tocante às capacidades universais, Aubert et al. (2008) afirmam que a aprendizagem se baseia nas interações humanas, cujo meio de entendimento é o uso da linguagem. De acordo com as autoras e o autor:

Todas as pessoas têm capacidade para a linguagem, para se comunicarem, expressarem ideias, pensamentos, proverem argumentos, alcançarem acordos e coordenarem ações, independentemente das condições sociais, econômicas, linguísticas ou culturais (AUBERT et al., 2008, p. 95, tradução nossa).

Com essa afirmação, as autoras e o autor assinalam que a aprendizagem resulta das interações humanas nas quais ocorrem o diálogo e a comunicação, considerando três conceitos fundamentais: a competência linguística, as capacidades de linguagem e ação, e a interdependência linguística. O conceito de *competência linguística* é defendido por Noam Chomsky (teoria da gramática universal),<sup>76</sup> ao afirmar que todos os seres humanos são biologicamente dotados para a linguagem, de modo que a diferenciação nas formas de atuação decorre das diferentes interações com pessoas e contextos. O conceito de *capacidades de linguagem e ação* é salientado por Jürgen Habermas (teoria da ação comunicativa), quando enfatiza a possibilidade de sujeitos negociarem definições a respeito de determinada situação e se comprometerem com as consequências dos atos comunicativos e com o contexto em que sua comunicação ocorre. O conceito de *interdependência linguística* é desenvolvido por James Cummins (2002),<sup>77</sup> ao demonstrar a capacidade de crianças imigrantes transferirem

<sup>76</sup> CHOMSKY, N. (1977): *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral (v. o. 1972).

<sup>77</sup> CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Ediciones Morata (v.o. 2000).

habilidades e conceitos linguísticos de sua língua materna, a fim de se compreenderem e de se comunicarem nos novos contextos em que se encontram.

#### 2.1.4.2 Interação, diálogo, intersubjetividade

Afirmadas as capacidades universais (1), Aubert et al. (2008) revelam que a interação, o diálogo e a intersubjetividade são aspectos centrais para a aprendizagem e o desenvolvimento humano em todos os contextos educativos, conforme assinalado a seguir.

Como temos visto, na sociedade da informação a aprendizagem de meninos e meninas depende de todas as suas interações, as que ocorrem na aula com colegas e professorado, as que têm lugar em sua casa com familiares, e todas as outras que ocorrem com outras pessoas adultas da comunidade na diversidade de espaços. Quando estas interações estão coordenadas, obtêm-se os melhores resultados do que se cada uma delas impulsiona para distintas direções. Vários autores e autoras têm analisado como a aprendizagem e o desenvolvimento têm sua origem na interação social (AUBERT et al., 2008, p. 101, tradução nossa).

Desse modo, as autoras e o autor enfatizam a potencialidade de se ampliar a aprendizagem que ocorre na escola, quando se resgatam conhecimentos originados na comunicação e no diálogo em outros espaços e com diferentes pessoas, como familiares e vizinhança, por exemplo. Esses postulados interacionistas são estabelecidos em articulação com conceitos básicos de Freire (teoria da ação dialógica) e de Habermas (teoria da ação comunicativa), recorrendo-se às contribuições de Vygotski (psicologia sócio-cultural) e à reconsideração contemporânea de suas ideias por Jerome Bruner (1988, 1995, 2000),<sup>78</sup> Barbara Rogoff (1993)<sup>79</sup> e Gordon Wells (2001).<sup>80</sup> Recolhem-se ainda as contribuições de Mead (interacionismo simbólico), de Mikail Bakhtin (dialogismo)<sup>81</sup> e a diferenciação elaborada pelo CREA realizada entre *interações dialógicas* e *interações de poder* (SEARLE; SOLER, 2004).

Nessa direção, Aubert et al. (2008) destacam, como fundamental, a tese apresentada por Vygotski e seus colaboradores de que “o desenvolvimento cognitivo nas pessoas está intimamente relacionado com a sociedade e a cultura” (AUBERT et al., 2008, p.102, tradução nossa). Com base nessa compreensão, superam-se ideias de linearidade no desenvolvimento

<sup>78</sup> BRUNER, J. S. (1995). *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós (v.o. 1983).  
BRUNER, J. S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata (Artículos publicados originalmente entre 1957 y 1984).

BRUNER, J. S. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor (v. o. 1996).

<sup>79</sup> ROGOFF, B. Op. cit. p. 72, nota 47.

<sup>80</sup> WELLS, G. Op. cit. p. 54, nota 37.

<sup>81</sup> BAKHTIN, M. (1989): *El problema de los géneros discursivos*. México D. F.: Siglo XXI (v.o. 1952-53).

humano e de nivelamento da inteligência, tais como as trazidas pelas concepções de Piaget e Binet,<sup>82</sup> estabelecendo-se “que não é necessário alcançar um determinado estágio de maturidade para poder realizar uma determinada atividade (aprendizagem) mas que é através da aprendizagem que se desenvolvem as funções psicológicas” (AUBERT et al., 2008, p. 104, tradução nossa). A partir do conceito de zona de desenvolvimento próximo, entre outros conceitos desenvolvidos na perspectiva histórico-cultural, as autoras e o autor explicam que cada pessoa alcança seus níveis superiores de compreensão quando participa de atividades culturais, nas quais as pessoas adultas e/ou mais experientes apoiam essa aprendizagem. Dessa forma, fica enfatizado que a criação do conhecimento parte da intersubjetividade para depois se tornar subjetiva.

Em convergência com essa ideia, Aubert et al. (2008) também resgatam as contribuições chave de Mead (1947), posto que, na perspectiva do “interacionismo simbólico”, tanto a pessoa como os significados que atribui às suas ações e à realidade têm origem social. O conceito de “self” apresentado por Mead (1947) inclui ao mesmo tempo o “eu” e o “mim”, trazendo a compreensão de que cada pessoa se constitui em sujeito e em objeto de reflexão de si mesma, pois também considera a própria imagem que vem oferecida pelo outro. Com base nessa compreensão, entende-se, segundo Aubert et al. (2008), que a formação humana se dá em contínua interação social mediada pela linguagem, seja em experiências concretas, seja em pensamentos e atitudes resultantes dos processos de desenvolvimento social.

A partir dessa ênfase interacionista, Aubert et al. (2008) apresentam desdobramentos da concepção de Vygotski, propostos na contemporaneidade. As autoras e o autor salientam os processos dialógicos entre pessoa e cultura como fundamentais à educação, como Bruner (2000)<sup>83</sup> propõe no conceito de aprendizagem mútua, em que os aprendizes devem resolver problemas e se educar conjuntamente. Apresentam o realce de Rogoff (1993),<sup>84</sup> com o conceito de participação guiada, sobre a necessidade de colaboração das pessoas adultas da comunidade para que as crianças interiorizem conhecimento, em atividades culturalmente relevantes. Destacam as contribuições do conceito de indagação dialógica, elaborado por Wells (2001), para se compreender a relação dialética entre indivíduo e sociedade, e os impactos da interação comunicativa na produção de interesse pelo conhecimento.

---

<sup>82</sup> Considera-se que o francês Alfred Binet (1857-1911) tenha desenvolvido o “primeiro teste verdadeiramente psicológico de habilidade mental” (SCHULTZ; SCHULTZ, 2011, p. 199).

<sup>83</sup> BRUNER, J. S. Op. cit. p. 91, nota 78.

<sup>84</sup> ROGOFF, B. Op. cit. p. 72, nota 47.

Nessa dimensão, Aubert et al. (2008) ainda apontam as contribuições de Bakhtin (1981, 1986, 1989),<sup>85</sup> que, por meio dos conceitos de dialogismo e de polifonia, enfatiza a criação de significados linguísticos intercambiados por duas pessoas e posteriormente multiplicados nos diálogos subsequentes. As autoras e o autor recuperam as teorias da ação dialógica, de Paulo Freire, para quem o conhecimento é tecido nas interações com outras pessoas e com o mundo, e a teoria da ação comunicativa, de Habermas, na qual a intersubjetividade caracteriza a socialização dos sujeitos. Ademais, alertam, com base em estudos do CREA (SEARLE; SOLER, 2004), sobre a diferenciação entre interações dialógicas, como baseadas na igualdade e no entendimento, com valorização dos argumentos em função de sua contribuição ao desenvolvimento do conhecimento, e interações de poder, cuja validação se sustenta na posição social do falante.

#### 2.1.4.3 Comunidade como contexto de aprendizagem

Apoiando-se nas capacidades universais (1) e considerando a interação, o diálogo e a intersubjetividade (2) como aspectos centrais para a aprendizagem e o desenvolvimento humano em todos os contextos educativos, Aubert et al. (2008) se referem à comunidade como contexto de aprendizagem, para destacar que as práticas culturais são lugar privilegiado para o desenvolvimento e a aprendizagem comunitária. Na defesa dessa ideia, recorrem à base histórico-cultural desenvolvida por Vygotski, Rogoff (1993),<sup>86</sup> Bruner (1986),<sup>87</sup> Lave, Wenger (1991)<sup>88</sup> e Wells (2001),<sup>89</sup> anteriormente apresentada, afirmando que o fortalecimento dos vínculos entre comunidade e escola pode conduzir à transformação de contextos nos quais se situam estudantes em maior risco de exclusão social.

Para tanto, devem ser consideradas as características da sociedade atual, de acordo com Aubert *et al.* (2008):

Por uma parte, dado que nossas sociedades já são multiculturais, as comunidades nas quais hoje o alunado se relaciona, aprende e se desenvolve já não respondem a uma

<sup>85</sup> BAKHTIN, M. (1981): *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.

BAKHTIN, M. (1986): *Problemas de la poética de Dostoievski*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica (v.o. 1984).

BAKHTIN, M. Op. cit. p. 91 nota 81.

<sup>86</sup> ROGOFF, B. Op. cit. p. 72, nota 47.

<sup>87</sup> BRUNER, J. S. (1996): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa (v. o. 1986).

<sup>88</sup> LAVE, J.; WENGER, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA; Cambridge University Press.

<sup>89</sup> WELLS, G. Op. cit. p. 54, nota 37.

só cultura. Por outra parte, as tecnologias da informação e da comunicação estão conectando países, povos e gentes de todas as partes do planeta, fazendo real um mundo cada vez mais interconectado globalmente (AUBERT et al., 2008, p. 133, tradução nossa).

Assim, as autoras e o autor defendem que devem ser incluídas as mudanças sociais e informacionais, potencializando-se, por meio do uso das TICs, a criação de conhecimento com pessoas de comunidades mais distantes e evitando a desconexão sociocultural com a sociedade em geral. Recuperam, ainda, as contribuições da linguística, trazidas por Cummins (2002),<sup>90</sup> para enfatizar a “relação recíproca entre implicação cognitiva e identitária”, pois a presença da comunidade favorece a aprendizagem de uma nova língua, em contextos educativos que trabalham com comunidades culturais e linguísticas diversas (AUBERT et al., 2008, p. 135, tradução nossa).

Entendendo-se essa base interacionista, Aubert et al. (2008) também destacam que os níveis de aprendizagem das crianças são potencializados, enquanto sua comunidade também se forma. Por isso, propõem que, na escola, sejam desenvolvidas atividades formativas para os familiares e as pessoas adultas da comunidade, nas quais se considerem suas necessidades e seus desejos, como forma de favorecer a interlocução entre contextos educativos escolares e não escolares, a integração entre processos instrutivos e culturais, a implicação de familiares na aprendizagem de suas crianças.

#### 2.1.4.4 Atos comunicativos

Tomando, como dimensões básicas da aprendizagem dialógica, as capacidades universais (1) e os aspectos de interação, diálogo e intersubjetividade (2), e reconhecendo a comunidade como contexto de aprendizagem (3), Aubert et al. (2008) apresentam o conceito de *atos comunicativos*, conforme o trecho a seguir.

O que dizemos no contexto escolar não são emissões neutras. As palavras estão carregadas de intenções e compromissos das pessoas que realizam essas emissões linguísticas, de forma que as palavras que são ditas, o tom como que são ditas e os gestos que as acompanham têm efeitos que criam relações educativas que melhoram o clima de aprendizagem, a convivência e a participação, ou criam relações que coagem e obstaculizam esses processos (AUBERT et al., 2008, p. 138, tradução nossa).

Nessa dimensão, Aubert et al. (2008) mencionam a análise realizada pelo CREA (SEARLE, SOLER, 2004), para ampliar a compreensão sobre os atos de fala, anteriormente

---

<sup>90</sup> CUMMINS, J. Op. cit. p. 90 nota 77.

trazida por Austin (1971),<sup>91</sup> Searle (1980)<sup>92</sup> e Habermas (2001). Austin (1971) introduz o conceito de atos de fala, para diferenciar os enunciados locucionários, ilocucionários e perlocucionários, os quais respectivamente carregam significado, força e ação resultante. Diante desse conceito, seu discípulo Searle (1981) assinala a impossibilidade de se diferenciar os atos de fala locucionários e ilocucionários, visto que, ao carregarem as intenções do falante, ambos estes atos teriam a mesma força ilocucionária; distinguem-se, portanto, em função de seus conteúdos proposicionais. Resgatando o conceito de atos de fala elaborado por Austin (1971), Habermas (2001) assinala a relação entre atos ilocucionários e ação comunicativa, e entre atos perlocucionários e ação estratégica, para se referir ao entendimento como consequência do uso da fala entre falantes e ouvintes. Assim, na compreensão de Habermas (2001), o êxito da fala se relaciona ao consenso e à sinceridade em torno da ação social, levando-se em conta as pretensões de validade e de poder no uso da linguagem pelo falante.

Aubert et al. (2008) explicam que o debate em torno do conceito de atos de fala, entre os autores mencionados, impulsiona para a busca de maior aprofundamento em sua compreensão, de modo que os estudos do CREA passam a considerar a relação desse conceito com as interações nos contextos educativos. Conforme Aubert et al. (2008), a análise desenvolvida pelo CREA considera cinco características de atos comunicativos, sumarizadas a seguir:

- a – Os atos comunicativos incluem todas as dimensões da comunicação humana: a linguagem verbal, mas também a linguagem dos gestos, os olhares, e a linguagem corporal em geral, assim como o tom com o qual se emitem as expressões verbais.
- b – A segunda característica dos atos comunicativos é que quando estes são ilocucionários, incluem a busca do *consenso*.
- c – Os atos comunicativos ilocucionários e perlocucionários dialógicos devem cumprir sempre a condição de *sinceridade*.
- d – Os atos perlocucionários dialógicos estão “livres” de coação.
- e – Atos ilocucionários de poder e atos ilocucionários dialógicos (AUBERT et al., 2008, p. 142-148, grifos das autoras e do autor, tradução nossa).

Desse modo, de acordo com Aubert et al. (2008), a análise empreendida pelo CREA avança em relação às anteriores, pois as estruturas sociais de poder, a despeito da fala enunciada, também influenciam na conduta do ouvinte. Então, mais do que se considerar apenas as intenções de quem fala, há necessidade de se incluir nessa compreensão a linguagem não verbal, a análise do contexto das interações e os efeitos dos atos

<sup>91</sup> AUSTIN, J. L. (1971): *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y Acciones*. Buenos Aires: Paidós (v.o. 1962).

<sup>92</sup> SEARLE, J. (1980): *Actos de habla*. Madrid: Ediciones Cátedra (v. o. 1969).



comunicativos. Nesse entendimento, para se diferenciar as interações sociais com maior componente dialógico, deve-se passar de uma “ética das intenções”, voltada para a compreensão da intencionalidade da fala, a uma “ética weberiana da responsabilidade”, orientada pelo compromisso do falante com as consequências da fala emitida (SEARLE, SOLER, apud AUBERT et al., 2008, p. 148, tradução nossa).

Referindo-se à comunicação entre a estrutura social da escola e a comunidade a que ela atende, as autoras e o autor alertam sobre as possibilidades de animar e de contribuir para a melhoria dos resultados, ou de conduzir à perda de sentido e de fomentar o fracasso escolar. Assim, no marco dialógico, enfatiza-se a necessidade de incluir nas interações todas as vozes das pessoas envolvidas com a aprendizagem escolar, especialmente as tradicionalmente excluídas dos debates e das decisões promovidas nesse contexto, buscando também perspectivas analíticas de pessoas sem formação acadêmica ou não especialistas para aumentar a qualidade educacional.

#### 2.1.4.5 Transformação

Sendo assim, Aubert et al. (2008) afirmam a transformação como “razão de ser da aprendizagem” (AUBERT et al., 2008, p. 151), integrando-a às dimensões da aprendizagem dialógica já apresentadas: as *capacidades universais* (1) e os aspectos de *interação, diálogo e intersubjetividade* (2); o reconhecimento da *comunidade como contexto de aprendizagem* (3); e o conceito de *atos comunicativos* (4). Nesta dimensão, busca-se a inter-relação entre o avanço dos níveis prévios do conhecimento e o do entorno sociocultural, de modo que o conhecimento leve à maior participação ativa e transformação de seu entorno, ao passo que a transformação sociocultural, também resultante de outras ações da comunidade, promova o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem.

Ao enfatizarem o enfoque transformador, em oposição ao adaptador, as autoras e o autor recuperam a perspectiva dual da realidade sustentada por Giddens (teoria da estruturação), a vinculação entre comunicação e educação transformadora, proposta na obra de Freire (1921-1997), e o postulado vygotskiano de intervenção no contexto sociocultural para se promoverem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Além disso, Aubert et al. (2008) advertem para o equívoco de se compreenderem, em viés de adaptação, as ideias de Vygotski, levando a graves consequências sociais e educativas, tais como “baixos níveis de aprendizagem, fracasso escolar, problemas de convivência e guetização” (AUBERT et al., 2008, p. 157, tradução nossa).

Nessa perspectiva, as autoras e o autor assinalam que, nas escolas, criam-se rótulos negativos e expectativas reduzidas em relação às crianças, ambos difíceis de serem rompidos em âmbito subjetivo, apenas pelo desejo do professorado. Assim, Aubert et al. (2008) recorrem às contribuições de Mead (1947) para assinalarem a importância da participação da comunidade, na escola, promovendo-se conjuntamente interações transformadoras que conduzam ao aumento de expectativas, de confiança e de autoestima do alunado.

Quando em nossas aulas entram pessoas da comunidade com perfis muito diferentes, que têm altas expectativas com todo o alunado, abrem-se novos horizontes para essas meninas e meninos, criando novas possibilidades de mostrar o que são capazes de fazer e transformar a imagem que têm deles as outras pessoas e assim sua própria imagem como estudantes (AUBERT *et al.*, 2008, p 160, tradução nossa).

Nessa perspectiva, ao trazerem o sentido de transformação como alvo central da aprendizagem que ocorre nas escolas, Aubert et al. (2008) ressaltam a responsabilidade de todos os agentes educativos com o desenvolvimento do alunado, visto que, por meio das interações, também pode ser promovida a adaptação às situações de exclusão social. Em se compreendendo a criação do conhecimento como resultante das interações dialógicas, essa transformação favorece a aprendizagem de todas as pessoas implicadas, cujos impactos transcendem a sala de aula e a escola, para alcançarem outros âmbitos sociais e educativos.

Portanto, ao se amparar na concepção comunicativa de realidade social, em busca de respostas requeridas pela sociedade da informação, o conceito de aprendizagem dialógica apresenta, nas cinco dimensões analisadas por Aubert et al. (2008) em *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*, a convergência de diferentes teorias e áreas de conhecimento, como a educação, a psicologia, a sociologia, a filosofia e a linguística.

Analisando-se as dimensões da base dialógica da aprendizagem apresentadas em *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008), pode-se identificar, na dimensão *capacidades universais*, a proposição de universalidade da linguagem, trazida por teorias de diferentes áreas, como a sociologia/filosofia (HABERMAS, 2001) e a linguística (CHOMSKY, 1977;<sup>93</sup> CUMMINS, 2002<sup>94</sup>). Desse modo, afirma-se que a aprendizagem se relaciona à condição humana de uso da linguagem para comunicação, que ocorre em diferentes contextos de existência. Essa condição oferece consistente fundamentação às outras dimensões da base dialógica, e também coloca as interações como

<sup>93</sup> CHOMSKY, N. Op. cit. p. 90 nota 76.

<sup>94</sup> CUMMINS, J. Op. cit. p. 90 nota 77.

centro da aprendizagem em qualquer cultura. Dessa forma, as análises de Aubert et al. (2008) permitem entender que a aprendizagem decorre das interações mediadas pela linguagem, tornando possível se vislumbrarem formas universais de concretização da aprendizagem no contexto das escolas.

Essa compreensão é corroborada nas outras dimensões da base dialógica, apresentadas pelas autoras e o autor, assumindo o sentido de transformação atribuído ao desenvolvimento cognitivo e ao contexto histórico-cultural, de acordo com as teses de Vygotski (1896-1934). Indicando a aprendizagem como desencadeadora de mudanças cognitivas e sociais, são recorrentes as menções aos estudos originais deste autor e a outros que nele se inspiraram (BRUNER, 1996;<sup>95</sup> LAVE; WENGER, 1991,<sup>96</sup> ROGOFF, 1993;<sup>97</sup> WELLS, 2001<sup>98</sup>), para dar continuidade a essa vertente.

Complementarmente às ideias apresentadas pela perspectiva histórico-cultural, observa-se que a ênfase interacionista, trazida pela obra *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008) conta com os aportes de Mead (1947) para realçar o caráter de reflexividade que se faz presente no diálogo que, externa e internamente, constituem a pessoa humana. Nesse sentido, os significados atribuídos sobre si mesmo e recebidos do outro, por meio da linguagem, têm papel fundamental na aprendizagem, pois influenciam a conduta social de cada pessoa. Assim, as contribuições do interacionismo simbólico têm lugar na sociedade da informação, em vista da crescente necessidade de reflexão diante de elementos e de possibilidades que emergem das múltiplas formas de interação desse contexto, conforme apontado por Giddens (2003).

Essa complexidade do contexto informacional, relacionada à possibilidade de múltiplas interações mediadas pela linguagem, pode encontrar respostas nas ideias de Bakhtin (1981)<sup>99</sup>, quando assinala a diversidade de vozes com as quais as pessoas se deparam e dialogam, cujos reflexos se manifestam nas próprias falas. Na mesma direção, Cummins (2002)<sup>100</sup> realça a potencialização da aprendizagem, em um cenário de globalização que viabiliza o encontro entre diferentes línguas, visto que as pessoas conseguem se comunicar ao recorrerem aos elementos linguísticos originalmente constituídos.

Dessa forma, no livro *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008), apresenta-se o entrelaçamento entre a teoria da ação comunicativa

---

<sup>95</sup> BRUNER, J. S. Op. cit. p. 93 nota 87.

<sup>96</sup> LAVE, J.; WENGER, E. Op. cit. p. 93 nota 88.

<sup>97</sup> ROGOFF, B. Op. cit. p. 72 nota 47.

<sup>98</sup> WELLS, G. Op. cit. p. 54 nota 37.

<sup>99</sup> BAKHTIN, M. Op. cit. p. 93 nota 85.

<sup>100</sup> CUMMINS, J. Op. cit. p. 90 nota 77.

(HABERMAS, 2001) e a teoria da ação dialógica (FREIRE, 2002, 2005), proposto pelos estudos do CREA. No desenvolvimento do conceito de *atos comunicativos*, destacado aqui como uma das dimensões da base dialógica, esses estudos reconhecem a importância das contribuições da teoria da ação comunicativa, cujo apoio se encontra nas capacidades de linguagem e de ação, viabilizando a possibilidade de se articularem ações coletivas por meio do diálogo igualitário. Nessa compreensão, a situação comunicativa ideal deve ser buscada por falantes e ouvintes, de modo que, na busca coletiva por acordos, prevaleçam os argumentos sustentados nas pretensões de validade e não nas pretensões de poder.

Adicionalmente, o conceito de atos comunicativos traz o diálogo como elemento definidor das interações que favorecem a aprendizagem. Assim, o CREA (SEARLE, SOLER, 2004) admite a dificuldade de se estabelecer o diálogo igualitário, conforme Habermas (2001) assinalara, em uma sociedade hierárquica, cujas diferenças também decorrem das desigualdades de acesso ao conhecimento e, portanto, podem ser consideradas como desigualdades educativas. Diante disso, propõe-se trazer a compreensão sobre o diálogo, na concepção de educação desenvolvida por Freire (2005), a fim de se relacionar a compreensão dos atos comunicativos com as interações nas quais se concretizam.

Nessa perspectiva, a partir das explicações de Aubert et al. (2008), permite-se afirmar que a aprendizagem é favorecida por interações nas quais a comunicação e o diálogo, ao mesmo tempo, estejam presentes, pois, de acordo com as autoras e o autor, “nem todas as interações comunicativas conduzem a máximos níveis de aprendizagem e nem todos os diálogos superam desigualdades educativas” (AUBERT et al., 2008, p. 167, tradução nossa).

Pode-se sintetizar no quadro 5, a seguir, a composição conceitual de cada dimensão da base dialógica, a partir da análise do livro *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008):

Quadro 5 – Definições das dimensões da base dialógica e seus autores fundamentais

Dimensão	Definição	Autores fundamentais
Capacidades universais	Todas as pessoas têm as mesmas capacidades para aprenderem em qualquer contexto social e cultural, pois recorrem à linguagem para se comunicar.	Noam Chomsky (1977) Jürgen Habermas (1981) James Cummins (2000)
Interação/ diálogo/ intersubjetividade	A aprendizagem ocorre em diferentes interações e contextos culturais por meio do diálogo entre pessoas.	Lev S. Vygotski (1934) Paulo Freire (1995) Jürgen Habermas (1981) George H. Mead (1934) Jerome Bruner (1996) Barbara Rogoff (1990) Gordon Wells (1999) Mikhail Bakhtin (1939) CREA (2004)
Comunidade como contexto de aprendizagem	A aprendizagem ocorre em atividades vinculadas a necessidades e interesses de pessoas e contextos.	Lev S. Vygotski (1934) Barbara Rogoff (1990) Jerome Bruner (1986) Lave e Wenger (1991) Gordon Wells (1999) James Cummins (2000)
Atos comunicativos	A comunicação se dá por meio de linguagem verbal e não-verbal, e depende das interações humanas.	CREA (2004)
Transformação	A aprendizagem promove transformação de estruturas sociais, cognitivas e pessoais.	Anthony Giddens (1998) Paulo Freire (1970, 1995) Lev S. Vygotski (1934) George H. Mead (1934)

Fonte: Construído pela autora com base na análise do livro *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008)

Enfim, revelando o êxito alcançado por uma única atuação educativa – a tertúlia literária dialógica, *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997) marca a consolidação do conceito de aprendizagem dialógica, conforme se demonstrou ao longo desta subseção, e, “entre o turbilhão de lembranças e projetos” mencionado pelo autor (FLECHA, 1997, p. 157, tradução nossa), nas linhas finais desse livro, também mostra a inspiração para dar continuidade ao trabalho em busca de seus desdobramentos. Desde então, o anúncio continuou se concretizando e se revelando em três relevantes pesquisas, aqui destacadas entre outras.<sup>101</sup> Ademais, essa publicação possibilitou o desenvolvimento e o estabelecimento do projeto de transformação de escolas de crianças e jovens em Comunidades de Aprendizagem, assumindo-se, tal como fizera a Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí, o conceito de aprendizagem dialógica para orientar práticas pedagógicas.

<sup>101</sup> Para alcançar os objetivos desta tese, foram selecionadas as seguintes pesquisas: *Habilidades comunicativas y desarrollo social* (1995-1998); *The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the Gypsy case* – Workaló (2001-2004); Projeto Integrado INCLUD-ED. *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011).

Nessa perspectiva, parecem ter sido criadas as condições de envolvimento do CREA com uma pesquisa de grande porte, concluída em 2011,<sup>102</sup> que validaria outras seis atuações educativa de êxito, e consolidaria a aprendizagem dialógica e seus princípios como base teórica potente para o que já se delineara em *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997).

Portanto, diante das considerações extraídas da comparação entre as análises descritivas relacionadas à aprendizagem dialógica e aos seus sete princípios constituintes, ora apresentadas, propõe-se considerar a inteligência cultural como capacidade universal, cuja aprendizagem e manifestação são realizadas por meio das interações dialógicas. Essa capacidade envolve conhecimentos e habilidades diversas, as quais contribuem para o desenvolvimento humano entendido no sentido de transformação pessoal e social. Tal proposição se apresenta como fundamento para o êxito escolar, conforme as hipóteses levantadas por esta tese.

## 2.2 INTELIGÊNCIA CULTURAL: BASES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS, EVIDÊNCIAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

A partir da subseção anterior, torna-se evidente que a constituição do conceito de inteligência cultural pelo CREA se dá no entrelaçamento com a elaboração dos outros princípios que compõem a aprendizagem dialógica. Tomando como base a análise descritiva dos livros *Compartiendo Palabras: a aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* (1997) e *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (AUBERT et al., 2008), tornou-se possível demonstrar que houve evolução e avanços na elaboração do conceito de aprendizagem dialógica. Por conseguinte, permite-se inferir que também foram promovidos evolução e avanços na constituição do conceito de inteligência cultural, a fim de que sejam alcançadas algumas das respostas à questão orientadora desta tese, a lembrar:

*Como o CREA foi constituindo o conceito de inteligência cultural, a partir de teorias e de evidências advindas das pesquisas que realizou com direção explícita de produzir conhecimento para superação de desigualdades sociais?*

---

<sup>102</sup> O Projeto Integrado *Includ-ed* foi realizado entre 2006 e 2011, sob a coordenação do CREA, e teve a participação de 14 (quatorze) países europeus. Trata-se do único projeto centrado na educação obrigatória, selecionado no VI Programa Marco da Comissão Europeia para criar, com os demais Projetos Integrados, amplo conhecimento científico. Para saber mais consulte < [http://ec.europa.eu/research/fp6/index\\_en.cfm](http://ec.europa.eu/research/fp6/index_en.cfm) > (disponível em 25 nov. 2014).

Sendo assim, nesta subseção, propõe-se focalizar a constituição da inteligência cultural, pelo CREA, a partir dos dois livros considerados como referências centrais desta tese: *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997) e *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008). Especificamente, pretende-se apresentar a conceituação de inteligência cultural, na perspectiva da aprendizagem dialógica, acompanhada das justificativas relacionadas a essa constituição; as teorias e os autores fundamentais ao conceito; e as evidências de sua manifestação por pessoas adultas, adolescentes e crianças em contextos de educação escolar.

Considerando a indissociabilidade e a complementariedade que guardam entre si os princípios da aprendizagem e que foram demonstradas na subseção anterior, verifica-se que a conceituação do conceito de inteligência cultural se dá ao longo de toda a extensão dos livros adotados como referências. Assim, para realizar a sistematização pretendida nesta subseção, recorreu-se aos procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, sugeridos por Bardin (2012).

Adiante, apresentam-se segmentos contendo as análises resultantes do entrecruzamento entre dois itens de significação: os termos “inteligência cultural” e “inteligência/inteligentes”, considerados como unidades de significado; e os parágrafos, páginas e seções de sua identificação, como unidades de contexto.<sup>103</sup> Em vista da estrutura dos dois livros, apresentada na subseção anterior, optou-se por esse recorte apenas nos trechos especificamente dedicados à inteligência cultural, possibilitando extrair as principais informações que posteriormente serão aprofundadas, no que dizem respeito a esse conceito de inteligência. Essas informações foram coletadas e organizadas, recorrendo-se a instrumentos especificamente elaborados pela autora desta tese, conforme Apêndices A e B.<sup>104</sup>

Diante dos objetivos deste item, as informações foram organizadas em nove categorias: A – Conceito; B – Justificativa; C – Autores de base; D – Teorias/conceitos; E – Evidências; F – Contextos; G – Limites; H – Possibilidades – I – Outros indicadores. A partir dessa organização, elaborou-se um fichamento analítico para cada um dos livros, servindo de base analítica para a sistematização oferecida nas subseções, a seguir.

### **2.2.1 A inteligência humana na sociedade da informação**

---

<sup>103</sup> Para codificação, considerou-se que a redação das referências centrais está em espanhol, de modo que os termos usados foram *inteligencia cultural* e *inteligencia/inteligentes*. No Apêndice B, pode-se encontrar instrumento especificamente criado, pela autora, para captação dessas unidades nos livros analisados.

<sup>104</sup> Oferecem-se exemplos desta organização no Apêndice C.

Retomando as definições dos princípios de aprendizagem dialógica, apresentadas no Quadro 2, da subseção anterior, entende-se que o princípio de inteligência cultural se refere ao uso da capacidade universal de linguagem e ação para aprender e demonstrar conhecimentos e habilidades de diferentes origens culturais; e que todas as pessoas podem usar habilidades acadêmicas e práticas, aprendidas em outros contextos, ao interagirem e se comunicarem com pessoas do novo contexto. Tais definições foram primariamente tecidas a partir de análise descritiva, a fim de se aproximar da aprendizagem dialógica, como marco conceitual em que se insere cada um de seus princípios.

Ao focalizar a inteligência cultural, em *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997), verifica-se que esse princípio se encontra especificamente delineado, assim como cada um dos outros, em duas partes: em item da introdução e em capítulo específico. No item 2 da introdução (p. 20-27), encontra-se a explicação teórica da inteligência cultural como também alguns dos exemplos de sua concretização na tertúlia literária dialógica da Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí. No capítulo 2 (p. 65-84), são revelados elementos de reflexão, extraídos principalmente de relatos das experiências de participantes das tertúlias, organizados em oito segmentos: Muros antidialógicos: pessoais, culturais e sociais; Inteligência cultural: superando as viseiras da cultura acadêmica; Habermas dialoga com gente da tertúlia; Racionalidade dialógica. Poder dos argumentos frente ao argumento de poder; Linguagem dialógica; Consenso e dissenso; Aprendizagem instrumental; Aprendizagem emancipadora.

Em *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*, Aubert et al. (2008) desenvolvem o princípio de inteligência cultural no subitem 4.2 (p. 175-188), assim como fazem com os demais princípios em outros subitens, a fim de se componha o capítulo denominado “Os sete princípios da aprendizagem dialógica”, na Parte II desse livro. Em cada subitem dedicado a esses princípios, as autoras e o autor oferecem uma situação cotidiana, em contexto escolar, seguida por argumentos teóricos e evidências científicas. Nessa perspectiva, observa-se que a elaboração do conceito de inteligência cultural, nesse livro, se relaciona fundamentalmente a atuações que levam ao êxito educativo em contextos escolares e que permitem ampliar “aprendizagem e (...) solidariedade de meninos e meninas de diferentes partes do mundo” (AUBERT et al., 2008, p. 237).

Com base nos critérios de recorte para análise de conteúdo desses livros, adotados como referências fundamentais desta tese, possibilitou-se a obtenção de itens de significação relativos ao conceito de inteligência cultural. Na tabela a seguir, apresenta-se a frequência das unidades de registro e das unidades de contexto identificadas.



Tabela 1 – Distribuição de frequência de termos nos livros de referência

Unidades de registro	<i>Compartiendo Palabras</i>		<i>Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información</i>	
	Termos	Parágrafos	Termos	Parágrafos
Inteligência cultural	13	11	10	7
Inteligên(cia-s/te-s)	20	*6	101	*17
Total	33	17	111	24

Fonte: Construída pela autora com base na análise dos livros *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997, p. 20-27; p. 65-84) e *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008, p. 175-188).

\*Nesta quantificação, foram desconsiderados os parágrafos que também mencionaram o termo *inteligencia cultural*.

Em vista do resultado quantitativo geral, pode-se afirmar que houve evolução na abordagem do conceito de inteligência cultural, entre uma e outra obra. Ao mesmo tempo, observa-se que quantitativamente foi diminuída a menção ao termo “inteligência cultural”, ao passo que se aumentou a menção ao termo “inteligência”. Sendo assim, propõe-se caminhar para o adensamento da compreensão sobre inteligência cultural, buscando-se verificar por meio de análise qualitativa desses itens de significação: a relação deste conceito com outros conceitos de inteligência, os elementos considerados relevantes na constituição do conceito de inteligência cultural, e as referências básicas e as complementares que foram mencionadas.

De acordo com Flecha (1997), a inteligência cultural se refere à integração entre diferentes inteligências, como a prática e a acadêmica, e capacidades de linguagem e ação dos seres humanos, sendo que estas tornam possível se chegar a acordos em diferentes âmbitos sociais (FLECHA, 1997, p. 20). Nesse sentido, esse conceito visa contemplar a globalidade humana, considerando além das habilidades práticas e das acadêmicas, eventualmente de domínio pessoal, as habilidades comunicativas, as quais possibilitam o entendimento em torno de objetivos e de meios delineados para sua consecução coletiva.

Tomando as habilidades comunicativas como centrais, Flecha (1997) explica que a elaboração do conceito de inteligência cultural vem atender aos propósitos sociais e educativos da aprendizagem dialógica, de modo que se “contemple a pluralidade das dimensões das interações humanas e se baseie no diálogo igualitário” (FLECHA, 1997, p. 20, tradução nossa). Nesse sentido, permite-se considerar que a inteligência cultural transcenda a dimensão cognitiva tradicionalmente focalizada pelos estudos sobre a inteligência, ao se levar em conta que, por meio da linguagem, podem-se alcançar acordos em outros âmbitos, como os cognitivos, estéticos, éticos, por meio de interações entre pessoas e grupos diversos.

Buscando maior compreensão acerca do contexto em que essas interações são realizadas, torna-se possível identificar as influências do giro dialógico na constituição do conceito de inteligência cultural. Nessa elaboração, propõe-se que cultura e aprendizagem sejam compreendidas na mesma perspectiva de globalidade em que se considera a inteligência humana, e que a intersubjetividade é potencialmente transformadora de sujeitos e de sistemas. Em *Compartiendo Palabras*, Flecha (1997) afirma que:

As habilidades comunicativas são componentes importantes desta inteligência. Com elas se resolvem muitas operações que um ator solitário não conseguiria solucionar, com suas inteligências acadêmicas e práticas. Quando compramos uma máquina de lavar roupas ou introduzimos um computador em nossa empresa, poucas pessoas aprendem o funcionamento através do livro de instruções. A maioria pergunta ao responsável pela instalação qual é o programa de roupa branca ou como se usa o antivírus. A partir da perspectiva dialógica de inteligência cultural, as operações mentais próprias das inteligências acadêmicas e práticas devem ser analisadas em contextos comunicativos (FLECHA, 1997, p.21, tradução nossa).

Em trechos como este, o autor assinala que, a despeito das diferentes inteligências constituídas nos contextos de desenvolvimento individual, frequentemente se recorre à intersubjetividade para a resolução de problemas cotidianos. Nesse sentido, compreende-se que a aprendizagem humana ocorre em diversos contextos comunicativos, revelando-se que a educação é fenômeno amplo e não se realiza apenas em ambientes escolares e acadêmicos. Ao mesmo tempo, pode-se considerar que o conceito de cultura se relaciona a diversos âmbitos formativos, nos quais os seres humanos se movimentam e constituem seus diferentes modos de pensar, de sentir e de agir.

Nas tertúlias literárias dialógicas, descritas em *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997), observa-se que são muitas as dificuldades de quem inicia ou retoma seus estudos na idade adulta, conforme os relatos apresentados nesse livro. No entanto, dadas as condições comunicativas buscadas pelo grupo, aos poucos se promove a superação dos limites de cada participante, haja vista que suas inteligências se reportam aos respectivos contextos formativos, conforme demonstrado no trecho a seguir.

Ao ouvir que esses romances eram “versos octossílabos de rimas assonantes alternadas”, Lola pediu uma explicação e logo, sem fazer muito caso, disse: *muito interessante*. No dia seguinte, Goyo perguntou se sabia o que era os versos octossílabos e ela contestou com outra pergunta: “E tu, sabes cantá-los?” Assim, aprendeu como o “romance” era um texto muito diferente para ambos; ele o baseava em sua inteligência acadêmica e ela em sua inteligência prática. Mas os dois podiam desenvolver sua inteligência cultural, coletiva, e superar seus respectivos limites acadêmico e prático (FLECHA, 1997, p. 69, grifos do autor, tradução nossa).

Assim, torna-se perceptível que, por meio do diálogo em torno de textos literários entre pessoas que constituíram suas inteligências em diferentes contextos educativos e sociais, pode-se entrar em contato com outras formas de compreender e de interpretar o mundo. Gradativamente, passa-se a entender que os conteúdos se referem à mesma realidade social em que as pessoas se encontram. Assim, abre-se espaço para aprendizagem máxima, a partir das múltiplas interpretações que são oferecidas com base em argumentos e reflexões coletivas.

Remetendo-se ao livro *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008), podem-se encontrar dilemas contemporâneos apresentados aos contextos educativos, tais como a instituição escolar, conforme se apresenta a seguir:

(...) nossos centros educativos são cada vez mais multiculturais e estamos respondendo a esta multiculturalidade desde um modelo educativo que se corresponde exclusivamente com a cultura majoritária. Em troca, se reconhecemos a inteligência cultural de todos os meninos e as meninas, podemos acelerar muito suas aprendizagens incorporando o uso de todas as habilidades (AUBERT et al. 2008, p. 185, tradução nossa).

Dessa forma, as autoras e o autor salientam que desafios contextuais, como a multiculturalidade, demandam a criação de conhecimentos que efetivamente ofereçam referências às diferentes culturas presentes na escola, ao passo que apresentam a inteligência cultural de toda a comunidade como rico manancial para essa criação. Nessa proposta, resgatam a globalidade que reveste os conceitos de inteligência e de cultura, de modo integrado, superando o reducionismo que tradicionalmente vincula seus sentidos aos saberes da cultura acadêmica. Ao mesmo tempo, revelam que os saberes culturais da comunidade são fundamentais à educação escolar, conforme o trecho a seguir.

Necessitamos da inteligência cultural de pessoas da comunidade para aumentar as aprendizagens de nossos alunos e alunas e melhorar a convivência nas aulas, nos centros educativos e na relação destes com a comunidade. Se somente temos em conta os saberes acadêmicos e somente valorizamos estes conhecimentos nas pessoas que se relacionam com o alunado, estamos desaproveitando muitos recursos que são muito úteis para conectar com a diversidade atual de meninos e meninas e melhorar suas aprendizagens. Quando olhamos a comunidade a partir do conceito tradicional de inteligência, que se limita a reconhecer somente as habilidades e conhecimentos que adquiridos, como produto da escolarização, estamos segregando um bom número de pessoas que dispõem de outros saberes culturais que são imprescindíveis para melhorar a qualidade educativa na sociedade da informação (AUBERT et al., 2008, p. 175-176, tradução nossa).

Portanto, de acordo com Aubert et al. (2008), o conceito de inteligência cultural possibilita reconhecer a diversidade de saberes como potencial recurso para desencadear

mudanças nas estruturas escolares da Sociedade da Informação. Nessas estruturas, o conhecimento especializado de profissionais da educação vem sendo insuficiente para se promover efetiva aprendizagem para todo o alunado, frente à complexidade do capitalismo informacional. Ao se possibilitar interações entre pessoas com conhecimentos e habilidades diversas, geram-se as condições para a criação de alternativas pedagógicas que conduzam à aprendizagem instrumental, cuja responsabilidade ainda é atribuída à escola.

### **2.2.2 Os impactos das investigações sociais na educação**

Considerando que a constituição do conceito de inteligência cultural transcende o foco do conceito de inteligência em sua dimensão cognitiva, pode-se entender que a globalidade dessa abordagem, mencionada anteriormente, seja deduzida do diálogo entre diferentes áreas de conhecimento, como a sociologia e a psicologia, tidas entre bases fundamentadoras para compreensão e intervenção educativa e social. Desse modo, permite-se afirmar que a constituição do conceito de inteligência cultural resulte de investigações orientadas por concepções que tenham, em sua raiz, os mesmos propósitos de transformação social e educativa.

Reportando-se ao livro *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997), verifica-se a relação entre as teorias sobre inteligência e os grupos sociais, apontada pelo autor.

Os grupos privilegiados impõem a valorização social de suas formas de comunicação como inteligentes e as de outros setores como deficientes. Apesar das muitas demonstrações de sua arbitrariedade, essa classificação segue impregnando as atividades e as avaliações escolares. Deste modo se projetam teorias dos déficits a todo o alunado diferente do protótipo branco masculino, ocidental e jovem, quer dizer, a maioria da população mundial (FLECHA, 1997, p. 20, tradução nossa).

Diante de tais informações, evidenciam-se os reflexos das teorias científicas sobre crenças e expectativas relacionadas ao alunado, devido à sua idade, ao seu gênero e ao seu pertencimento a determinados grupos sociais e culturais. Nessa perspectiva, vão sendo delineadas as trajetórias escolares da maioria das pessoas tidas como proveniente de grupos minoritários, com base em pressupostos acerca de suas deficitárias capacidades e habilidades, cujos parâmetros são os acadêmicos.

Em *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008), explicam a forma como se concretizam as teorias de déficit nos contextos de educação escolar de meninos e meninas que provêm dos setores mais desfavorecidos da população, no excerto a seguir.

No caso de meninos e meninas de entornos não acadêmicos, se nos centramos em sua inteligência acadêmica prévia sem contar com outras capacidades de tipo prático e comunicativo, o ensino que lhes ofereceremos estará centrado nos “déficits”, no que, todavia, não tenham aprendido. Se somente nos importa a inteligência acadêmica, poderíamos acabar dizendo que estes meninos e meninas não têm nada que aportar quando chegam ao centro educativo e cair no típico discurso de “não têm base” (AUBERT et al., 2008, p. 185, grifos das autoras e do autor, tradução nossa).

Nesse excerto, pode-se reconhecer que a constituição do conceito de inteligência cultural busca fundamentos na multidisciplinaridade, integrando teorias da psicologia e da sociologia, consideradas entre as ciências que apoiam a educação. Observa-se a necessidade de se reconhecer capacidades universais e habilidades anteriormente desenvolvidas, tomando-as como referências culturais para novas aprendizagens. Ao mesmo tempo, considera-se a potencialidade de interações realizadas no contexto escolar, vinculando-as ao ensino de repertório instrumental e intervindo para que os sujeitos se incluam com autonomia na Sociedade da Informação.

### **2.2.3 Evidências para superação de equívocos relacionados à inteligência**

Com base nos livros de referência desta tese, observa-se que a constituição do conceito de inteligência cultural resulta da contraposição às tradicionais construções das ciências sociais. Desse modo, permite-se depreender que o conceito de inteligência cultural supera os conceitos tradicionais de inteligência vinculados à cultura acadêmica, os quais vêm sustentando preconceitos e estereótipos acerca da inteligência de pessoas e grupos culturais minoritários, com apoio das ciências sociais, conforme apontado anteriormente.

Considera-se que a inteligência cultural possa mobilizar para a criação de conhecimentos científicos em investigações promovidas em ciências sociais. Identifica-se tal mobilização nas palavras de Flecha (1997), ao se referir ao coordenador das tertúlias literárias dialógicas de *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997):

Para que a comunidade científica aceitasse o que na realidade eram descobrimentos da narrativa, teve que aprofundar nas últimas investigações. Encontrou excelentes trabalhos que demonstravam como a inteligência das pessoas pode seguir aumentando durante toda a maturidade, em lugar de diminuir necessariamente depois da juventude. Outros estudos deixavam claro que a inteligência adulta era diferente da pré-adulta, por isso as pessoas da tertúlia deviam aprender de forma diferente ao alunado infantil e adolescente do sistema escolar (FLECHA, 1997, p. 69, tradução nossa).

A partir deste excerto, sugere-se que as evidências empíricas emergidas das tertúlias literárias dialógicas sejam ponto de partida para contestação de afirmações teóricas acerca de

déficit de aprendizagem na idade adulta. Nessa consideração, entende-se a necessidade de se empenhar na busca de outras teorias que forneçam elementos relacionados àquela realidade observada na Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant Martí, desde meados da década de 1970 (FLECHA, 1997, p. 11).

Como resultado dessa busca por elementos científicos para sustentação do conceito de inteligência cultural, encontra-se explícito, tanto em *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997) como em *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008), o mesmo destaque à contribuição fundamental de Scribner (1988), entre outros, na linha transcultural de Vygotski, a partir de sua demonstração de que:

(...) as pessoas adultas realizam em suas atividades diárias operações cognitivas equivalentes às desenvolvidas nos centros educativos durante a infância e adolescência. A concepção de inteligência cultural recolhe todas essas contribuições no marco do diálogo igualitário, clarificando que todas as pessoas de qualquer idade têm capacidades de linguagem e ação que podem ser desenvolvidas através de suas interações (FLECHA, 1997, p. 23; AUBERT et al., 2008, p. 184, tradução nossa).

Com base nessas afirmações, sugere-se que a constituição do conceito de inteligência cultural tenha se relacionado inicialmente à ideia de superação das teorias de déficit, relacionadas à aprendizagem na maturidade. Adicionalmente, Aubert et al. (2008) explicitam a fundamental contribuição da investigação de Scribner (1988) acerca das operações mentais envolvidas em atividades de trabalho.

Consultando diretamente os resultados publicados por Scribner (1988), por meio de seu artigo *Head and Hand: an action approach to thinking*, pode-se entrar em contato com sua pesquisa, desenvolvida em uma usina de processamento de leite para analisar as características da memória e do pensamento em condições de trabalho. O estudo da autora se insere na perspectiva da teoria da atividade, desenvolvida por Vygotski e Leontiev (1903-1979), pela qual é considerada, de modo integrado, a mente na ação. Nessa perspectiva, contrapõe-se às abordagens psicológicas que analisam a mente e o comportamento, como categorias isoladas.

Sendo assim, Scribner (1988) focaliza, em sua pesquisa, um trabalho manual repetitivo, no qual cada operário deve organizar produtos laticínios em engradados específicos, para serem posteriormente transportados de um galpão até uma plataforma de carregamento de caminhões. Aparentemente, todos os operários estão envolvidos nas mesmas tarefas, intencionalmente estruturadas para alcançar os propósitos industriais. Desse modo, explica a autora, “lembrar e resolver problemas são metas em si, são fins para os quais todas as operações são orientadas” (SCRIBNER, 1988, p. 1, tradução nossa).

Em contraposição a essa ideia, a autora sustenta, com base em seu referencial teórico, que o cumprimento das tarefas envolve interação com recursos sociais e materiais, de maneira que as funções cognitivas não se constituem como fins em si mesmas, mas como significados para alcançar objetivos e alvos maiores. Resgatando alguns dos pilares da teoria da atividade, Scribner (1988) enfatiza cada interação como a síntese de processos mentais e comportamentais, trazendo o conceito de atividade como central para essa compreensão.

Atividades se constituem como sequências organizadas em torno de motivos específicos. Grosso modo, podemos compreender esse conceito se notamos que jogo, escola e trabalho são propostos como classes de atividades de especial importância para o desenvolvimento intelectual. Atividades compreendidas por uma ou por muitas pessoas sempre fazem parte de um sistema de vida social: as pessoas se esforçam por satisfazer seus propósitos, cujos significados são elaborados em sua comunidade e, nessas suas atividades, usam ferramentas, símbolos e modos de ação culturalmente desenvolvidos e transmitidos. Por essa razão, o conteúdo concreto das atividades e os motivos satisfeitos por elas são historicamente alterados. Assim, são muitos os modos de pensamento incorporados nessas atividades (SCRIBNER, 1988, p. 2-3, tradução nossa).

Dessa forma, a autora esclarece que as atividades se vinculam aos significados psicológicos, gerados em condições histórico-culturais e internalizados pelos indivíduos. Os motivos estão relacionados às necessidades das estruturas mentais, em constante processo de modificação. Ao mesmo tempo, o contexto histórico-cultural é continuamente modificado por meio de ações humanas conscientemente orientadas, colocando indivíduo e mundo em relação dialética.

Ao longo das observações do contexto de trabalho, a equipe de pesquisadores, sob a coordenação de Scribner (1988), constata que os operários eventualmente consultam as sequências numéricas que orientam a realização da tarefa. Entretanto, observa-se também que frequentemente os operários saem dessas suas interpretações literais e adotam outras sequências para preenchimento dos engradados. De acordo com a autora, essa adoção de alternativas deve ser destacada por duas razões fundamentais: as instruções literais conduziram a soluções corretas; e as “soluções não-literais” aumentaram a dificuldade mental da execução da tarefa. Para alcançar a solução não-literal, cada operário, enquanto caminhava pelo galpão, comparava mentalmente o arranjo realizado, armazenado em sua memória, com o desejado resultado final de sua ação.

Analisando e testando experimentalmente as hipóteses levantadas acerca dos motivos que poderiam levar ao esforço mental adicional, Scribner (1988) revela que a adoção de soluções não-literais estão relacionadas à diminuição do esforço físico envolvido na tarefa. Ademais, ao introduzir, em seu estudo, estudantes de uma escola secundária para realização

da tarefa em ambiente experimental, também se verificou que, à medida que aumentam sua experiência na realização da tarefa, ocorre a transição do modo predominante de solução literal para solução não-literal, visando facilitar a realização da tarefa. De acordo com a autora, ressalta-se que, neste segundo grupo, houve variação sobre a interpretação do que seria “mais fácil” para realização daquela tarefa, levando a autora a estudos posteriores, os quais não são cabíveis de tratar, neste momento. De qualquer modo, Scribner (1988) ressalta que, nessa resolução, “a cabeça se encaminha para a mão, primeiramente para os problemas mais simples e, depois, os mais complexos” (SCRIBNER, 1988, p. 9, tradução nossa).

Com base nos resultados de sua pesquisa, Scribner (1988) ressalta que, em todos os trabalhos focalizados por sua equipe, verifica-se que, por meio da prática, as pessoas organizam “inteligentemente” sua ação, adaptando-a finalmente às demandas e aos recursos da tarefa, como também às suas intenções. Nesse sentido, a autora assinala que, em todas as culturas, são valorizadas como mais inteligentes as estratégias que envolvem menor esforço. No entanto, segundo ela, as metas tendem a ser interpretadas conforme os resultados objetivos, não se levando em conta os fins que cada sujeito traz em seu pensamento. Portanto, confirma-se, entre os resultados apresentados, a necessidade de se entender o funcionamento humano em contextos institucionais e culturalmente ampliados, nos quais ganham forma suas ideias e propósitos.

Outro aspecto destacado por Scribner (1988) diz respeito aos métodos científicos utilizados para estudar o pensamento. De acordo com a autora, ao longo da investigação, ampliou-se o modelo e a metodologia adotada, na medida em que se aproximava de seu objeto de estudo. Nesse sentido, conseguiu-se promover a experimentação a partir da observação do cotidiano de trabalho, o que vem colocar como complementares os aspectos descritivos e explicativos obtidos por esse estudo.

Como terceiro aspecto ressaltado a partir dessa pesquisa, Scribner (1988) reconhece que, a despeito de particularidades envolvidas nas tarefas analisadas, torna-se possível oferecer algumas importantes generalizações acerca da presença da inter-relação de determinados atributos em atividades produtivas:

(...) a flexibilidade nos modos de solucionar problemas formalmente idênticos; os atalhos criativos para simplificar e economizar esforços mentais e físicos, refinando os ajustes ao ambiente; e a utilização efetiva de conhecimentos específicos relacionados (SCRIBNER, 1988, p. 11, tradução nossa).

Diante desses resultados, torna-se evidente que as pessoas possuem ilimitados recursos para resolução de problemas, mesmo que a situação seja aparentemente a mesma, conforme explicado por Scribner (1988). Ao realizarem uma ação, os sujeitos se movem por propósitos



específicos, mas criam e recriam conhecimentos e habilidades culturalmente constituídas em atividades práticas e intelectuais, dialeticamente inter-relacionadas. A partir de estudos como este, pode-se compreender a relevância trazida pela perspectiva do materialismo-dialético, inserida na psicologia pelos estudos de Vygotski.

Outro indício de que a constituição do conceito de inteligência cultural parte de estudos relacionados à inteligência adulta se encontra nas indicações, comuns em ambos os livros *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997) e *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008), acerca da diferenciação primeiramente promovida por Cattell (1971),<sup>105</sup> entre inteligência fluida e inteligência cristalizada (FLECHA, 1997, p. 20; AUBERT et al., 2008, p. 180). Segundo Aubert et al., 2008:

Enquanto a *inteligência fluida* faz referência a capacidades universais ligadas ao desenvolvimento neurológico, a *inteligência cristalizada* suporia a seleção e o uso de algumas das habilidades cognitivas incluídas na inteligência fluida para resolver atividades da vida cotidiana. O uso de umas capacidades e habilidades cognitivas e não de outras, ou o grau de seu uso, está relacionado com as necessidades que se vão apresentando em cada contexto social e cultural (AUBERT et al., 2008, p. 180, grifos das autoras e do autor, tradução nossa).

A partir dessa diferenciação, entende-se que, nos estudos da psicologia, passa-se a considerar que há formas diferentes de inteligência, as quais se relacionam à demanda de capacidades e habilidades em cada contexto. Nesse sentido, indicam-se também as possibilidades de que a inteligência se modifica ao longo da maturidade, conforme as experiências existenciais desenvolvidas.

Considerando-se que, na perspectiva da psicologia, há diversas correntes que estudam capacidades e habilidades de diferentes tipos, cabe esclarecer o significado genérico desses termos, devido ao seu uso recorrente nesta tese. O termo “capacidade” se relaciona à “possibilidade de êxito e competência em um domínio prático ou especulativo” (PRÉVOST, 2001, p. 124); e o termo habilidade diz respeito ao “conjunto circunscrito de competências que se efetivam nos comportamentos eficazes e que resultam, em geral, de uma aprendizagem, eventualmente favorecida por disposições ou aptidões” (RICHELLE, 2001, p. 375). Com base nos significados apresentados, entende-se que tanto capacidades como habilidades podem se referir a âmbitos diversos, como os práticos e os acadêmicos, cujo potencial sucesso seja socialmente reconhecido nesses âmbitos. Ao mesmo tempo, tais

---

<sup>105</sup> CATTELL, R. B. *The Discovery of Fluid and Crystallized General Intelligence Abilities: Their Structure, Growth and Action*, p. 74, 102, Boston, Houghton Mifflin, 1971.

definições permitem identificar o papel da aprendizagem no desenvolvimento de capacidades e habilidades, a despeito de sua origem hereditária ou adquirida.

Retomando a constituição do conceito de inteligência cultural, pode-se apontar que, sequencialmente à diferenciação entre inteligência fluida e inteligência cristalizada, ressaltada pelos livros de referência desta tese, destaca-se a diferenciação entre inteligência acadêmica e inteligência prática, promovida pelos estudos de Sternberg e Wagner (1986, apud FLECHA, 1997, p. 20; apud AUBERT et al., 2008, p. 180).<sup>106</sup> Aubert et al. (2008) explicam que inteligência acadêmica é “a que se aprende e utiliza essencialmente em contextos acadêmicos” e inteligência prática é “a que se utiliza e se aprende em contextos cotidianos” (AUBERT et al., 2008, p. 180, tradução nossa).

Focalizando diretamente o livro *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008), encontram-se outras teorias que evidenciam a superação da ideia de inteligência como forma única e estática, como se acreditara até a década de 1940 (SCHELINI, 2006).

Aubert et al. (2008) mencionam os estudos de Howard Gardner (2003),<sup>107</sup> ao desenvolver sua “teoria das inteligências múltiplas”, referindo-se a nove tipos de inteligência, possuídas por todas as pessoas, cujo desenvolvimento é maior ou menor em função do contexto e do tempo dedicado às atividades em que são usadas: Nessa teoria, Aubert et al (2008) destacam, além da universalidade dessas formas de inteligência, dois aspectos importantes: a ênfase do sistema educativo sobre a inteligência linguística e a inteligência lógico-matemática, em relação às demais inteligências; e a dimensão intercultural proposta na definição de inteligência de Gardner (1983):<sup>108</sup> “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valiosos em uma ou mais culturas” (AUBERT et al., 2008, p. 180, tradução nossa).

Outro destaque, trazido por Aubert et al. (2008), refere-se “teoria triárquica da inteligência”, proposta por Sternberg (1990), cujas explicações revelam que os componentes de processamento de informação, aplicados a novas experiências, são posteriormente automatizados para atender as funções de: “*adaptação a, seleção de e configuração desse meio*” (AUBERT et al., 2008, p. 181, grifos das autoras e do autor, tradução nossa). Nesse sentido, segundo as explicações de Aubert et al., (2008), formam-se inteligências de tipo

<sup>106</sup> STERNBERG, R. J.; WAGNER, R. K. *Practical Intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

<sup>107</sup> GARDNER, H.(2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias multiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós (v.o. 1999).

<sup>108</sup> GARDNER, H (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

analítico, prático e criativo, usadas ao longo de toda a existência, conforme os problemas que se apresentam para resolução.

Também são trazidos por Aubert et al. (2008) os estudos de Cole e Scribner (1977),<sup>109</sup> realizados em diversos contextos socioculturais, na linha transcultural inaugurada por Vygotski (1934). Segundo Aubert et al., esses estudos demonstraram que há diferenciação nas evoluções e nos desempenhos das habilidades, em decorrência da adaptação à comunicação e às necessidades laborais e da vida cotidiana. Nesses estudos, as autoras e o autor enfatizam a contestação feita por Cole e Scribner (1977) aos parâmetros comparativos de inteligência, não estabelecidos no marco global de cada grupo sociocultural, bem como a sua apresentação de que seja impossível se encontrarem diferenças nas capacidades ou estruturas cognitivas, entre culturas e entre nenhum grupo. Nessa perspectiva, as autoras e o autor assinalam a importância de tais estudos para o “desmantelamento de preconceitos racistas em relação com a capacidade de determinados grupos culturais e étnicos como as pessoas afroamericanas nos Estados Unidos e as pessoas ciganas”, no contexto espanhol, estudos esses que vinham justificando o fracasso escolar dos membros de culturas minoritárias (AUBERT et al., 2008, p. 181, tradução nossa).

Dessa forma, observa-se a presença da perspectiva histórico-cultural nas raízes de constituição do conceito de inteligência cultural. Essa presença fora mencionada por Flecha (1997), nos trechos de *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997, p. 23), ao se referir à linha transcultural de Scribner (1988); no entanto, Aubert et al. (2008) também marcam a presença de Vygotski (2009), em *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*, mencionando sua perspectiva em relação à aprendizagem das crianças (AUBERT et al., 2008, p. 176, 184). Adicionalmente, Aubert et al. (2008) evidenciam que o conceito de inteligência prática também se aplica ao modo de crianças aprenderem fazendo, “considerando que a inteligência prática e a fala são funções complementares” (AUBERT et al., 2008, p. 184, tradução nossa).

Remetendo-se diretamente a Vygotski (2009), pode-se localizar a abordagem desse autor sobre a inter-relação entre inteligência prática e desenvolvimento da linguagem, identificada desde a gênese infantil. A análise proposta por esse psicólogo contrapõe-se aos estudos de seus contemporâneos. Alguns deles, como os de Wolfgang Köhler (1925),<sup>110</sup>

<sup>109</sup> COLE, M.; SCRIBNER, S. (1977). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa (v.o. 1974).

<sup>110</sup> KÖHLER, W. *The Mentality of Apes*, Harcourt, Brace, Nueva York, 1925.

Wolfgang Köhler (1887-1967) é considerado como fundador da Gestalt, uma das escolas de pensamento da psicologia caracterizada pela oposição ao elementarismo, pela defesa da abordagem da totalidade e pelo interesse

focalizavam o comportamento motivado de animais, independentemente da linguagem; outros, como William Stern (1924),<sup>111</sup> remetiam à ideia de que os estádios de desenvolvimento cognitivo já existem na mente das crianças, à espera do momento adequado para despontarem, independentemente do uso da linguagem. Ademais, Vygotski (2009) também menciona que o conceito de linguagem egocêntrica, desenvolvido por Jean Piaget (1925),<sup>112</sup> não atribui à linguagem um papel importante para organização das atividades infantis, ainda que admitisse sua importância prática (VYGOTSKI, 2009, p. 41-47).

Dessa forma, os estudos de Vygotski (2009) enfatizam a relação entre a linguagem e o crescente domínio instrumental, especificamente humano, como base do trabalho produtivo, demonstrando que:

*(...) o momento mais significativo no curso do desenvolvimento intelectual, que dá a luz as formas mais puramente humanas da inteligência prática e abstrata, é quando a linguagem e a atividade prática, duas linhas de desenvolvimento antes completamente independentes, convergem (VYGOTSKI, 2009/1934, p. 47-48, grifos do autor, tradução nossa).*

Enfatizando a função planificadora da linguagem para conduzir as próprias ações, os experimentos de Vygotski (2009) sustentam que as crianças, entre 4 e 5 anos, recorrem à linguagem e falam consigo mesmas, assim como recorrem às suas mãos e aos seus olhos para internalizarem seu campo perceptual. Assim, tornam-se, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos de sua própria conduta, internalizando a linguagem social que, em princípio, usariam com uma pessoa adulta para executarem funções crescentemente complexas. Nesse sentido, Vygotski (2009) assinala que, em processo dinâmico, os signos e as palavras são meios de contato social com as pessoas, enquanto que as funções cognitivas e comunicativas se convertem na base de nova forma superior de atividade nas crianças.

A partir dos estudos de Vygotski (2009), torna-se possível entender a conexão entre o uso de instrumentos e a linguagem, cujos impactos se refletem, de modo qualitativo, nas várias funções psicológicas, tais como a percepção, as operações sensório-motoras, a atenção,

---

na consciência. Também se notabilizou por suas descrições das formas de resolução de problemas por chimpanzés (SCHULTZ, SCHULTZ, 2011, p. 326-334, 430).

<sup>111</sup> STERN, W. *Psychology of Early Childhood up to the Sixth Year of Age*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1924 (ed. Rusa, Petrogrado, 1915).

William Stern ficou conhecido por ter iniciado a medição do quociente de inteligência (QI), definido como a proporção entre a idade mental e a cronológica (SCHULTZ, SCHULTZ, 2011, p. 200).

<sup>112</sup> PIAGET, J. *The Language and Thought of the Child*, Meridian Books, Nueva York, 1955 (también International Library of Psychology, 1925).

Conforme as informações do tradutor da obra utilizada neste trabalho, as diferentes perspectivas de abordagem, entre Piaget e Vygotski, sobre o desenvolvimento da linguagem infantil e o papel da linguagem egocêntrica são extensamente expostos no Capítulo 3, da obra de Vygotski *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge, 1962, e no volume de ensaios de Piaget, *Seis estudios de psicología*, Barral Editores, Barcelona, 1970.

consideradas como partes integrantes de uma estrutura dinâmica de conduta. Nessa perspectiva, observa-se a presença dessa teoria na constituição do conceito de inteligência cultural, fundamentando a ideia de que inteligência prática e inteligência acadêmica se equivalem em relação às operações cognitivas desenvolvidas, a despeito de que a aprendizagem ocorra em atividades manuais e em atividades intelectuais.

Em vista das teorias apresentadas por Flecha (1997) e, onze anos depois, ratificadas e complementadas por Aubert et al. (2008), observa-se a consistência científica dessas elaborações para demonstrar os equívocos de compreensão relacionados à inteligência de pessoas adultas com trajetória não-escolarizada, como também à inteligência de pessoas de todas as idades, provenientes de grupos e culturas “não-acadêmicas”. Na sequência das teorias apresentadas, em *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997) e em *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (Aubert et al., 2008), encontra-se mencionado o mesmo reconhecimento, em relação ao mérito que:

(...) tem sido dar status científico a uma evidência: pessoas consideradas torpes em ambientes acadêmicos podem demonstrar grandes capacidades em contextos laborais ou familiares e vice-versa (FLECHA, 1997, p. 20; AUBERT et al., 2008, p. 184, tradução nossa).

Tais palavras permitem considerar a relevância de se atualizar o conhecimento científico a partir de constatações e questionamentos que, muitas vezes, emergem de experiências práticas em contextos sociais e educativos, como o da tertúlia literária dialógica da escola de La Verneda de Sant Martí. Nessa perspectiva, Flecha (1997) e Aubert et al. (2008) explicitam a superação das teorias de déficit, as quais ainda vigoram na sociedade da informação e fundamentam práticas ineficazes na educação de pessoas adultas. Entre essas teorias, são destacados os estudos quantitativos que afirmam o declínio da inteligência a partir da juventude; e a abordagem evolucionista da infância e da adolescência aplicada à maturidade (FLECHA, 1997).

Segundo Flecha (1997), revelam-se os equívocos decorrentes da inadequação da abordagem quantitativa por métodos investigativos transversais,<sup>113</sup> como os realizados inicialmente pelo estadunidense David Wechsler<sup>114</sup> (apud FLECHA, 1997, p. 22) para mensurar a inteligência da pessoa adulta (FLECHA, 1997). Desse modo, de acordo com o

<sup>113</sup> Os métodos transversais têm sido usados para evidenciar a evolução de um fenômeno em desenvolvimento, a partir de amostras recolhidas em diferentes fases. Bastante usados na psicologia do desenvolvimento, demandam atenção aos riscos de resultados enviesados pela comparação de condições particulares no efeito de grupo (DORON & PAROT, 2001).

<sup>114</sup> WECHSLER, D. *La medida de la inteligencia del adulto*, Buenos Aires, Huascar, 1973 (publicado originalmente em 1939).

autor, tais estudos vieram fundamentando preconceitos etaristas, ao atribuírem as diferenças nos resultados às idades analisadas, sem considerarem que as diferenças geracionais se relacionavam ao desigual acesso à cultura acadêmica, mensurada pela Escala de Wechsler. Posteriormente, esses preconceitos foram superados por meio dos métodos longitudinais, que conseguiram demonstrar a possibilidade de aprendizagem ao longo de toda a maturidade.<sup>115</sup>

Outros preconceitos etaristas emergiram da aplicação do evolucionismo cognitivo à inteligência adulta, como o identificado nos estudos de Jean Piaget (apud FLECHA, 1997, p. 23).<sup>116</sup> Flecha (1997) ressalta que os estudos desse psicólogo suíço possibilitaram identificar estágios de desenvolvimento das estruturas cognitivas em crianças e adolescentes, mas que inadequadamente foram aplicados a pessoas adultas. Desse modo, segundo o autor, esses estudos convergiram para que fossem diagnosticados como deficientes aqueles sujeitos que não chegam ao estágio do pensamento lógico-formal, que coincide com o conhecimento acadêmico alcançado por meio da trajetória escolar básica percorrida por crianças e adolescentes submetidos à investigação de Piaget.<sup>117</sup> Nesse sentido, estariam incluídas, por exemplo, as pessoas adultas que não se submeteram à escolarização em idades anteriores, ou que, mesmo a ela submetidas, não alcançaram formação acadêmica suficiente para promoção do efetivo domínio dos instrumentos propostos.

Torna-se evidente, portanto, que, de acordo com Flecha (1997), as expectativas de inteligência relacionadas às pessoas adultas circunscreveriam a aprendizagem escolar, em vista de parâmetros socialmente estabelecidos e que contariam com o apoio da ciência. Tais ideias também são sustentadas em *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*, à medida que Aubert et al. (2008) vão delineando o conceito de inteligência cultural, com base no enfoque mais amplo de educação escolar. Nessa compreensão, as autoras e o autor afirmam que:

Afortunadamente, hoje sabemos que pessoas com resultados baixos nas provas parametrizadas, que medem o QI não são em absoluto menos capazes, mas que simplesmente obtêm uma baixa pontuação devido a não terem acessado à escola, ou a não terem realizado com êxito algumas aprendizagens escolares, ou a simplesmente terem ficado nervosas diante estas provas. Ademais, nesses testes se

---

<sup>115</sup> Pelos métodos longitudinais, acompanham-se os mesmos sujeitos através do tempo, possibilitando apreender os mecanismos de mudanças processuais. Demanda muito mais tempo para investigação, de modo que sua aplicabilidade está relacionada aos aspectos práticos que envolvem as pesquisas científicas (DORON & PAROT, 2001).

<sup>116</sup> PIAGET, J. *La psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Psique, 1955 (publicado originalmente em 1947).

<sup>117</sup> Jean Piaget (2012/1964) recorreu a métodos longitudinais para fundamentar sua descrição da gênese dos conhecimentos científicos na espécie humana. Para tanto, recorreu à possibilidade de observar a evolução das estruturas mentais em seus próprios filhos, em Genebra, propondo-se a investigar a indissolubilidade de gênese e estrutura (PIAGET, 2012/1964, p. 132).

encontra um viés cultural, já que o tipo de perguntas e atividades corresponde ao que se realiza nos sistemas educativos de países ocidentais, o que coloca em situação de desvantagem uns grupos em relação a outros (AUBERT et al., 2008, p. 176, tradução nossa).

Com esse apontamento, as autoras e o autor salientam que os baixos resultados apresentados em escalas de inteligências, como as de Binet<sup>118</sup> e de Wechsler,<sup>119</sup> por crianças provenientes de entornos desfavorecidos, não decorrem de diferença cerebral ou de herança cognitiva deficitária, mas de suas menores oportunidades para aprenderem as habilidades medidas. Aubert et al. (2008) revelam que, além de menor frequência de interações acadêmicas com seu entorno, essas crianças tendem a receberem baixas expectativas de seu professorado e a se escolarizarem em contextos pouco competentes e de baixa qualidade educacional. Sendo assim, as autoras e o autor apontam a insuficiência de se conceber a inteligência apoiando-se em parâmetros psicométricos, visto que estes se relacionam à cultura acadêmica, socialmente valorizada, e que, por conseguinte, desconsideram outros setores culturais.

Enfim, diante das evidências de superação das teorias de déficit, sugere-se que a educação escolar também deva superar o foco nos déficits de pessoas que desenvolveram sua inteligência em contextos não-acadêmicos. Ao longo de todo o subitem referido à inteligência cultural, trouxeram-se evidências dessa superação, além de teorias que afirmam que as diferentes inteligências se reportam aos diferentes contextos formativos. Desse modo, as desigualdades educativas não se justificam nas diferentes inteligências, mas se relacionam ao cunho social e cultural que envolve a valorização de capacidades e habilidades.

Nessa perspectiva, se na Sociedade da Informação atribui-se maior valorização à inteligência acadêmica, torna-se fundamental buscar formas de desenvolvimento de capacidades e de habilidades deste tipo. Nessa perspectiva, o conceito de inteligência cultural se revela como marco que propõe o foco nas capacidades e habilidades desenvolvidas pelas pessoas de todas as idades, em contextos culturais diversos, como os cotidianos, os laborais e os acadêmicos. Ao se integrar inteligências diversas, como as práticas e as acadêmicas, em contextos comunicativos, torna-se possível potencializar aprendizagens sob a responsabilidade da instituição escolar, a partir da criação de novas habilidades resultantes desse encontro.

---

<sup>118</sup> Sobre Binet, ver p. 92 nota 82.

<sup>119</sup> WECHSLER, D. Op. cit. p. 116 nota 114.

Em busca de se compreender melhor a proposta de integração entre diferentes inteligências, por meio do conceito de inteligência cultural, adianta-se para o próximo segmento.

#### **2.2.4 A inteligência comunicativa: eixo de integração de diferentes inteligências**

Conforme abordado nos segmentos anteriores, a constituição do conceito de inteligência cultural visa integrar, na perspectiva dialógica, diferentes formas de inteligência, reconhecendo habilidades e capacidades diversas, entre as quais as capacidades universais de linguagem e ação. Assim, permite-se considerar que a inteligência cultural seja universal e oferece elementos para organização de contextos formativos, a fim de se alcançar maior desenvolvimento pessoal e social.

A ideia de se considerar a inteligência cultural como universal pode ser extraída de vários dos excertos analisados, alguns dos quais contidos tanto em *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997) como em *Aprendizaje dialógico em la sociedad de la información* (AUBERT et al., 2008). Entre eles, pode-se destacar que: “Todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar em um diálogo igualitário, ainda que cada uma possa demonstrá-la em ambientes distintos” (FLECHA, 1997, p. 20; AUBERT et al., 2008, p. 184, tradução nossa). Em vista de argumentos como este, sugere-se que essa característica de universalidade, atribuída à inteligência cultural, decorra da intrínseca relação com outro componente do conceito de aprendizagem dialógica: o princípio de diálogo igualitário.

Essa compreensão encontra respaldo em outro trecho apresentado em ambos os livros:

A concepção de inteligência cultural recolhe todas essas contribuições no marco do diálogo igualitário, clarificando que todas as pessoas de qualquer idade têm capacidades de linguagem e ação que podem ser desenvolvidas através de suas interações (FLECHA, 1997, p. 23; AUBERT et al., 2008, p. 184).

A partir desse excerto, pode-se entender que os estudos subsequentes à diferenciação de inteligência prática, apresentada por Scribner (1988) e anteriormente mencionada, vieram permitir a constituição do conceito de inteligência cultural em articulação com as capacidades de linguagem e ação. Essas capacidades são consideradas como universais, no bojo da teoria da ação comunicativa apresentada por Habermas (2001), possibilitando se vincularem formas de inteligência diversas, tais como a prática e a acadêmica, identificadas nos estudos da psicologia, com um terceiro tipo de inteligência: a inteligência comunicativa.



Sendo assim, encontra-se em *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008) que:

O terceiro tipo de inteligência que configura a *inteligência cultural* é a inteligência comunicativa. Todas as pessoas têm inteligência comunicativa porque, como dizem Habermas e Chomsky, todas as pessoas são capazes de linguagem e ação e estão dotadas de forma inata para a produção de linguagem. Este tipo de inteligência é um instrumento fundamental para resolver situações que uma pessoa solitariamente pode não ser capaz de solucionar com a inteligência prática ou acadêmica (AUBERT et al., 2008, p. 185, grifos das autoras e do autor).

Com base neste trecho, sugere-se que a inteligência comunicativa seja universal, haja vista que todos os seres humanos possuem capacidades de linguagem e ação de acordo com a teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 2001). Na perspectiva habermasiana, essas capacidades humanas abrem a possibilidade para a racionalidade comunicativa, apoiada no uso da linguagem como meio de entendimento e de estabelecimento de acordos em torno de ações coletivamente empreendidas. Nesse sentido, ao se considerar que genericamente a inteligência se refere à análise e à resolução de problemas, pode-se deduzir que o envolvimento de mais pessoas, em torno de problemas em comum, amplie a possibilidade dessa resolução.<sup>120</sup>

Voltando-se diretamente à teoria da ação comunicativa, observa-se que, ao propor sua teoria, Habermas (2001) se debruça exaustivamente sobre teorias da filosofia e da sociologia, identificando avanços e limitações para apresentar sua crítica à razão instrumental que predomina desde a ascensão dos sistemas modernos. Em sua abordagem, esse filósofo articula linguagem e ação, dedicando-se, entre outros aspectos, à descrição tipológica de quatro ações humanas fundamentais: 1) ação teleológica; 2) ação regulada por normas; 3) ação dramática; e (4) ação comunicativa. Diante dessa tipologia e da complexidade com a qual seu autor a elabora, convém sintetizar alguns de seus elementos mais relevantes, possibilitando relacionar racionalidade comunicativa e inteligência comunicativa.

A ação teleológica, estudada desde a filosofia aristotélica, refere-se à ação de escolher, entre diferentes alternativas de ação, os melhores meios para alcançar um fim, na realidade em que se encontra. Desse modo, de acordo com Habermas (2001), essa ação pode se

<sup>120</sup> O termo inteligência está relacionado aos significados de compreensão, de entendimento e de ciência, devido à sua associação ao vocábulo latim *intelligentia* e ao inglês *intelligence*, cujos sentidos são muito diversos (CUNHA, 2007). Segundo Torrinha (1942), o vocábulo *intelligentia* significa: 1) faculdade de compreender, discernir; 2) inteligência, entendimento; 3) conhecimento, noção, ciência; 4) Percepção (pelos sentidos); 5) a) noções, b) sentidos, significações. Chauí (2010) traz o verbo *intelligere* aos significados de “escolher entre”, “reunir entre vários”, “apanhar”, “aprender”, “compreender”, “ler entre”, “ler dentro de”, composto por duas outras palavras: “*inter*”, isto é, “entre”, e “*legere*”, que significa “colher, reunir, recolher, escolher e ler (reunir as letras com os olhos)” (CHAUI, 2010, p. 198, grifos da autora).

desdobrar em ação estratégica, haja vista a possibilidade de se levar em conta as decisões que outras pessoas envolvidas também tomarão, com vistas a corrigirem as ações empreendidas em relação ao fim almejado. Em uma e em outra ação, explica o autor, a linguagem é utilizada como um dos meios para agir no sentido determinado pelo sujeito. Na ação regulada por normas, o agente pressupõe a existência de regras fixadas pelos membros do grupo ao qual pertence, conforme apontado na sociologia do francês Émile Durkheim (1858-1917) e do estadunidense Talcott Parsons (1902-1979). Nesse sentido, a linguagem veicula valores e consensos para o estabelecimento das relações sociais, possibilitando a continuidade da existência grupal. Na ação dramática, o agente considera seu papel em relação às outras pessoas com as quais interage, usando a linguagem para se autorrepresentar e para expressar suas vivências, conforme desenvolvido pelo cientista social canadense Erving Goffmann (1922-1982).

Contrapondo-se ao caráter instrumental contido nas ações de tipo teleológico, normativo e dramático, Habermas (2001) apresenta a ação comunicativa como decorrente da interpretação coletiva acerca da realidade, de modo que a racionalidade comunicativa emerge dos consensos tecidos entre os mundos objetivo, social e subjetivo, ou seja, quando os sujeitos buscam se entenderem sobre os fins que orientam suas ações em comum. Assim, segundo o autor, a linguagem é o meio de coordenação de ações sociais, em vista de seu caráter veiculador de significados, conforme apresentado pelo estadunidense George H. Mead (1947). Portanto, a partir da diferenciação proposta por Habermas (2001) entre racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa, observa-se que, na primeira, a orientação é individualmente decidida, enquanto que, na segunda, a orientação é intersubjetivamente alcançada por meio da linguagem orientada ao entendimento.

A partir dos elementos trazidos nesta síntese dos tipos ideais de ação apresentados por Habermas (2001), ressalta-se que, da racionalidade comunicativa, emerge profunda capacidade de análise coletiva em torno das situações problemáticas vivenciadas pelos grupos, pois se considera que o consenso em torno das ideias é obtido pela pretensão de sua validação junto aos demais membros. Nesse sentido, rejeitam-se os argumentos apoiados na força da posição social ocupada por quem emite o argumento, e se consideram os argumentos pautados nas pretensões de verdade, relativas ao mundo objetivamente compartilhado; levam-se em conta, por meio das pretensões de retidão, os referentes do mundo social em que as pessoas se encontram; e se colocam à disposição de todo o grupo as pretensões de veracidade radicadas no mundo subjetivo de cada membro. Portanto, ao compartilharem, de modo igualitário, suas diferentes perspectivas de compreensão acerca de determinada situação,

buscando apoio nas pretensões de verdade, de retidão e de veracidade, amplia-se a apreensão pelo grupo e revelam-se possibilidades de superação das dificuldades interpostas naquele âmbito.

Observa-se que, de acordo com Habermas (2001), a racionalidade comunicativa é alcançada em situação comunicativa ideal por meio do diálogo igualitário, possibilitando que os argumentos sejam validados em sua relação com a situação apresentada. No entanto, considerando as desigualdades que caracterizam a sociedade, entende-se que os sujeitos devam se empenhar para a concretização desse ideal. Nesse sentido, aos aportes da teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 2001) a equipe do CREA acrescenta os aportes da teoria da ação dialógica, elaborada por Paulo Freire (2005/1995), no eixo conceitual da aprendizagem dialógica, conforme apresentado na subseção anterior. Vinculam-se, desse modo, ação social e ação educativa.

Entre os trechos analisados de *Compartiendo Palabras*, Flecha (1997) menciona a contribuição oferecida por Paulo Freire (1921-1997) ao conceito de inteligência cultural: “Freire destacou que essa gente tem capacidades cognitivas diferentes, nunca inferiores” (FLECHA, 1997, p. 23, tradução nossa). Pode-se destacar que, nessa menção, a diferenciação cognitiva não significa hierarquização cognitiva, conduzindo para a ideia de educabilidade humana que, nesse sentido, é tão universal quanto Habermas (2001) afirmara em relação às capacidades de linguagem e ação.

Na concepção de educação, elaborada por Freire desde a década de 1960, destaca-se o caráter de humanização com o qual os seres humanos se lançam em sua existência, solidarizando sentimento e razão para se acercarem metodicamente de objetos de sua realidade, no exercício da curiosidade constituída por meio dos atos de perguntar e de responder (FREIRE, 2005, p. 17-19). Nessa perspectiva, traz-se a compreensão de que consciência e mundo se integram em relação dialética e, desse modo, concebe-se que a História é realizada por sujeitos que decidem e que rompem, e não determinada conforme propõem as concepções fatalistas ou mecanicistas.

Diante dessas ideias, aqui sintetizadas, assinala-se que a consciência não é “fazedora arbitrária do mundo”, relacionada à perspectiva idealista, nem tampouco “puro reflexo da materialidade objetiva”, relacionada à perspectiva mecanicista (FREIRE, 2005, p. 23). Em Freire (2005), a realidade deve ser problematizada nos processos sociais, entre os quais se inclui a educação, desafiando para que os sujeitos busquem compreender criticamente a realidade, de modo a chegarem às raízes dos fenômenos e a saírem de uma visão ingênua que acabe favorecendo a manutenção das situações de opressão social.

Segundo Freire (2005), os conteúdos educativos não são neutros e, sendo assim, a formação humana não pode propor a dicotomia entre *leitura do mundo/leitura da palavra*, *leitura do texto/leitura do contexto*. Desse modo, a educação deve favorecer a libertação e o acréscimo da política e da ética à dimensão técnica, entendendo-se que a radicalidade da mudança está presente na busca comum pela utopia de uma sociedade menos perversa, na qual os direitos humanos sejam afirmados para todas as pessoas.

Nessa busca, Freire (2005) explica que os sujeitos têm opção diante de um mundo que não está dado e assim podem errar e se equivocar, pois, em sua concretude, mulheres e homens têm limitações e qualidades. De tal forma, “o erro é uma forma provisória de saber” e está relacionado à “consciência do mundo e de si no mundo, com ele e com os outros” (FREIRE, 2005, p. 71), o que demanda a constante revisão acerca de suas próprias certezas e a contínua releitura da realidade, além da disponibilidade para dialogar sobre as próprias posições e para se abrir à superação.

Com esse entendimento, Freire (2005) alerta que as discriminações são ideológicas e não estão relacionadas às características pessoais, embora a explicação classista esteja escondida na discriminação racial e na sexual e não deva ser desconsiderada. Dessa maneira, a possibilidade de luta só se torna possível entre diferentes conciliáveis eticamente unidos para viabilizar a existência humana, como enfatizado pelo conceito de “unidade na diversidade” promovida para superar desencontros entre “quem espera a se movimentar pacientemente impaciente na realização do sonho ou do projeto” (FREIRE, 2005, p. 64). De acordo com Freire (2005), “os objetivos vão além dos limites específicos de cada grupo. É preciso haver um sonho maior, uma utopia a que os diferentes aspirem e pela qual são capazes de mútuas concessões” (FREIRE, 2005, p. 68). Enfim, a luta comum deve se apoiar na coincidência de objetivos, apesar da dificuldade de se trabalhar entre diversas pessoas, grupos e etnias.

A partir da síntese de algumas das ideias de Habermas (2001) e de Freire (2005), já se torna possível evidenciar sua confluência para o conceito de inteligência cultural, visto que linguagem e ação, tais como concebidas na teoria da ação comunicativa, são amalgamadas pela consciência crítica, tal como desenvolvida na teoria da ação dialógica. Desse modo, todos esses elementos se entrelaçam nas raízes ontológicas do conceito de aprendizagem dialógica, revestindo, de modo comunicativo e crítico, as possibilidades de transformação social e educativa. Portanto, no conceito de inteligência cultural, capacidades e habilidades são universais, posto que estabelecidas no diálogo igualitário, e podem abrir espaço para

aprendizagens máximas, cujos reflexos se manifestam pessoalmente e coletivamente, de modo entrelaçado.

Voltando-se para *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997), torna-se possível encontrar a proposta de integração das diferentes inteligências:

Todas as pessoas têm inteligência cultural; a desigualdade se gera com seus diferentes desenvolvimentos em entornos diversos. Uns se saem bem em exames de mecânica, outros sabem estacionar o carro quando param em uma vaga de estacionamento. Para se realizar a transferência de um a outro âmbito (da aula para a vaga de estacionamento) sempre que se deem algumas condições. A principal é que tanto a própria pessoa como quem interage com ela tenha o convencimento de que pode consegui-lo e que exista a oportunidade de demonstrá-lo (FLECHA, 1997, p. 21, tradução nossa).

Diante desse excerto, ressalta-se que, acadêmicas ou práticas, as habilidades podem ser empiricamente reconhecidas em situações diversas, como também desenvolvidas por meio das diferentes interações, haja vista o caráter de universalidade trazido ao conceito de inteligência cultural. Ao mesmo tempo, observa-se que as formas de inteligência se reportam a contextos específicos, revelando-se de acordo com as condições oferecidas à comunicação intersubjetiva. Torna-se evidente, portanto, que o conceito de inteligência cultural considera que desigualdades sociais permeiam as interações, visto que estas se localizam em uma sociedade hierárquica e que se refletem na desigual valorização das habilidades, apresentada nos diferentes contextos comunicativos.

Segundo Flecha (1997), em escolas e em outras instituições sociais, há formas comunicativas consideradas como mais ou como menos inteligentes, de acordo com a valorização social a elas atribuída. Nesse sentido, a despeito de que já se possuam habilidades desenvolvidas em outros contextos e de que as capacidades de linguagem e ação sejam universais, também há muros culturais, sociais e pessoais, os quais dificultam o diálogo e, por conseguinte, a transferência das diversas habilidades para novos contextos.

De acordo com o autor, os muros culturais são aqueles que priorizam conhecimentos acadêmicos em detrimento dos cotidianos, como se aqueles fossem a verdade absoluta apenas acessada por pessoas com maior escolarização. Pelos muros culturais, desqualificam-se pessoas, entendendo-as como incapazes de compreenderem os saberes dominantes.

Quanto aos muros sociais, Flecha (1997) os relaciona ao desprezo decorrente de preconceitos devidos a classes sociais, gênero, etnia, raça e idade. Pelos muros sociais, promove-se a exclusão de grupos e de pessoas da evolução e da produção dos conhecimentos socialmente mais valorizados.

Por muros pessoais, o autor se refere à internalização de discriminações sexistas, racistas e etaristas, que se traduz em sentimentos de timidez, complexos e inseguranças. Pelos muros pessoais, as próprias pessoas se afastam de práticas coletivas, devido a um autoconceito negativo acerca das próprias capacidades e habilidades.

A partir das explicações de Flecha (1997), permite-se considerar que esses muros culturais, sociais e pessoais são erguidos nas interações de poder, de modo que se desqualificam os contextos culturais nos quais as pessoas vêm se formando e, ao mesmo tempo, os conhecimentos e as capacidades que neles são gerados. Prescinde-se, assim, das ricas habilidades de tantos grupos e de pessoas diversas, desenvolvidas em âmbitos de trabalho, familiares, entre outros. Nessa perspectiva, observa-se a exclusão da maioria da população de práticas formativas universais, sob a alegação de sua falta de capacidades (FLECHA, 1997, p. 24).

Ao mesmo tempo, observa-se que, enquanto muros socialmente construídos, há possibilidade de serem derrubados, quando se promovem interações que favoreçam a comunicação. Desse modo, a partir das observações das tertúlias literárias dialógicas, demonstra-se que seja possível se educar para o alcance do ideal comunicativo, a fim de que a inteligência cultural se revele, conforme se apresenta a seguir.

As páginas deste livro relatam como o diálogo igualitário vai despertando as inteligências das pessoas participantes na tertúlia. Previamente, todas tinham já ricas capacidades em diferentes entornos: eram modistas, mecânicos, trabalhadoras do lar, tintureiros, mães e pais. A princípio, toda essa autoconfiança e criatividade pode se converter em inibição em um espaço mais acadêmico (FLECHA, 1997, p. 25, tradução nossa).

Diante deste excerto, confirma-se que o diálogo igualitário favorece a expressão das diferentes capacidades aprendidas em outros contextos comunicativos, ao passo que se demonstra que permanentemente há dificuldades para se transferirem ao espaço acadêmico as habilidades desenvolvidas em outros contextos. Assim, diante da exclusão de tantas pessoas e das limitações provocadas pelos muros culturais, sociais e pessoais, Flecha (1997) revela que o processo de transferência das capacidades anteriores para o novo contexto ocorre em três passos fundamentais: a autoconfiança interativa, a transferência cultural e a criatividade dialógica (FLECHA, 1997, p. 25).

De acordo com o autor, a autoconfiança interativa pode ser promovida por meio do reconhecimento, pelo coletivo participante, das capacidades já demonstradas em outros lugares, pois, mesmo com baixa escolarização, as pessoas sabem, por exemplo, lidar com dinheiro, resolver conflitos familiares e se preparar para buscar trabalho. À medida que sua

autoconfiança se fortalece, cada pessoa vai descobrindo que pode mostrar sua inteligência cultural no novo contexto, mesmo sendo este acadêmico, abrindo-se caminho para a transferência cultural como expressão dos conhecimentos adquiridos na comunicação oral. Ao constatarem a aprendizagem gerada pelas contribuições das pessoas participantes, observa-se a criatividade dialógica que resulta das diferentes interpretações em torno de um mesmo texto (FLECHA, 1997, p. 26). Portanto, em vista dos passos acentuados por Flecha (1997), considera-se que, por meio da intersubjetividade, seja possível a superação da relação de inteligência com habilidades e capacidades academicamente desenvolvidas.

Nesse sentido, são assinalados por Flecha (1997): que a transferência cultural pode ser reforçada pela prática da “pedagogia da escuta”; que a pior atuação possível para esse avanço é o desprezo da inteligência cultural por parte de falsos intelectuais; e que a melhor atuação é o reconhecimento público da importância das perguntas feitas pelas pessoas com menor escolaridade (FLECHA, 1997, p. 25-26). Dessa forma, enfatiza-se que as interações são chave para que a inteligência cultural se manifeste em contextos diversos, integrando as diferentes inteligências no eixo da inteligência comunicativa. Ao se compartilhar capacidades e habilidades diferentes, torna-se possível vislumbrar transformações na consciência, seja individual seja coletiva, as quais reverberam no contexto existencial e potencializam as formas de superar as desigualdades sociais e educativas.

Onze anos depois dos apontamentos publicados em *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997), Aubert et al. (2008) destacam a inteligência cultural como recurso fundamental que pode orientar ao êxito escolar de todas as crianças: “se todas as pessoas têm inteligência cultural, muitas mais das que temos imaginado tradicionalmente podem nos ajudar em nossa tarefa educadora” (AUBERT et al., 2008, p. 187, tradução nossa). Em vista do complexo cenário da Sociedade da Informação, as autoras e o autor enfatizam o reconhecimento dos saberes culturais de toda a comunidade para se aumentar a aprendizagem nos contextos escolares.

Aubert et al. (2008) desenvolvem essa ideia, partindo da consideração de que as aprendizagens se vinculam aos contextos socioculturais de desenvolvimento, conforme o excerto a seguir.

O que em uma determinada cultura é muito valorizado pode não sê-lo em outra, ou o que uma pessoa de um determinado grupo social necessita saber ou fazer é diferente do que o entorno exige de outra pessoa de outro grupo social ou cultural (AUBERT et al., 2008, p. 182, tradução nossa).

A partir deste trecho, pode-se destacar a diversidade de conhecimentos e de habilidades desenvolvidas em diferentes culturas, pois esses saberes são gerados em meio às necessidades dos diferentes grupos. Nesse sentido, ao chegarem à escola, todas as pessoas já possuem uma bagagem de conhecimentos que precisa ser reconhecida. Por outro lado, entende-se também que, na Sociedade da Informação, são múltiplos os saberes exigidos de todas as pessoas, em vista da intensidade das mudanças que se apresenta, o que coloca a escola como um dos contextos educativos fundamentais para que se acesse a cultura universal.

Flecha (1997) já apontara que sistemas educativos como a escola facilitam o acesso a uma mínima cultura universal, enquanto desqualificam milhões de pessoas sob a alegação de sua falta de capacidades (FLECHA, 1997, p. 23). Voltando-se para o contexto de educação escolar, Aubert et al. (2008) aprofundam esse apontamento para enfatizar a ênfase na aprendizagem instrumental, tal como propõe a perspectiva dialógica.

O reconhecimento dos saberes práticos e das habilidades comunicativas de nossas e nossos estudantes não pode ser feito à custa do desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas. Precisamente, durante a primeira fase da sociedade da informação, os currículos da felicidade e da sociabilidade punham a ênfase nas habilidades não acadêmicas para aqueles coletivos em risco, excluindo as aprendizagens mais acadêmicas, o que tem conduzido ao fracasso escolar desses grupos (AUBERT et al., 2008, p. 187, tradução nossa).

Desse modo, salienta-se que na Sociedade da Informação a aprendizagem instrumental deve ser focalizada, sobretudo para estudantes provenientes de grupos sociais e culturais não hegemônicos. Diante das desigualdades sociais e culturais, considera-se que os saberes não sejam valorizados da mesma forma, haja vista que socialmente se priorizam os saberes acadêmicos. Assim, segundo Aubert et al. (2008), não há base para se justificar o oferecimento de educação com baixa qualidade acadêmica, pois os saberes acadêmicos são socialmente relevantes para todas as pessoas.

Sendo assim, na ênfase das autoras e do autor, a tarefa escolar se orienta ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas, conforme destacado no excerto a seguir.

(...) se as habilidades às quais se refere a inteligência acadêmica são fruto do ensino, isto implica que sempre é possível aprendê-las. Não é questão de ter ou não ter inteligência acadêmica, de ser ou não ser inteligente academicamente, mas que se trata de algo que se aprende e que sempre é modificável e melhorável através da participação em atividades educativas, não somente no âmbito formal, mas também no âmbito não formal. “A inteligência” é um potencial cognitivo: é moldável, se aprende, transforma e desenvolve em função das oportunidades que se criam em cada contexto social e cultural. Estas oportunidades desenharam uma ou outra



trajetória de interações, mais ou menos favoráveis para a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades que incluem no que se entende por “inteligência acadêmica” (AUBERT et al., 2008, p. 176, grifos das autoras e do autor, tradução nossa).

Assim, sugere-se que seja possível ampliar a aprendizagem instrumental a partir do reconhecimento da inteligência cultural, promovendo-se situações que favoreçam o diálogo igualitário, tais como as fundamentadas pelo conceito de aprendizagem dialógica: as tertúlias literárias dialógicas e as outras atuações educativas mencionadas nos livros de referência (FLECHA, 1997; AUBERT et al., 2008). Nessas atuações, propõe-se a diversificação de interações e se promove a transferência de saberes de um contexto para outro, contando-se com a participação de toda a comunidade para o alcance de máxima aprendizagem em contexto acadêmico ou escolar. Desse modo, além de se potencializar a aprendizagem instrumental, também se focalizam os aspectos de convívio social, tendo em vista as dificuldades decorrentes das desigualdades sociais e educativas. Nessa perspectiva, Aubert et al. (2008) explicam que:

Tampouco os testes tradicionais de inteligência avaliam a capacidade da pessoa de se por no lugar do resto de pessoas com as quais se relaciona em uma determinada situação, capacidade essencial para qualquer atividade humana, considerando a dialogicidade constituinte da pessoa. Mead (1973)<sup>121</sup> assinala que “se por no lugar do outro” é parte substancial da inteligência humana, e não um tipo de inteligência (“inteligência social”) (AUBERT et al., 2008, p. 179, tradução nossa).

Observa-se, neste trecho, a ênfase atribuída às interações sociais e ao diálogo como elementos decisivos na aprendizagem e na constituição humana. Nas interações entre os sujeitos, veiculam-se por meio de linguagem verbal e não-verbal os saberes diversos, como também os significados a eles atribuídos pelos diferentes grupos culturais e sociais. Desse modo, considera-se que a inteligência humana também abrigue as capacidades de dialogar e de interagir socialmente, e que, em sendo assim, revelam-se as contribuições do filósofo e psicólogo social<sup>122</sup> George H. Mead (1947), entre as bases teóricas do conceito de inteligência cultural.

Remetendo-se diretamente para o livro *Espiritu, Persona y Sociedad* (MEAD, 1947), torna-se possível identificar alguns elementos centrais para compreender a ênfase no diálogo e nas interações, proposta por seu autor. Na perspectiva de Mead (1947), considera-se a experiência do indivíduo em relação ao seu pertencimento social, inviolando-se a

<sup>121</sup> MEAD, G. Op. cit. p. 48 nota 26.

<sup>122</sup> Em diferentes obras de psicologia e de sociologia, George H. Mead é mencionado mais como filósofo social do que como psicólogo social. Optou-se, nesta tese, por manter as duas designações, devido à apresentação de Charles D. Morris, na introdução do livro *Espiritu, Persona y Sociedad* (MORRIS apud MEAD, 1947, p. 23).

dicotomia entre experiências e condutas individuais inclusive fisiológicas, e experiências e condutas sociais. Portanto, para Mead (1947), a conduta tem características orgânicas internas reveladas em atitudes,<sup>123</sup> em especial as vinculadas à fala, e deve ser cientificamente analisada dentro do processo social, como um todo.

Nesse sentido, Mead (1947) assinala que o gesto vocal viabiliza os processos de comunicação e de significação, possibilitando que o ato social seja compreendido a partir de um conjunto de símbolos com significados universais. Em sua argumentação, o autor explica que o gesto vocal humano não é apenas uma imitação de um som, mas é especialmente importante por se tratar de um estímulo social que afeta a forma em que é produzido, ao mesmo tempo em que afeta o próprio indivíduo quando produzido por outra pessoa. Desse modo, Mead (1947) relaciona o gesto e a significação, enfatizando a função social do gesto e elaborando os conceitos de símbolo significante, de linguagem e de consciência, como sucessivos momentos da conduta social.

Mead (1947) localiza, no momento inicial do ato social, o “símbolo significante” para se referir ao estímulo que originalmente tem função de representar uma ideia e estimular os outros indivíduos para adotarem uma conduta social. Trata-se de um gesto internalizado no processo social, porque tem as mesmas significações para todos os membros da sociedade ou do grupo social dado. Entretanto, de acordo com o autor, a conversação de gestos também pode ser eficaz para se alcançar uma conduta cooperativa em âmbito maior, mesmo que os distintos indivíduos não atribuam uma significação idêntica ao estímulo especial.

Nesse sentido, Mead (1947) explica o surgimento da linguagem no momento subsequente, quando o gesto chega a provocar a mesma atitude emocional e a mesma ideia em outro indivíduo em relação a um objeto de seu interesse comum. Segundo o autor, a linguagem tem importância crítica para o desenvolvimento da experiência humana, pelo fato de que o estímulo pode reagir sobre o indivíduo que fala do mesmo modo que também reage sobre o outro. Assim, o autor destaca que a pessoa deve entender o que diz, afetando a si mesma tal como afeta aos demais, de forma que o símbolo da linguagem passa a ser considerado como um gesto significante ou consciente.

Alcança-se, então, a consciência, de acordo com Mead (1947), referindo-se ao momento em que emerge a significação do gesto na mente humana, que vem permitir

---

<sup>123</sup> Segundo Askevis-Leherpeux (2001), o termo atitude foi introduzido no final do século XIX na psicologia experimental e, logo depois, se tornou um dos conceitos centrais, em psicologia social. O autor explica que “a noção de atitude qualifica uma disposição interna do indivíduo face a (*sic*) um elemento do mundo social (grupo social, problema de sociedade, etc.), que orienta a conduta que ele adopte em presença, real ou simbólica, desse elemento” (ASKEVIS-LEHERPEUX, 2001, p. 89).

adaptação e readaptação mútua dos indivíduos dentro do ato social. Tal compreensão remete ao conceito de inteligência apresentado pelo autor, que consiste em captar a significação do que escuta, transportando-se para a ideia do outro e, ao mesmo tempo, tendo sua própria ideia (MEAD, 1947, p. 145).

Tendo em vista esses sucessivos momentos que ocorrem na conduta social, Mead (1947) apresenta sua diferenciação entre “espírito” (“mind”) e pessoa (“self”), conforme se segue.<sup>124</sup>

Por “espírito” (ou “mind”), o autor se refere ao organismo biológico que se ocupa das significações e da conduta, mas que tem sua origem e seu desenvolvimento no processo social. De acordo com Mead (1947), os processos da experiência possibilitados pelo cérebro humano somente são concretizados em um grupo de indivíduos interagentes, ou seja, organismos individuais que são membros de uma sociedade. Ao internalizar o processo social em sua experiência, o indivíduo tem consciência de si e tem um espírito, tornando-se também consciente de suas relações com esse processo e com os outros indivíduos que com ele estão. Assim, a reflexão é a condição especial, dentro do processo social, para o desenvolvimento do espírito (MEAD, 1947, p. 166).

Por outro lado, Mead (1947) denomina como “pessoa” (ou “self”) a personalidade que aparece na experiência social de comunicação, e que se compõe de duas faces: o “eu” e o “mim”. O “eu” surge da experiência consciente do indivíduo e diz respeito à sua figura histórica, relacionada à atitude que adota em uma situação social. Trata-se da reação às atitudes dos outros dentro da conduta social. O “mim” se refere às atitudes organizadas dos outros para com o indivíduo (“eu”), diante das quais adota responsabilidades (consciência moral), em uma situação social apresentada (necessidade moral). Essa composição designa a ação inteligente ou racional, que inclui a consciência de si de caráter reflexivo, possibilitando a conversão em sujeito e objeto, ao mesmo tempo (MEAD, 1947, p. 168-201). Mead (1947) explica que a fusão do “eu” e do “mim” pode ocorrer em atividades de religião, de patriotismo e de trabalho em equipe, provocando uma intensa reação emocional idêntica nos indivíduos envolvidos, haja vista que um é estimulado pelos outros.

No tocante à inteligência humana, revela-se, nas ideias de Mead (1947), o papel dos processos reflexivos em âmbito individual e social. Se, individualmente, a reflexão possibilita a experiência subjetiva de conversação de gestos no pensamento, na dimensão social, essa

---

<sup>124</sup> Nesta tese, optou-se por usar no texto a tradução livre dos termos “espírito” e “pessoa” do espanhol para a língua portuguesa, considerando-se que a referência usada é uma tradução em espanhol do livro originalmente escrito em inglês. No entanto, mantiveram-se entre parênteses os termos “mind” e “self” em inglês, procurando resguardar o sentido da obra original.

conversação também se faz necessária, pois possibilita a adaptação mútua do grupo social para buscar melhores normas para a comunidade.

O processo de conversação é um processo em que o indivíduo tem, não somente o direito, mas também o dever, de falar com a comunidade da qual participa e de provocar as mudanças que ocorrem, graças à interação dos indivíduos. Naturalmente, tal é a forma em que a sociedade progride, precisamente mediante interações como aquelas em que uma pessoa pensa acerca de uma coisa. Continuamente mudamos, em alguns sentidos, nosso sistema social, e podemos fazê-lo inteligentemente porque pensamos (MEAD, 1947, p. 196-7, tradução nossa).

Sendo assim, Mead (1947) assinala que o espírito se constitui nos processos sociais, ao passo que também promove mudanças de cunho individual e institucional. O autor explica que na sociedade humana os seres não possuem diferenciação fisiológica, ou seja, não estão predeterminados biologicamente para a conduta. Por isso, segundo Mead (1947), o processo de organização da sociedade humana deve ser compreendido de forma distinta, pois o processo social antecede o espírito, enquanto que este provoca modificações em seu ambiente graças ao processo de comunicação.

Sendo assim, destaca-se, nas ideias de Mead (1947), que o uso da fala e das mãos é condição para o desenvolvimento social do ser humano, permitindo a diferenciação funcional e a consciência de si que leva à inteligência constituída nos processos de reflexão. Nesse sentido, para Mead, o sentido do desenvolvimento da sociedade humana se orienta pelo domínio de sua própria evolução, tornando possível alcançar formas cada vez mais inteligentes de intervenção social (MEAD, 1947).

Portanto, em vista da síntese de algumas das ideias de Mead (1947), torna-se perceptível sua convergência para o conceito de inteligência cultural, em se considerando sua ênfase na constituição social da inteligência, por meio de símbolos verbais e não-verbais compartilhados por grupos culturais. A partir da concepção do interacionismo simbólico, apresentada pelo autor, pode-se compreender como se configuram os processos sociais de comunicação e de significação, por meio dos quais se constitui a consciência de si, a das outras pessoas e a da realidade social.

A partir das ideias de Mead (1947), pode-se observar que a possibilidade de firmar acordos aumenta e alcança âmbitos maiores de coletividade quando se compartilham diferentes perspectivas subjetivas, visto que se consideram as subjetividades como socialmente constituídas nos diferentes grupos sociais e culturais. Nesse sentido, se não se torna possível dissociar da intersubjetividade a constituição do pensamento ou da consciência individual, sugere-se que todas as interações, nos diferentes contextos sociais e educativos,

sejam relevantes para constituição da inteligência humana, pois possibilitam o constante processo de reflexão humana. Considera-se que essa reflexão ocorra na subjetividade e na intersubjetividade, de forma integrada, e que ganha potência em situações que favoreçam o diálogo igualitário.

Tais ideias parecem fundamentais para se compreender a forma como a inteligência cultural de pessoas da comunidade pode apoiar a aprendizagem instrumental do alunado, apresentada por Aubert et al. (2008).

Necessitamos da inteligência cultural de pessoas como (...) uma mãe sem estudos primários que tem uma inteligência comunicativa com a qual é capaz de atrair a atenção de meninos e meninas de quatro anos em torno de uma atividade de leitura, muito melhor do que nós. Muitas destas pessoas vinculam os conteúdos escolares com códigos e experiências culturais que o professorado não conhece e que, no entanto, são cruciais para a aprendizagem (...). Neste sentido, a diversificação de pessoas adultas nos centros educativos contribui significativamente a essa conexão. Estas pessoas permitem a alternância entre o discurso especializado de cada ciência que se ensina no centro e o discurso da vida cotidiana (AUBERT et al., 2008, p. 187, tradução nossa).

A partir deste trecho, ressalta-se que a aprendizagem instrumental de estudantes de grupos minoritários pode ficar comprometida, quando não há oportunidades para eles interagirem e entenderem os processos acadêmicos de comunicação e de significação. Tal situação se torna crescentemente complexa, considerando-se a presença multicultural nos contextos de escolarização. Ademais, considera-se que, na Sociedade da Informação, as novas tecnologias venham possibilitar as tendências de se ampliar os contextos de intersubjetividade e de se veicular uma profusão de significados por meio dos códigos informacionais.

Diante disso, Aubert et al. (2008) assinalam a participação das pessoas da comunidade como fundamental à aprendizagem instrumental, independentemente de suas capacidades e habilidades acadêmicas, considerando-se que há limites de compreensão e de intervenção, constituídos nos âmbitos acadêmicos de profissionalização. Sugere-se, desse modo, que, ao se integrarem, no eixo da inteligência comunicativa, as diferentes inteligências, incluem-se as referências simbólicas comunitárias, entre as quais os códigos linguísticos e os significados por eles veiculados, permitindo-se conectarem os conceitos acadêmicos à concretude da vida cotidiana do alunado.

Referindo-se à relação entre os códigos linguísticos e a inteligência, Aubert et al. (2008) assinalam a diferenciação entre código elaborado e código restringido, apresentada por Bernstein (1993).<sup>125</sup>

O código linguístico elaborado é a linguagem acadêmica, a linguagem que se utiliza e aprende em contextos escolares e acadêmicos. Normalmente, os testes de inteligência estão escritos em um código linguístico elaborado e avaliam se o ou a estudante dispõem também deste código. Ter uma linguagem elaborada se equipara a ser mais ou menos inteligente, o que não somente fazem os testes de inteligência, mas também as assunções cotidianas sobre como é e fala uma pessoa “inteligente”. (...) No entanto, o código “restringido” frequentemente expressa que as experiências sociais e culturais da pessoa não são restringidas mas ricas, e por isso a fala está repleta de referências a interações concretas. Assim, o código linguístico elaborado não informa da “inteligência” da pessoa, mas de sua socialização acadêmica, podendo essa mesma pessoa não ter um comportamento “inteligente” em situações que precisam de experiências não escolares (AUBERT et al., 2008, p. 182, grifos das autoras e do autor, tradução nossa).

A partir deste excerto, revela-se que, por meio da linguagem são veiculados muitos significados, nem sempre explícitos em seus conteúdos. Observa-se que a linguagem também se manifesta em movimentos faciais e corporais, em tons de voz, em termos usados, entre outros recursos de comunicação e expressão. Ao mesmo tempo, pode-se entender que os grupos culturais e sociais possuem suas próprias formas para se comunicarem e para atribuírem significados, de acordo com os respectivos processos de socialização. Nesse sentido, as pessoas podem ser identificadas por meio dos códigos que utilizam para sua comunicação.

Dessa forma, o excerto vem alertar sobre a possibilidade de se desqualificarem as formas de inteligência manifestadas por meio de código restringido, haja vista a articulação que se faz entre inteligência e domínio de código elaborado. Considerando que, no marco do diálogo igualitário, se proponha a resolução coletiva de problemáticas sociais e educativas, essa desqualificação pode excluir a riqueza contida nos saberes culturais diversos para se criarem alternativas a partir da intersubjetividade.

Nesse sentido, atenta-se para que também não se deva prescindir das interações entre estudantes que se debruçam em torno dos conhecimentos acadêmicos a fim de entendê-los melhor. Assim Aubert et al. (2008) destacam que:

A inteligência comunicativa inclui assim a habilidade de utilizar a linguagem e outras formas de comunicação para buscar a ajuda de outras pessoas e colaborar com elas para resolver com êxito um problema. A aprendizagem dialógica reconhece esta inteligência e promove que os meninos e as meninas se ajudem entre

---

<sup>125</sup> BERNSTEIN, B. (1993). *Clases, códigos y control. La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata (v.o. 1975).

si para resolver atividades, de forma que quem têm maior habilidade em uma tarefa ajudem ao companheiro ou companheira no que lhe custa mais para que, finalmente, sejam ambos que podem resolver a atividade com êxito. É por meio da linguagem e a partir de uma relação dialógica como a menina com maior habilidade explica a seu companheiro o processo de resolução de um problema matemático e, quando o faz, assenta o que já sabe. Os companheiros e companheiras se ajudam utilizando uma mesma linguagem que facilita o acesso ao novo conhecimento para o alunado com menor domínio desta atividade. Por isso, uma das recomendações baseadas em aprendizagem dialógica é organizar as aulas de forma que se promovam as interações entre iguais (AUBERT et al., 2008, p. 186, tradução nossa).

Diante deste trecho, observa-se uma das formas como se concretiza a proposta de se potencializar a aprendizagem instrumental em sala de aula, recorrendo-se à intersubjetividade. Em meio às diferenças apresentadas pelo alunado, sejam relacionadas às referências sociais e culturais de origem, sejam relacionadas ao ensino de conteúdos acadêmicos, torna-se muito difícil ao professorado o domínio de todos os códigos linguísticos usados em sala de aula. Assim, a inteligência comunicativa dos pares se revela como apoio fundamental para se alcançar as diferentes compreensões subjetivas e se promover o avanço de todo o alunado nos processos de apropriação do conhecimento escolar.

A partir das elaborações apresentadas neste segmento, torna-se possível depreender o caráter de universalidade que reveste o conceito de inteligência cultural. Observa-se que a integração, no eixo da inteligência comunicativa, das diferentes formas de inteligência, desenvolvidas por meio de interações em diferentes contextos, também potencializa aprendizagens diversas. Desse modo, entende-se que a aprendizagem acadêmica possa ser favorecida pela inteligência cultural.

Nessa perspectiva, sugere-se que a intersubjetividade seja chave para o alcance de máxima aprendizagem, em diferentes contextos de escolarização e com pessoas de todas as idades. Considera-se que a inteligência cultural de toda a comunidade seja recurso fundamental, possibilitando alcançar diferentes compreensões de mundo e criar formas inovadoras para superação das dificuldades sociais e educativas, interpostas no ensino dos conteúdos acadêmicos. Apoiando-se em fundamentos teóricos consistentes, o conceito de inteligência cultural vem oferecer elementos para que a sala de aula e a instituição escolar sejam organizadas com esse propósito.

Enfim, chegando ao final desta seção, pode-se entender que a constituição do conceito de inteligência cultural resulte do diálogo entre teorias consistentemente desenvolvidas em diferentes áreas de conhecimento científico, e de práticas educativas voltadas à transformação pessoal e à social realizadas por pessoas envolvidas com os processos de ensino e

aprendizagem. Essas teorias e práticas convergem para um sentido comum: o compromisso com a busca pela superação de desigualdades sociais e educativas que caracterizam a Sociedade da Informação.

Neste cenário, caracterizado pela globalização e pela multiculturalidade, apresenta-se a tendência ao crescente diálogo entre pessoas e entre instituições, a despeito de que ainda se mantenham profundos muros culturais, sociais e pessoais impedindo ou dificultando o alcance de pleno entendimento e acordos em âmbito universal. Entre esses muros, destacam-se os gerados pelas instituições acadêmicas e científicas, em se considerando seus impactos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Considera-se que, em todo o mundo, muitas das teorias elaboradas pelas diferentes áreas de conhecimento, como a sociologia e a psicologia, vieram fundamentando as práticas pedagógicas, haja vista o crescente papel da escola no desenvolvimento humano e no social. No entanto, em vista das mudanças sociais aceleradas sobremaneira desde as últimas décadas, se requer atualização do conhecimento científico, para que se superem equívocos e limitações teóricas que não ofereçam respostas efetivas aos desafios sociais deste momento. Assim, em meio a evidências teóricas e práticas, revela-se o conceito de inteligência cultural como uma dessas possíveis respostas.

Aprofundando-se na compreensão sobre esse conceito, vislumbra-se transcender a dimensão cognitiva da inteligência humana e alcançar aspectos mais globais, por meio da integração entre habilidades e capacidades diversas. Propõe-se que essa transcendência seja alcançada no marco do diálogo igualitário, haja vista a intrínseca relação entre os princípios constituintes da aprendizagem dialógica.

No enfoque da inteligência cultural, são fundamentais as condições de comunicação oferecidas pelos diferentes contextos sociais e educativos. Considera-se que a inteligência acadêmica seja a forma socialmente mais valorizada, pois se relaciona às formas dominantes de comunicação e de expressão. Assim, para que se superem as desigualdades relacionadas às hierarquias sociais entre diferentes formas de conhecimento, propõe-se a inteligência cultural como conceito que se concretiza na intersubjetividade, à medida que os sujeitos se educam para apresentarem argumentos, pautando-se em critérios de validade e não de poder, em relação aos objetos de conhecimento.

Nessa perspectiva, sugere-se que a constituição do conceito de inteligência cultural se relacione ao processo coletivo de criação de conhecimentos em diferentes âmbitos. Considera-se que, em condições favoráveis aos processos de comunicação e de significação, sejam potencializadas as capacidades e as habilidades culturalmente desenvolvidas, pois as



pessoas se reconhecem em sua condição de humanidade. Ao se debruçarem coletivamente em torno de situações desafiadoras compartilhadas, os sujeitos podem colocar à disposição da comunidade todos os conhecimentos que possuem.

Portanto, pode-se afirmar que a inteligência cultural vem permitindo alcançar os maiores níveis de desenvolvimento humano e social em contextos educativos diversos. Tal afirmação pode ser sustentada a partir de evidências científicas advindas de pesquisas realizadas pelo CREA, com direção explícita de produzir conhecimento para superação de desigualdades sociais e educativas.

Nas próximas seções, passa-se à análise e à interpretação dos relatórios de algumas das pesquisas, consideradas como as mais marcantes para a constituição do conceito de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica. Antes, porém, de finalizar esta seção e de se encaminhar para as seguintes, nas quais se evidenciam as principais contribuições desta tese, apresenta-se o quadro, a seguir, com os objetivos de sintetizar os principais conceitos até aqui abordados e de oferecer as principais características definidoras do objeto de estudo desta tese.

Quadro 6 – Síntese da relação entre conceitos fundamentais abordados na seção 2

Conceitos	Inteligência	Inteligência cultural
Tipos de inteligência	Tradicional Fluida ou cristalizada Acadêmica ou prática Triárquica (analítica, prática e criativa) Múltiplas (nove inteligências, com destaque para linguística e lógico-matemática) Social	Inteligências de tipo prático, acadêmico e outras, integradas com a inteligência comunicativa
Domínio	Cognitivo	Global
Perspectivas sociológicas	Estruturalista ou Sistêmica Subjetiva	Dual (comunicativa)
Modo de desenvolvimento social	Industrial	Informacional
Referências de sujeito	Individuais (ator solitário)	Comunitárias (sujeito coletivo)
Parâmetros de cultura	Etnocentrismo Relativismo	Multiculturalismo
Chave do desenvolvimento da inteligência	Objetividade Subjetividade	Intersubjetividade
Perspectivas psicológicas de aprendizagem	Psicometria Construtivismo piagetiano Histórico-cultural	Histórico-cultural integrada com base dialógica
Concepções de aprendizagem	Ensino tradicional Aprendizagem significativa	Aprendizagem dialógica
Focos de ensino e aprendizagem	Déficits (subjetivos)	Capacidades (universais)
Tipos de contextos educativos	Escolar Acadêmico Laboral Familiar Outros	Integração de diversos contextos educativos
Tipos de saberes	Tipo acadêmico Tipo prático Outros	Culturais (saberes acadêmicos, práticos e de outros tipos, integrados com saberes comunicativos)
Tipos de capacidades	Acadêmicas Práticas Outras	Capacidades práticas, acadêmicas e de outros tipos, integradas com capacidades comunicativas
Tipos de habilidades	Acadêmico Prático Outros	Habilidades de tipo prático, acadêmico e outros, integradas com habilidades comunicativas
Tipos de linguagem	Teleológica/Estratégica Outras com orientação a fins (normativa e dramática)	Meios verbais e não-verbais de entendimento intersubjetivo
Tipos de código linguístico	Restringido Elaborado	Interdependência linguística
Tipos de ação	Teleológica/Estratégica Normativa Dramática	Comunicativa

Conceitos	Inteligência	Inteligência cultural
Tipos de racionalidade	Instrumental	Comunicativa
Concepções metodológicas de investigação social	Objetivista Subjetivista Sociocrítica	Comunicativa crítica

Fonte: Construído pela autora com base em análise dos livros *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997) e *Aprendizaje dialógico en la sociedade de la información* (AUBERT et al., 2008)

### 3 INTELIGÊNCIA CULTURAL EM PUBLICAÇÕES DA COMUNIDADE CIENTÍFICA INTERNACIONAL

*“Se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes”.*

Isaac Newton 1675 (Cf. Chen)

Desde o início desta tese, vem se apresentando que a constituição do conceito de inteligência cultural, na perspectiva da aprendizagem dialógica, se sustenta em teorias de diferentes áreas de conhecimento, validadas em processos de ensino e aprendizagem, desenvolvidos com pessoas adultas, adolescentes e crianças, dentro e fora do contexto escolar. Recorrendo aos livros de referência desta tese, publicados pelo CREA, evidenciou-se que este conceito se amplia desde sua origem na década de 1990, possibilitando sua concretização em diferentes atuações e contextos, e se mantém em seu explícito propósito de apoiar a superação de desigualdades sociais e educativas.

Ao se propor à promoção de impactos reais na Sociedade da Informação, por meio de atuações cientificamente fundamentadas, torna-se possível identificar, nesta constituição, as dimensões éticas e políticas envolvidas. Sugere-se que a produção desse conhecimento tenha pretensões de universalidade, ao se voltar para a concretização de direitos socialmente consolidados e extensivos a todas as pessoas. Nesse sentido, considera-se que suas evidências sejam compartilhadas com toda a comunidade científica internacional, em vista de que se promova sua validação e sua divulgação em âmbito universal.

Com essa consideração, iniciam-se a apresentação e a análise dos dados que sustentam a tese aqui apresentada. Nesta seção, propõe-se focalizar os artigos relacionados ao conceito de inteligência cultural, publicados junto à comunidade científica internacional. Especificamente, pretende-se apresentar as evidências de concretização desse conceito em sua relação com os contextos investigados, bem como as teorias e os autores que sustentam essas evidências.

Esses artigos foram coletados em todas as bases de dados da coleção principal da *Web of Science*, em dois momentos subsequentes. No primeiro, considerou-se o cruzamento dos termos inteligência cultural e escola\* (Anexo A). O segundo momento decorreu da verificação de que os temas da maioria dos artigos, capturados no primeiro momento, se

remetiam à metodologia comunicativa crítica usada no *Projeto Includ-ed: Estratégias para inclusão e coesão social para a educação na Europa* (tradução nossa). Assim, considerou-se também o cruzamento dos termos metodologia comunicativa crítica e escola\*, para captura de artigos complementares (Anexo B), deduzindo-se, neste segundo momento, os artigos que não se referiam ao *Projeto Includ-ed*. Observa-se que um dos artigos foi localizado nos dois momentos, conforme indicado.

Assim, a tabela a seguir contém os artigos científicos, considerados entre as fontes secundárias desta pesquisa, cronologicamente organizados, na mesma sequência em que serão apresentados.

Tabela 2 – Artigos sobre inteligência cultural em *Web of Science*

Ref	Artigo	N. cit.
1	Herrmann, Esther; Call, Josep; Hernandez-Lloreda, Maria Victoria; Hare, Brian. Tomasello, Michael. Humans have evolved specialized skills of social cognition: The cultural intelligence hypothesis. <i>Science</i> , vol. 317, ed. 5843, set. 2007, p. 1360-1366.	264
2	Flecha, Ainhoa; Garcia, Rocio; Gómez, Aitor; Latorre, Antonio. Participation in successful schools: a communicative research study from the Includ-ed Project. <i>Cultura y Educación</i> . Vol. 21, ed. 2, jun. 2009, p. 183-196.	4
3	Ramis, Mimar; Krastina, Liga. Cultural Intelligence in the school. <i>Revista de Psicodidáctica</i> . Vol. 15, ed. 2, 2010, p. 239-252.	4
4	Oliver, Esther; de Botton, Lena; Soler, Marta; Merrill, Barbara. Cultural Intelligence to Overcome Educational Exclusion. <i>Qualitative Inquiry</i> . Vol. 17, ed. 3, mar. 2011, p. 267-176.*	5
5	Padrós, Maria; Garcia, Rocio; De Mello, Roseli; Molina, Silvia. Contrasting Scientific Knowledge With Knowledge From the Lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. <i>Qualitative Inquiry</i> . Vol. 17. Ed. 3, mar. 2011, p. 304-312.	6
6	Valls, Rosa; Padrós, Maria. Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action. <i>European Journal of Education</i> . Vol. 46, ed. 2, jun. 2011, p. 173-183.	5
7	Flecha, Ainhoa; Garcia, Rocio; Rudd, Rima. Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. <i>European Journal of Education</i> , Vol. 46, ed. 2, jun. 2011, p. 209-218.	1
Total de citações		289

Fonte: construída pela autora com base em levantamento na Coleção principal da *Web of Science*, conforme Tabelas D1 e D2 do Apêndice D.

\*Este artigo foi capturado nos dois momentos.

Em vista desses resultados, observa-se que, entre os sete artigos localizados, seis (85,7%) foram publicados entre 2009 e 2011 e se referem às pesquisas realizadas pelo *Projeto Includ-ed*. Esse projeto foi coordenado pelo CREA, conforme já mencionado nas seções antecedentes. Desse modo, excetua-se do *Projeto Includ-ed* o artigo de Herrmann et al. (2007).

No tocante a esse artigo excetuado, cujo título é *Humans have evolved specialized skills of social cognition: the cultural intelligence hypothesis*, Herrmann, Call, Hernandez-Lloreda, Hare e Tomasello (2007) publicam no periódico *Science* os resultados de uma pesquisa experimental, realizada para verificação de sua hipótese de inteligência cultural, como causa da principal diferenciação ontogenética entre os processos cognitivos humanos e os de seus ancestrais parentes primatas. Sendo assim, ao partirem dessa hipótese, as autoras e os autores buscaram acessar e comparar algumas das características que pudessem distinguir a cognição humana em seus momentos iniciais de existência, recorrendo à aplicação de testes específicos em chimpanzés, orangotangos e seres humanos com idade média de 2,5 anos.

A hipótese de inteligência cultural apresentada por Herrmann et al. (2007) se sustenta em estudos como os desenvolvidos por Lev S. Vygotsky (1978 *apud* HERRMANN et al., 2007, p. 1366),<sup>126</sup> entre outras hipóteses levantadas do ponto de vista da evolução humana, para compreender como e porque os seres humanos desenvolveram suas destrezas cognitivas, desencadeando mudanças em suas fissuras neurais e no tamanho de seus cérebros, três vezes maiores do que os de seus parentes primatas mais próximos. Em seu estudo, Herrmann et al. (2007) propõem contrastar sua hipótese em relação à hipótese de inteligência geral, pela qual se prevê que a cognição humana se diferencia uniformemente da dos primatas, sem nenhuma diferenciação entre cognição física e social.

Ao se debruçar sobre esse artigo, pode-se ressaltar sua relevância científica em relação ao periódico de sua publicação e ao número de citações recebidas. No entanto, observa-se que, em sua única menção à educação escolar, Herrmann et al. (2007) informam que os seres humanos que participaram da pesquisa ainda não haviam ingressado nesses processos educativos, remetendo-se, desse modo, ao campo da antropologia evolucionária no qual este artigo se insere. Sendo assim, a despeito de suas importantes contribuições para se entender outra abordagem de inteligência cultural, e de sua captação por meio dos descritores de busca definidos pela autora desta tese, decidiu-se desconsiderar esse artigo da análise aqui proposta, por não se referir ao conceito de inteligência cultural constituído pelo CREA, conceito em análise na presente tese.

Feita esta consideração, apresenta-se, a seguir, cada um dos demais artigos, conforme sua data de publicação, em subseções intituladas com o tema central, mostrando sua correlação com o objeto de estudo desta tese. Sequencialmente, oferecem-se os elementos

---

<sup>126</sup> L. S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Harvard Univ. Press, Cambridge, MA, 1978).

extraídos da análise dos artigos apresentados, a fim de que se alcancem os objetivos propostos para esta seção.

### 3.1 A INTELIGÊNCIA CULTURAL E O ÊXITO ESCOLAR DE ALUNADO PROVENIENTE DE CULTURAS NÃO HEGEMÔNICAS

No artigo *Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed*, publicado na revista *Cultura y Educación*, Flecha, García, Gómez e Latorre (2009) apresentam o Projeto Integrado *Includ-ed Strategies of Inclusion and social cohesion in Europe from Education*, realizado entre 2006 e 2011, sob a coordenação geral do Centro de Investigação de Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades da Universidade de Barcelona, na Espanha (CREA). De acordo com as autoras e os autores, esse Projeto é o primeiro dedicado à educação escolar no âmbito do VI Programa Marco de Investigação da União Europeia no qual se inserem as investigações que recebem maiores recursos e maior status científico, em busca de alternativas para reverter desigualdades educativas e sociais. Nesse sentido, Flecha et al. (2009) destacam que as principais instituições europeias vêm focalizando a educação escolar como estratégia para desenvolvimento, a fim de alcançar sociedades coesas, competitivas e mais democráticas.

Segundo as autoras e os autores, o Projeto Integrado *Includ-ed* foi constituído por sete projetos, cuja realização se deu entre 2006 e 2011, cada um dos quais coordenados por diferentes centros de investigação europeus, com o objetivo principal de:

(...) analisar na Europa as estratégias educativas que contribuem à superação de desigualdades e promovem a coesão social, assim como aquelas que geram exclusão social, centrando-se em grupos sociais vulneráveis: mulheres, jovens, imigrantes, grupos culturais e pessoas com deficiências” (FLECHA et al., 2009, p. 184, tradução nossa).

Assim sendo, sintetizam-se, com base em Flecha et al. (2009), as propostas investigativas de cada projeto. O Projeto 1 (11/2006 a 11/2007) está voltado à análise dos resultados já alcançados pela comunidade científica internacional sobre as atuações educativas que comprovadamente geram os melhores resultados; os resultados desse projeto vieram revelando que, em alguns países europeus, ainda são aprovadas legislações baseadas em atuações que cientificamente já demonstraram fracasso. O Projeto 2 (07/2007 a 08/2008) se relaciona ao estudo em profundidade das atuações de 20 escolas nas quais o alunado apresenta êxito, apesar de seus baixos níveis socioeconômicos e de pertencimento, em uma alta proporção, a culturas não hegemônicas. O Projeto 3 (09/2008 a 05/2009) analisa a relação

entre as atuações de escolas e a inclusão ou exclusão do alunado nos âmbitos da saúde, moradia, trabalho e participação política. O Projeto 4 (06/2009 a 11/2010) se dedica ao estudo da repercussão das diferentes atuações educativas em pessoas de cinco setores sociais: mulheres, jovens, migrantes, grupos culturais e pessoas com deficiências. O Projeto 5 (12/2010 a 06/2011) se direciona para a análise das boas práticas de combinação de atuações e políticas do âmbito educativo, e as de outros âmbitos sociais. O Projeto 6 (11/2006 a 06/2011) trata de estudar a evolução de comunidades implicadas em projetos de aprendizagem que integrem intervenções sociais e educativas, alcançando significativa redução das desigualdades e fomento da inclusão social. O Projeto 7 (11/2006 a 10/2011) se desenvolve de maneira transversal para garantir a integração dos resultados dos outros seis projetos (FLECHA et. al., 2009, p. 184-185).

Flecha et al. (2009) explicam que, do Projeto 2 ao Projeto 6, as investigações vêm possibilitando aprofundar a compreensão sobre as evidências já comprovadas pelo Projeto 1, como também a criação de novas atuações de êxito desconhecidas até então. Assinalam as autoras e os autores que, dos Projetos 3, 4 e 5, deduzem-se as políticas que melhor contribuem à inclusão educativa e social de toda a cidadania. Ademais, ressaltam que o Projeto 6 se concretiza em seis estudos de caso, ao longo de quatro anos, de escolas localizadas em cinco países europeus: Espanha, Finlândia, Lituânia, Malta e Reino Unido (FLECHA et. al., 2009, p. 184-185).

De acordo com Flecha et al. (2009), um motivo da aprovação do Projeto nesse Programa foi a adoção da metodologia comunicativa crítica, considerando-se que os resultados dessa metodologia vêm permitindo elaborar conhecimentos e alcançar conclusões inéditas na comunidade científica internacional (FLECHA et al., 2009, p. 184). Entre as características diferenciadoras dessa metodologia, as autoras e os autores destacam não haver desnível qualitativamente relevante, possibilitando-se a participação das pessoas das comunidades investigadas, do princípio ao fim do estudo, no diálogo entre “as vozes dos sujeitos (alunado, familiares professorado) e os conhecimentos aportados pelas estruturas científicas (universidades e centros de investigação)” (FLECHA et al., 2009, p. 185, tradução nossa). Nesse sentido, explicam Flecha et al. (2009), o conceito de êxito educativo, por exemplo, é delineado por toda a comunidade educativa.

Enfim, a partir das revelações apresentadas nesse artigo, são trazidos elementos fundamentais à aprendizagem escolar, a partir da preocupação com a relação entre educação e desenvolvimento social. Em meio aos caminhos que se abrem para novas descobertas no campo da pesquisa em educação, observa-se que a participação da comunidade nas atividades



da escola é chave para se alcançar o êxito do alunado proveniente de culturas não hegemônicas. Nesse sentido, pode-se considerar que a inteligência cultural é fonte e recurso valioso de conhecimentos para superação das desigualdades sociais por meio da educação escolar.

### 3.2 A INTELIGÊNCIA CULTURAL E A NOÇÃO MAIS AMPLA DE INTELIGÊNCIA

No artigo *Cultural Intelligence in the school*, publicado na *Revista de Psicodidactica*, Ramis e Krastina (2010) apresentam a inteligência cultural como conceito que permite uma visão ampliada da inteligência e o reconhecimento da capacidade universal de analisar e resolver problemas da vida cotidiana. As autoras oferecem as bases de sustentação desse conceito e demonstram como se dá sua concretização na escola, permitindo oferecer novas fontes de conhecimento e novos recursos que possibilitem melhorar a aprendizagem e a convivência nas escolas. Para essa demonstração, elas recorrem a exemplos retirados de dois estudos de caso de escolas da Espanha, localizadas em áreas de vulnerabilidade social com alta presença do povo *romaní* e de imigrantes, cujas características principais são: altas habilidades acadêmicas e forte envolvimento da comunidade nas atividades desenvolvidas.

De acordo com Ramis e Krastina (2010), em um contexto multicultural como o das salas de aulas da sociedade contemporânea, não se torna possível relacionar a inteligência com apenas uma dimensão do conhecimento: a acadêmica. Desde a metade do século passado, já se veio demonstrando as limitações de escalas para mensuração da inteligência, como as desenvolvidas por Wechsler<sup>127</sup> e Binet,<sup>128</sup> e os equívocos acerca do declínio cognitivo, a partir dos 30 anos, provocados pela aplicação dessas escalas em estudos longitudinais. Entre as ideias mais importantes, as autoras destacam: a diferenciação entre inteligência fluida e cristalizada, desenvolvida por Cattell (1987)<sup>129</sup> e Horn (1966)<sup>130</sup>; a indicação de inteligência prática e teórica, sugerida por Scribner (1988); e as “múltiplas inteligências” de Gardner (1985).<sup>131</sup> Essas ideias vieram indicando que a noção de inteligência está principalmente relacionada ao conhecimento considerado mais relevante em cada contexto.

---

<sup>127</sup> WECHSLER, D. Op. cit. p. 116 nota 114.

<sup>128</sup> Sobre Binet, ver p. 92 nota 82.

<sup>129</sup> CATTELL, R. B. Op. cit. p. 112 nota 105.

<sup>130</sup> HORN, J. L.; CATTELL, R. B. (1966). *Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences*. *Journal of Educational Psychology*, 57 (5), 253-270.

<sup>131</sup> GARDNER, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Paladin.

Sendo assim, Ramis e Krastina (2010) afirmam como universal a capacidade para cumprir tarefas complexas, conforme as necessidades dos contextos socioculturais imediatos. Essa afirmação se sustenta em contribuições como as de Cole e Scribner (1974),<sup>132</sup> ao demonstrarem que as habilidades são usadas diferentemente em cada contexto sociocultural, o que impossibilita traçar comparações entre pessoas de diferentes grupos. Desse modo, abre-se espaço para perspectivas de estudos cognitivos que considerem os fatos sociais, tais como os contextos do indivíduo e do grupo social ao qual pertence.

Dos estudos subsequentes aos de Cole e Scribner (1977), os quais vinculam os contextos sociais e culturais dos diversos processos de aprendizagem, Ramis e Krastina (2010) destacam os de Barbara Rogoff (1990, 2003),<sup>133</sup> Jean Lave (1988, 1991)<sup>134</sup> e Luís Moll (1992, 2004),<sup>135</sup> indicando sua convergência para a mesma conclusão: “aprendizagem não é o resultado de um processo cognitivo individual, mas um complexo processo inserido no contexto cultural e social no qual a pessoa está envolvida” (RAMIS; KRASTINA, 2010, p. 243, tradução nossa). Diante dessa consideração, Ramis e Krastina (2010) extraem alguns conceitos que consideram fundamentais para corroborar a compreensão da inteligência cultural nos processos de aprendizagem que ocorrem em escola.

Voltando-se para o conceito de inteligência cultural, Ramis e Krastina (2010) destacam a transcendência proposta por este conceito, ao combinar as contribuições dos autores mencionados com as habilidades comunicativas, consideradas como eixo central de aprendizagem. Como inteligência cultural, as autoras integram: inteligência acadêmica, adquirida em contextos acadêmicos; inteligência prática, adquirida em contextos cotidianos; e inteligência comunicativa, cuja base é a capacidade humana de linguagem e ação, apresentada por Habermas (2001).

Segundo as autoras, a incorporação da inteligência cultural ao trabalho da escola tem sido chave para encorajar a participação de toda a comunidade de entorno, independentemente de seu repertório acadêmico. Ao ser assumido na escola, o conceito de inteligência cultural se relaciona com mudanças concretas nas interações entre escola e comunidade envolvente, ambas tidas como instituições que podem se articular para alcançarem a máxima

---

<sup>132</sup> COLE, M.; SCRIBNER, S. (1974). *Culture and thought: a psychological introduction*. New York: Wiley.

<sup>133</sup> ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York etc.: Oxford University Press.

ROGOFF, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.

<sup>134</sup> LAVE, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

LAVE, J.; WENGER, E. Op. cit. p. 93 nota 88.

<sup>135</sup> MOLL, L., AMANTI, C.; NEFF, D.; GONZALEZ, N. (1992). Funds of Knowledge for teaching. Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2), 132-141.

aprendizagem possível do alunado. Com essa compreensão, as habilidades e os conhecimentos comunitários são valorizados para que se promova a conexão entre os conhecimentos acadêmicos e os cotidianos, e para que se resgate os sentidos sociais de se aprender coletivamente, em um mundo globalizado e atravessado por diferentes perspectivas.

Em sendo assim, as pessoas adultas da comunidade podem oferecer novas compreensões relacionadas aos conteúdos escolares, como também às normas e aos respectivos costumes culturais. Essa participação se mostra fundamental para ajudar as crianças a interagirem e a aprenderem entre si, possibilitando resgatar valores fundamentais ao convívio social, como a solidariedade, em meio às aceleradas transformações sociais que caracterizam o momento atual.

Segundo Ramis e Krastina (2010), a inteligência comunicativa permite alcançar compreensão mais profunda de textos e resolução de problemas operacionais, apresentados nos processos de aprendizagem. As autoras enfatizam o uso da linguagem na escola, seja para pedir apoio, seja para explicar as próprias formas de compreensão, beneficiando, por conseguinte, todas as pessoas envolvidas na comunicação. Para que isso ocorra, torna-se necessário organizar as salas de aula de modo diferente do que tradicionalmente vinha sendo realizado.

Na discussão proposta por Ramis e Krastina (2010), ressalta-se que o reconhecimento da inteligência cultural na escola possibilita superar desigualdades encontradas pelos grupos não originários da cultura hegemônica. Assim, de acordo com as autoras, ao se ampliar a noção de inteligência e se incluir outros tipos de conhecimento, possibilita-se reconhecer que todas as pessoas são iguais membros da sociedade, independentemente de não serem acadêmicas ou de pertencerem às várias minorias. Nesse sentido, promove-se imenso impacto na motivação e na aprendizagem do alunado, quando se permite que a comunidade mais ampla participe e contribua com sua inteligência cultural na escola.

Enfim, observa-se que o artigo de Ramis e Krastina (2010) focaliza a inteligência cultural como noção mais ampla de inteligência, cuja universalidade contribui para dar criação de sentido à aprendizagem que ocorre na escola. Desse modo, ao serem reconhecidas em âmbitos escolares as habilidades diversas no eixo da inteligência comunicativa, torna-se possível promoverem impactos na vida da escola, como também na vida de cada uma das pessoas envolvidas, ampliando-se essa transformação para suas comunidades e para outros contextos relacionais.

### 3.3 A INTELIGÊNCIA CULTURAL E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO PARA SUPERAÇÃO DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL

No artigo *Cultural Intelligence to overcome Educational Exclusion*, publicado na revista *Qualitative Inquiry*, Oliver, De Botton, Soler e Merrill (2011) apresentam a inteligência cultural como premissa para criação e validação de conhecimento científico no sentido de superação de exclusão educacional. De acordo com as autoras, essa possibilidade pode ser alcançada por meio da metodologia comunicativa crítica adotada pelas pesquisas realizadas pelo *Projeto Includ-ed*, visto que se recorre a procedimentos que consideram como valioso o conhecimento criado a partir do diálogo intersubjetivo e igualitário entre equipe de pesquisadores e de pessoas dos contextos investigados. Nesse sentido, pode-se considerar que Oliver et al. oferecem evidências de que a inteligência cultural vem sustentando os resultados das pesquisas realizadas pelo *Projeto Includ-ed*.

Sendo assim, as autoras apresentam o objetivo de seu artigo demonstrar como a inteligência cultural permite que a equipe de pesquisadores se envolva em diálogo igualitário com as pessoas que vivenciam as situações pesquisadas. Oliver et al. (2011) explicam que nesse diálogo os pesquisadores apresentam o conhecimento cientificamente validado pela comunidade internacional, enquanto que as pessoas do contexto investigado, como familiares, estudantes, pessoas da escola, membros da comunidade e representantes dos setores educacionais, oferecem seu conhecimento sobre a realidade abordada. Desse modo, pode-se obter, de acordo com as autoras, um conhecimento mais rigoroso e objetivo.

Ao afirmarem a incorporação das vozes dos sujeitos dos contextos investigados, as autoras esclarecem que a busca pelo diálogo igualitário se dá ao longo de todo o processo de investigação. Apoiando-se em Cole e Scribner (1977), Oliver et al. (2011) revelam que as pessoas desenvolvem suas diferentes habilidades em múltiplos contextos de aprendizagem, para atenderem às necessidades de sua vida cotidiana. Assim, as autoras assinalam que, a despeito das atividades nas quais as pessoas se envolvam, há conexão entre inteligência e experiências, assim como entre inteligência e contexto sociocultural, conforme as demandas do contexto em que ocorre o desenvolvimento humano. Com base nesse entendimento, Oliver et al. (2011) enfatizam que a participação das pessoas de grupos vulneráveis, na forma proposta pela metodologia comunicativa crítica, promove duplo impacto: a superação dos estereótipos de que elas não podem contribuir com conhecimento científico; e o apoio para identificação de formas de se reverter a situação de exclusão e de marginalização social a fim de que melhore sua existência.

Segundo Oliver et al. (2011), as evidências de inteligência cultural são traduzidas nas visíveis transformações do contexto investigado, como também das pessoas que conjuntamente participam das investigações. Em se estabelecendo o diálogo igualitário, alcança-se profunda compreensão analítica sobre a realidade social estudada, pois analisada sob as diferentes perspectivas: a científica e a experiencial. Nessa análise, também se promovem reflexões coletivas, cujos impactos desencadeiam a aprendizagem, de forma imediata, ao passo que se revelam alternativas para efetivamente se lidar com as reais dificuldades do contexto.

Em seu artigo, Oliver et al. (2011) demonstram como são alcançadas as condições para que emerja a inteligência cultural, enquanto premissa da metodologia comunicativa crítica, permitindo identificar atuações educativas de êxito, como almejado pelo *Projeto Includ-ed*. Segundo as autoras, a orientação comunicativa está presente em todas as técnicas, com objetivos de dialogar e analisar a compreensão e as explicações de todos os atores sociais, em relação às suas próprias ações e ao seu contexto. Desse modo, as autoras salientam que tanto pesquisadores como demais participantes devem ter clareza de que devem se escutar para alcançar a compreensão e transformar a realidade, e, ao mesmo tempo, recorrer a argumentos e evidências que sejam úteis para reverter desigualdades educacionais.

Nesse sentido, Oliver et al. (2011) destacam que, ao terem clareza da relação do conhecimento científico e de seus impactos sobre suas próprias vidas e as de suas crianças, as pessoas se dispõem a apresentar suas observações e contribuições. Convém se lembrar de que as escolas investigadas pelo *Projeto Includ-ed* apresentam alta participação da comunidade em suas práticas, a despeito de que seu alunado provenha dos grupos socialmente vulneráveis. Assim, mostra-se a relação de compromisso com a constituição de conhecimento que favoreça a aprendizagem daquele contexto, como também dos outros contextos que serão alcançados a partir da divulgação dos resultados da pesquisa.

Entre outros aspectos, Oliver et al. (2011) destacam que o conhecimento científico, construído intersubjetivamente no diálogo entre mundo da vida e sistema, apresenta-se como mais rigoroso do que se tivesse sido feito por apenas uma dessas dimensões, respectivamente relacionadas à perspectiva subjetiva e à perspectiva objetiva de investigação em ciências sociais e em educação. Entre os impactos decorrentes da identificação de atuações educativas de êxito, as autoras salientam a significativa impressão deixada nos eventos promovidos para divulgação dos resultados do *Projeto Includ-ed*, nos quais também se contou com a participação dos sujeitos dos contextos investigados. Um desses eventos reuniu em Euskadi (Espanha) mais de 1.200 pessoas, com diferentes repertórios e com atuações em âmbitos

políticos, acadêmicos, comunitários, entre outros (OLIVER et al., 2011, p. 274). Em eventos como este, de acordo com as autoras, alcançou-se, de dois modos, a meta de superação das desigualdades educacionais: ao se disseminarem essas atuações, em diferentes âmbitos e por meio dos diferentes atores, muitos outros coletivos poderão receber melhorias em sua educação; e ao se reverter o estereótipo de que as pessoas de minorias culturais não podem contribuir com a educação de suas crianças.

Enfim, diante desse artigo, identifica-se que, ao se adotar a inteligência cultural como premissa metodológica, torna-se possível vislumbrar brechas para a criação de conhecimentos que promovam mudanças nos discursos dominantes. Nesse sentido, pode-se considerar que o reconhecimento deste tipo de inteligência contribui para superar barreiras sociais e culturais, a partir da criação de novos conhecimentos.

#### 3.4 A INTELIGÊNCIA CULTURAL E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE ESCOLAS E BAIROS

No artigo *Contrasting Scientific Knowledge With Knowledge From The Lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract*, publicado na revista *Qualitative Inquiry*, Padrós, Garcia, De Mello e Molina (2011) se dedicam a apresentar o processo de criação compartilhada de conhecimentos, entre pesquisadores e pessoas que vivem em contextos socialmente desfavorecidos. De acordo com as autoras, torna-se possível contrastar esses dois tipos de conhecimento por meio do contrato de inclusão dialógica, cujo apoio se fundamenta em três princípios fundamentais da metodologia comunicativa crítica: a racionalidade comunicativa, a eliminação da hierarquia interpretativa, e a consideração das pessoas como agentes de transformação social.

Em seu artigo, Padrós et al. (2011) desenvolvem o conceito de contrato de inclusão dialógica (CID), demonstrando a possibilidade de se usarem as premissas da metodologia comunicativa crítica para superar situações de gueto, como se descreve em relação ao contexto investigado. De acordo com as autoras, as políticas europeias vêm focalizando situações extremas de pobreza e de violência social, sem alcançarem, contudo, resultados efetivos por meio de seus programas. Assim, as autoras destacam a necessidade de se contrapor aos modelos delineados e implantados pelos especialistas, e a de se criarem alternativas que contem com a participação fundamental das pessoas que vivenciam essas situações.

Segundo Padrós et al. (2011), no processo de transformação desencadeado no Colégio La Paz, uma das escolas da Espanha estudadas pelo *Projeto Includ-ed*, as famílias passaram a trazer suas experiências e reflexões sobre a própria participação na escola, cujos impactos se tornaram visíveis nas melhorias comprovadas no desempenho acadêmico do alunado e na convivência na instituição pesquisada. As autoras explicam que, por meio dos procedimentos metodológicos da investigação, pessoas da comunidade puderam dialogar com pesquisadores e apresentar elementos que dificultam essa participação e formas de se superarem essas dificuldades, contribuindo para a caracterização das atuações educativas de êxito, entre os resultados obtidos nessa pesquisa. Ademais, Padrós et al. (2011) revelam que o sucesso da transformação ocorrida nessa escola transcende seus muros, poucos meses depois; desencadeia-se a confiança da comunidade para também sonhar com a transformação das condições de vida oferecidas por seu bairro, buscando apoio dos mesmos princípios adotados nas atuações escolares e na metodologia comunicativa crítica, sintetizados pelas autoras: a racionalidade comunidade, a eliminação da hierarquia interpretativa e a visão das pessoas como agentes de transformação social.

Em relação à racionalidade comunicativa, Padrós et al. (2011) se apoiam nos conceitos de Habermas (2001) para diferenciá-la do conceito de racionalidade instrumental. Nessa perspectiva, as autoras consideram que os programas de transformação da sociedade e de suas instituições devem ser validados a partir dos argumentos apresentados nos processos comunicativos, e não na posição social ocupada pelas pessoas envolvidas. Assim, considera-se a utilidade dos argumentos oferecidos pelas pessoas que vivem e trabalham no local, cuja profundidade analítica se torna impossível de ser alcançada em modelos delineados unilateralmente pelos especialistas.

Em sendo assim, Padrós et al. (2011) abordam a eliminação da hierarquia interpretativa como outra premissa da metodologia comunicativa crítica, salientando que, no processo de pesquisa, os pesquisadores não são as únicas pessoas capazes de interpretar a realidade. Recorrendo ao princípio do diálogo igualitário, desenvolvido por Flecha (1997), as autoras demonstram sua concretização no CID, como também em outros espaços de comunicação e nas atuações educativas de êxito. Revela-se assim a possibilidade de se contrastarem diferentes formas de conhecimento por meio do compromisso comum dos participantes no diálogo: pesquisadores devem apresentar os conhecimentos validados pela comunidade científica internacional, enquanto que não-pesquisadores devem apresentar seus conhecimentos desenvolvidos em seus âmbitos de experiência.

Dessarte, Padrós et al. (2011) se encaminham para o terceiro princípio da metodologia comunicativa crítica: a visão de que as pessoas sejam agentes de transformação social. Nessa abordagem, as autoras enfatizam que a reversão do ciclo de desigualdades sociais, relacionado à exclusão social e educacional do caso estudado, contrapõe-se às perspectivas estruturalistas, pelas quais não se torna possível a transformação de estruturas sociais, por meio das ações das pessoas; e às perspectivas pós-estruturalistas, pelas quais se argumenta que nada pode ser feito, devido às relações de poder existentes nas estruturas e nos sistemas (PADRÓS et al., 2011, p. 308).

Frente a essas perspectivas, Padrós et al. (2011) realçam que a metodologia comunicativa crítica defende a capacidade universal humana para se colocar em diálogo, criar novo conhecimento e transformar o contexto social, haja vista que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, conforme assinalado por Habermas (2001). As autoras demonstram como o CID facilita o reconhecimento, pelas pessoas envolvidas, de seu papel fundamental para que seja revertida sua situação de exclusão social. Em um dos exemplos trazidos pelo artigo, encontra-se a criação do “Centro Finde” – espaço sociocultural de convivência aberto aos finais de semana para crianças, jovens e adultos do bairro, em decorrência do entendimento sobre a importância da extensão dos espaços de aprendizagem, apresentada como atuação educativa de êxito, pelo *Projeto Includ-ed* (PADRÓS et al., 2011, p. 309).

Ao concluírem seu artigo, as autoras sintetizam as principais ideias apresentadas, entre as quais enfatizam o importante avanço da metodologia comunicativa crítica, a partir da transferência de suas premissas para a concretização do CID e do êxito evidenciado a partir de sua implantação no caso estudado. Diante disso, Padrós et al. (2011) assinalam que essa metodologia se encontra em permanente desenvolvimento, em vista do propósito de se oferecerem respostas cada vez mais efetivas às necessidades sociais, baseadas nas três premissas destacadas.

A partir das conclusões apresentadas pelas autoras, evidencia-se que o conhecimento científico pode ser crescentemente efetivo, se puder contar com a disposição para o diálogo por parte das pessoas envolvidas com as problemáticas estudadas. Nesse sentido, a inteligência cultural pode-se manifestar em acordos como o CID, favorecendo a articulação da comunidade para buscar as melhorias almejadas para a própria existência.

### 3.5 A INTELIGÊNCIA CULTURAL E A ATUAÇÃO CIENTÍFICA NO COMBATE À POBREZA



No artigo *Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action*, publicado no *European Journal of Education*, Valls e Padrós (2011) apresentam a metodologia comunicativa crítica como forma de se alcançar conhecimento científico que possibilite superar problemas sociais prementes, em âmbito mundial e europeu, tais como a pobreza. Segundo as autoras, essa metodologia vem sendo recomendada pela Comunidade Europeia, por oferecer profunda e acurada compreensão dos complexos elementos que levam à exclusão social, como também por apresentar caminhos para reduzir desigualdades e informar políticas baseadas em conhecimentos científicos. Nesse sentido, Valls e Padrós (2011) se dedicam, em seu artigo, a demonstrar como a metodologia comunicativa crítica, adotada pelo *Projeto Includ-ed*, pode contribuir para a erradicação da pobreza por meio da educação escolar, ao colocar no centro da pesquisa as vozes das pessoas mais afetadas pelas diversas privações sociais.

Valls e Padrós (2011) partem da apresentação das dificuldades do cenário europeu para se alcançar a meta de redução em 25% até 2020 do número de pessoas vivendo na linha da pobreza, o que correspondia em 2008 a quase 85 milhões de europeus na UE-25.<sup>136</sup> Entre outras informações, as autoras destacam que as políticas públicas da Comunidade Europeia vêm centrando seus esforços para se promover um crescimento rápido, sustentável e inclusivo. No entanto, de acordo com as autoras, para se lidar com dificuldades como esta, deve se levar em conta a natureza multifacetada da pobreza, identificando suas derivações sofridas em termos de saúde, educação e padrões de habitação.

Nessa perspectiva, foi selecionado o *Projeto Includ-ed* que, segundo as autoras, está entre os que oferecem as melhores respostas sociais e políticas relativas à prioridade de se usar a educação para reforçar a inclusão social. As autoras esclarecem que, em todos os projetos, vêm-se analisando desde os sistemas escolares de todos os Estados-membros, na Europa, e as teorias que sustentam seu trabalho, suas reformas educacionais e seus benefícios, recorrendo-se à metodologia comunicativa crítica, cuja orientação se apoia em três elementos fundamentais: o diálogo igualitário, como procedimento central; a identificação de atuações de êxito, como objetivo e resultado do diálogo igualitário; e a informação de políticas, como elemento crucial de conhecimento científico para a melhoria da realidade.

No tocante ao diálogo igualitário, Valls e Padrós (2011) realçam que cada pessoa, independentemente de repertório cultural, habilidades e competências linguísticas, pode

---

<sup>136</sup> A UE-25 se refere aos Estados-Membros da União Europeia, entre os quais estão incluídos países como Espanha, França, Itália, Reino Unido, Chipre.

participar no diálogo e contribuir para a validação do conhecimento. Para explicarem essa premissa, as autoras resgatam as contribuições da teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 2001) pela qual se afirma a capacidade universal de linguagem e ação. São também mencionadas as elaborações de Chomsky (1985),<sup>137</sup> quando estabelece a linguagem como característica humana universal, apesar de que se manifestem diferenças no desempenho linguístico das pessoas. Adicionalmente a essas ideias, as autoras assinalam os argumentos de Beck (1992)<sup>138</sup> acerca da crescente reflexividade como característica da modernidade contemporânea, e as explicações de Sen (2005)<sup>139</sup> sobre a centralidade do diálogo inclusivo para se alcançar melhores níveis de democracia na Índia.

Ao se referirem à identificação das atuações de êxito, Valls e Padrós (2011) assinalam que a metodologia comunicativa crítica rompe com a tradição sociológica de se descrever a reprodução da pobreza e das desigualdades sociais ou de propor inovações ainda não realizadas. Nesse sentido, essa metodologia propõe que se volte para as atuações que comprovadamente alcançaram os melhores resultados onde foram implantadas e que, nessa comprovação, incluam-se as vozes das pessoas de grupos vulneráveis para garantir o rigor científico e a utilidade social do conhecimento produzido.

Em relação à informação de políticas efetivas, Valls e Padrós (2011) mencionam que, em diferentes partes da Europa, vêm sendo amplamente divulgadas as recomendações oferecidas pelo *Projeto Includ-ed* e, desse modo, que os governos vêm promovendo importantes mudanças nos seus sistemas educacionais e incorporando as atuações educativas de êxito nas práticas pedagógicas de suas escolas. Segundo as autoras, em 2009, o Parlamento Europeu adotou, em resolução sobre a educação das crianças migrantes, a rejeição a qualquer medida, temporária ou permanente, que se apoie na segregação, e, ao mesmo tempo, realçou a necessidade de envolver esses estudantes em um amplo espectro de atividades extracurriculares. (VALLS; PADRÓS, 2011, p. 180).

Em seu artigo, as autoras enfatizam que a redução dos índices de pobreza na Europa revela-se como importante desafio ao qual a educação pode responder em coordenação com outras áreas sociais. Segundo as autoras, ao se incorporarem efetivamente as vozes das pessoas que vivem em situações de risco social e de pobreza, por meio da metodologia comunicativa crítica, possibilita-se promoverem mudanças socialmente relevantes, como também constituir conhecimento científico mais eficiente. Nessa perspectiva, o *Projeto*

---

<sup>137</sup> CHOMSKY, N. (1985). *Knowledge of Language: its nature, origins, and use* (New York, Praeger).

<sup>138</sup> BECK, U. (1992) *Risk Society: towards a new modernity* (London, Sage Publications).

<sup>139</sup> SEN, A. (2005). *The Argumentative Indian* (New York, Picador).

*Includ-ed* permite não apenas compreender em profundidade os episódios que afetam a sociedade atual, mas também promover atuações que conduzam às melhorias na vida social e que, ao serem integradas às políticas públicas, contemplem os direitos de todas as pessoas a uma existência mais digna.

Em vista desse artigo, observam-se as possibilidades de se promover o diálogo igualitário em torno das problemáticas sociais mais relevantes, e de se recorrer à inteligência cultural para aprofundar o rigor e a acuidade em pesquisas no campo da educação. Nesse sentido, possibilita-se fornecer conhecimentos que efetivamente embasem as políticas públicas voltadas para a inclusão dos grupos socialmente vulneráveis.

### 3.6 A INTELIGÊNCIA CULTURAL NAS PARCERIAS PARA SUPERAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

No artigo *Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities*, publicado no *European Journal of Education*, Flecha, García e Rudd (2011) sintetizam os resultados parciais de sua pesquisa no campo da Alfabetização em Saúde, desenvolvida entre 2006 e 2010, focalizando práticas que integram as áreas de saúde e educação, em duas escolas de educação primária localizadas em áreas vulneráveis da Espanha: a Escola La Paz e a Escola Montserrat. De acordo com as autoras, evidencia-se o papel fundamental da educação escolar para o rompimento do ciclo de desigualdades, o qual relaciona o acesso à educação e o acesso aos programas de saúde pública. Nessa perspectiva, Flecha, García e Rudd (2011) revelam como a inteligência cultural emerge da aproximação dialógica entre os agentes educativos e as comunidades focalizadas.

Em seu artigo, as autoras evidenciam três aspectos principais na promoção da alfabetização em saúde, por meio desses programas, cujos impactos são significativos: a atenção às necessidades expressadas pela comunidade; a criação de ambientes de apoio; e a consideração da inteligência cultural. Em relação ao primeiro aspecto, as autoras assinalam que muitos desses programas falham por não levarem em conta as necessidades e os interesses da comunidade envolvida, haja vista que a organização é geralmente proposta pelos profissionais. Na mesma direção, o segundo aspecto assinala a necessidade de se fomentar o diálogo com a comunidade, de modo que as pessoas se sintam confortáveis para se expressarem. Torna-se fundamental considerar que, em um dos contextos investigados, a população é constituída por mais de 70% da comunidade cigana; e no outro, de mais de 50%

de imigrantes do Marrocos. Assim, são muitas as dificuldades relacionadas ao domínio da cultura e da língua local.

Ao revelarem a inteligência cultural, como terceiro aspecto, as autoras destacam que, em programas e cursos que abordem temas relacionados à saúde, os profissionais devem apresentar seu conhecimento especializado sem ignorar o conhecimento da comunidade, este constituído em meio às experiências de vida e de atuação cotidiana. Segundo Flecha, Garcia e Rudd (2011):

Ao se considerar sua inteligência cultural, o curso poderia ser mais efetivo para as famílias. Além disso, estas mães e os outros participantes comunicaram seu desapontamento à direção da escola. Alguns pediram à equipe docente para que fossem buscados profissionais diferentes para atuarem no curso; outros pensaram que poderiam ser feitas coisas diferentes. Isso mostra que aquelas famílias têm ideias úteis construídas em sua inteligência cultural (FLECHA; GARCIA; RUDD, 2011, p. 213, tradução nossa).

A partir desse excerto, observa-se que as pessoas da comunidade conhecem aquela realidade com maior profundidade do que os profissionais que nela atuam. Nesse sentido, a condição de vulnerabilidade social vem permitindo a sobrevivência a despeito de formação acadêmica. Portanto, em espaços favoráveis ao diálogo, essas pessoas podem revelar aos profissionais os aspectos mais prementes que afetam a qualidade de vida daquela comunidade, permitindo se enfocarem, de modo ampliado e direto, os problemas e as suas possíveis soluções. Ao mesmo tempo, revela-se, de acordo com as autoras, que, na escola La Paz, já se promovem várias estratégias que consideram a inteligência cultural das famílias, por meio do envolvimento de voluntariado da comunidade em atividades dentro e fora da sala de aula. Considera-se, por exemplo, que um dos jovens voluntários, anteriormente envolvido com drogas, tem importante papel de mediador na escola, desde que ele tomou a decisão radical de interromper esse consumo (FLECHA; GARCIA; RUDD, 2011, p. 213).

Sendo assim, na discussão promovida por Flecha, Garcia e Rudd (2011), salienta-se que ambas as escolas investigadas apresentam o diálogo como meio para se promover a aproximação das famílias dos programas de saúde comunitária. Esses programas se baseiam na afirmação de que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, apresentada pela teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 2001), possibilitando a participação igualitária no diálogo entre comunidade e profissionais e na tomada de decisão sobre suas próprias condições de vida, em consideração ao giro dialógico que caracteriza a sociedade contemporânea. Ademais, as autoras esclarecem que a inteligência cultural é ressaltada, tornando-se possível incluir as vozes das pessoas da comunidade e se desenvolver o diálogo

igualitário; beneficiam-se, ao mesmo tempo, os sistemas e as pessoas envolvidas nos programas de alfabetização em saúde.

A partir do artigo de Flecha, Garcia e Rudd (2011), torna-se possível identificar o papel fundamental da educação na promoção de melhorias sociais, em parceria com outros setores, como o da saúde, voltados para a população com maior vulnerabilidade social. Nesse sentido, ao se criarem espaços de educação dialógica, pode-se contar com a inteligência cultural da comunidade para se localizarem as maiores emergências e se efetivarem as melhores formas de atuação.

### 3.7 A INTELIGÊNCIA CULTURAL COMO PREMISSA UNIVERSAL PARA SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS

Em vista dos artigos publicados, no âmbito da comunidade científica internacional, torna-se possível se dirigir para uma maior compreensão sobre a constituição do conceito de inteligência cultural, conforme pretendido nesta tese. Nesta subseção, apresentam-se os principais elementos extraídos desses artigos, focalizando-se especialmente as evidências relacionadas ao conceito de inteligência cultural, e as teorias e os autores que sustentam a constituição desse conceito.

Para a análise temática desses artigos, recorreu-se aos procedimentos sugeridos por Salvador (1970) e Bardin (2012/1977). Nesse sentido, foram elaborados fichamentos para coleta e organização dos elementos em oito categorias: 1 – Justificativa (com hipótese e outros propósitos); 2 – Contexto de produção (local, tempo e outras informações); 3 – Objetivos explícitos; 4 – Conceitos (centrais e de apoio); 5 – Metodologia (postulados, sujeitos, procedimentos, fontes e outras informações metodológicas); 6 – Conclusões (resultados, recomendações e outros desdobramentos); 7 – Impactos (políticos, sociais, científicos e outros); 8 – Referências (principais e de apoio). Sendo assim, a análise de conteúdo apresentada nesta subseção considera, como unidade de registro, os temas, e, como unidade de contexto, cada uma das oito categorias informadas, nas quais se organizam os elementos extraídos dos artigos. Exemplos dessa organização podem ser encontrados em quadros do Apêndice E. Serão trazidos ao texto apenas os quadros que puderem fornecer maior clareza para alcance dos objetivos desta seção.

Ao iniciar essa análise, convém ressaltar que a base consultada oferece informações publicadas a partir de 1945. Não obstante, os artigos localizados se concentram em um período de quatro anos: entre 2007 e 2011. Assim, pode-se considerar como recente a

publicação, nesse veículo, do conceito de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica, no que diz respeito às pesquisas no campo da educação escolar, conforme objetivado nesta tese.

Voltando-se para a análise desse conceito, pode-se assinalar, desde a constituição pelo CREA, sua oposição aos conceitos tradicionais de inteligência, haja vista seu enfoque unidimensional, limitado às habilidades acadêmicas e formais, conforme apontado por Ramis e Krastina (2010, p. 240). Nessa perspectiva, considera-se que o conceito aqui focalizado revele sua utilidade para superar desigualdades sociais e educativas.

Com base nas justificativas apresentadas pelos seis artigos, nos quais se publicaram as pesquisas do *Projeto Includ-ed*, pode-se destacar o significado dessas pesquisas para o cenário europeu. Desde a década de 1990, os países industrializados vêm promovendo políticas públicas para combate à pobreza e eliminação da exclusão social, principalmente em regiões ocupadas pela população de *romanís* e de imigrantes, conforme apontado em alguns dos artigos (VALLS; PADRÓS, 2011; FLECHA; GARCIA; RUDD, 2011). Nesse sentido, o VI Programa Marco de Investigação Europeia fornece os maiores recursos para que se desenvolva conhecimento científico que sustente o desenvolvimento e a qualidade de vida no contexto europeu.

Em sendo assim, pode-se identificar o *Projeto Includ-ed* como evidência do reconhecimento dos sistemas educativos como elementos-chave para superar a exclusão social e aumentar a competitividade proposta pela União Europeia, segundo apontado por Flecha et al., (2009). Ao mesmo tempo, revela-se a importância do impacto social das pesquisas em educação, haja vista que muitos dos programas para atuação em “guetos” não têm alcançado resultados efetivos (VALLS; PADRÓS, 2011; PADRÓS et al. 2011). Desse modo, requisita-se a criação de novos modelos que possam cumprir com os objetivos dos programas criados para as populações socialmente vulneráveis.

Convém observar a adoção da metodologia comunicativa crítica (MCC), como um dos principais motivos para a aprovação do *Projeto Includ-ed*. De acordo com Flecha et al. (2009), essa metodologia vem possibilitando gerar novo conhecimento e chegar a conclusões inéditas na comunidade científica internacional. Nesse sentido, aposta na ciência, como proposto pela perspectiva dual, para a superação das desigualdades do momento sociológico contemporâneo, confrontando-se, conforme explicado por Padrós et al. (2011), às teorias estruturalistas, pelas quais não seriam possíveis as ações dos agentes, frente ao poder das estruturas (ALTHUSSER; BALIBAR, 1971; BOURDIEU, 1984; MERTON, 1968;

PARSONS, 1951 apud PADRÓS et al., 2011, p. 308);<sup>140</sup> e às teorias pós-estruturalistas, pelas quais os sujeitos pertencentes a grupos minoritários não conseguiriam atuar, frente às relações de poder (DERRIDA, 1987; FOUCAULT, 1975 apud PADRÓS et al., 2011, p. 308).<sup>141</sup> Em sendo assim, por meio da MCC, pode-se considerar, com base em Padrós et al. (2011), que há brechas para se constituírem novos conhecimentos, social e cientificamente relevantes, a fim de que se possibilite a movimentação de diferentes agentes sociais em meio às estruturas, a despeito das desigualdades sociais e educativas que atravessam o contexto.

Na MCC, o reconhecimento da inteligência cultural se encontra entre as premissas fundamentais. Segundo os artigos analisados, deve-se contar, em ciências sociais e em educação, com a inclusão das vozes das pessoas dos grupos vulneráveis, quando se pretende constituir conhecimento científico rigoroso e oferecer formas concretas para superação das problemáticas sociais e, dessa forma, ir além de sua mera descrição (OLIVER et al., 2011; PADRÓS et al., 2011; VALL; PADRÓS, 2011; FLECHA; GARCIA; RUDD, 2011). Nessa perspectiva, as palavras de Oliver et al. (2011) evidenciam a relação direta entre inteligência cultural e a criação do conhecimento científico, na perspectiva da aprendizagem dialógica:

Uma das premissas essenciais da MCC é o fato de que as pessoas dos grupos investigados têm inteligência cultural (IC): a habilidade de interpretar sua própria situação (FLECHA, 2000).<sup>142</sup> Isso significa que, nas situações investigadas, elas podem interpretar suas próprias experiências. Esta premissa também demonstra que elas podem fornecer alternativas que permitam reverter as desigualdades com as quais se deparam: sua IC as torna especialmente capazes de transformar a própria situação” (OLIVER et al., 2011, p. 268, tradução nossa).

Diante deste trecho, pode-se observar que a inteligência cultural se revela como fonte e como recurso para se alcançar um conhecimento mais crítico, a partir da comunicação com as pessoas dos contextos investigados. Na perspectiva da MCC, propõe-se, com essas pessoas, investigarem-se as causas das situações vivenciadas pelos grupos socialmente vulneráveis e, ao mesmo tempo, buscarem-se as melhores formas para superar as barreiras encontradas para mobilização social. Pode-se considerar, assim, que, ao adotar essa metodologia, pretenda-se oferecer condições comunicativas que favoreçam a emergência da inteligência cultural, por meio

---

<sup>140</sup> ALTHUSSER, L. A.; BALIBAR, E (1971). *Reading capital*. New York, NY: Pantheon Books  
BOURDIEU, P. (1984). *Distinction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.  
MERTON, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. New York, NY: Free Press.  
PARSONS, T. (1951). *The social system*. Glencoe, II: Free Press.

<sup>141</sup> DERRIDA, J. (1987). *Deconstruction and philosophy*. Chicago, II: University of Chicago Press.

FOUCAULT, M. (1975). *Discipline and punish*. New York, NY: Vintage Books.

<sup>142</sup> Trata-se da versão em inglês do livro *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997), apresentado como um dos livros de referência básicos deste trabalho.

do diálogo igualitário entre as pessoas da equipe de pesquisadores e as pessoas dos contextos investigados em torno das problemáticas sociais investigadas.

Em sendo assim, nos artigos analisados, relativos ao *Projeto Includ-ed*, evidenciam-se os mesmos conceitos que fundamentam a aprendizagem dialógica. Oliver et al. (2011) e Flecha, Garcia e Rudd (2011), por exemplo, destacam a importância de se considerar o giro dialógico nas pesquisas em ciências sociais (OLIVER et al., 2011, p. 270; FLECHA; GARCIA; RUDD, 2011, p. 215). Desse modo, as autoras enfatizam que, na produção do conhecimento científico, também devem ser considerados os impactos da passagem do modo industrial para o informacional, principalmente quando as pesquisas focalizam grupos socialmente vulneráveis e culturas tidas como minoritárias.

Ao mesmo tempo, assinala-se a contraposição aos conhecimentos produzidos por especialistas em modelo unilateral, e possibilita-se a incorporação das vozes de pessoas diversas para dialogarem em torno das problemáticas investigadas. Como explicam Padrós et al (2011), esse diálogo viabiliza o contraste entre o conhecimento acumulado pela comunidade científica, apresentado pelo pesquisador, e o conhecimento sobre a realidade social, formado a partir das experiências das pessoas por ela envolvidas (PADRÓS et al., 2011, p. 304). Nesse sentido, Oliver et al. (2011) também esclarecem que a MCC se distancia da perspectiva etnocêntrica, pela qual se focaliza as desigualdades sofridas pelos grupos, em sua comparação com os parâmetros da cultural dominante; e da perspectiva relativista, pela qual essas desigualdades são tidas como especificidades culturais, não sendo justificável sua superação (OLIVER et al., 2011, p. 269). Dessa forma, nos artigos analisados, evidencia-se que, por meio da MCC, buscam-se na intersubjetividade e nas interações maior rigor e objetividade analítica na criação do conhecimento científico com orientação transformadora, haja vista que essa forma de conhecimento resulta do encontro entre seres humanos.

Diante de tais pressupostos, destaca-se que, além da premissa da inteligência cultural, devem ser buscadas nas investigações as condições para se promover o diálogo igualitário, outro elemento central para a MCC (OLIVER et al., 2011, p. 263, 271; VALLS; PADRÓS, 2011, p. 176). Nesse sentido, almeja-se alcançar valioso conhecimento científico por meio da racionalidade comunicativa, conforme mencionado por Flecha, Garcia e Rudd. (2011, p. 210), Oliver et al., (2011, p. 270) e Padrós et al. (2011, p. 306), à medida que se superam os tradicionais modelos científicos, sustentados na racionalidade instrumental desde o advento da ciência moderna (PADRÓS et al., 2011, p. 306). Em sendo assim, evidenciam-se, na MCC, as elaborações da teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 2001).



Analisando-se os artigos selecionados nesta pesquisa, encontra-se mencionado, também de acordo com a teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 2001), que todas as pessoas têm capacidades de linguagem e ação (FLECHA; GARCIA; RUDD, 2011, p. 215; PADRÓS et al., 2011, p. 309; RAMIS; KRASTINA, 2010, p. 245). Nessa mesma direção, Oliver et al. (2011) assinalam que, ao assumir a inteligência cultural como premissa metodológica, a MCC supera a ideia dos déficits individuais e foca nas capacidades de os sujeitos interpretarem a própria realidade (OLIVER et al., 2011, p. 270). Nesse sentido, apresenta-se a convergência com a afirmação de Garfinkel (1967),<sup>143</sup> ao explicitar que as pessoas não são “idiotas culturais”, mas têm capacidade para refletirem e analisarem em busca da realização de suas necessidades (OLIVER et al., 2011, p. 270, PADRÓS et al., 2011, p. 309, tradução nossa).

Dessa forma, pode-se considerar que, em situações comunicativas ideais, essas capacidades universais possibilitam o envolvimento de todos os agentes nas ações de pesquisa, manifestando-se em habilidades e conhecimentos desenvolvidos em contextos diversos, e no uso da linguagem como meio de entendimento para alcançar consenso em torno das atuações mais efetivas para superação de problemáticas compartilhadas. Nessa perspectiva, na MCC, assume-se que todas as pessoas podem contribuir, a partir de sua inteligência cultural, com a produção do conhecimento científico, à medida que participam em uma situação comunicativa ideal buscada no contexto de pesquisa.

No entanto, em meio a uma sociedade que privilegia habilidades acadêmicas, Padrós et al. (2011) enfatizam a necessidade de se eliminar a hierarquia interpretativa, pois, segundo as autoras:

Os participantes da pesquisa podem fornecer ideias, interpretações e sua visão, a serem igualmente consideradas, tais como as fornecidas pela equipe de pesquisadores, pois fundadas sobre seu conhecimento acerca do próprio contexto, da situação e da experiência. Devido aos aportes de conhecimentos específicos, fornecidos pelas partes envolvidas, torna-se possível uma detalhada compreensão da realidade estudada, quando pesquisadores e “pesquisados” conjuntamente interpretam juntos a realidade, combinando o conhecimento que ambos aportam: o científico e o experiencial (PADRÓS et al., 2011, p. 307, grifos das autoras, tradução nossa).

Nesse excerto, pode-se observar a valorização das diferentes formas de entendimento e de habilidades, desenvolvidas em âmbitos da teoria e da prática, em contextos diversos, possibilitando que o objeto de estudo seja analisado em diferentes óticas, e que a pesquisa ofereça propostas concretas para atuação na realidade. Em sendo assim, para se superarem

---

<sup>143</sup> GARFINKEL, H. Op. cit. p. 58 nota 41.

hierarquias entre formas de conhecimento e sujeitos, socialmente estabelecidas, pode-se considerar que a MCC também aposte na capacidade humana de se educar, por meio do diálogo, no engajamento conjunto que permita a criação de novos conhecimentos para se transformar a realidade que se apresenta.

Nessa perspectiva, Padrós et al. (2011) assinalam que, além da racionalidade comunicativa e da eliminação da hierarquia interpretativa, demanda-se a visão de que as pessoas sejam agentes de transformação, outro princípio fundamental da MCC. Pode-se reconhecer assim, a dimensão da educação transformadora da MCC, identificando-se, além das contribuições de Habermas (2001), as contribuições de Freire (2005) e de Mead (1947). De acordo com Padrós et al. (2011), todos esses autores enfatizam o conceito de intersubjetividade assumido por essa metodologia, pelo qual se considera que os significados são criados a partir das interações humanas. Dessa maneira, sugere-se que, no encontro entre sujeitos diversos, torne-se possível dialogar em torno do mesmo objeto de estudo, a fim de compreendê-lo desde suas raízes, ainda que se lhe atribuam diferentes significados.

Em se considerando que, no diálogo entre pessoas diversas, aumente a possibilidade de alcançar um conhecimento mais crítico, observa-se que, em todos os artigos analisados, relativos ao *Projeto Includ-ed*, são muitos os atores sociais que participam dessas pesquisas junto à equipe de pesquisadores. As autoras e os autores desses artigos mencionam a participação de estudantes das escolas investigadas e seus familiares, do professorado e de outros profissionais implicados, de representantes da administração pública, de voluntariado atuante nos espaços escolares, de membros do bairro e da comunidade investigada. Flecha et al. (2009, p. 187) esclarecem que essa participação ocorre desde a elaboração das técnicas até a validação dos resultados, e Oliver et al. (2011, p. 274) também assinalam os impactos dessa participação nos eventos de divulgação dos resultados dessas pesquisas.

Em relação às fontes utilizadas, Flecha et al. (2009) registram a análise preliminar da literatura científica, das características dos sistemas educativos da CE-25 e dos resultados por eles alcançados, empreendida por meio do Projeto 1. Segundo as autoras e os autores, dessas fontes foram extraídos, entre outros dados, elementos de atuações que têm levado ao êxito acadêmico de diversas escolas europeias, a fim de que fossem empiricamente validados, por meio dos outros projetos, com as pessoas envolvidas com os contextos investigados.

De acordo com os artigos analisados, o *Projeto Includ-ed* se voltou para a investigação de escolas de níveis diversos de ensino, localizadas em regiões com alta presença de imigrantes e de minorias culturais, especialmente o povo *romaní*, vivendo em situações de vulnerabilidade social. Essa seleção se apoiou em dois critérios fundamentais: alto

desempenho acadêmico e forte presença da comunidade nas escolas (FLECHA et al., 2009, p. 186; FLECHA; GARCIA; RUDD, 2011, p. 210; OLIVER et al., 2011, p. 267, 269; PADRÓS et al., p. 305; RAMIS; KRASTINA 2010, p. 247; VALLS; PADRÓS, 2011, p. 176). Entre os procedimentos metodológicos e às técnicas utilizadas para as pesquisas de campo, os artigos mencionam o uso de entrevistas semiestruturadas, relatos de vida cotidiana, grupos de discussão e observação, tudo com orientação comunicativa de acordo com as premissas da MCC (GÓMEZ et al., 2006).

Em vista dessas informações, podem ser destacadas, como ponto de partida do *Projeto Includ-ed*, as apostas no papel da escola para redução das desigualdades na sociedade contemporânea, e na participação da comunidade para melhorar o desempenho acadêmico. Nesse sentido, Valls e Padrós (2011) sustentam a atualidade das ideias de autores que vêm defendendo a democratização da escola desde as décadas finais do século XX, como Giroux e Flecha (1992),<sup>144</sup> Freire (1970, 1996),<sup>145</sup> Apple e Beane (2007).<sup>146</sup> Ademais, os artigos mencionam que já se tem demonstrado, na comunidade científica internacional, que a implicação das famílias e das comunidades aumenta o rendimento de estudantes advindos das minorias culturais ou com deficiências (Flecha et al., 2009; p. 184, 185; FLECHA, GARCIA, RUDD, 2011, p. 211).

Em sendo assim, observa-se também que os artigos abordam a relação entre educação e outros setores sociais, e identificam a escola não apenas como local para formação do alunado, mas também de toda a comunidade. Essa relação evidencia a articulação entre os setores de saúde, habitação, emprego e participação social e política, conforme destacado por Valls e Padrós (2011, p. 180-181) e Flecha et al. (2011, p. 209). Nesse sentido, o estudo de caso longitudinal da Escola La Paz apresenta significativas evidências da transformação do bairro como decorrente da transformação da escola (FLECHA et al., 2011, p. 211, PADRÓS et al., p. 309).

Voltando-se para o conceito de inteligência cultural, foco específico desta tese, podem ser observadas as evidências da concretização do conceito, a partir de sua menção explícita como premissa da MCC (OLIVER et al., 2011, p. 268, 269; FLECHA et al., 2011, p. 210); e como noção de inteligência orientada para práticas educativas baseadas nas capacidades do alunado, de seus familiares e de outros membros da comunidade (RAMIS, KRASTINA,

---

<sup>144</sup> GIROUX, H.; FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural* (Barcelona, El Roure).

<sup>145</sup> FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (New York, Continuum Books).

FREIRE, P. (1996) *Pedagogy of Freedom: ethics, democracy and civic courage* (Lanham, MD, Rowman & Littlefield).

<sup>146</sup> APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (2007). *Democratic Schools. Lessons in Powerful Education* (Portsmouth, NH, Heinemann).

2010, p. 240). Em vista de que os artigos publicados por Flecha et al. (2009), Padrós et al. (2011) e Valls e Padrós também recorreram à MCC e às suas premissas metodológicas, pode-se considerar que os resultados, as conclusões e os impactos destas pesquisas também forneçam evidências do conceito de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica.

A partir da análise dos artigos científicos, aqui apresentada, torna-se possível aprofundar a compreensão da inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica, no que tange aos seus conceitos e às suas teorias fundamentadoras, como também na sua diferenciação da noção unilateral de inteligência, apoiada na concepção de conhecimento acadêmico. Ao mesmo tempo, evidencia-se que a constituição do conceito de inteligência cultural também se relaciona à produção de conhecimentos científicos relevantes, no campo das pesquisas sociais e em educação. Nessa perspectiva, pode-se considerar que o conceito de inteligência cultural se consolide nesses artigos, ao se integrarem, no eixo da inteligência comunicativa, outras formas de inteligência, provenientes de experiências humanas desenvolvidas em contextos de atuação diversa, como também outras formas de conhecimentos.

Nos artigos analisados, torna-se possível identificar o conceito de inteligência cultural como premissa da MCC adotada pelas pesquisas do *Projeto Includ-ed*. Em vista dos objetivos desse projeto, observa-se que esse conceito se relaciona aos propósitos de concretizar o êxito educativo para superação de situações de vulnerabilidade social. Convém destacar, por exemplo, que o conceito de êxito não foi definido por especialistas, mas pelo consenso entre todos os participantes, segundo Flecha et al. (2009, p. 187).

Nesse sentido, compreende-se que o êxito almejado por todas as partes, não prescinde da dimensão acadêmica, mas, ao contrário, considera que as habilidades acadêmicas sejam instrumentos efetivos para os propósitos de desenvolvimento pessoal e social. Nessa perspectiva, confirma-se que a inteligência cultural é capacidade de todas as pessoas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, e favorece o desenvolvimento da inteligência acadêmica do alunado em regiões de vulnerabilidade social.

Ademais, foram evidenciados outros desdobramentos, para além das habilidades acadêmicas desenvolvidas no alunado, conforme assinalam Padrós et al. (2011).

O processo iniciado na vizinhança é também um importante passo para a MCC, pois é a primeira vez que esta metodologia e o CDI foram implantados com este objetivo: a transformação de um bairro inteiro, intervindo em diferentes áreas sociais, com base nas atuações de êxito embasadas pela comunidade científica internacional, por meio do diálogo constante e igualitário entre os pesquisadores e a

vizinhança. Este é um exemplo do fato de que a MCC está em permanente desenvolvimento, orientada para definir novas e melhores maneiras de fazer pesquisa e intervir na realidade social para transformá-la, e oferecer respostas às necessidades sociais. Os processos de pesquisa baseadas na MCC, tais como aqui descrito, mostram, então, que a epistemologia comunicativa pode transformar a aproximação ontológica da realidade e o modo pelo qual o conhecimento é por ela alcançado, ampliando as possibilidades de intervenção e aumentando as possibilidades de melhoria (PADRÓS *et al.*, 2011, p. 310, tradução nossa).

Diante desse excerto, pode-se destacar a comprovação científica do reconhecimento da inteligência cultural nas atuações das escolas investigadas, ao passo que se consolida a participação dos familiares e da comunidade como fator de êxito dos processos educativos. Observa-se que também se abre espaço para a participação da vizinhança nos processos investigativos e que, dessa participação na escola e na pesquisa, decorrem outras transformações pessoais e sociais inéditas, as quais se estendem por toda a vizinhança. Em sendo assim, pode-se afirmar que a inteligência cultural também vá sendo assumida como premissa para as interações diversas, ocorridas dentro e fora da escola, para alcançar toda a vizinhança.

Em suma, a partir dos artigos analisados, pode-se concluir que o conceito de inteligência cultural se revela e se consolida em investigações e em práticas sociais e educativas diversas, as quais envolvem crianças, adolescentes e pessoas adultas. Essas revelações e consolidações se encontram publicadas no livro *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT *et al.*, 2008), conforme indicado na seção anterior. Com base na relevância desses artigos, publicados na comunidade científica internacional, torna-se possível selecionar, para integrarem a base de dados da tese aqui defendida, dois volumes do *Projeto Includ-ed*: o relatório final, em que se apresenta a síntese dos principais resultados do *Projeto Includ-ed*; e o volume que contém os resultados do Projeto 6.

Antes, porém, apresenta-se, nos itens abaixo, a síntese dos temas centrais abordados ao longo desta subseção, em vista das evidências trazidas pelos artigos analisados.

- O conceito de inteligência cultural se consolida ao integrar, no eixo da inteligência comunicativa, outras formas de inteligências, provenientes de experiências humanas desenvolvidas em contextos de atuação diversa, como também de outras formas de conhecimentos. Esse conceito se opõe aos conceitos tradicionais de inteligência, haja vista que estes têm enfoque unidimensional, limitado às habilidades acadêmicas e formais. Ao se reconhecer a inteligência cultural como universal, promovem-se as condições para o diálogo igualitário em contextos comunicativos.
- A constituição do conceito de inteligência cultural se relaciona aos propósitos de concretizar o êxito educativo para superação de situações de vulnerabilidade social. Esse conceito vem

orientando práticas educativas baseadas nas capacidades do alunado, de seus familiares e de outros membros da comunidade.

- A constituição do conceito de inteligência cultural se relaciona à criação de conhecimentos científicos relevantes, no campo das pesquisas sociais e em educação. Por meio da metodologia comunicativa crítica, vem se demonstrando cientificamente que a inteligência cultural é fonte e recurso para se alcançar um conhecimento científico mais crítico, a partir da comunicação com as pessoas dos contextos investigados.
- O reconhecimento da inteligência cultural abre espaço à participação de familiares e comunidade em escolas e em processos investigativos. Demonstra-se que o reconhecimento da inteligência cultural nas atuações das escolas investigadas possibilita consolidar a participação dos familiares e da comunidade como fator de êxito nos processos educativos, em regiões de vulnerabilidade social. Assim, a inteligência cultural favorece o desenvolvimento da inteligência acadêmica do alunado e transforma as interações, dentro e fora da escola.
- Demonstra-se que o reconhecimento da inteligência cultural nas investigações realizadas permite superar a ideia dos déficits individuais e focar nas capacidades de os sujeitos interpretarem a própria realidade. Por meio da metodologia comunicativa crítica, pode-se oferecer as condições que favorecem a emergência da inteligência cultural, no diálogo igualitário entre as pessoas da equipe de pesquisadores e as pessoas dos contextos investigados em torno das problemáticas sociais investigadas.

Essas afirmações podem ser sustentadas por elementos extraídos dos artigos científicos analisados, conforme se revela a seguir. Retomando-se os procedimentos metodológicos apresentados no início desta subseção, apresenta-se que esses elementos foram primeiramente organizados em fichamentos, de acordo com as categorias analíticas. Entendendo-se que artigos científicos geralmente oferecem suas principais contribuições em resultados, conclusões, recomendações e impactos, os elementos organizados nas categorias 6 (Conclusões) e 7 (Impactos) foram posteriormente objeto de novas e exaustivas leituras, até que se conseguisse extrair seus temas no que dizem respeito aos objetivos desta tese.

Nessa perspectiva, optou-se por disponibilizar as evidências que sustentam esta tese em quadros que permitam sua melhor visualização, após sua dedução da organização preliminar dos elementos, conforme exemplificado no Apêndice E. Vale ressaltar que, nesse agrupamento temático, desconsiderou-se a identificação de cada artigo, visto que todos eles se referem às pesquisas do *Projeto Includ-ed*. No quadro a seguir, apresentam-se os temas

elementares relativos ao conceito de inteligência cultural, em relação aos principais resultados dos artigos analisados.

Quadro 7 – Inteligência cultural nos principais resultados dos artigos publicados em *Web of Science*

Conceituação:

- transformação de conceitos tradicionais de inteligência e de atuações nas escolas.
- reconhecimento das habilidades comunicativas como eixo central de aprendizagem.
- diversidade de inteligências favorece o alcance do objetivo de máxima aprendizagem e o desenvolvimento de inteligência acadêmica e cognitiva.
- conhecimentos diversos do alunado ajudam na aprendizagem de seus pares.
- inteligência comunicativa: habilidade de usar a linguagem para pedir ajuda a outras pessoas para solucionar os problemas encontrados.
- atenção às necessidades expressadas pela comunidade, criar ambientes de apoio e considerar a inteligência cultural da comunidade.

Efeitos do reconhecimento da inteligência cultural das famílias e da comunidade:

- na escola: favorece o desempenho acadêmico do alunado, a prevenção e a resolução de conflitos, a tolerância e a superação de estereótipos culturais e de gênero.
- no bairro: transformação da escola desencadeia crença na transformação de região de vulnerabilidade social e possibilita recriar atuação educativa de êxito proposta para estender o tempo de aprendizagem (Centro FINDE).

Efeitos na produção do conhecimento científico:

- contraste entre duas formas de conhecimento leva ao desenvolvimento científico das atuações educativas de êxito.
- inteligência cultural dos participantes dos contextos investigados se evidencia em cada procedimento da Metodologia Comunicativa Crítica.

Fonte: contruído pela autora com base nos artigos identificados na tabela 2 desta tese.

Diante das evidências apresentadas nos resultados dos artigos analisados, pode-se destacar que, por meio do conceito de inteligência cultural, propõe-se recorrer às habilidades e aos conhecimentos de todas as pessoas envolvidas nos processos educativos, para se superarem desigualdades decorrentes de conhecimento acadêmico insuficiente. Considera-se que as interações sejam chave para promover a aprendizagem instrumental, de modo que, ao se diversificarem habilidades e conhecimentos, surgidos no diálogo igualitário entre diferentes pessoas, possibilita-se alcançar máximos níveis acadêmicos.

Desse modo, a inteligência comunicativa se revela como fonte e recurso para concretização de mudanças nas atuações escolares, possibilitando também alcançar a comunidade de entorno. Além disso, ao se reconhecer a inteligência cultural das pessoas de grupos socialmente vulneráveis, pode-se alcançar conhecimento científico com maior rigor e criticidade, pois analisado por diferentes âmbitos.

Complementarmente a essas evidências, oferecem-se as evidências extraídas das principais conclusões, constantes no quadro a seguir.

Quadro 8 – Inteligência cultural nas principais conclusões dos artigos publicados em *Web of Science*

Possíveis contribuições da mudança no conceito de inteligência:

- Ajuda a superar desigualdades encontradas por grupos que não fazem parte da cultura majoritária
- Inclui outros tipos de conhecimentos e reconhecer, como membros iguais na sociedade, aqueles que não são acadêmicos e aqueles que são membros de várias minorias culturais (esses grupos têm fundos de conhecimento e inteligência cultural que podem beneficiar vida da escola e processos de aprendizagem).
- Traz inteligência comunicativa para conhecimento acadêmico e prático.
- Promove impactos na motivação e na aprendizagem dos estudantes

Considerações importantes:

- Inteligência cultural emerge do diálogo intersubjetivo e igualitário;
- Mudar conceitos de aprendizagem para promover novas formas de interação.
- Todas as formas e atuações inclusivas de participação das pessoas da comunidade levam ao êxito educativo.

Articulação entre educação e outros setores:

- Aproximação integrada entre setores diferentes favorece a coesão e a coerência de mensagens.
- Pedagogia freiriana favorece o alcance de melhores resultados em saúde e aprendizagem
- A cultura e a linguagem são destacadas nos esforços da comunicação médico-paciente
- Há necessidade de visão ampliada sobre alfabetização em saúde e bem-estar da população e das comunidades.
- Princípios do CDI se mostram positivos para alcançar as melhorias em bairros e em contextos socialmente desprivilegiados.

MCC:

- Criação do conhecimento científico se evidencia na intersubjetividade, a partir do contraste com os conhecimentos constituídos nas experiências das pessoas dos grupos investigados.
- Instrumento de pesquisas com pretensões de melhorias nas situações sociais e educativas
- Bases da MCC apresentam as condições necessárias para criar espaços de diálogo igualitário entre pesquisadores e pessoas que vivem nos contextos investigados.
- Princípios e procedimentos podem ser aplicados em outras áreas, possibilitando a inclusão das vozes de quem sofre as situações de exclusão social.
- Contribui para concretizar o diálogo igualitário e a constituição de conhecimento para superar problemas sociais urgentes, como a pobreza.
- Aplicação de técnicas comunicativas de coleta de dados favorece as condições de comunicação entre pesquisador e pessoas do contexto investigado e a superação da lacuna metodológica entre pesquisador e não-pesquisador.
- cuidado importante: incluir inteligência cultural dos usuários finais desde delineamento até disseminação dos resultados das pesquisas.

Possíveis consequências para pesquisas:

- Combinação de inteligência e diálogo é essencial para superar perspectivas etnocêntricas e relativistas.
- Conhecimento científico pode ser mais rigoroso, no diálogo entre mundo da vida e sistema.

Fonte: contruído pela autora com base nos artigos identificados na tabela 2 desta tese.

Diante das principais conclusões apresentadas pelos artigos, evidencia-se que o conceito de inteligência cultural se propõe a romper com o conceito tradicional de inteligência vinculado à dimensão acadêmica e majoritária do conhecimento. Revelam-se suas contribuições para alcançar equidade social, ao integrar outros tipos de conhecimentos e de inteligência em sua elaboração.



Nesse sentido, evidenciam-se suas contribuições para criação de conhecimento científico com propósitos de superação de desigualdades sociais. Ressalta-se que a participação igualitária deve ser mantida, ao longo de todas as interações e de processos comunicativos, possibilitando tecer profunda contribuição analítica entre âmbitos sistêmicos e cotidianos.

Sendo assim, a metodologia comunicativa crítica oferece instrumentos para se efetivar o diálogo igualitário com propósitos de criação de conhecimento científico. Revela-se que a metodologia se dispõe ao reconhecimento das vozes dos grupos minoritários, em participação igualitária.

No quadro a seguir, apresentam-se indicações feitas por alguns dos artigos, no que diz respeito à constituição dos conhecimentos por meio de pesquisa científica.

Quadro 9 – Inteligência cultural nas principais indicações e recomendações dos artigos publicados em *Web of Science*

Indicações:

- Metodologia comunicativa crítica: resultados e conclusões são produto do diálogo intersubjetivo com as pessoas participantes
- Orientação comunicativa crítica dos estudos de caso vem propiciando a identificação de barreiras à participação e alguns elementos-chaves das formas de participação que levam a melhorias nas escolas.
- Necessidade de abertura a novas perguntas de investigação sobre as melhorias levadas em cada uma das atuações de participação das famílias e da comunidade nos centros para avançar na superação das desigualdades.

Recomendações:

- Comunidade deve participar no desenho e na execução dos programas de alfabetização em saúde.
- Necessidade de pesquisas futuras para focalizar programas em outros níveis de ensino, como educação infantil e educação secundária, e em outros sistemas da comunidade.

Fonte: contruído pela autora com base nos artigos identificados na tabela 2 desta tese.

Em face das principais indicações e recomendações fornecidas por alguns dos artigos analisados, evidencia-se que o reconhecimento da inteligência cultural, entre as premissas da metodologia comunicativa crítica, vem possibilitando adensamento compreensivo em investigações no campo da educação escolar, como também em sua articulação com outras áreas. Evidencia-se o papel da educação para favorecer mudanças sociais e ressalta-se a necessidade de continuar promovendo pesquisas comprometidas com seus efeitos sociais.

A partir dessas indicações, também se evidencia as formas como se favorece o diálogo igualitário em contextos de investigação e em outras áreas de atuação social. Destaca-se a necessidade de se favorecer a participação dos grupos minoritários nos processos de preparação, de realização e de divulgação dos resultados, a fim de que a inteligência cultural possa ser demonstrada.

Esses temas podem ser retomados no quadro a seguir, ao trazer os impactos das pesquisas do *Projeto Includ-ed*.

Quadro 10 – Inteligência cultural nos impactos dos artigos publicados em *Web of Science*

Sociais:

- Diálogo sobre atuações educativas de êxito incorporando a inteligência cultural no *Projeto Includ-ed* foi demonstrado em diversos eventos e conferências. Um dos eventos mais relevantes aconteceu em Euskadi (Espanha) em 18-19/02/2008.
- Diálogo entre acadêmicos e não-acadêmicos impressionou diferentes pessoas presentes nos eventos, inspirando cada uma em seus próprios âmbitos de atuação.
- Duplo alcance da divulgação, por meio de diálogo igualitário entre pesquisadores e familiares: extensão das ações educativas de êxito e reversão de estereótipos considerando a falta de possibilidades das minorias culturais contribuírem para melhorar a educação de suas crianças.
- Mudanças nos discursos dominantes e criação de novo conhecimento.
- Plano de revitalização do bairro URBAN (do modelo instrumental para o modelo comunicativo).
- Criação de conselho consultivo da vizinhança: seleção de representantes por consenso.
- Ingresso de 19 estudantes *romanís* no ensino secundário, devido ao desempenho acadêmico.

Científicos:

- Conhecimento científico mais rigoroso e objetivo no sentido da superação da exclusão educacional.

Políticos:

- Reconhecimento das mudanças nos sistemas educacionais dos países da Comissão Europeia, a partir dos resultados do *Projeto Includ-ed*.
- Plano criado no País Basco para estender as atuações educativas de êxito para todas as escolas.
- Assinatura de parceria entre CREA e Conselho da cidade de Albacete para realizar o Programa URBAN (2007-2013).
- Adoção de regulamento pelo Parlamento Europeu (2009) relacionada à educação das crianças migrantes.

Fonte: contruído pela autora com base nos artigos identificados na tabela 2 desta tese.

A partir dos impactos apresentados, pode-se corroborar a compreensão dos efeitos de se reconhecer a inteligência cultural em contextos educativos e científicos. Revela-se que, diante dos desafios contemporâneos, a escola e a comunidade devem constituir uma rede que possibilite o enfrentamento da exclusão dos grupos socialmente vulneráveis. Desse modo, a escola se confirma como instituição que pode promover interações permeadas pelo diálogo igualitário, de modo que sejam buscadas as melhores formas para se lidar com problemas em diferentes âmbitos sociais.

Ao se adotar a MCC, cria-se conhecimento científico com impacto imediato, haja vista que, nos processos investigativos, os grupos investigados participam diretamente. Promove-se, desta forma, a aprendizagem desses grupos, como também da equipe de pesquisadores, ao longo desses processos. Ao mesmo tempo, assinala-se que a orientação comunicativa também vai sendo assumida pelas pessoas envolvidas, promovendo seu engajamento social em âmbitos públicos e alcançando transformações em outros contextos.

Feitas essas considerações, passa-se a apresentar as análises de relatórios científicos, como segunda parte das fontes secundárias que sustentam as evidências propostas por esta pesquisa.

#### 4 INTELIGÊNCIA CULTURAL EM RELATÓRIOS DE PESQUISAS DO CREA

*“Se podeis penetrar nas sementes do tempo e  
predizer quais hão de brotar e quais não, falai  
agora comigo, que nem suplico vossos favores nem  
temo vosso ódio”!*

William Shakespeare 1603-1607

A partir dos artigos publicados em periódicos da comunidade científica internacional, torna-se possível identificar que o conceito de inteligência cultural, na perspectiva da aprendizagem dialógica, se consolida e se evidencia nas pesquisas do *Projeto Includ-ed*, realizado entre 2006 e 2011, em Estados-membros da União Europeia. No entanto, com base nos livros adotados como referências fundamentais desta pesquisa, verifica-se que esse conceito tem sua origem na década de 1990 e, desde então, veio se ampliando, por meio de pesquisas realizadas pelo CREA com propósito explícito de apoiar a superação das desigualdades sociais e educativas.

Sendo assim, nesta seção, propõe-se dar sequência à apresentação e à análise dos dados que sustentam a tese aqui apresentada, focalizando, como fontes secundárias, relatórios de pesquisas desenvolvidas pelo CREA, as quais abordem o conceito de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica. Especificamente, pretende-se apresentar os elementos da constituição deste conceito, extraídos desses relatórios, as suas proposições fundamentais e as evidências de sua sustentação em teorias e práticas sociais e educativas.

Em vista dos objetivos dessa análise, decidiu-se recorrer a três pesquisas: 1- *Habilidades Comunicativas* (1995-1998); 2 – *Workaló: The creation of new occupational patterns for cultural minorities: The Gypsy case* (2001-2004);<sup>147</sup> 3 - *INCLUD-ED Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* (2006-2011). As pesquisas *Habilidades Comunicativas* e *Workaló* são referenciadas no livro *Metodologia Comunicativa Crítica* (GÓMEZ et al., 2006). A pesquisa *Includ-ed* é referenciada no livro *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008) e nos artigos analisados

---

<sup>147</sup> O relatório final desta pesquisa se encontra disponível em <[http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1\\_avrupa\\_birligi/1\\_9\\_politikalar/1\\_9\\_5\\_azinlik\\_politikasi/EU\\_Research\\_2002\\_The\\_creation\\_of\\_new\\_occupational\\_patterns\\_for\\_cultural\\_minorities\\_The\\_Gypsy\\_case.pdf](http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_5_azinlik_politikasi/EU_Research_2002_The_creation_of_new_occupational_patterns_for_cultural_minorities_The_Gypsy_case.pdf)> Acesso em 20 jan. 2015.

na seção anterior; dessa análise, destacam-se dois relatórios especificamente mencionados: o Relatório Final dos principais resultados do *Projeto Includ-ed* e o Relatório específico de Resultados do Projeto 6.

Na tabela a seguir, apresentam-se os relatórios das pesquisas selecionadas.

Tabela 3 – Relatórios científicos que abordam a conceituação de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica

Ref.	Autoria	Título e ano de submissão/preparação*	Quantidade de páginas
1	CREA	<i>Habilidades comunicativas y desarrollo social</i> . (Madrid, Dirección General de investigación y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia), 1998.**	185
2	CREA	<i>The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the Gypsy case – Workaló</i> . Final report, 2004.	147
3	CREA (coord.)	<i>INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011)</i> .	--
3.1	Universitat de Barcelona	FINAL INCLUD-ED REPORT. <i>Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education</i> . 2012.	82
3.2	University of Barcelona	REPORT 9: <i>Contributions of local communities to social cohesion</i> . 2012.	135
Total		4	549

Fonte: Construída pela autora com base nas informações dos relatórios científicos focalizados.

\*Indicou-se o ano informado na capa do relatório, seja como data de preparação, seja como de submissão.

\*\*Não há nenhuma indicação de data na capa do relatório, de modo que se adotou o ano de conclusão da pesquisa.

Nas subseções, apresenta-se cada um dos relatórios selecionados, conforme sua data de realização. Sequencialmente, oferecem-se os elementos extraídos da análise de seus relatórios, a fim de se alcançar os objetivos propostos para esta seção.

#### 4.1 AS HABILIDADES COMUNICATIVAS E A SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Na pesquisa *Habilidades Comunicativas*, o CREA (1998)<sup>148</sup> se dedica a analisar essas habilidades no campo da educação de pessoas adultas, partindo da consideração de que todas as pessoas, independentemente de sua escolarização e de sua condição social, aprendem em contextos experienciais diversos, tais como os da vida cotidiana e os de trabalho. De acordo com as autoras e os autores desse relatório, essa pesquisa visa identificar componentes culturais comunicativos com coletivos de baixa escolaridade e em condições de marginalidade

<sup>148</sup> A autoria deste relatório é atribuída ao CREA, coordenador da pesquisa e da equipe investigadora.

social, em diferentes cidades da Espanha. Assim, considera-se que a análise desse relatório sustente, por meio de pesquisa científica, que o conceito de inteligência cultural se refere à capacidade humana para se comunicar e aprender em diferentes contextos, possibilitando se gerarem melhores condições para desenvolvimento das habilidades priorizadas para atuação social.

Esse relatório se organiza em quatro partes, além da introdução e das conclusões gerais. A primeira parte apresenta o Marco Teórico (p. 11-53); a segunda contém informações sobre a Metodologia (p. 54- 78); a terceira (p. 81-159) traz as análises da pesquisa; a quarta (p. 160 – 178) revela os resultados referentes aos itens analisados na terceira parte.

Ao introduzir esse relatório, o CREA (1998) explica que a realização dessa pesquisa se dá entre 1995 e 1998, contando com a parceria de sete universidades,<sup>149</sup> e de grupos e participantes de Escolas de Pessoas Adultas, localizadas em diferentes cidades da Espanha: Barcelona, Bilbao, Las Palmas, Santiago de Compostela, Valladolid, Valencia e Madrid.<sup>150</sup> Essa investigação foi financiada pela Direção Geral de Investigação Científica e Técnica (DGICYT – Dirección General de Investigación Científica y Técnica).

Segundo o CREA (1998), a pesquisa parte da consideração de que grande parte da população vem sendo crescentemente excluída, em vista da priorização dos saberes acadêmicos próprios da cultura dominante. Diante disso, o relatório assinala a necessidade de lutar contra a exclusão e a desigualdade, argumentando que se possa basear a aprendizagem de tipo acadêmico ou mais formal nas competências comunicativas que todas as pessoas possuem.

Essa pretensão se encontra registrada no relatório, conforme abaixo:

Pretendemos demonstrar que existem diferentes tipos de habilidades: acadêmicas, práticas e coletivas ou dialógicas. Ademais, cada uma delas está associada a possíveis situações de transformação ou de exclusão social. As habilidades que nesta investigação conceituamos como coletivas são as que servem de base para poder superar processos de exclusão e as barreiras impostas por um sistema que prioriza outro tipo de habilidades. Até este momento, as habilidades socialmente priorizadas se sustentam na desigualdade que supõem as diferentes possibilidades de acesso aos meios culturais (CREA, 1998, p. 6, tradução nossa).

<sup>149</sup> As sete universidades participantes foram: Universidade do País Basco, Universidade de Las Palmas de Grã Canaria, Universidade de Santiago de Compostela, Universidade de Valladolid, Universidade Autônoma de Barcelona, Universidade de Valencia e UNED (Universidade Nacional de Educação a Distância, considerada como a maior da Espanha, atendendo cerca 250.000 estudantes, conforme informações disponíveis em <[http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,25451643&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25451643&_dad=portal&_schema=PORTAL)> Acesso em 08 ago. 2014.).

<sup>150</sup> No Relatório, estão identificados os Centros de Pessoas Adultas de La Verneda-Sant Martí de Barcelona e o Centro Bagabiltza de Bilbao.

Com base neste excerto, pode-se identificar a relação delineada entre habilidades, contextos de aprendizagem e processos de exclusão social. Observa-se que as habilidades são aprendidas em diferentes contextos culturais e que, em uma sociedade hierárquica, os conhecimentos são hierarquizados conforme parâmetros hegemônicos. Nesse sentido, considera-se que não são oferecidas as mesmas oportunidades para se desenvolverem as diferentes habilidades, provocando marginalização de grande parte dos grupos sociais considerados como minoritários.

Em face dessa situação, o CREA (1998) realça a necessidade de teorias que permitam sustentar que todas as pessoas são capazes de se comunicarem e de atuarem em seus contextos, de modo que, além de habilidades de diversos tipos, como as práticas e as acadêmicas, todas possuem habilidades comunicativas que permitam a coordenação de suas ações por meio de consenso (CREA, 1998, p. 7). Sendo assim, o marco teórico deste relatório se constitui de nove itens: 1 – Sociedade da informação: do manual ao intelectual; 2 – Nem todos estão na rede; 3 – Todas as pessoas tecem a rede; 4 – Desigualdades sociais e educação; 5 – Formação, competências e habilidades na sociedade da informação; 6 – Psicologia da aprendizagem adulta, cognição, linguagem e inteligência cultural; 7 – Inteligência cultural; 8 – Diálogo e habilidades comunicativas; 9 – Inteligência cultural, habilidades e modelos de ação.

Com base nessa estruturação, o CREA (1998) apresenta o contexto atual como Sociedade da Informação, recorrendo fundamentalmente às elaborações de Castells (2011) para descrever a diferenciação do modo de desenvolvimento da produção capitalista, cujas características vigoraram até o final da década de 1980. De acordo com o CREA (1998), o modo informacional prioriza o domínio de habilidades de compreensão e de uso de informação ou conhecimento em âmbitos cada vez mais globalizados, cuja integração vai se intensificando com a introdução das novas tecnologias; mantém-se, ao mesmo tempo, a lógica capitalista de controle dos recursos intelectuais e o predomínio de saberes sobre outros. Assim, assinala-se, entre outros aspectos, que as formas de organização, codificação e transmissão do conhecimento coincidem com as dos grupos privilegiados, de modo que quem não detém essa forma de comunicação fica excluído de diferentes âmbitos sociais.

Em vista desse contexto, o CREA (1998) registra, no marco teórico desse relatório, a perspectiva sociológica dual oferecida por autores como Giddens, por meio da teoria da estruturação (1990), e Habermas, por meio da teoria da ação comunicativa (1981). Nesse relatório, destacam-se a capacidade reflexiva dos sujeitos para influenciarem as estruturas modernas e a racionalidade comunicativa que permite coordenar ações coletivas orientadas

para propósitos em comum. Dessa maneira, permite-se considerar, de acordo com o CREA (1998), o papel fundamental dos sujeitos nos processos de construção social e na criação de meios para superação das desigualdades contemporaneamente apresentadas.

Nessa perspectiva, a educação se destaca como via para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos demandados pela sociedade da informação. Segundo o CREA (1998):

A educação, além de facilitar o acesso a uma formação baseada na aquisição de conhecimentos, tem de permitir o desenvolvimento das habilidades necessárias na sociedade da informação. Habilidades como a seleção e o processamento da informação, a autonomia, a capacidade para tomar decisões, a polivalência, a flexibilidade... são imprescindíveis nos diferentes contextos sociais: mercado de trabalho, vida social, atividades culturais (CREA, 1998, p. 24, tradução nossa).

Por meio desse excerto, pode-se visualizar que, nessa concepção, a educação se refere ao desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas aos diversos contextos de atuação humana. Destaca-se, mais do que o conhecimento do sujeito, o uso que dele se faz, diante dos desafios que se lhe apresentam. Tal situação se mostra cada vez mais desafiadora, à medida que o cenário vai possibilitando, de modo crescentemente global, a aproximação entre pessoas e grupos diversos para atuarem conjuntamente.

Segundo o CREA (1998), análises sociológicas como estas vieram revelando que as habilidades cognitivas apresentam características diferentes do modo que tradicionalmente se considerara, e que os processos mais elaborados de pensamento não são desenvolvidos apenas nos contextos de escolarização. Apoiando essa compreensão, as autoras e os autores explicam que não se vem levando em conta, por exemplo, o enfoque transformador estabelecido por Vygotski (2009), acerca da relação entre meio sociocultural e aprendizagem. Nessa linha, o CREA (1998) também destaca a contribuição dos estudos de Scribner (1988), ao demonstrar a equivalência das operações cognitivas em atividades práticas e teóricas. Nas palavras do CREA (1998):

Está se realizando um esforço, a partir de diferentes âmbitos, para que se tenha em conta a experiência prática, que permite desenvolver atividades e conhecimentos, que não são menos importantes que os que se podem desenvolver em contextos acadêmicos. Em todo caso, se trata de que, em primeiro lugar, se reconheça a importância e se dê um reconhecimento social a estas aprendizagens de tipo mais prático e, em segundo lugar, que aquelas pessoas que possuam estas habilidades possam adquirir as aprendizagens do tipo acadêmico, tendo em conta que os currículos acadêmicos têm que aproveitar esta experiência ou bagagem experiencial para que estas pessoas não tenham mais travas, das que haviam tido até o momento e possam optar também em plenas condições de igualdade a realizar



uma carreira universitária ou a inserir-se com êxito no mundo do trabalho (CREA, 1998, p. 26, tradução nossa).

A partir de trechos como este, observa-se que, ao encontro da perspectiva sociológica dual, o CREA (1998) realça as teorias da psicologia da aprendizagem, tais como as de Vygotski e de seus sucessores na linha transcultural, as quais podem oferecer suporte para a valorização de outras formas de aprendizagem humana, sem que se prescindia do valor instrumental do conhecimento acadêmico para a existência social. Pode-se localizar, nessas palavras, a possibilidade de realização do ideal democrático que propõe a igualdade de direitos humanos em âmbito universal.

Nessa compreensão, as autoras e os autores denominam como inteligência cultural o conceito de inteligência mais amplo, composto pela pluralidade de dimensões humanas desenvolvidas por meio das interações. Entre os subconjuntos da inteligência cultural, explica o CREA (1998), encontram-se a inteligência acadêmica e a prática, e as capacidades de linguagem e ação que possibilitam estabelecer acordos intersubjetivos em diferentes contextos sociais.

Segundo as autoras e os autores do relatório da pesquisa *Habilidades Comunicativas*, essas habilidades são componentes importantes da inteligência cultural, pois permitem a inclusão das habilidades práticas, das acadêmicas e das coletivas. Desse modo, na perspectiva dialógica, as operações mentais da inteligência cultural devem ser analisadas nos contextos comunicativos, nos quais as interações são mediadas pelo uso da linguagem como exercício de racionalidade comunicativa. Além disso, no marco teórico deste relatório, o CREA (1998) acrescenta às contribuições fundamentais dos autores anteriormente mencionados a presença do interacionismo simbólico de Mead (1947) e da vertente humanista de educação de Freire (2005), esta realçada como se segue:

Em síntese, desde a teoria e práxis de Paulo Freire, a epistemologia do conhecimento supõe não “mero entendimento do sujeito”, mas implica a ação, o diálogo, o compromisso pela mudança. Não nega a transmissão formal ou acadêmica do conhecimento, mas exige além de se realizar com “outro estilo” uma função social. Conhecer não é somente conhecer o objeto em si mesmo, mas também transformá-lo. Essa transformação somente pode se dar por meio do diálogo e da ação social (CREA, 1998, p. 50, grifos dos autores e das autoras, tradução nossa).

Essas palavras permitem identificar os aspectos de concretização, relacionados ao conceito de inteligência cultural, bem como as suas dimensões sociais e educativas. Pode-se considerar que o diálogo medeia o encontro entre sujeitos para conhecerem e transformarem a

realidade por meio de suas habilidades diversas, entrelaçando-se o ato de conhecer com a ação transformadora da realidade.

Nesse sentido, de acordo com o CREA (1998), as situações comunicativas ocorrem em situações não mediatizadas pelo poder e pelo dinheiro, favorecendo que a inteligência cultural seja usada para que sejam adquiridas as habilidades necessárias ao desenvolvimento do entorno (CREA, 1998, p. 51). Por meio da comunicação e do diálogo, todas as pessoas podem melhor entender e intervir nas situações problemáticas com as quais se enfrentam e, ao mesmo tempo, contribuir com seus conhecimentos práticos, teóricos e comunicativos para a superação dessas situações.

Sendo assim, essa perspectiva comunicativa é levada para a metodologia comunicativa usada nessa pesquisa, conforme apontado pelo CREA (1998, p. 55). Essa segunda parte do relatório está desenvolvida em três itens: 1. O porquê da metodologia ou para a compreensão de uma metodologia de investigação comunicativa (bases teóricas e conceituação do enfoque da investigação); 2 – Processo seguido no desenvolvimento das categorias de análise dos dados: um caminho de diálogo e contraste; 3 – Técnicas qualitativas utilizadas na análise e interpretações dos dados (tertúlias, relatos de vida, entrevistas e observação comunicativa).

Referindo-se à Metodologia Comunicativa, o CREA (1998) explica que são incorporados elementos imprescindíveis da teoria da ação comunicativa, permitindo que os dados, obtidos por meio de diferentes técnicas de investigação, sejam interpretados comunicativamente. De acordo com o relatório, essa interpretação “conecta os fundamentos teóricos, selecionados e utilizados para realizar a interpretação científica, e o nível prático ou de desenvolvimento que se quer estudar” (CREA, 1998, p. 55, tradução nossa). Nesse sentido, as vozes das pessoas dos contextos investigados não apenas oferecem comentários ou reflexões a partir da interpretação de quem pesquisa, mas são assumidas para se realizar a construção teórica da metodologia, cuja possibilidade se sustenta em contribuições como as de Habermas (2001), Freire (2005), Schütz (1977),<sup>151</sup> Berger e Luckmann (1988),<sup>152</sup> Mead (1947) e Garfinkel (1967).<sup>153</sup>

Nessa perspectiva, o CREA (1998) destaca que a Metodologia Comunicativa leva em conta, entre outros aspectos, os conceitos de consciência e de inteligência cultural. Considera-se que as pessoas sejam capazes de refletir e de criar cultura, contribuindo para “construir um

---

<sup>151</sup> SCHÜTZ, A; LUCKMANN, T. 1977. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1973).

<sup>152</sup> BERGER, P.; LUCKMANN, T. 1988. *La construcción social de la realitat*. Barcelona: Herder. (Trabajo original publicado en 1966).

<sup>153</sup> GARFINKEL, H. Op. cit. p. 58 nota 41.

debate”, em contraposição à ideia de déficit, presente em outras metodologias (CREA, 1998, p. 60).

Nesta investigação, parte-se de que as pessoas possuem competência comunicativa, desenvolvem uma série de habilidades em função do contexto social no qual se desenvolvem e que a sociedade prioriza o conhecimento de uns saberes e habilidades determinadas, assim como uns sistemas de aprendizagem por sua transmissão. Estes saberes e habilidades constituem a base da aprendizagem que as pessoas adultas realizam em sua vida cotidiana (CREA, 1998, p. 61, tradução nossa).

Em vista desse trecho, pode-se observar que se reconhecem as habilidades diversas desenvolvidas pelas pessoas em seus contextos culturais, como também se considera a hierarquização socialmente estabelecida entre saberes, a partir de suas diferentes origens. Desse modo, busca-se promover a igualdade social nas condições comunicativas do processo de pesquisa, a fim de se que favoreça a transferência do conhecimento aprendido nas diferentes experiências de seus participantes.

Segundo o relatório da pesquisa *Habilidades Comunicativas*, a maioria dos sujeitos não tinha formação básica mínima, socialmente exigida, e corria risco de exclusão social nos âmbitos de participação social, cultural, econômica e formativa. De acordo com a hipótese apresentada, esse risco se intensifica, ao se considerarem as problemáticas sociais relacionadas ao gênero, à etnia, à idade e à situação laboral. Visando adensamento analítico sobre condições como essas, constituíram-se sete grupos de sujeitos: jovens, mulheres, intergerações, analfabetos, emigrantes, pessoas desempregadas e em situação de trabalho precário.

Com esses sujeitos, a equipe de investigação se voltou à definição das categorias, que, de acordo com a metodologia adotada, ocorre em duas vertentes: horizontal e vertical (CREA, 1998, p. 61). A horizontal organiza, em fatores excludentes e fatores transformadores, os elementos extraídos de interpretações, interações e teorias compartilhadas pelos participantes da investigação. A vertical apresenta variáveis objetivas, entendidas como aquelas que influenciam a vida das pessoas participantes (nível socioeconômico, idade, nível de estudos, gênero, origem geográfica, etc.); e tipificações, relativas às concepções, reflexões e percepções das pessoas participantes, fundamentadas e/ou internalizadas em discursos sociais aceitos como válidos e em estereótipos, preconceitos, etc.

Diante dos objetivos da pesquisa *Habilidades Comunicativas*, o CREA (1998) explica que:

As tipificações e as variáveis objetivas podem estar presentes nas interpretações que fazemos sobre as habilidades das pessoas. Ao afirmarmos que é demasiado tarde para aprender, estamos fazendo referência à variável idade e à tipificação social que estabelece que haja uma idade concreta para aprender. Apesar desta tipificação, em muitas ocasiões, por meio dos processos comunicativos, realizam-se interpretações que as superam (CREA, 1998, p. 63, tradução nossa).

A partir desse trecho, pode-se visualizar que a Metodologia Comunicativa considera que as interpretações subjetivas sejam socialmente construídas, a partir das diferentes interações vivenciadas pelas pessoas participantes. Além disso, destaca-se que as condições comunicativas da pesquisa permitem entrar em contato com outras interpretações, de modo que a análise intersubjetiva dos elementos relacionados ao tema investigado, que ocorre ao longo do processo, permite alcançar novas interpretações e revela novas possibilidades de atuação para transformar os elementos excludentes.

Para que se promovam essas condições comunicativas no processo de pesquisa, recorre-se, conforme o relatório, às seguintes técnicas – tertúlias,<sup>154</sup> relatos de vida cotidiana, entrevistas e observações, sintetizadas a seguir.

Segundo o CREA (1998), as tertúlias se propõem a oferecer condições para diálogo entre iguais em torno de situações habitualmente vivenciadas pelo grupo, buscando apoio em três importantes premissas:

- O estudo do mundo do mundo da vida cotidiana se baseia na reflexão dos próprios atores;
- Os atores orientam suas ações dependendo de suas próprias interpretações que resultam da interação com os demais;
- Os atores estão permanentemente interpretando e definindo suas vidas a partir de sua situação atual em relação com os demais e com seu contexto (CREA, 1998, p. 70, tradução nossa).

Diante desses apontamentos, percebe-se que a tertúlia, como técnica de pesquisa, abre espaço para que a comunicação se desenvolva entre iguais e rejeite situações de domínio e de ação estratégica dentro do grupo. Nessa situação, pode-se considerar o vínculo de confiança que vai se estabelecendo entre as pessoas participantes, à medida que elas refletem e reelaboram suas ideias em torno dos temas desenvolvidos.

De acordo com o CREA (1998), a pessoa investigadora não tem os objetivos de observar e de analisar esses sujeitos, mas os de dinamizar, de facilitar e de manter o foco da investigação. Ademais, no relatório da pesquisa *Habilidades Comunicativas*, recomenda-se que a tertúlia não acabe no momento de finalização do tempo previsto para o diálogo,

---

<sup>154</sup> Como técnica de pesquisa, o termo “tertúlia” corresponde, no Brasil, ao sentido cotidiano de “roda de conversa” ou “círculo de cultura”. Em contextos de pesquisa científica, corresponde ao que se denomina como “grupo de discussão” ou “*focus group*”.

devendo-se posteriormente retomar as anotações do diálogo para se evitar enviesamento das interpretações e alcançar a validação intersubjetiva das conclusões alcançadas (CREA, 1998, p. 72).

As premissas, os objetivos e as recomendações relacionadas às tertúlias devem ser mantidos nas outras técnicas, conforme se apresenta neste relatório. Nos relatos de vida cotidiana, centra-se o estudo nas interpretações acerca da cotidianidade atual mais do que em aspectos biográficos; em cooperação com o pesquisador, a pessoa participante se dedica a descobrir e a evidenciar o caráter de exclusão e o de transformação, a partir das descrições de sua própria realidade. Nas entrevistas, parte-se de um processo de negociação, no qual se explicam os objetivos da técnica e o modo como a pessoa entrevistada pode colaborar no processo. Nas observações, pessoas investigadoras e participantes do grupo observado compartilham significados e interpretações acerca dos aspectos observados (CREA, 1998, p. 73-78). Em suma, por meio dessas técnicas, tornam-se possíveis a comunicação entre pesquisadores e grupos investigados, e, no enfoque do relatório apresentado, a compreensão sobre habilidades comunicativas em sua correlação com as situações cotidianamente vivenciadas pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Seguindo-se à apresentação da Metodologia Comunicativa, o relatório apresenta as análises promovidas na pesquisa *Habilidades Comunicativas*, demonstrando como essas habilidades são utilizadas em diferentes situações da vida social, econômica, laboral, cultural e educativa. Essas análises estão distribuídas ao longo de oito subitens: 1 - Aprender trabalhando ou aprender trabalhando e dialogando (Complexidade social, canais de informação e participação; Aprendizagem experiencial; Relação formação instrumental-mundo do trabalho); 2 – Olhamos, compramos, comentamos... e sempre compramos o melhor; 3 - As habilidades comunicativas e as relações econômicas na vida cotidiana; 4 – Habilidades comunicativas, participação social e relações institucionais; 5 – Habilidades comunicativas e sistema educativo; 6 – O poder comunicativo das mulheres; 7 – Culturas dinâmicas: o respeito à diferença e o caminho para a igualdade; 8 – Em mais idade, mais capacidade de aprendizagem.

De acordo com o relatório, na perspectiva dos grupos investigados, as pessoas utilizam as diferentes habilidades nos contextos de trabalho e cotidianos. Recorrendo às análises oferecidas, o CREA (1998) destaca que as competências comunicativas oferecem base para se desenvolverem aprendizagens de tipo acadêmico, haja vista que na prática diária são as habilidades comunicativas que possibilitam o desenvolvimento de diferentes atividades, como as requeridas pelo mundo laboral.

No entanto, segundo o relatório, apesar de usarem os recursos comunicativos para enfrentarem seus processos de exclusão social, as pessoas participantes reconhecem as mudanças do contexto informacional. Nesse sentido, salienta-se que, em não dominando as habilidades acadêmicas, as dificuldades sejam acentuadas, de modo que essas pessoas acabem interiorizando tais dificuldades como problemas ou carências pessoais, o que se reflete em seu autoconceito negativo e na falta de confiança para sair dessa situação de exclusão social (CREA, 1998, p. 85).

Em meio a essas análises, também se destacam outros elementos fundamentais à aprendizagem, tais como a participação social. De acordo com o relatório, ao entrarem em contato com a terminologia e os trâmites administrativos, as pessoas buscam cooperação entre si para ampliarem sua capacidade de entendimento e de mobilização social e, a partir dessas redes de solidariedade, aprendem a se relacionar em novos contextos (CREA, 1998, p. 121). Tal situação também acontece nos âmbitos formativos, estes favorecidos quando o professorado possibilita condições ideais de diálogo para que todas as pessoas falem sem interrupções e discriminações (CREA, 1998, p. 132).

Nessa perspectiva, o relatório também destaca as habilidades comunicativas desenvolvidas pelas mulheres em seus âmbitos familiares. Explicam as autoras e os autores que historicamente muitas das mulheres não têm acesso aos sistemas educativos para desenvolverem suas habilidades acadêmicas, o que vem levando a uma concepção estereotipada acerca de sua falta de capacidades (CREA, 1998, p. 134-135). A partir de suas análises, o relatório revela que:

O diálogo em condições de igualdade favorece a troca de conhecimentos, experiências e opiniões, servindo de base para a construção de novos significados. As pessoas adquirem o maior número de aprendizagens em contextos naturais, de maneira informal e em companhia de iguais. Uma vez superados os fatores de exclusão, põem-se em prática ditas habilidades como método para obter novos conhecimentos (CREA, 1998, p. 143, tradução nossa).

Em vista de trechos como esse, destaca-se a possibilidade de que se revertam, em contextos comunicativos, situações de exclusão ou de autoexclusão social, na medida em que as pessoas desses grupos se aproximam e se fortalecem entre si, coordenando suas ações para superarem desafios em comum. Nessa aproximação, podem ser identificadas suas habilidades desenvolvidas em outros contextos, e conectadas com os conhecimentos e as habilidades propostas em âmbitos acadêmicos.

Assim sendo, ao se voltar para o campo de Educação de Pessoas Adultas, essa pesquisa revela que, nesse espaço educativo, pode-se experimentar a riqueza trazida pela

comunicação entre culturas diferentes e se pensar conjuntamente em formas de convívio nos mesmos espaços culturais e sociais (CREA, 1998, p. 154). Nesses contextos, permite-se contar com conhecimentos de quem tem mais idade, ao modo do pensamento de muitas sociedades tradicionais, nas quais a maturidade e a velhice revelavam sabedoria, cultura e inteligência (CREA, 1998, p. 156).

No entanto, de acordo com o CREA (1998):

O tema da idade, como elemento implícito ou explícito de diferentes teorias que argumentam a falta de capacidades a determinadas idades, é um fato que comporta graves consequências não somente em relação a temas estritamente educacionais, mas também com a Sociedade da Informação (CREA, 1998, p. 157, tradução nossa).

Nesse trecho, pode-se identificar que, desde as bases da educação escolarizada, as teorias vieram focalizando a aprendizagem das crianças e dos adolescentes, e considerando que, a partir da maturidade, se iniciaria um período de estabilidade ou de declínio intelectual (CREA, 1998, p. 155). Entretanto, ao longo das análises desse relatório, registra-se que o domínio das habilidades acadêmicas se mostra fundamental para acesso de pessoas de todas as idades aos direitos humanos fundamentais, entre os quais a inclusão laboral de grupos minoritários.

Tal situação se mostra crescentemente agravada, à medida que esse acesso também requer domínio dos meios e dos códigos informacionais e que as pessoas em situação de vulnerabilidade social interiorizam as barreiras que, por exemplo, dificultam a contratação de setores populacionais com mais de 45 anos de idade (CREA, 1998, p. 156). Em contraposição a essas barreiras etaristas, os resultados deste relatório sustentam o direito de acesso à aprendizagem ao longo de toda a vida, em todos os espaços educativos e para todos os grupos sociais e culturais, conforme sintetizado a seguir.

A educação é, sem dúvida, um direito para todos sem nenhuma distinção de idade. As pessoas adultas têm necessidade de se formar e querem se formar. Em muitos casos, as fontes de formação mais utilizadas são a autoaprendizagem e a própria experiência. (...) Portanto, podemos concluir que a idade, que algumas pessoas consideram como um fator excludente associado aos estereótipos sobre a capacidade de aprender, em outras pessoas favorece uma implicação muito maior nos projetos nos quais participam (CREA, 1998, p. 158-159, tradução nossa).

Diante desse excerto, torna-se possível destacar que pessoas com mais idade apresentam motivação para estudar e colocam elementos constituídos a partir de diferentes situações cotidianas em articulação com novos conhecimentos. Nesse sentido, pode-se considerar que a idade se revele como fonte e como recurso para maior aprendizagem,

alcançando-se, na perspectiva comunicativa, maior conhecimento entre todas as pessoas envolvidas.

Enfim, a partir do relatório da pesquisa *Habilidades Comunicativas*, oferecem-se muitos elementos para compreender a constituição do conceito de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica. Entre eles, destaca-se a relação dessa constituição com os propósitos de superar situações de vulnerabilidade social, como as vivenciadas pelos coletivos participantes dessa pesquisa e no campo da educação de pessoas adultas, cuja realização ocorre em diferentes contextos de interações e de experiências humanas. Diante dos desafios apresentados pela Sociedade da Informação, evidencia-se, no conceito de inteligência cultural, o reconhecimento fundamental das habilidades comunicativas, entendidas como aquelas que permitem a todos os seres humanos se comunicarem e atuarem em seus contextos diversos. Portanto, considera-se que o reconhecimento da inteligência cultural permita superar desigualdades sociais por meio da educação de pessoas adultas, possibilitando uma formação “mais integral, crítica e superadora dos processos de exclusão”, conforme afirmado pelo CREA (1998, p. 180, tradução nossa).

#### 4.2 A CRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS COM GRUPOS SOCIALMENTE VULNERÁVEIS

Na pesquisa *The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the Gipsy case – Workaló*, o CREA (2004) focaliza a inclusão do povo *romaní*<sup>155</sup> no mercado laboral de diferentes países da Europa, considerando suas potenciais contribuições para os processos de criação cultural, no contexto da sociedade do conhecimento. Conforme o relatório dessa pesquisa, aqui sinteticamente tratado por *Workaló*,<sup>156</sup> esse povo vem desenvolvendo suas habilidades em contextos ocupacionais diversos e, apesar de sua presença secular no continente europeu, sofre históricos processos de exclusão social e cultural. Desse modo, pode-se considerar que a análise desse relatório traga evidências científicas para sustentar que o conceito de inteligência cultural inclui conhecimentos gerados em contextos de interações e de experiências diversas, no eixo das habilidades comunicativas.

---

<sup>155</sup> Os termos *romà* e *romaní* correspondem, no Brasil, ao sentido de “cigano”. Estes termos foram adotados ao longo de todo o relatório de *Workaló*, em lugar do termo *gipsy* que seria seu correspondente na língua inglesa, usada por esse relatório. Neste trabalho, decidiu-se manter os termos originais do relatório *romà* e *romaní*.

<sup>156</sup> *Workaló* é o nome do Projeto submetido ao Programa Marco de Investigação Europeia, usado ao longo de todo o relatório de pesquisa. Neste trabalho, decidiu-se manter esse nome para se referir ao relatório dessa pesquisa.



O relatório de *Workaló* se organiza em cinco partes, antes de oferecer suas Referências e seus Anexos: I- Sumário executivo (p. 14-29); II- Repertório e objetivos do projeto (p. 30-34); III- Descrição científica dos resultados e da metodologia do projeto (p. 35-93); IV- Conclusões e implicações políticas (p. 94-107); V- Disseminação e exploração dos resultados (p. 108-114). A seguir, descreve-se o conteúdo de cada uma delas.

Na parte intitulada como Sumário executivo (I), encontra-se a síntese de toda essa pesquisa. Pode-se destacar, nesse trecho, que *Workaló* recebeu financiamento do Programa Marco de Investigação Europeia, durante o período entre 2001 e 2004, para definir, com o povo *romaní*, estratégias inovadoras de desenvolvimento social e econômico orientado à coesão social. Destaca-se que, nessa pesquisa, ocorreu a participação do povo *romaní* que vive em cinco países diferentes: Espanha, França, Portugal, Reino Unido e Romênia. Sendo assim, o projeto *Workaló* se propôs a oferecer conhecimento científico para embasar políticas europeias voltadas para problemas sociais, econômicos e tecnológicos, partindo do reconhecimento das habilidades desenvolvidas por grupos socialmente vulneráveis, conforme se revela nas hipóteses constantes do relatório desta pesquisa.

- 1) O povo *romaní* desenvolveu uma série de habilidades (dada sua histórica situação de exclusão, seus trabalhos tradicionalmente se apoiam na estrutura familiar e comunitária) que equivalem a muitas das habilidades requeridas pelo mundo do trabalho na sociedade do conhecimento.
- 2) Existem fatores excludentes que impedem que ocorra igualdade e perpetuam a exclusão do povo *romaní* do mercado de trabalho. Esses fatores se manifestam tanto em marcos legais e institucionais, como em atitudes manifestadas por empregadores e empregados, nos locais de trabalho e de treinamento (CREA, 2004, p. 16, tradução nossa).

Diante das hipóteses delineadas, pode-se identificar nessa pesquisa que, no contexto contemporâneo, a exclusão do mercado laboral se relaciona à vulnerabilidade social. Ao mesmo tempo, observa-se que, no caso da comunidade *romaní*, desenvolveram-se muitas habilidades a partir de suas experiências e de seus vínculos comunitários. Pode-se considerar, assim, a aposta do CREA (2004) na capacidade humana de transformação, por meio de ações coletivas delineadas a partir da intersubjetividade, vislumbrando a criação de conhecimentos, conjuntamente com o povo *romaní*, para superar barreiras sociais e culturais historicamente encontradas pelos grupos não hegemônicos.

Verificando o Repertório e os objetivos do projeto (II), encontra-se a base de que parte a pesquisa *Workaló*. De acordo com o CREA (2004), mesmo vivendo há mais de 600 anos na Europa, o povo *romaní*, como outros grupos de minorias culturais e étnicas, é alvo de sérios

processos discriminatórios, a despeito de que algumas ações venham sendo institucionalmente desenvolvidas no sentido de sua minimização.

Diante dessa situação, em *Workaló*, assinala-se que foram realizadas numerosas investigações acerca desse povo, sem que, contudo, se considerasse sua participação para constituir conhecimento relevante para superar sua situação de exclusão social. Nesse sentido, o CREA (2004), em sua abordagem, destaca cinco conceitos centrais desse projeto, a seguir sintetizados: exclusão social, habilidades comunicativas, inteligência cultural, igualdade de diferenças e comunidade societária.

Em *Workaló*, o conceito de *exclusão social* diz respeito a situações que limitam a participação de pessoas ou comunidades em esferas sociais, políticas e culturais; no sistema capitalista, destaca-se a esfera econômica como a mais relevante para definição da exclusão social. O conceito de *habilidades comunicativas* se relaciona aos meios pelos quais as pessoas desenvolvem e compartilham sua inteligência cultural; considera-se que a demonstração dessas habilidades parta das capacidades de linguagem e ação, e que, conforme o contexto, essas ações se diferenciem. O conceito de *inteligência cultural* enfatiza outros tipos de habilidades, como as práticas e as comunicativas, além das acadêmicas, partindo da premissa de que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação; ressaltam-se, nesse conceito, as habilidades comunicativas por se referirem às destrezas usadas para solucionar situações por meio do diálogo. O conceito de *igualdade de diferenças* integra a defesa da igualdade para todas as pessoas e culturas no mesmo espaço, e a criação de condições igualitárias para diálogo e consenso entre pessoas; considera-se que a concretização de garantias de respeito mútuo decorra de consenso em torno de normas e princípios. O conceito de *comunidade societária* se refere ao conjunto de normas institucionais com funções de articulação e de legitimação; trata-se de subsistema que compõe, com a economia, a política e a cultura, a estrutura dos diferentes grupos sociais (CREA, 2004, p. 33-34).

Seguindo-se para a Descrição científica dos resultados e da metodologia do projeto (III), parte em se encontra a maior quantidade de informações (40,13%) do relatório de *Workaló*, encontra-se sua distribuição ao longo de três itens: 1- Descrição geral dos métodos usados na pesquisa; 2- O processo de pesquisa; 3- Descrição científica dos resultados do projeto.

No item 1, o CREA (2004) informa a adoção do paradigma comunicativo crítico e os postulados nos quais se apoia a pesquisa: a) *universalidade das competências linguísticas* para interagir por meio do diálogo; b) *as pessoas são agentes de transformação social* e, a partir da reflexão, podem criar práticas originais, e influenciar e modificar estruturas sociais;

c) *sensu comum*, entendendo-se que as ações têm seu sentido desenvolvido em contextos específicos; d) *mesmo nível interpretativo*, pois os pressupostos dos grupos investigados podem ser tão consistentes quanto os dos pesquisadores; e) *validade dos argumentos apresentados nos processos de argumentação orientados ao entendimento*; f) *ruptura da lacuna metodológica relevante*, possibilitando a participação dos grupos investigados ao longo de todo o processo investigativo; g) *criação de conhecimento dialógico* a partir da análise intersubjetiva entre pesquisadores e grupos investigados (CREA, 2004, p. 35-36).

Com base nesses postulados, viabilizou-se a participação do povo *romaní* de diferentes países em todo o processo de pesquisa do Projeto *Workaló*, desde o delineamento de suas hipóteses até a elaboração de seu relatório, passando pelo trabalho de campo, a interpretação dos dados coletados, a análise e as conclusões finais. De acordo com o CREA (2004), a inclusão das vozes *romanís* possibilitou a criação de rigoroso conhecimento científico para o alcance da utilidade social almejada. Conforme se relata, orientou-se de modo comunicativo todo o processo, com vistas à concretização do diálogo igualitário, da participação conjunta e da interculturalidade entre pessoas *romanís* e não-*romanís*, árabes, homens e mulheres de diferentes idades, grupos em vulnerabilidade social ou não, em torno de um propósito comum: a superação da exclusão social (CREA, 2004, p. 36-37).

Para tanto, buscou-se considerar os argumentos relacionados às necessidades do povo *romaní*, promovendo-se as seguintes ações: conselho assessor, grupos flexíveis e específicos, assembleias plenárias e equipes territoriais. No *conselho assessor*, participaram pessoas *romanís* e não-*romanís* representativas das comunidades e das situações objetivadas pela investigação, entre as quais uma associação *romaní*, uma associação de mulheres *romanís*, um grupo de estudos sobre o mundo árabe e islâmico e uma federação de associações culturais e educativas de pessoas adultas. Os *grupos flexíveis e específicos* se envolveram com aspectos teóricos e metodológicos, entre os quais a organização do trabalho, a preparação das pautas para as reuniões gerais e do conselho assessor, etc. Nas *assembleias plenárias*, ocorreram as análises, o debate e o consenso em torno de relatórios e de propostas elaboradas pelos diferentes grupos de trabalho, cujos apontamentos posteriormente foram levados ao conselho assessor. As *equipes territoriais* se encarregaram da continuidade do trabalho, para compartilhar, disseminar e ampliar o projeto na comunidade científica (CREA, 2004, p. 38).

De acordo com esse relatório, a análise intersubjetiva considera, como básicas, as dimensões excludentes e as dimensões transformadoras. As dimensões excludentes incluem elementos relacionados às barreiras objetivamente encontradas por pessoas e grupos para participação e acesso aos benefícios sociais, como também às internalizadas e interpretadas

em sua relação com classe social, etnia, gênero, nível educacional e idade. As dimensões transformadoras agregam os elementos definidos como formas de superar ou de contribuir para superar as barreiras que dificultam o acesso e a incorporação de pessoas e grupos em determinada prática ou benefício social (CREA, 2004, p. 38-39).

Nessa perspectiva, em todos os países envolvidos com o Projeto *Workaló*, recorreu-se às técnicas com orientação comunicativa, sugeridas pela metodologia comunicativa crítica. De acordo com o CREA (2004), foram realizados 42 relatos comunicativos de vida, treze grupos comunicativos de discussão, cinco observações comunicativas e 72 entrevistas em profundidade, estas aplicadas apenas às pessoas não-*romanís* de três setores: empregadores, empregados e instrutores organizacionais (CREA, 2004, p. 66).

Tomando essas técnicas conforme o relatório dessa pesquisa, destaca-se que a interpretação dos dados é realizada conjuntamente, com base no diálogo igualitário. No relato comunicativo de vida, realiza-se um processo colaborativo de compreensão e reflexão em torno de pensamentos, reflexões, modos de atuar e interagir, os quais se relacionam à compreensão e à intervenção social a fim de se resolver situações específicas. No grupo comunicativo de discussão, desenvolve-se o diálogo em torno de temas, em busca de consenso e geração de conhecimento científico que seja útil para transformação do contexto investigado. Na observação comunicativa, as pessoas devem participar voluntariamente, para discutirem e compartilharem significados e interpretações sobre aspectos que previamente considerem relevantes e apropriados para a investigação (CREA, 2004, p. 40).

A partir da apresentação dessas técnicas, segue-se para o item 2 da Parte III do relatório, no qual se revela que o processo de pesquisa se desenvolveu em oito fases, aqui sintetizadas com base no CREA (2004): 1- Teoria e revisão bibliográfica, na qual se realizou a análise descritiva da situação atual e a análise explicativa das razões da exclusão do povo *romaní* do mercado laboral; esclareceu-se a perspectiva analítica, as bases científicas do projeto e as hipóteses apresentadas, elaborou-se o estado da arte e criou-se uma página na *web* acerca do andamento da pesquisa; 2- Educação e políticas de formação na Europa, fase na qual foram identificadas barreiras e dificuldades encontradas pelo povo *romaní* para sua inclusão no mercado laboral e na sociedade em geral; nessa fase, realizou-se estudo comparativo com outras minorias étnicas que vivem situações semelhantes às do povo *romaní* e promoveram-se as entrevistas com pessoas não-*romanís* atuantes nos setores laborais dos países envolvidos com a investigação; 3- Enfoque comunicativo crítico e sua metodologia, quando foram estudadas as premissas e as técnicas com os grupos envolvidos com o trabalho de campo; 4- Trabalho de campo e análise da informação a partir de matriz elaborada com o

povo *romaní*, considerando-se quatro âmbitos (econômico, político, cultural e de comunidade societária) e cinco características (gênero, idade, origem étnica, classe social e nível educativo); 5- Análise das necessidades de aprendizagem no local de trabalho a partir do entrecruzamento entre habilidades, necessidades e competências do povo *romaní* na sociedade do conhecimento, cujo quadro foi deduzido das análises anteriormente realizadas; 6- Contraste entre as informações obtidas nos diferentes países de realização da pesquisa, no que dizem respeito aos elementos das dimensões excludentes e das dimensões transformadoras identificadas nas análises intersubjetivas; 7- Elaboração intersubjetiva de propostas políticas e de divulgação para efetivo reconhecimento das habilidades desenvolvidas pelo povo *romaní* em seus contextos de vida; nesta fase, ocorreram seminários em Paris, Barcelona, Reino Unido e Romênia; 8- Divulgação e avaliação dos resultados de modo que se alcançassem pessoas e instituições diretamente afetadas por todos os processos estudados; destaca-se, nesta fase, a Conferência de encerramento em Bruxelas, que contou com a participação de diferentes pessoas e grupos, entre os quais se incluíram membros do Parlamento Europeu, representantes da Organização Internacional do Trabalho, representantes de diversos setores relacionados ao trabalho, à educação e à cultura, representantes de órgãos de pesquisa, diversas associações *romanís* e não-*romanís* (CREA, 2004, p. 40-43).

No item 3 dessa Parte III, oferece-se ainda a descrição científica dos resultados do projeto, ao longo de oito itens sintetizados a seguir: 1- Como a transição da Sociedade Industrial para a Sociedade do Conhecimento afetou os *romanís* (análise *romaní* da Sociedade do Conhecimento; uma educação inclusiva é uma das principais necessidades dos *romanís* para escapar da exclusão social); 2- O mercado laboral presente e as opções para a inclusão dos *romanís* (habilidades requeridas na Sociedade do Conhecimento e habilidades e necessidades dos *romanís*); 3- Tendências das políticas do mercado laboral e de treinamento (políticas de treinamento educacional e ocupacional, e necessidades das políticas relacionadas a treinamento e mercado laboral); 4- Novos perfis e empregabilidade na Sociedade do Conhecimento; 5- Novos caminhos para a organização laboral e social; 6- Dimensões excludentes e dimensões transformadoras para a inclusão laboral da comunidade *romaní* na Sociedade do Conhecimento (vozes não-*romanís* no acesso ao mercado de trabalho, confirmação de preconceitos e de atitudes racistas em relação à comunidade *romaní* e em relação a outras minorias culturais); 7- Vozes *romanís*: barreiras e possibilidades para sua inclusão social (economia, política, comunidade societária e cultura); 8- Dimensões transformadoras para a inclusão dos *romanís* no mercado laboral (CREA, 2004, p. 44-93).

Dentre esses resultados, podem ser identificadas as aceleradas mudanças que, desde os anos de 1970, passam a caracterizar a sociedade contemporânea, bem como a relação entre essas mudanças e o aprofundamento da exclusão social dos grupos minoritários, tais como o povo *romaní*. Diante desse cenário, constata-se que, em meio às correntes migratórias para os centros de desenvolvimento econômico e a demanda pelo domínio das novas tecnologias de informação e comunicação, é fundamental o atendimento às necessidades educacionais desses grupos, a fim de se viabilizar sua efetiva participação em processos de tomada de decisão nas esferas política, econômica e social.

No relatório de *Workaló*, salienta-se que o conhecimento não é apenas uma ferramenta, mas também um valor em si mesmo, de modo que a luta contra o desemprego ou para superação de desigualdades econômicas deva estar articulada com a aprendizagem ao longo da vida (CREA, 2004 p, 49). Nesse sentido, ao se voltar para as necessidades educacionais dos *romanís*, o CREA (2004) evidencia, nos resultados deste relatório, que esse povo historicamente vem desenvolvendo uma série de habilidades requeridas na Sociedade do Conhecimento, tais como o trabalho cooperativo e em equipes, a criação de solução de problemas, a interculturalidade, a aprendizagem a partir dos equívocos, o uso das TICs, a flexibilização e a autoaprendizagem e aprendizagem em colaboração (CREA, 2004, p. 51-52). Nas palavras do CREA (2004):

Estas habilidades são tanto instrumentais (conectadas com contextos acadêmicos) como práticas e cooperativas (conectadas com diversos contextos). Ao lado da necessidade de aprender as habilidades acadêmicas, as competências cooperativas e práticas também são levadas em conta e demandadas. Neste sentido, o reconhecimento destas habilidades é um motor que fomenta a inclusão de pessoas e de grupos minoritários (CREA, 2004, p. 52, tradução nossa).

Nesse excerto, pode-se realçar que as habilidades se referem às necessidades específicas de diferentes contextos, mas que na sociedade contemporânea globalizada essas habilidades tendam a se interconectar, à medida que as pessoas e os grupos atravessem física e virtualmente as fronteiras geográficas. Ademais, torna-se possível identificar que, no mundo do trabalho, concebe-se a cooperação como elemento-chave para resolução de problemas e alcance de crescentes índices de produtividade. Revela-se, assim, como fundamental, a necessidade de, em contextos laborais, se superarem estereótipos e rótulos acerca das capacidades dos grupos minoritários, como o povo *romaní*, e se favorecerem processos educativos entre diferentes pessoas e grupos, possibilitando serem manifestadas e compartilhadas essas diferentes habilidades.

Seguindo para as Conclusões e implicações políticas (IV), torna-se possível encontrar, entre outros aspectos, a ênfase do relatório da pesquisa *Workaló* sobre as contribuições do paradigma comunicativo crítico para o estudo da exclusão social e para sua superação. Nesse sentido, ressalta-se o estabelecimento de diálogo igualitário e intersubjetivo na pesquisa, entre pessoas *romanís* e não-*romanís*, em torno do mesmo objetivo, possibilitando a confirmação, com rigor científico, das hipóteses delineadas pelo Projeto. Convém ressaltar a relação entre as habilidades demandadas pelo mercado laboral da Sociedade do Conhecimento e os campos culturais e sociais, trazida nas palavras do CREA (2004):

Por meio do estabelecimento de uma rede horizontal e sustentável, torna-se possível superar a constante exclusão da comunidade *romaní* na sociedade, na qual predomina uma pluralidade de diferentes culturas e estilos de vida (e que se considera como possibilidade viável). A interação entre diferentes pessoas e culturas não precisa provocar conflito. Pelo contrário, há potencial para a intersubjetividade baseada na equidade e no respeito às diferenças. Em comparação a períodos anteriores, a presente realidade multicultural torna possível ter relações mais igualitárias em diferentes contextos de participação (CREA, 2004, p. 99, tradução nossa).

Em face dessas palavras, pode-se visualizar que, na sociedade atual, não se torna possível prescindir da presença de outras culturas e de outros estilos de vida. Observa-se que, a despeito das desigualdades do sistema de produção capitalista, essa presença vem sendo ampliada nas lutas travadas pelos grupos minoritários para alcance do igual acesso aos direitos e aos benefícios estabelecidos como universais. Em um mundo globalizado e compartilhado por tantas e diversas pessoas, torna-se fundamental reconhecer as brechas que se abrem para participação de grupos socialmente vulneráveis, em meio a esse crescente e estreito convívio entre pessoas e culturas diversas. Assim, o reconhecimento das habilidades diversas permite focalizar as capacidades de todas as pessoas para conjuntamente compreenderem melhor os desafios contemporâneos e buscarem soluções para sua superação, a partir desses diferentes conhecimentos.

Seguindo para Disseminação e exploração dos resultados (V), encontram-se as formas de disseminação transversal nos cinco países participantes dessa pesquisa. Além disso, são mencionados seminários e workshops, publicações científicas e apresentações em congressos, e a divulgação dos resultados pela mídia dos países envolvidos. O portal aberto para a pesquisa traz as principais informações relacionadas e ainda pode ser acessado.<sup>157</sup>

Enfim, a partir do relatório da pesquisa *Workaló* (CREA, 2004), pode-se identificar a proposição do conceito de inteligência cultural como um dos conceitos-chave desse projeto.

---

<sup>157</sup> Disponível em <<http://www.neskes.net/workalo/indexan.htm>> Acesso em 27 jan. 2015.

Dessa forma, por meio dessa pesquisa, evidenciam-se as habilidades dos *romanís*, entre as quais se salientam suas habilidades cooperativas e práticas desenvolvidas em contextos variáveis, visto que esse povo não se vincula a nenhum território. Nesse sentido, sugere-se que esses conhecimentos emergjam da aproximação entre seus cotidianos de vida e de trabalho, nos quais se destacam os aspectos de coletividade relacionados às suas habilidades.

No entanto, a despeito de que as habilidades cooperativas sejam chave no mundo do trabalho contemporâneo, o povo *romaní*, como outros grupos minoritários, enfrenta muitas barreiras para ingressar e se manter no mercado laboral. Tais dificuldades radicam em preconceitos e estereótipos racistas, por parte de empregadores e empregados e de políticas laborais e educacionais. Diante disso, na pesquisa *Workaló*, possibilitou-se, com a participação do povo *romaní*, a identificação dessas dificuldades bem como das melhores formas para superá-las, evidenciando o conceito de inteligência cultural como fundamental para a criação de conhecimento científico com grupos socialmente vulneráveis.

Ademais, revela-se, a partir dessa pesquisa, o desejo expressado pelo povo *romaní* de que sejam desenvolvidos programas educativos que efetivamente preparem para a inclusão laboral. Nesse sentido, aponta-se que, no delineamento de programas voltados para a inclusão social, deva se contar com a fundamental participação dos grupos para os quais são dirigidos, a fim de que suas necessidades sejam escutadas e consideradas no diálogo igualitário. Em vista desses apontamentos, pode-se afirmar que o reconhecimento da inteligência cultural, como conceito fundamental da pesquisa *Workaló*, permite criar conhecimentos que promovam a superação das desigualdades sociais e educativas.

#### 4.3 ÊXITO EDUCATIVO, INTERSUBJETIVIDADE E INTERAÇÕES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

No projeto denominado como *Includ-ed: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, o CREA (2011)<sup>158</sup> coordena a integração de sete projetos, desenvolvidos na área da educação, voltando-se especialmente para os grupos vulneráveis e marginalizados de diferentes países da Europa para focalizar práticas, programas e políticas e indicar elementos-chave que possam favorecer a aprendizagem de todas as pessoas. Em vista de seus resultados, essas pesquisas vêm sendo publicadas junto à comunidade científica internacional, como se verificou na análise de algumas dessas publicações na seção antecedente, consolidando o conceito de inteligência cultural como premissa da metodologia

---

<sup>158</sup> Esta pesquisa foi realizada entre 2006 e 2011.



comunicativa crítica. Desse modo, considera-se que a análise de seus relatórios permita evidenciar cientificamente o conceito de inteligência cultural em atuações sociais e educativas diversas, investigadas pelo *Projeto Includ-ed*.

A partir das publicações analisadas, identificou-se a necessidade de se debruçar sobre dois relatórios: o que contém a síntese dos principais resultados do Projeto Integrado e o que traz os resultados específicos do Projeto 6, enquanto um de seus constituintes. A seguir, apresenta-se a descrição dos principais conteúdos por eles focalizados.

#### **4.3.1 O êxito em atuações sociais e educativas**

Em vista de que esse relatório apresenta a síntese dos principais resultados do *Projeto Includ-ed*, será usado como base para se oferecerem os aspectos mais gerais dessa pesquisa. Esse relatório está estruturado em seis capítulos, os quais se seguem ao Sumário executivo: 1- Introdução (p. 8-9); 2- Metodologia comunicativa (p. 10-18); 3- Resultados (p. 19-69); 4- Impacto (p. 70-76); 5- Conclusões (p. 77-82); 6- Recomendações para Formuladores de políticas (p. 79-82).

A partir dessa estrutura, revela-se, de acordo com o CREA (2012a), o principal objetivo do *Includ-ed*:

Analisar estratégias educativas que contribuem para a coesão social, e estratégias educativas que levam à exclusão social, no contexto da sociedade europeia baseada em conhecimento, proporcionando elementos chave e linhas de ação para melhorar as políticas educacionais e sociais (CREA, 2012a, p. 3, tradução nossa).

Diante desse objetivo, pode-se identificar que o projeto dessa pesquisa se orienta para o propósito explícito de buscar fundamentos e práticas que apresentem impactos, de modo ampliado, na aprendizagem, reconhecendo o papel da educação e do conhecimento acadêmico para superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, segundo o CREA (2012a), essa pesquisa se dirigiu para diferentes etapas de ensino – que identificamos aqui nesta tese com as correspondentes à educação básica no Brasil (educação infantil, ensino fundamental e médio) – e incluiu a formação profissional, os programas de educação especial em escolas regulares, e outros programas educacionais desenvolvidos pelos setores de emprego, habitação, participação social e política (CREA, 2012a, p. 3). Foi realizada ao longo de cinco anos e envolveu pesquisadores de quinze universidades europeias e instituições de pesquisas, além de professorado, educadores, profissionais, formuladores de políticas, todos atuantes em

educação com grupos socialmente vulneráveis, especialmente de migrantes, de minorias culturais, de mulheres, de jovens e de pessoas com deficiências.

De acordo com esse relatório, o *Projeto Includ-ed* se realizou em três eixos. No primeiro eixo, conduziu-se uma análise da literatura educacional científica, dos sistemas e de suas reformas educacionais, e do desempenho desses sistemas, seguida de uma comparação com vinte estudos de casos de escolas que apresentam êxito em níveis diversos de ensino, ações empreendidas pelos projetos 1 (Sistemas educacionais da Europa: conexão de teorias, reformas e resultados) e 2 (Práticas educativas efetivas na Europa: como a educação está contribuindo para a superação ou para a reprodução da exclusão social). O segundo eixo focalizou formas de a educação se integrar a atuações efetivas nas áreas de habitação, emprego, saúde e participação social, em geral, buscando-se evidências de êxito para superação da exclusão social, por meio dos projetos 3 (Exclusão e inclusão social e educacional: estrutura social em uma sociedade europeia baseada em conhecimento), 4 (Como a exclusão social e educacional afeta as experiências de grupos vulneráveis e o papel da educação) e 5 (Conexões entre políticas educacionais e outras áreas de política social). No terceiro eixo, desenvolvido pelo Projeto 6 (Projetos locais de promoção de coesão social), foram realizados cinco estudos de casos de escolas localizadas em áreas de baixo status socioeconômico e com alunado diverso, cujo desempenho acadêmico se mostra positivo, em comparação com outras escolas de características semelhantes (CREA, 2012a, p. 3, 13-15).

Em sua introdução (1), esse relatório assinala a situação de risco das crianças europeias, desencadeada pelo fracasso e pelo abandono precoce da escola. Nessa perspectiva, apresenta-se a possibilidade de se reverter essa situação, na medida em que se possa explorar a relação entre resultados educacionais e oportunidades de melhorias nas condições de vida dos grupos socialmente vulneráveis, como também de todos os integrantes da sociedade (CREA, 2012a, p. 8). Tais possibilidades foram cientificamente evidenciadas, segundo o CREA, pelo *Projeto Includ-ed*, ao passo que foram identificadas as atuações educativas de êxito (AEE) e as atuações integrativas de êxito (AIE), por meio da metodologia comunicativa (CREA, 2012a, p. 9).

Nesse sentido, o relatório traz no item dedicado à metodologia (2) as teorias que fundamentam a perspectiva comunicativa crítica, as quais vêm permitir a integração de diferentes disciplinas e orientações, e utilizar métodos e técnicas diferentes para coleta e análise dos dados. Entre essas teorias, segundo o CREA (2012a), destacam-se as contribuições da teoria da ação comunicativa de Habermas (2001), ao defender a importância de se apoiar a relação entre pesquisador e sujeito nos argumentos oferecidos e não em sua

posição social ou acadêmica. Além disso, enfatiza-se: a partir da fenomenologia de Schütz,<sup>159</sup> as interpretações do sujeito para o fortalecimento da construção dos tipos ideais; na base do interacionismo simbólico de Mead (1947), as influências das interações nas mudanças promovidas nas interpretações das pessoas; e, desde a etnometodologia de Garfinkel (1967),<sup>160</sup> as percepções do sujeito são mais entendidas em seus contextos. Assim, de acordo com o CREA (2012a), são teorias como estas que orientam o caminho para investigar, entender e interpretar as realidades sociais educacionais abordadas pelo *Projeto Includ-ed* em todos seus projetos (CREA, 2012a, p. 10).

Com base nessa compreensão, o relatório ressalta o uso de técnicas diferentes para que pudessem ser alcançados os objetivos gerais dos projetos. Assim, nas técnicas quantitativas, recorreu-se ao questionário para coleta de dados e à análise estatística e à análise secundária de dados fornecidos por sistemas oficiais.<sup>161</sup> Nas técnicas qualitativas, recorreu-se à análise de literatura extraída de bases científicas internacionalmente qualificadas<sup>162</sup> e à análise política.<sup>163</sup> Nas técnicas comunicativas, usaram-se relatos comunicativos de vida cotidiana, grupos comunicativos de discussão e observações comunicativas para realização da análise comunicativa dos dados coletados e a obtenção das dimensões excludentes e as transformadoras (CREA, 2012a, p. 12).

Ainda no item metodologia, revelam-se quatro limitações do *Projeto Includ-ed*, para realizar a generalização de seus resultados. Indica-se, na primeira, que a identificação das AEEs foi extraída das análises da literatura e do conjunto de dados coletados nos países participantes do projeto; desse modo, novas pesquisas poderão revelar outras atuações que contribuam para o êxito no ensino europeu. A segunda limitação se refere à desigualdade nas bases disponibilizadas de dados e de indicadores relativos à superação de exclusão social nas áreas investigadas; dessa forma, novas AIE poderão ser identificadas, a partir de mais dados ou intervenções em outros setores. A terceira limitação se relaciona aos obstáculos envolvidos na coleta de dados nos projetos 4 e 6, por meio de questionários e, no caso do projeto 6, adiciona-se a dificuldade de se comparar dados entre os casos estudados. Por último, destaca-

<sup>159</sup> SCHÜTZ, A.; LUCKMANN, T. *The Structures of the Life-World* (London: Heinemann, 1973).

<sup>160</sup> GARFINKEL, H. Op. cit. p. 58 nota 41.

<sup>161</sup> São mencionadas como fontes quantitativas: a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); as Estatísticas Europeias (*European Statistics* - Eurostat); o PISA e outros programas de avaliação em línguas (*Progress in International Reading Literacy Study* - PIRLS), em matemática e em ciências (*Trends in International Mathematics and Science Study* - TIMSS).

<sup>162</sup> São mencionadas como fontes qualitativas as seguintes bases relativas às ciências sociais e à educação: *Education Resource Information Center* (ERIC), *Sociofile*, *Journal Storage* (Jstore), *Academic Premiere Search*.

<sup>163</sup> São mencionadas como fontes qualitativas para análise política: as diretrizes, as políticas e as redes informacionais *Eurydice* e *Lexis-Nexis*, relativas aos sistemas educacionais e às políticas europeias.

se que esse Projeto reconhece a impossibilidade de generalização externa, em se considerando principalmente a natureza qualitativa desse estudo. Portanto, de acordo com o CREA (2012a), este Projeto busca “abrir caminhos intelectuais a partir dos quais outros pesquisadores poderão formular perguntas sobre situações semelhantes entre esses grupos em outras partes da Europa e do mundo” (CREA, 2012a, p. 17, tradução nossa).

Buscando critérios para validação científica, o relatório apresenta os padrões utilizados em pesquisa qualitativa: credibilidade, transferibilidade, dependência e confirmação. Além deles, acrescenta: a *triangulação*, relativa à combinação de métodos diferentes de coleta de dados em cada estudo; as *verificações por membros*, referente à reunião de subconjuntos de participantes para discutir problemas de acuidade; a utilização de *descritores de baixa inferência* em todas as técnicas interativas; a previsão de *análises por pares* e de *descrições densas*. Menciona ainda o relatório que se utilizam estratégias adicionais da perspectiva comunicativa, tais como a inclusão dos usuários-finais no conselho assessor, e o monitoramento e a avaliação do *Painel de Peritos*, conforme os campos investigados e os padrões da comunidade científica (CREA, 2012a, p. 18, grifos nossos).

Seguindo-se para a seção Resultados (3), encontra-se sua distribuição em dois itens: 1- Atuações Educativas de Êxito (AEE) para o alcance de eficiência e equidade na educação; 2- Conexões entre educação e outras áreas da sociedade. Descrevem-se a seguir os principais conteúdos oferecidos nesses itens, por esse relatório.

Ao se referirem às Atuações Educativas de Êxito (item 1), o CREA (2012a) realça que essa identificação foi a maior contribuição do *Projeto Includ-ed*, obtida a partir dos projetos 1, 2 e 6. As AEE contribuem para alcançar o êxito escolar, cujos reflexos devem ser identificados nas melhorias do desempenho de todo o alunado e na convivência, que inclui crianças e suas famílias. Assim, essas atuações envolvem, ao mesmo tempo, eficiência e equidade (CREA, 2012a, p. 19).

De acordo com o relatório, o *Projeto Includ-ed* investigou escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade social, cujo alunado provém de famílias de migrantes e/ou de minorias culturais e sociais. A partir dessa investigação, demonstra-se que “não são as características dos alunos, ou de suas famílias, ou da vizinhança, que explicam os resultados obtidos, e sim as atuações que estão sendo implantadas. Quando as escolas implantam AEE, o desempenho escolar melhora” (CREA, 2012a, p. 19-10, tradução nossa).

Essa demonstração se apresenta no relatório em três momentos básicos. Primeiramente, distinguem-se os tipos de agrupamento; em seguida, identificam-se as AEE como agrupamentos de tipo inclusivo, a partir da definição e da tipificação apresentada;

finalmente, abordam-se os tipos de envolvimento de família e comunidade e de melhoria educativa. Sintetizam-se esses momentos, a seguir.

Em relação aos tipos de agrupamento, o CREA (2012a) assinala que podem ser distinguidos três agrupamentos diferentes de alunado e suas respectivas formas de organização de recursos humanos nas escolas: mistos, *streaming*<sup>164</sup> e inclusivos. Dentre esses agrupamentos, segundo o relatório, os de tipo *streaming* vêm sendo as práticas mais comuns, em oposição aos de tipo misto prevalecente na concepção de ensino tradicional. Na organização da sala, em agrupamentos mistos, um professor se encarrega de vários alunos com características diversas em relação aos seus níveis de desempenho, proficiência linguística, etc. Nessas condições, conforme o CREA (2012a), veio se tornando cada vez mais difícil ao professor responder à diversidade encontrada em sala de aula.

Em sendo assim, segundo o relatório, as escolas passaram a implantar os agrupamentos *streaming*, separando os alunos considerados como “diferentes”, conforme suas habilidades ou colocando-os em grupos especiais fora da sala de aula, para serem atendidos por professorado adicional. Segundo o CREA (2012a), “esses professores adicionais ensinam grupos homogêneos, com base em suas destrezas. Ambos os agrupamentos, *streaming* e mistos, levam à exclusão social” (CREA, 2012a, p. 21, tradução nossa).

Em vista dessas formas de agrupamento, o relatório do *Projeto Includ-ed* ressalta, a partir de seus estudos, que a forma *streaming* não leva ao êxito escolar e reduz ainda mais as oportunidades de aprendizagem e aproveitamento do alunado. Nesse sentido, indica-se que é anulado o efeito positivo de se trabalhar entre alunado com habilidades diferentes e que são reforçadas as baixas expectativas com o desempenho do alunado com menor habilidade acadêmica (CREA, 2012a, p. 21-22). Nas palavras desse relatório:

É mais provável que crianças pertencentes a grupos vulneráveis sejam colocadas em grupos de aproveitamento mais fraco, e isso contribui para a segregação, a categorização, a estigmatização e a estratificação social. O mesmo vale para crianças com deficiências, cujos níveis de rendimento podem cair ainda mais (CREA, 2012a, p. 21-22, tradução nossa).

Diante desse excerto, pode-se identificar que a diversidade em sala de aula e nas escolas, de maneira geral, revela-se como grande desafio, considerando-se que são

---

<sup>164</sup> O termo *streaming* deriva do inglês *stream*, que corresponde em língua portuguesa a riacho, canal. Neste trabalho, optou-se por manter o termo em inglês, por não ter sido encontrado termo em português mais apropriado para se remeter às práticas das escolas brasileiras de se segmentar o alunado por características, níveis, culturas, especificidades, capacidades, habilidades, etc. Considera-se que, por meio dessas práticas, as trajetórias escolares sejam precocemente delineadas para cada “canal”, conforme as habilidades e/ou capacidades identificadas pelos especialistas em educação.

socialmente desvalorizadas habilidades e conhecimentos desenvolvidos pelas culturas minoritárias em comparação com habilidades e conhecimentos acadêmicos. Desse modo, dificulta-se a conexão do alunado proveniente de grupos vulneráveis com os conteúdos escolares, aprofundando-se ainda mais o acesso desses grupos ao conhecimento socialmente privilegiado.

Na análise do *Projeto Includ-ed*, criou-se a classificação de quatro tipos de *streaming*, todos relacionados à adaptação de currículo ao conhecimento ou ao nível de desempenho prévio do alunado: a organização das atividades de sala de aula, conforme o nível de habilidade; os grupos de recuperação e de apoio segregado durante as aulas, de acordo com necessidades específicas; o currículo individualizado excludente cujo padrão é rebaixado ao nível de determinado aluno ou grupo; a escolha excludente revelada nas opções da escola por matérias curriculares que levem a diferentes oportunidades acadêmicas e sociais futuras (CREA, 2012a, p. 22).

Em contraposição a esses tipos de *streaming*, o relatório apresenta a forma de agrupamento inclusivo que não separa o alunado por habilidades ou desempenho e que responde de modo positivo à diversidade encontrada nas escolas contemporâneas. De acordo com o CREA (2012a):

A literatura acadêmica destaca os efeitos positivos de se trabalhar em grupos heterogêneos. Vários pesquisadores identificaram que o agrupamento heterogêneo contribui para melhorar os resultados de alunos e para reduzir as diferenças entre níveis de aproveitamento em diversas salas de aula. Também indicam que os alunos com fraco aproveitamento se beneficiam do ritmo de instrução utilizado para alunos com melhor desempenho, demonstrando resultados positivos em arranjos de sala de aula que adotam a aprendizagem cooperativa (CREA, 2011a, p. 22-23, tradução nossa).

Nesse sentido, observa-se que já se demonstram cientificamente os impactos na aprendizagem instrumental, promovidos pela diversificação das interações em sala de aula. Considera-se que, ao se compartilhar diferentes compreensões em torno do conteúdo que se estuda, torna-se possível ampliar o entendimento e se avançar nos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, revela-se como fundamental que os contextos escolares ofereçam oportunidades para que todo o alunado se apoie por meio do diálogo intersubjetivo e igualitário.

Voltando-se para a definição de atuações educativas de êxito (AEE), as pesquisas do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a) apontam que as práticas inclusivas que conduzem ao êxito de todo o alunado se apoiam em dois pontos fundamentais: a criação de grupos heterogêneos que incluam todos os níveis de desempenho; e a reorganização de recursos humanos que

atendam a todo o alunado dentro da mesma sala de aula. Diante de tal constatação, realçam-se, de acordo com o CREA (2012a), as AEE como forma de se apoiar o alcance do êxito de todo o alunado, e identificam-se três tipos de práticas inclusivas relacionadas ao êxito das escolas investigadas: a) Salas de aulas heterogêneas com reorganização de recurso; b) Extensão do tempo de aprendizagem; c) Currículo individualizado inclusivo (CREA, 2012a, p. 25-29).

De modo sucinto, pode-se explicar que, de acordo com o relatório do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a), a reorganização das salas de aulas heterogêneas consiste na provisão de maior apoio em sala de aula para se trabalhar com alunos diversos. Nos casos investigados, esse apoio, segundo o CREA (2012a), pode ser suprido pelo corpo docente, por familiares e membros voluntários da comunidade, tal como ocorre na proposta de *grupos interativos* (CREA, 2012a, p. 26, tradução nossa, grifos nossos).

No que tange à extensão do tempo de aprendizagem, pode-se ressaltar, segundo o CREA (2012a), a importância de se oferecerem atividades acadêmicas adicionais ao alunado, em horários complementares aos das aulas regulares. No *Projeto Includ-ed*, essa extensão se apresentou de diferentes formas, tais como o acompanhamento por voluntariado em espaços como a biblioteca da escola (CREA, 2012a, p. 27).

Em relação ao currículo individualizado inclusivo, o relatório enfatiza que se devem adaptar os métodos de ensino para facilitar a aprendizagem do estudante e não para redução de sua aprendizagem (CREA, 2012a, p. 28). Menciona-se, como exemplo, o Plano de Educação Individual (PEI) utilizado pela Finlândia com crianças com deficiências, contando-se com familiares para o desenvolvimento e a inclusão de medidas extras de apoio, a fim de se viabilizar a aprendizagem das mesmas disciplinas aprendidas por seus colegas.

No que diz respeito ao envolvimento de famílias e comunidades na escola, por meio do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a) tornou-se possível focalizar escolas situadas em regiões socialmente vulneráveis, com alto desempenho de seu alunado e forte participação e envolvimento de familiares e de comunidade. Desse modo, investigou-se a correlação entre aprendizagem e cinco formas de participação, delineada com base na análise dos sistemas educacionais e da literatura existente: 1- Informativa; 2- Consultiva; 3- Decisiva; 4- Avaliativa; 5-Educativa (CREA, 2012a, p. 31).

Sintetizando essas formas de participação a partir do relatório do *Projeto Includ-ed* (2012a), pode-se explicar que, na participação informativa, os familiares são chamados à escola para serem informados sobre o funcionamento da instituição e as decisões tomadas. Na participação consultiva, os familiares, por meio de entidades estatutárias, são consultados para

validarem as decisões da escola. Na participação decisiva, familiares e membros da comunidade participam dos processos de tomada de decisão, fazendo-se representar nas entidades de tomada de decisão para, inclusive, monitorar a prestação de contas relacionada ao desempenho apresentado pelo alunado. Na participação avaliativa, familiares e membros da comunidade participam dos processos de aprendizagem do alunado, ajudando a avaliar os programas e o currículo da escola. Na participação educativa, familiares e membros da comunidade participam das atividades de aprendizagem do alunado nos horários de aula e em outros espaços, como também de programas que atendam às suas necessidades educativas (CREA, 2012a, p. 30-31).

Diante dessa tipificação, o relatório do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a) apresenta evidências de que os tipos de participação decisiva, avaliativa e educativa são os que mais contribuem para se alcançar o êxito acadêmico. Nos parágrafos que se seguem, descreve-se como ocorrem essas formas de participação e seus benefícios.

A participação em atividades educativas, de acordo com o CREA (2012a), foi identificada como o tipo que apresenta maior impacto positivo sobre a aprendizagem das crianças. Essa participação pode ocorrer por meio de formação de familiares e da comunidade, de acordo com suas necessidades, como também pode ser relacionada à integração de mais pessoas em atividades dentro de sala de aula, como nos grupos interativos, e em atividades extracurriculares com o alunado, como na biblioteca da escola.

A participação decisiva, segundo o relatório (CREA 2012a), possibilita a inclusão das vozes dos diferentes grupos ao lado dos profissionais da educação, nos processos de tomada de decisão relacionados ao rumo da escola. Nesse sentido, possibilitam-se espaços coletivos para que todas essas pessoas compartilhem habilidades e conhecimentos diversos, a fim de conjuntamente delinear ações que beneficiem todo o alunado e a sua comunidade. Como exemplos, são citadas as assembleias de familiares e as reuniões de comissões mistas, como as realizadas nas escolas que se transformam em comunidades de aprendizagem (CREA, 2012a, p. 37). Esse tipo de participação favorece a relação entre professorado, alunado e comunidade envolvente, ajudando a superar preconceitos e a melhorar o convívio, e promovendo sentido na educação escolar.

A participação avaliativa, nos termos de relatório do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a):

(...) se baseia na premissa de que todos os agentes educativos de uma comunidade querem que suas crianças se saiam bem na escola. Quando familiares e membros da comunidade são incluídos no processo de avaliação ou no desenho do currículo,



podem compartilhar conhecimentos e estratégias, aperfeiçoar a efetividade das ações implantadas para melhorar a aprendizagem e aumentar as possibilidades de melhorar as condições de aprendizagem das crianças (CREA, 2011a, p. 38, tradução nossa).

Desse modo, esse tipo de participação possibilita que familiares e membros da comunidade se envolvam e se comprometam com o desempenho acadêmico do alunado, buscando formas para que se concretize a máxima aprendizagem para todos. Assim, permite-se considerarem argumentos apoiados nos conhecimentos e nas experiências dos grupos envolvidos para fornecimento de visão ampliada sobre as reais necessidades e dificuldades relacionadas à vida escolar. Segundo o relatório, esse compartilhamento provoca fundamental impacto na prevenção e na resolução de conflitos, como também na percepção tradicional das pessoas que conduzem a escola (CREA, 2012a, p. 39).

Enfim, diante desses resultados, localizam-se as atuações educativas de êxito nas formas de agrupamento inclusivo, cujo impacto se evidencia no desempenho do alunado e pode ser intensificado, conforme a participação das famílias e da comunidade nos tipos descritos.

Explicitadas as Atuações Educativas de Êxito (item 1 dos Resultados), o relatório do *Projeto Includ-ed* passa a abordar as Conexões entre educação e outras áreas da sociedade (item 2 dos Resultados), focalizadas pelos projetos 3, 4 e 5. De acordo com o CREA (2012a), a educação vem sendo valorizada como uma das mais importantes estratégias para se promover melhorias na qualidade da vida social. O *Projeto Includ-ed* possibilitou identificar a integração da educação, em efetivas intervenções no sentido de inclusão social, com as seguintes áreas: habitação, emprego, saúde e participação social em geral. Tais resultados são apresentados em três momentos: nas análises da literatura sobre as intervenções implantadas nessas áreas; na descrição de Atuações Integrativas de Êxito (AIE); e na exemplificação dos conceitos de Atuações Integrativas de Êxito e de Contrato de Inclusão Dialógica (CID).

Com base nos resultados do *Projeto Includ-ed*, evidencia-se, a partir da literatura focalizada, o papel da educação para promover inclusão social nas áreas focalizadas. Esses resultados foram organizados nas seguintes ideias fundamentais: é crucial aumentar oportunidades de emprego por meio de formação profissional inclusiva; é urgente a inclusão em participação política com envolvimento do usuário-final em tomadas de decisão; deve-se focalizar a alfabetização para melhorar o acesso à habitação e à saúde (CREA, 2012a, p. 43-47).

Nessa perspectiva, o relatório do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a) apresenta, a partir da identificação realizada nessa pesquisa, dezoito Atuações Integrativas de Êxito (AIE), cuja

seleção se deveu à efetiva demonstração de que promovem a coesão social em seus campos específicos de atuação. A partir dessa análise, esse relatório destaca, nessas atuações, seis elementos comuns sucintamente informados a seguir: 1- a efetividade das redes para maximizar o uso de recursos; 2- o envolvimento de usuários-finais, especialmente os de grupos socialmente vulneráveis, na recriação de atuações de êxito; 3- a facilitação do acesso para estimular o retorno das pessoas à escola; 4- o monitoramento individual e o reconhecimento de experiências de aprendizagem anteriormente desenvolvidas; 5- o envolvimento no desenho e na implantação dos programas educacionais para oferecer referências que estimulem a participação de outras pessoas; 6- a abertura de espaços para que integrantes de grupos socialmente vulneráveis compartilhem informações (CREA, 2012a, p. 47-64).

Para evidenciar esses elementos, descreveram-se, no relatório, as AIE focalizando atuações educativas nas áreas focalizadas em oito diferentes países europeus: três na Eslovênia: Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde, Programa Mura, Programa Nacional para a Prevenção Primária de Doenças Cardiovasculares; três na Áustria: Associação *Stepping* para meninas, Pactos de Emprego Territorial, *Dynamo*; três no País de Gales: Jovens em Risco de Contravenção, Programa de Desenvolvimento Pessoal para o Trabalho, Programa do Oeste de Yorkshire para a Integração de Mulheres do Paquistão e de Bangladesh; três na Espanha: Plano Integrado para o povo *romaní* da Catalunha, parceria entre Plano Urbanitas da Cidade de Albacete e Programa Comunitário URBAN da Comissão Europeia, Rede *Connecta*; três na Itália: Cooperativa Social Biloba/Coabitação Social, Fundação Casa Amiga, Fundação Casa Onlus; uma na Eslováquia: Integração e Diversidade em Educação na Europa; uma na Holanda: FORUM Oficinas Habitacionais para Residentes; e uma no Reino Unido: Oficinas “A Importância de Suas Vozes” (CREA, 2012a, p. 53-64, tradução nossa).<sup>165</sup>

---

<sup>165</sup> No texto, ofereceu-se a versão em português do título dessas atuações, visando oferecer um panorama das áreas e do público-alvo envolvido. Para facilitar a busca do leitor por detalhamento dessas atuações, apresentam-se aqui seus respectivos títulos originais: na Eslovênia: *European Network of Health-promoting Schools; Programme Mura, National Programme for the Primary Prevention of Cardiovascular Diseases*; na Áustria: *Association Stepping Stones for Girls, TEP – Territorial Employment Pacts; Dynamo*; no País de Gales: *Young People at Risk of Offending, Into Work Personal Development (IWPDP) Programme; UNITE West Yorkshire Programme for the Integration of Pakistani and Bangladesh Women*; na Espanha: *Integrated Plan for the Roma People of Catalonia, Urbanitas Plan of the City of Albacete. URBAN Community Initiative Program of the European Commission, Connecta Network*; na Itália: *Cooperativa Sociale Biloba/Coabitazione solidale, Fondazione Casa Amica, Fondazione Casa Onlus*; na Eslováquia: *Integration and Diversity in Education in Europe – IDEE*; na Holanda: *FORUM’s Resident Housing Workshops*; no Reino Unido: *New Citizens Voice, “Your Voice Matters” Workshops* (CREA, 2012a, p. 53-64).

Seguindo-se à descrição das 18 AIE mencionadas, o relatório apresenta a implantação de Atuação Integrativa de Êxito no bairro de Albacete, na Espanha, recorrendo-se ao Contrato de Inclusão Dialógica (CID). Descreve-se essa experiência, resgatando as explicações do CREA (2012a):

As atuações educativas de êxito formaram a base para se desenvolver o Plano *Urbanitas*. Esse plano se iniciou com a transformação de uma escola em um pobre gueto estudado no Projeto 6. A escola implantou grupos interativos, leitura dialógica, biblioteca tutorada após horário das aulas e diferentes tipos de participação de familiares e da comunidade, possibilitando conduzir seu alunado ao êxito. Primeiro, as notas médias do alunado dobraram em seis áreas de competência, em apenas um ano desde a implantação dessas AEE, e continuaram a melhorar nos anos subsequentes. Além disso, por meio de vários processos, também se aumentou a inclusão dos moradores em termos de emprego, de acesso à saúde, de habitação e de participação social e política. Por exemplo, quando familiares foram envolvidos nos programas educacionais ou tomaram parte dos processos de decisão na escola, melhorou o rendimento acadêmico de suas crianças, como também ocorreu um processo de empoderamento que aumentou sua confiança, seu envolvimento na comunidade e finalmente nas oportunidades de emprego de seus familiares. A transformação da escola foi vinculada ao desenvolvimento de AIE (CREA, 2012a, p. 65, tradução nossa).

Diante desse trecho, torna-se evidente como as redes vão se fortalecendo, a partir da adoção de formas inclusivas do alunado e de seus familiares. Nesse sentido, gerou-se na escola, por meio do CID, espaços para diálogo igualitário entre profissionais da escola e familiares, os quais passaram a se envolver e a se comprometer com o desempenho acadêmico de todo o alunado. Ao se tornarem visíveis os impactos dessa articulação na aprendizagem e no convívio escolar, essa transformação alcançou toda a vizinhança, desencadeando condições favoráveis para que a comunidade também participasse no delineamento e na implantação de programas desenvolvidos por outras áreas sociais. Desse modo, as redes comunitárias foram se fortalecendo, por meio do diálogo intersubjetivo e igualitário, em torno do propósito comum de se alcançar melhorias sociais e educativas para toda a comunidade.

Nesse sentido, o relatório do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a, p. 66) também apresenta outras AIE criadas a partir das necessidades da comunidade – uma cooperativa de trabalhadores e de um Centro de Final de Semana (Centro Finde), por exemplo. Nessas AIE, o CREA (2012a) ressalta o envolvimento da comunidade na organização e na realização das atividades desenvolvidas. Desse modo, foi se tornando evidente que conhecimentos e habilidades desenvolvidas em outros contextos são compartilhados para se potencializarem as ações coletivas empreendidas.

Ao final do relatório, apresenta-se o Impacto (4) dos cinco anos de realização do *Projeto Includ-ed*, promovido no âmbito científico, nas políticas educacionais e no domínio

social. No entanto, pode-se salientar, a partir desse relatório, que os impactos dessa pesquisa já foram evidenciados desde seu início, em se considerando que, com a adoção da Metodologia Comunicativa Crítica, permitiu-se o envolvimento dos usuários-finais desde seu delineamento até sua divulgação.

Em suas Conclusões (5), o projeto assinala a relevância dos resultados alcançados, ao fornecer evidências que contrariam o discurso equivocado que culpa as crianças ou o seu ambiente, sobretudo o relacionado às minorias desfavorecidas, pelo seu baixo aproveitamento acadêmico. Nesse sentido, tais evidências vêm sustentar que a diversificação de interações culturais e educativas entre estudantes e agentes sociais, em particular os familiares e a comunidade do alunado, possibilita alcançar êxito por meio da educação escolar (CREA, 2012a, p. 77).

Chegando ao item Recomendações para formuladores de políticas (6), podem ser encontradas as informações mais importantes apoiadas pelas descobertas científicas do *Projeto Includ-ed*. Desse modo, fornecem-se elementos para a reorganização das políticas sociais e educativas no sentido de coesão social e de superação da situação de pobreza, atendendo-se aos propósitos concretos que mobilizaram para a realização dessa investigação.

Enfim, a partir da visão mais geral oferecida por esse relatório dos resultados do Projeto Integrado, torna-se possível seguir para o relatório que contém os resultados específicos do Projeto 6.

#### **4.3.2 Intersubjetividade e interações em contextos sociais e educativos**

Neste segmento, apresenta-se o relatório 23 do *Projeto Includ-ed*, contendo os principais resultados e as conclusões do Projeto 6, denominado *Local projects for social cohesion*. De acordo com o CREA (2012b), esse projeto se orientou para o estudo de:

(...) comunidades envolvidas em projetos de aprendizagem, os quais desenvolveram a integração entre intervenções sociais e educativas que contribuem para reduzir desigualdades e marginalização e fomentem inclusão social e empoderamento (CREA, 2012b, p. 3, tradução nossa).

Assim, buscou identificar elementos fundamentais e linhas de atuação para que se promovam melhorias em sistemas educacionais e políticas sociais, conforme proposto pelo *Projeto Includ-ed*.

Esse relatório se compõe de sete itens, anteriormente às suas referências: 1- Sumário executivo (p. 3-6); 2- Introdução (p. 7-15); 3- Metodologia (p. 16-26); 4- Estudos de caso (p. 27-113); 5- Discussão (p. 114-126); 6- Conclusões (p. 127-130).

Conforme o Sumário executivo (1) desse relatório, o projeto foi realizado por meio de seis estudos de caso longitudinais, em escolas que atendem alunado de grupos socialmente vulneráveis, as quais alcançam êxito acadêmico e apresentam forte presença da comunidade. Essas escolas se localizam em cinco países diferentes, sendo duas na Espanha e uma em cada um dos seguintes países: Finlândia, Reino Unido, Malta e Lituânia (CREA, 2012b, p. 4-5).

Conforme o relatório, os estudos foram desenvolvidos ao longo de quatro anos, entre 2007 e 2011, em quatro etapas. Na primeira, identificaram-se estratégias que conduzem a coesão social e melhores resultados acadêmicos, apoiando-se no envolvimento da comunidade; na segunda, forneceram-se evidências da existência de quatro formas principais de participação da família e da comunidade (educação familiar e comunitária, participação da comunidade nos processos de tomada de decisão na escola, participação no desenvolvimento do currículo e na avaliação, participação em salas de aula e espaços de aprendizagem); a terceira envolveu a conexão entre diferentes tipos de envolvimento da comunidade e melhorias acadêmicas e não-acadêmicas; e, na quarta, se analisou se a participação da família e da comunidade na escola teve impacto fora da escola e na vizinhança, focalizando-se diferentes áreas sociais: habitação, saúde, emprego, participação social e política, e aprendizagem ao longo da vida (CREA, 2012b, p 3-4).

Na introdução (2) desse relatório, o CREA (2012b) apresenta o cenário europeu, caracterizado por crescente desemprego e crise econômica, contribuindo para aumentar as desigualdades entre os grupos sociais. Nesse contexto, destaca-se que a insegurança econômica vem causando impactos sociais, especialmente nas condições de vida dos grupos socialmente mais vulneráveis, e que a educação está entre as prioridades da comunidade europeia.

Diante dessa situação, o relatório considera os complexos desafios apresentados à escola atual, destacando que esse enfrentamento requer parcerias estratégicas com outras organizações comunitárias e profissionais locais. Desse modo, enfatiza-se a necessidade de se analisar os aspectos envolvidos, a partir de diferentes perspectivas em torno do propósito comum de se alcançar melhores condições de aprendizagem para as crianças que mais necessitam da educação escolar (CREA, 2012b, p. 7-8).

Ao apresentar seus conceitos fundamentais, este relatório realça a presença da comunidade em escolas, buscando apoio em vários estudos, muitos dos quais apontam que

esse envolvimento vem levando ao melhor desempenho dos estudantes na escola (EPSTEIN, 2004; GROLNICK *et al.*, 1999; HARVARD, 2007).<sup>166</sup> Nesse sentido, o CREA (2012b) se propõe a focalizar sua investigação em escolas que possam oferecer referências nesta direção, visto que estas instituições vêm se assumindo como principal agente contra a fragmentação e a exclusão social como também reconhecem o importante papel das famílias e das comunidades.

De acordo com o relatório:

Comunidade e envolvimento familiar em escolas se relacionam fortemente à educação crítica e escolas democráticas. Nesse contexto, a estimativa dessa participação nos processos de aprendizagem e de tomada de decisão é central. A literatura mostra que, apesar das mais recentes políticas e desenvolvimentos, a escola, tanto no sentido físico como no metafísico, ainda é um lugar onde familiares e membros da comunidade se envolvem ocasionalmente e em caminhos estritos (CREA, 2012b, p. 12, tradução nossa).

A partir deste excerto, podem se identificadas as históricas dificuldades para se estabelecer efetiva parceria entre a escola e família, instituições socialmente responsáveis pela educação das novas gerações humanas. Observa-se que a escola não vem suficientemente possibilitando amplo acesso aos conteúdos socialmente priorizados, conforme tradicionalmente se propôs desde sua criação. No entanto, ao serem mantidos, na contemporaneidade, essa instituição e seus propósitos educativos, revela-se a importância de seu papel para concretização dos ideais democráticos no encontro entre sujeitos e sistemas modernos. Assim, esse relatório menciona as contribuições de Freire (2002) para enfatizar as necessidades de envolvimento e de transformação das comunidades, de modo inclusivo, possibilitando que cada pessoa e toda a comunidade efetivamente assumam papel ativo nos rumos da sociedade (CREA, 2012b, p. 12, 14). Considera-se que o exercício da democracia possa ser promovido, na instituição escolar, por meio da inclusão das famílias e da comunidade na definição, na concretização e no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem do alunado, conjugando-se diferentes sentidos para o alcance do êxito educativo.

Seguindo-se para a metodologia (3), apresentada nesse relatório, identifica-se a centralidade da aproximação comunicativa, como base para o estudo de casos das escolas investigadas, em atenção às orientações de Gómez *et al.* (2006). De acordo com o CREA

---

<sup>166</sup> EPSTEIN, J. L. (2004). FOREWORD. In: P. A. EDWARDS, *Children's literacy development: Making it happen through school, family and community involvement* (p. ix-xiv). Boston: Pearson Education.  
 GROLNIK, W. S., KUROWSKI, C. O.; GURLAND, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34, 3-14.  
 HARVARD (2007) Harvard Family Research Project, *Family Involvement makes a difference*, 2 (Winter).

(2012b), na metodologia comunicativa, são incluídas todas as vozes no diálogo igualitário entre todos os agentes envolvidos na pesquisa, de modo que se construa um conhecimento baseado na intersubjetividade e na reflexão conjunta.

Assim sendo, nesse relatório, mencionam-se os seguintes postulados: universalidade da linguagem e da ação; pessoas como agentes de transformação social; senso comum; racionalidade comunicativa; desaparecimento da hierarquia interpretativa; conhecimento dialógico; igualdade de nível epistemológico (CREA, 2012b, p. 16-18). Ademais, são mencionadas as fundamentais contribuições de Habermas (2001), Mead (1947) e Garfinkel (1967),<sup>167</sup> indicando-se que, nos contextos comunicativos de pesquisa, pesquisadores e agentes sociais diversos contrastam seus diferentes conhecimentos e, desse modo, contribuem para o enriquecimento das teorias e dos resultados investigativos.

Nos casos focalizados por essa pesquisa, recorreu-se à integração e à incorporação de métodos distintos para coleta e análise dos dados, mantendo-se a orientação comunicativa: questionários, relatos comunicativos de vida cotidiana, grupos focais comunicativos, entrevistas semiabertas e observações comunicativas. Ademais, ao longo do período focalizado, recorreu-se à versão 16.0 do *SPSS*, programa especialmente preparado para análise descritiva das respostas, com base nas frequências e nos percentuais oferecidos (CREA, 2012b, p. 19-26).

No item dedicado aos Estudos de Caso (4), encontram-se descritas as formas de participação implementadas nas diferentes escolas investigadas, baseadas na análise longitudinal de cada um dos casos estudados. Destacam-se os três critérios que orientaram a seleção dessas escolas: a) centros educacionais que demonstraram contribuir para o êxito escolar, refletidos no alcance educacional do alunado em relação ao seu contexto; b) centros educacionais que respondem às mesmas características sociais: baixo nível socioeconômico e estudantes com repertório minoritário; c) centros educacionais com forte envolvimento da comunidade que contribuem para a superação de desigualdades (CREA, 2012b, p. 27). Ao abordar cada um dos casos estudados, o relatório evidencia esses critérios, conforme sumarizado a seguir.

De acordo com esse relatório, na Espanha, foram investigadas a *Escola Mare de Déu del Montserrat* e a *Escola La Paz*, ambas escolas públicas de educação primária que passaram pelo processo de transformação em comunidades de aprendizagem, a primeira em 2001 e a segunda em 2006. Desde esse processo de transformação, essas escolas vêm apostando na

---

<sup>167</sup> GARFINKEL, H. Op. cit. p. 58 nota 41.

diversidade que compõe as diversas pessoas da vizinhança e apresentando significativas melhorias em sua relação com a comunidade e nos resultados acadêmicos de seu alunado, demonstrados nos diversos gráficos que acompanham o relatório (CREA, 2012b, p. 28-32; 35-37).

Segundo esse relatório, a *Escola Mare de Déu* se localiza em Terrassa, cidade próxima à Barcelona, onde há imigrantes de Maghreb, Equador, grande presença do povo *romaní*, muitos dos quais sem educação básica, e pequena porcentagem de pessoas com instrução vocacional completa e com nível secundário de escolarização (CREA, 2012b, p. 33). Ao longo do estudo, registra-se a crescente tendência de se ter estudantes imigrantes nessa escola (44% de Marrocos, 2% de Senegal e 3% da América Latina, 16% de *romanís*, em 2008). Na perspectiva das crianças e de seus familiares, as melhorias mais destacadas estão relacionadas ao domínio das competências linguísticas. Registra-se que, em 2011, 72,7% de seu alunado tem alto nível de competência em Língua Inglesa, enquanto que a média catalã é de 37,8% (CREA, 2012b, p. 32).

Conforme o relatório, a *Escola La Paz* se localiza na região de Milagrosa, implantada em 1980 a partir da erradicação de habitações precárias, e que, ao longo do tempo, foi apresentando crescente marginalização e exclusão social com alta taxa de desemprego de sua população (70-75% em 2004). Ao longo de todo esse estudo de caso, foi se revelando que o desemprego, em 2010, alcança índices de 30%, em se considerando os trabalhos em economia informal, tais como tarefas de limpeza, venda de ferro-velho, coleta de frutas, etc. Em relação à escolarização, identificou-se, na vizinhança, em 2010, 7% de pessoas sem alfabetização e 79% sem completar a educação básica ou primária; ali se concentra população imigrante diversa (7,1%) com alta presença do povo *romaní*. Desde a integração da vizinhança à escola, seu alunado apresenta crescentes e expressivas melhorias em sua aprendizagem instrumental (CREA, 2012b, p 37-38).

No relatório, os resultados qualitativos das duas escolas espanholas são apresentados conjuntamente, haja vista que suas atuações se pautam na orientação comum proposta para as escolas que se transformam em comunidades de aprendizagem (CREA, 2012b, p. 27). Entre os principais resultados, revelam-se as seguintes formas de participação dos familiares e da comunidade: educativa, por meio da participação em atividades de aprendizagem das crianças (grupos interativos e extensão do tempo da aprendizagem – na biblioteca tutorada); educação familiar em cursos organizados para aprendizagem da língua e em tertúlias literárias dialógicas; decisiva, em ações relacionadas à organização democrática da escola (comissões



mistas e criação das regras escolares); avaliativa (avaliação e planejamento com participação das famílias e da comunidade) (CREA, 2012b, p. 45-69).

Voltando-se para o estudo de caso da Finlândia, conforme o relatório, encontra-se a descrição de *Laakavuori*, um centro que atende em Helsinque crianças com grande diversidade cultural em idade pré-escolar, e que se localiza no mesmo prédio em que também funciona uma escola primária e um centro de ações para jovens. No início do estudo, essa escola atendia 67 crianças, das quais 58,21% eram falantes de 15 línguas e com 14 nacionalidades diferentes: Somália, Rússia, Japão, Iraque, Irã, Tailândia, Libéria, Vietnã, Egito, Inglaterra, Estônia, Brasil, Hungria e Palestina (CREA, 2012b, p. 69-70).

Em vista dessa situação, encontra-se explicado no relatório que a Finlândia vem desenvolvendo, desde a década de 1990, políticas de ação afirmativa que priorizam recursos para escolas situadas em regiões pobres ou que apresentam alto número de crianças com deficiências. Na escola investigada, foram implantados no início do estudo três projetos ou programas educacionais: o *Moniku Project* (apoio a crianças multiculturais), o *Youth Against Drugs Project – YAD* (prevenção ao uso de drogas e apoio ao lazer de jovens) e *Evaluation of School Readiness* (avaliação de Leitura Escolar). De acordo com o relatório, os dois primeiros foram concluídos em 2007, mas suas ações continuam sendo desenvolvidas na escola, assumidas por novos projetos. Nesse sentido, a escola também revela que vem usando os recursos recebidos para empregar funcionários da própria comunidade imigrante em poucos dias por semana, a fim de que se possa detectar e resolver problemas de modo mais rápido (CREA, 2012b, p. 70).

Entre os principais resultados da análise quantitativa desse estudo, revelam-se as melhorias no sentimento de confiança por parte dos familiares em relação à escola e ao professorado, como também a crescente participação em atividades formativas, em processos de tomada de decisão e na criação de currículos e de aulas. Ao mesmo tempo, as crianças também revelam satisfação com sua própria aprendizagem em matemática e em línguas (CREA, 2012b, p. 71-72).

Focalizando os principais resultados da investigação, nessa escola, a partir do relatório, identificam-se três formas fundamentais de participação: a educação familiar e comunitária, a participação decisiva e a participação avaliativa. Na educação familiar e comunitária, revelou-se seu significativo impacto no progresso acadêmico das crianças, visto que os familiares têm mais oportunidades para ajudarem suas crianças em casa. Na participação decisiva, os familiares afirmaram que suas opiniões são escutadas e consideradas, destacando-se a presença de tradutores nas reuniões e a ausência de preconceitos nessa escuta.

Na participação avaliativa, assinala-se a importância da presença dos familiares no acompanhamento individual e no planejamento educacional na primeira infância, possibilitando a prevenção de dificuldades antes do ingresso na escola e o desenvolvimento de estratégias específicas para se trabalhar com repertório multicultural. Dessa maneira, os projetos realizados na escola finlandesa vêm permitindo o envolvimento da comunidade para o desenvolvimento e a solução de problemas no próprio local (CREA, 2012b, 71-80).

Em relação ao estudo de caso do Reino Unido, no relatório se descreve *Lakeside Avenue School*, uma escola primária estatal dividida em dois prédios escolares, sendo um deles para crianças entre 7 e 11 anos e o outro para crianças entre 3 e 7 anos. Essa escola se localiza na vizinhança de *Callaton*, uma região econômica e socialmente desprovida cuja população é de mais de 40.000 habitantes. De acordo com o relatório, o alunado dessa escola vem alcançando excelentes resultados, principalmente em inglês, matemática e ciências, incluindo-se o êxito de estudantes com deficiências e imigrantes que não têm o inglês como sua língua materna (CREA, 2012b, p. 81-82).

Segundo o CREA (2012b), a região em que se localiza essa escola apresenta baixa empregabilidade, alta criminalidade e lacunas na saúde e na educação. Nela, concentra-se a população dos menores estratos sociais da Inglaterra e que recebe poucos benefícios sociais. Ademais, pode-se salientar a diversidade cultural religiosa dessa população, composta por 71,7% de cristãos e 20% de muçulmanos (CREA, 2012b, p. 80-85).

Entre os principais resultados da análise desse estudo, destacam-se a participação educativa e a educação familiar. A participação educativa vem sendo possibilitada pela participação da comunidade nas atividades de aprendizagem das crianças por meio de diferentes projetos (*Creative Partnership*, que conta com voluntariado em atividades de leitura e alfabetização; *Stay and Play*, que possibilita que as mães dos estudantes interajam com outras crianças, inclusive de outros repertórios culturais, em sessões de duas horas) e atividades de aprendizagem extracurricular (Projetos SOFIE – *Supporting Our Families in Education*, quando se possibilita que pais e filhos aprendam juntos; *Extended School*, que oferece atividades extracurriculares para a comunidade; e *Gardening Club Sessions*, que permite que familiares se envolvam nas atividades escolares). A educação familiar vem sendo promovida pelo Projeto AMBER (*Adult Minorities Breaking Educational Restrictions*) e por meio de cursos de alfabetização literária e matemática, os quais contemplam, ao mesmo tempo, suas necessidades formativas e suas aspirações em relação ao futuro de suas crianças (CREA, 2012b, p. 85-89).

Nessa perspectiva, revela-se, de acordo com o relatório, o impacto desse envolvimento da comunidade na educação, em quatro aspectos fundamentais: a participação em cursos para familiares ajuda a aumentar a alfabetização literária e matemática das crianças; os familiares se sentem mais capazes de apoiar suas crianças nas tarefas de casa e em outras atividades de aprendizagem; o envolvimento dos familiares com sua própria aprendizagem se entrelaça com a motivação e o entusiasmo das crianças para aprender; a participação do voluntariado da comunidade aumenta sua empregabilidade, à medida que aumenta seu conhecimento da língua inglesa (CREA, 2012b, p. 90-93).

Focalizando-se o estudo de caso de Malta, encontra-se, no relatório, a descrição de uma escola primária, com 290 estudantes, entre sete e onze anos, localizada em um vilarejo no sudeste do país, cuja população apresenta repertório socioeconômico variado, entre os mais altos e os mais baixos níveis. Conforme o relatório, essa região apresenta alta porcentagem de criminalidade, violência e vandalismo; 29,6% do vilarejo é afetado por poluição, crime e problemas ambientais; e mais da metade da população está desempregada. Nesse contexto, além da apresentação de crescente desempenho do alunado, principalmente nas habilidades de matemática e de línguas, as melhorias da escola também se evidenciaram nos padrões de habitação, saúde e educação da comunidade envolvente (CREA, 2012b, p. 94-96).

Assim sendo, de acordo com o CREA (2012b), os principais resultados desse estudo, localizam-se principalmente em três formas de participação educativa: na participação nas atividades de aprendizagem das crianças, com destaque para as sessões de escrita dentro e após as aulas, com acompanhamento de profissional; no envolvimento de familiares em atividades de aprendizagem realizadas na escola, ajudando os educadores a identificar as dificuldades das crianças; na educação familiar, conforme as necessidades dos participantes e no sentido de melhorar o nível educacional (CREA, 2012b, p. 96-98). Nessa perspectiva, segundo o relatório, evidenciou-se a possibilidade de superar a exclusão social por meio da educação, na medida em que os membros da comunidade vêm conseguindo melhorar suas condições de habitação, nível de saúde, emprego e participação social, graças às ações promovidas na escola (CREA, 2012b, p. 100).

Com referência ao estudo de caso realizado na Lituânia, o CREA (2012b) oferece a descrição da escola *Lapiu* de educação básica, que focaliza os níveis primários de ensino a crianças entre seis e onze anos de idade. De acordo com o relatório, as evidências de êxito escolar dessa escola se revelam principalmente na crescente tendência desses estudantes a continuarem seus estudos, ingressando em níveis secundários com muito bons resultados.

Sendo assim, muitas dessas crianças vêm sendo homenageadas e recebendo prêmios em competições regionais e nacionais (CREA, 2012b, p 101).

Segundo o CREA (2012b), essa escola se localiza no distrito de *Lapiu*, na região de Kaunas, de modo que seus estudantes provêm principalmente desse distrito, como também do vilarejo de Vanageliu. Descreve-se, no relatório, que esse distrito é caracterizado por muitos contrastes sociais, alto e crescente desemprego de sua população, e pela composição multiétnica das famílias em decorrência de uniões com russos e poloneses, estas consideradas como minorias sociais (CREA, 2012b, p. 102).

Em meio aos altos resultados alcançados pelo alunado, destacam-se, no relatório, a alta confiança dos familiares nos sistemas educativos e a crescente participação dos familiares em atividades com caráter mais instrumental. Dessa forma, a participação da comunidade se relaciona fundamentalmente ao tipo educativo, seja nas atividades de aprendizagem das crianças, seja na educação familiar.

De acordo com esse relatório, a participação nas atividades de aprendizagem das crianças ocorre com a possibilidade dos familiares com elas realizarem atividades acadêmicas em um dia da semana, após as aulas. Nesse sentido, também se verifica a realização de atividades conjuntas contando com a cooperação de diferentes entidades do distrito, cujo impacto se revela em maior motivação das crianças para aprendizagem na escola (CREA, 2012b, p. 105-109).

Em relação à educação familiar e da comunidade, menciona-se que, em atenção às necessidades apontadas pelas famílias, propõem-se encontros e atividades em que se compartilha a riqueza das culturas diversas. Além disso, fomenta-se o uso mais eficiente de recursos e espaços abertos para interação entre escola, comunidade e gerações, tais como a biblioteca. Considera-se que, por meio dessa integração, gera-se envolvimento da comunidade em torno da educação, favorecendo a veiculação de informações que possam ser úteis, por meio do contato entre seus membros (CREA, 2012b, p. 109-110).

Chegando ao item Discussão (5), apresentado pelo relatório, torna-se possível obter as evidências apresentadas pelos seis estudos de caso, sintetizadas em dois pontos fundamentais: os tipos de participação de familiares e de comunidades em sua relação com os resultados acadêmicos e a coexistência; e a superação da exclusão social nas áreas de habitação, saúde, emprego e participação social e política. Em sendo assim, ressalta-se a relação entre essas evidências e o conceito de inteligência cultural, foco específico desta tese:

Algumas estratégias estão tornando essas melhorias possíveis. Entre elas, ter altas expectativas nos resultados acadêmicos dos estudantes bem como em seu comportamento; criar espaços para compartilhar aprendizagem entre estudantes e familiares; apoiar-se na *inteligência cultural* de seus pais e estimular para que o professorado fortaleça a participação dos pais (CREA, 2012b, p. 118, grifos nossos, tradução nossa).

Em vista desse excerto, apresenta-se a convergência de elementos fundamentais, os quais podem ser identificados nos estudos de caso das seis escolas a despeito de suas especificidades. Nessa compreensão, todas as escolas apostam nos conhecimentos e nas habilidades de familiares e da comunidade para alcance do êxito escolar de seu alunado, mesmo que em condições de vulnerabilidade social. Ademais, observa-se que essas escolas viabilizam, por meio da participação inclusiva de familiares e comunidade, o acesso aos conhecimentos acadêmicos, o que desencadeia transformação pessoal e em outros âmbitos, tais como as áreas de habitação, saúde, emprego e participação social e política.

No item Conclusões (6) desse relatório, apresentam-se quatro limitações enfrentadas ao longo do estudo desses casos. São elas: o fato de que as Atuações Educativas de Êxito não foram exaustiva e compreensivamente listadas; o desafio de se coletar dados com crianças em ampla faixa etária; os diferentes tipos de participação foram mais ricamente exemplificados em escolas que revelavam participação intensificada; a necessidade de obtenção de maiores estimativas por meio de questionários em algumas etapas e escolas. Segundo o relatório, apesar de tais limitações, a investigação conduziu a descobertas relevantes e significativas, avançando em relação ao conhecimento já existente (CREA, 2012b, p. 127).

Ao longo do relatório, verificam-se as diferenças sociais, culturais, linguísticas e religiosas que perpassam as escolas investigadas nos diferentes países, como também o empenho de se estabelecer o diálogo igualitário para conjuntamente alcançar o êxito acadêmico do alunado. Nesse sentido, em uma sociedade globalizada e multicultural, são confirmadas as possibilidades de escola, família e comunidade se integrarem na busca pelas melhores formas de alcance da aprendizagem instrumental, em se considerando que o conhecimento vem constituindo, de modo crescente, a base para a promoção do desenvolvimento e da coesão social.

Por meio do relatório do *Projeto Includ-ed*, o conceito de inteligência cultural se evidencia cientificamente como fonte de conhecimentos e de habilidades diversas nas diferentes formas de atuações educativas e integrativas de êxito, como também nos tipos de participação inclusiva. Desse modo, aproximam-se agentes educativos profissionais e não-profissionais em torno do propósito comum de viabilizar a aprendizagem instrumental e a convivência entre pessoas e grupos diferentes.

Segue-se, enfim, para o próximo item, para se tecer a análise dos principais elementos extraídos dos relatórios selecionados.

#### 4.4 A INTELIGÊNCIA CULTURAL E AS EVIDÊNCIAS ADVINDAS DE PESQUISAS DO CREA

A partir da apresentação dos relatórios selecionados, torna-se possível se encaminhar para um melhor entendimento sobre a forma de constituição do conceito de inteligência cultural pelo CREA, de acordo com os objetivos desta tese. Neste item, apresentam-se elementos extraídos das análises desses relatórios, com foco específico nas evidências relacionadas ao conceito de inteligência cultural, bem como nas principais teorias e nos autores neles mencionados para sustentar esse conceito.

Para se promover a análise temática desses relatórios e se alcançar a sistematização final deste trabalho, recorreu-se aos procedimentos sugeridos por Salvador (1970) e Bardin (2012). A partir de tais sugestões, foram elaborados fichamentos para coleta e organização dos elementos nas mesmas categorias temáticas definidas para a análise dos artigos. São elas: 1 – Justificativa (com hipótese e outros propósitos); 2 – Contexto de produção (local, tempo e outras informações); 3 – Objetivos explícitos; 4 – Conceitos (centrais e de apoio); 5 – Metodologia (postulados, sujeitos, procedimentos, fontes e outras informações metodológicas); 6 – Conclusões (resultados, recomendações e outros desdobramentos); 7 – Impactos (políticos, sociais, científicos e outros); 8 – Referências (principais e de apoio). Desse modo, a análise de conteúdo apresentada neste item considera, como unidade de registro, os temas, e, como unidade de contexto, cada uma das categorias do fichamento no qual foram organizados os elementos do relatório. Convém se ressaltar que alguns exemplos dos quadros deduzidos dessa análise podem ser encontrados no Apêndice F, pois foram trazidos ao texto apenas os elementos necessários para alcance dos objetivos propostos para esta seção.

Assim sendo, identifica-se, nas justificativas apresentadas pelos relatórios analisados, o propósito explícito do CREA de produzir conhecimento para superação das desigualdades sociais contemporâneas. Nesse sentido, desde a pesquisa *Habilidades comunicativas* (1998) até as pesquisas do *Projeto Includ-ed* (2012a, 2012b), entremeadas pela pesquisa *Workaló* (2004), salienta-se a constatação de que os processos de exclusão social se tornam crescentemente complexos, demandando atuação consistentemente apoiada em conhecimento científico.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que o conceito de inteligência cultural vem sendo constituído em meio à busca por respostas científicas que permitam superar desigualdades sociais e educativas. Conforme as descrições dos relatórios de pesquisa, oferecidas nos itens anteriores, observa-se que essa constituição vem crescentemente envolvendo, pesquisadores, universidades e países, como também participantes de grupos socialmente vulneráveis.

Em *Habilidades Comunicativas* (1995-1998), o CREA coordena a pesquisa com participação de diferentes localidades, incluindo, além de Barcelona, outras seis cidades espanholas: Bilbao, Las Palmas de Grã-Canária, Santiago de Compostela, Valladolid, Valencia e Madrid. Nessa pesquisa, também participam oito universidades diferentes, além de grupos que frequentam Escolas de Pessoas Adultas das cidades envolvidas: imigrantes, mulheres, jovens, intergerações, não alfabetizados, pessoas desempregadas ou em empregos precários. Em *Workaló* (2001-2004), o Centro de Investigação conta com a parceria de setores produtivos, além da educação de pessoas adultas, e com a participação do povo *romaní*, todos residentes, além da Espanha, em outros quatro países: França, Portugal, Reino Unido e Romênia. No *Projeto Includ-ed* (2006-2011), essa parceria inclui diferentes grupos e setores envolvidos de diferentes áreas sociais além da educação, incluindo-se habitação, saúde, emprego e participação social e política, assim como familiares e comunidades envolvidas com 26 escolas de outros níveis de educação básica, localizadas, além da Espanha, em outros 13 países da União Europeia: Áustria, Chipre, Eslovênia, Finlândia, Holanda, Hungria, Itália, Letônia, Lituânia, Malta, País de Gales, Reino Unido e Romênia.

Na ampliação dessa base investigativa, também se podem destacar as contribuições da parceria entre setores políticos e científicos, considerando-se que essas pesquisas obtiveram financiamento para criação de conhecimento que efetivamente respondesse aos problemas sociais, econômicos e tecnológicos. De acordo com o CREA (1998), os processos de exclusão não foram criados pela Sociedade da Informação, mas se agravaram devido à priorização dos saberes acadêmicos próprios da cultura dominante (CREA, 1998, p. 5). Diante disso, esse Centro (2004, 2012a) realça que, ao se considerar o conhecimento como base socioeconômica, os projetos de financiamento se mostram instrumentos fundamentais para se promoverem investigações qualificadas para a identificação de estratégias inovadoras que conduzam à maior inclusão dos grupos minoritários que sofrem exclusão social (CREA, 2004, p. 15; CREA 2012a, p. 3).

Torna-se perceptível, enfim, que a constituição do conceito de inteligência cultural se vincula à afirmação do papel da educação como uma das vias de transformação pessoal e

social no contexto da contemporaneidade. Na pesquisa *Habilidades comunicativas*, o CREA (1998) assinala que esse conceito não deve ser entendido como subestimação dos saberes de tipo acadêmico ou mais formal, mas como reconhecimento e valorização social e cultural das competências comunicativas universalmente desenvolvidas por meio das interações (CREA, 1998, p. 4-5). Nessa perspectiva, abrem-se novas possibilidades para a educação de pessoas adultas, recorrendo-se à articulação entre necessidades educativas contemporâneas e saberes constituídos nos contextos das experiências cotidianas e laborais.

Apoiando-se nesse mesmo entendimento, apresentam-se as hipóteses da pesquisa *Workaló* (2004) ao se voltar para as habilidades desenvolvidas pelo povo *romaní*. Nessa pesquisa, problematizam-se as condições de vulnerabilidade social, em que vem vivendo esse grupo, profundamente agravadas na sociedade contemporânea e relacionadas com o setor produtivo. Ratifica-se a importância dos espaços de educação de pessoas adultas para que efetivamente se desenvolvam habilidades acadêmicas requeridas para inserção no mercado laboral, propondo que sejam tomadas, como base de aprendizagem, habilidades práticas e comunicativas já desenvolvidas por esse grupo. Tal abordagem permite caminhar no sentido de se obter melhor compreensão sobre os muros sociais, culturais e pessoais que vêm impedindo a valorização e o reconhecimento da inteligência cultural, em vista do parâmetro acadêmico socialmente priorizado.

A partir do aprofundamento dessa base conceitual, as pesquisas do *Projeto Includ-ed* (2006-2011) se voltam para a identificação de elementos fundamentais que possibilitem o êxito educativo em diferentes contextos de aprendizagem. Conforme os relatórios dessa pesquisa, promove-se a aproximação de 26 escolas, em todos os níveis de ensino básico e de formação profissional, e de suas comunidades envolvidas, recorrendo-se, para sua seleção, aos critérios de: alto desempenho do alunado, forte envolvimento de familiares e comunidade, e localização em regiões socioeconomicamente desfavorecidas (CREA, 2012a, 2012b). Diante disso, pode-se depreender que habilidades e conhecimentos diferentes são reconhecidos e valorizados nesses contextos, contribuindo para a concretização do papel da educação na transformação de pessoas e de grupos.

Nessa perspectiva de transformação, identifica-se, nos relatórios focalizados, que a constituição do conceito de inteligência cultural pressupõe a integração entre diferentes formas de conhecimento. Desde a pesquisa *Habilidades comunicativas* (CREA, 1998), afirma-se a mudança que se desencadeia no contexto da Educação das Pessoas Adultas (EPA), quando se compartilham reflexões, conforme demonstrado a seguir.



No que diz respeito às experiências em projetos de EPA, os participantes valorizam especialmente as baseadas no diálogo e na relação com os outros, já que nos permitem aportar experiências próprias, convertendo a aprendizagem em um intercâmbio igualitário de conhecimentos diferentes. Igualmente permite conhecer as vivências dos demais e estabelecer processos de reflexão conjunta que, por sua vez, nos servem para superar o próprio processo de exclusão. Outro elemento importante é a visão da mudança pessoal e social. A participação em experiências comunicativas de EPA comporta uma mudança na situação pessoal e, por sua vez, uma mudança social (CREA, 1998, p. 9, tradução nossa).

A partir desse excerto, podem-se enfatizar as possibilidades de mudanças pessoais e sociais, promovidas em contextos comunicativos como os da Educação de Pessoas Adultas. Nesses contextos, observa-se que grupos diversos podem entrar em contato com outras perspectivas e formas de intervenção, ampliando compreensões e identificando estratégias que possibilitem superar desafios que se lhes apresentam. Dessa forma, podem criar conhecimento conjuntamente, ao passo que compartilham ideias em torno de temas de seu interesse.

Essa criação de conhecimento também pode ser concretizada por meio da Metodologia Comunicativa, conduzindo para uma compreensão científica ampliada e profunda. Conforme se pode observar nos relatórios analisados, essa metodologia incorpora elementos fundamentais da teoria da ação comunicativa de Habermas (2001), da concepção de educação de Freire (2002, 2005) e do interacionismo simbólico de Mead (1947), entre outros (CREA, 1998, p. 57; 2004, p. 35; 2012a, p. 10; 2012b, p. 16, 18).

Em *Habilidades comunicativas*, o CREA (1998) menciona a diferenciação entre inteligência acadêmica, inteligência prática e inteligência cultural, relacionando-as respectivamente às habilidades acadêmicas, habilidades práticas e habilidades coletivas. Ademais, também estabelece a relação inteligência-habilidades acadêmicas e inteligência-habilidades práticas com ação teleológica, e a relação inteligência cultural-habilidades coletivas com ação comunicativa (CREA, 1998, p.44). Dessa forma, evidencia a intersubjetividade como conceito central para a criação de conhecimento orientado à ação social transformadora (HABERMAS, 2001).

À intersubjetividade, acrescenta-se, de acordo com o CREA (1998), a ênfase interacionista desenvolvida por Mead (1947), considerando que, por meio das interações, as pessoas produzem definições e significados, recorrendo aos gestos e à linguagem para integrarem sua própria conduta e a de outras. Nesse sentido, os conceitos de intersubjetividade e de interacionismo se articulam fundamentalmente com as contribuições de Freire (2005), destacando “o conceito de relação dialógica como prática fundamental em relação à natureza humana e à democracia, e por outra parte como uma exigência epistemológica” (CREA, 1998, p. 48, tradução nossa).

Diante dessas contribuições fundamentais, identifica-se nos relatórios analisados o desenvolvimento da metodologia comunicativa, apoiado centralmente no conceito de inteligência cultural, em contraposição às perspectivas investigativas habitualmente apoiadas em teorias de déficits (CREA, 1998, p. 60). Nessa metodologia, consideram-se as habilidades comunicativas desenvolvidas por todas as pessoas em seus contextos sociais para que sejam identificados fatores excludentes e fatores transformadores em relação à determinada situação investigada. Busca-se que pessoas e grupos diversos tenham participação ativa e igualitária com pesquisadores, de modo a favorecer que a criação e a validação do conhecimento científico partam do contraste entre diferentes formas de conhecimento.

Sendo assim, observa-se, em meio às técnicas de orientação comunicativa mencionadas, que vão sendo apresentados contextos comunicativos cada vez mais ampliados. No relatório de *Workaló* (CREA, 2004), são criadas quatro equipes de trabalho que possibilitam a participação desde o delineamento até a divulgação dos resultados, além da coleta e da análise intersubjetiva dos dados, estas já mencionadas nas técnicas qualitativas usadas na pesquisa *Habilidades comunicativas* (CREA, 1998, p. 68). Revela-se nos relatórios do *Projeto Includ-ed* (2012) a compreensão de que:

A metodologia comunicativa oferece a possibilidade de integrar e incorporar diferentes disciplinas e orientações, utilizando distintos métodos e técnicas para coleta e análise de dados, em outras palavras, através da aplicação de métodos mistos (quantitativos e qualitativos). Os métodos distintos foram escolhidos de acordo com os objetivos operacionais da pesquisa, mas a orientação comunicativa foi mantida durante todo o projeto (CREA, 2012a, p. 10-11, tradução nossa).

Diante desse excerto, pode-se identificar que, nessa metodologia desenvolvida e adotada pelo CREA, a orientação comunicativa é centralmente observada ao longo de todo o processo. Destacam-se as possibilidades de buscar sustentação teórica em diferentes áreas de conhecimento e de adotar os instrumentos de pesquisa já disponíveis, conforme os objetivos e as problemáticas dos estudos pretendidos. Em se considerando que os sujeitos dos grupos investigados participaram ao longo de todo o processo investigativo, segundo afirmam esses relatórios, pode-se afirmar que, mais do que os instrumentos adotados, releva-se a utilização que se faz desses instrumentos nos contextos comunicativos, no sentido pretendido para as investigações.

Desse modo, pode-se entender que o diálogo intersubjetivo e igualitário não deve ser considerado como instrumento estratégico dos pesquisadores com fins de obtenção de dados. Compartilha-se com os sujeitos dos grupos investigados o propósito explícito de se criarem

conhecimentos para superação de desigualdades sociais e educativas, possibilitando que os objetivos sejam com eles delineados em função de necessidades de sua realidade. Ao se ampliarem os contextos comunicativos, aprofundam-se o rigor e a objetividade almejados para o conhecimento científico em ciências sociais e em educação.

Indo para além da constituição do conceito de inteligência cultural, como premissa da metodologia comunicativa, pode-se identificar que sua orientação comunicativa também se evidencia fora dos contextos investigativos, nas atuações com os grupos envolvidos. Assim, pode-se considerar a inteligência cultural ainda como premissa para as atuações educativas de êxito e as atuações integrativas de êxito, conforme evidenciado pelas pesquisas do *Projeto Includ-ed* (2012). Entre essas atuações evidenciadas, pode-se realçar o CID (Contrato de Inclusão Dialógica), como um dos meios para se favorecer o contexto comunicativo dentro e fora de instituições escolares.

De acordo com os relatórios do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a, 2012b), por meio do CID, coletivo e pesquisadores recriam, em diálogo igualitário, atuações que conduzem ao êxito no sentido de melhorar condições de aprendizagem instrumental no caso das escolas, e de vida social em outras áreas como habitação, saúde, emprego, participação social e política. Nessa compreensão, pesquisadores são responsáveis por fornecer elementos que tiveram êxito em outros lugares, a partir dos dados oferecidos pela comunidade científica internacional. Todos os pontos são dialogados entre todas as partes envolvidas com os processos sociais e/ou educativos focalizados, de forma que as contribuições sejam avaliadas pela força dos argumentos apoiados nos conhecimentos originados em estudos e em experiências diversas.

Nos termos do relatório do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a), revela-se a articulação entre as atuações educativas de êxito adotadas pelo *Colégio La Paz* (Albacete, Espanha), e as atuações integrativas de êxito promovidas nos bairros de La Estrella e La Milagrosa, localizados na vizinhança da escola. A partir da descrição desse caso, pode ser realçado o êxito como decorrência da assunção, na escola, do compromisso entre diferentes agentes educativos – familiares, comunidade e profissionais da escola – em torno do propósito comum de viabilizar a máxima aprendizagem de seu alunado. Ao se reorganizarem as atividades da escola e os recursos ali disponíveis, promovem-se diferentes contextos comunicativos, possibilitando que, por meio do diálogo igualitário, cada pessoa demonstre suas diferentes habilidades e capacidades para concretização do sentido comum compartilhado por aquela realidade.

Além disso, observa-se que as pessoas vão se integrando e se fortalecendo para participarem ativamente naquele contexto, à medida que se tornam crescentemente

perceptíveis os resultados alcançados pelo alunado. Ao serem consideradas as capacidades e as habilidades diversas, por parte de estudantes e profissionais da escola, de familiares e de toda a comunidade, promove-se o reconhecimento de todas as pessoas como agentes de transformação. Desse modo, permite-se considerar que essa transformação transcenda os muros da escola e alcance os bairros circunvizinhos, possibilitando a recriação de outras atuações em diferentes áreas sociais, de acordo com suas necessidades.

Enfim, diante das evidências apresentadas nos relatórios das pesquisas *Habilidades comunicativas* (1998), *Workaló* (2004) e *Projeto Includ-ed* (2012), torna-se possível extrair muitos elementos que permitam compreender a constituição, pelo CREA, do conceito de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica. Sendo assim, resgatam-se algumas dos temas centrais sugeridos ao longo deste item, a partir dos relatórios analisados.

- O conceito de inteligência cultural vem sendo constituído em meio à busca comum por respostas que permitam superar desigualdades sociais e educativas;
- O conceito de inteligência cultural se vincula à afirmação do papel da educação como uma das vias de transformação pessoal e social;
- O conceito de inteligência cultural pressupõe a integração entre diferentes formas de conhecimento;
- O conceito de inteligência cultural possibilita atuações educativas e integrativas de êxito.

Tais afirmações podem ser sustentadas por elementos extraídos dos relatórios das pesquisas analisadas, conforme se demonstra a seguir. Ao serem retomados os procedimentos metodológicos apresentados no início deste item, verifica-se que esses elementos foram primeiramente organizados nos fichamentos, de acordo com as categorias analíticas. Em se entendendo que os relatórios de pesquisa oferecem suas evidências nas categorias Resultados, Conclusões, Recomendações e Impactos, os elementos organizados nas categorias 6 e 7 foram posteriormente objeto de novas e exaustivas leituras, até que fossem alcançados seus principais temas em função dos objetivos desta tese.

Desse modo, optou-se por se apresentarem essas evidências em quadros que possibilitem sua melhor visualização, mantendo-se indicados os relatórios dos quais procedem para evitar distorções na interpretação dos dados. No quadro a seguir, congregam-se os temas e elementos relativos ao conceito de inteligência cultural, extraídos dos principais resultados dos relatórios analisados, após sua prévia organização em quadros específicos, como os exemplificados no Apêndice F desta tese.

Quadro 11 – Inteligência cultural nos principais resultados dos relatórios científicos do CREA

**HABILIDADES COMUNICATIVAS (1998)**

Habilidades no trabalho:

- Comunicação para compartilhar experiências, aprender a usar tecnologias e estabelecer redes sociais;
- Aprendizagem: uso da comunicação para resolução de problemas
- Utilização de experiência prática e outras habilidades, mesmo sem habilidades acadêmicas.

Habilidades no cotidiano:

- Diálogo ajuda a tomar decisões sobre compras
- Uso das habilidades numéricas nas relações econômicas
- Comunicação pode melhorar com aprendizagens prévias de tipo acadêmico
- Solidariedade produz a coordenação da ação
- Comunicação e diálogo com pessoas especialistas ajudam a enfrentar problemas relacionados à burocracia administrativa

Características da exclusão social: confluência de fatores como idade, gênero, desemprego estrutural, deficiências, etnia, ausência de formação acadêmica

Fatores identificados:

- de agravamento da exclusão de grupos minoritários: desemprego, flexibilidade laboral e condições das ocupações não qualificadas ou semiquilificadas;
- determinantes de emprego e superação de situações excludentes: redes sociais, relações interpessoais, comunicação entre pessoas, ajuda mútua e diálogo, nível de estudos
- relacionados ao conhecimento: motivação, interesses pessoais, valor positivo das capacidades cognitivas e atenção baseada na observação.

Contextos de aprendizagem cotidiana: participação nos movimentos sociais, assembleias, AMPAS das escolas de filhos e nas tertúlias influí na conduta do indivíduo que, interiorizando-o, o converte em pensamento abstrato.

Contextos de sistemas de educação de pessoas adultas:

- Todos devem ter voz para que sua cultura fique refletida por meio do diálogo igualitário
  - Relação não igualitária pode dar lugar à geração de resistências ou de processos contra-escolares de aprendizagem
  - Fragmentação entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos da vida cotidiana pode provocar situações de bloqueio e falta de interesse na aprendizagem.
- e em companhia de iguais, independentemente de nível acadêmico.

Aprendizagem das mulheres:

- interiorização de determinadas tipificações em forma de fatores excludentes e consideração de formação como atividade secundária em relação às responsabilidades familiares
- experiência prática e utilização de habilidades comunicativas em âmbito doméstico permite gerar conhecimentos (educação de filhos, administração de economia familiar, utilização de aparatos domésticos) que podem ser transferidos a outros âmbitos de vida e constituir uma base para integração no âmbito público.
- desenvolvimento de atividades práticas e comunicativas em contextos naturais, de maneira informal.

Contextos de multiculturalidade:

- utilização de habilidades comunicativas em qualquer tipo de sociedade e contexto.

Contextos de EPA: intercâmbio de conhecimentos, códigos e experiências entre pessoas de diferentes procedências; possibilidade de optar por conhecimentos que desejem adquirir independentemente de sua origem cultural.

Relação idade e aprendizagem:

- Desenvolvimento em qualquer idade de novas habilidades, acadêmicas ou práticas, a partir das habilidades comunicativas.
- Necessidade e desejo de pessoas adultas para se formarem.
- Fontes de formação mais utilizadas: autoaprendizagem, experiência e diálogo intersubjetivo.
- Necessidade de reconhecimento e de valorização da experiência aprendida na aprendizagem comunicativa.

**WORKALÓ (2004)**

Habilidades e competências tradicionalmente desenvolvidas entre *romanís* coincidem com novos perfis profissionais demandados pelas organizações atuais: Equipes de trabalho e organizações cooperativas; Flexibilidade para adaptação às mudanças; Competências interculturais; Trabalhos e atividades dinâmicas e autoaprendizagem; Solidariedade como princípio essencial para negócios

Barreiras identificadas: Racismo, Sexismo, Segregação educacional, Nível educacional e socioeconômico.

Manifestações de racismo nos locais de trabalho: estereótipos e discriminações decorrentes de desconhecimento sobre o povo romaní

Efeitos do racismo sobre romanís: Demissão por fatores alegados como alheios às empresas; Inibição em promoção, a fim de assumir tarefas mais complexas; Medo de revelar identidade; Baixa autoestima.

Mulheres: tripla exclusão de mulheres com baixa escolaridade

Sistemas políticos: treinamento e educação ineficientes para superar exclusão, contribuindo para reproduzi-la, geração após geração.

Tradições romanís afirmadas como úteis à coesão social: Solidariedade, Inclusão, Processos dialógicos de resolução de conflitos

Papel chave das associações romanís: reconhecimento da comunidade, denúncia de práticas e situações discriminatórias para concretização das leis e dos direitos humanos fundamentais, promoção do povo em atividades diversas e de maneiras para superar barreiras existenciais e possibilidade de suas contribuições serem ouvidas e apresentarem impacto na sociedade hegemônica.

Igualdade de diferenças: necessidade de construir condições para vida coletiva, tarefa que requer consenso sobre regras e princípios a fim de garantir respeito mútuo.

**INCLUD-ED (2012a)**

Atuações de inclusão e abordagens específicas de agrupamento de alunos e alocação de recursos humanos:

- distinção entre agrupamento misto, streaming e inclusivo
- atuações educativas de êxito inclusivas: criação de grupos heterogêneos que incluem estudantes de todos os níveis de desempenho; reorganização de recursos humanos para atender a todos os alunos dentro da mesma sala de aula; ampliação do tempo de aprendizagem; currículo individualizado inclusivo (adaptação dos métodos de ensino sem redução do currículo)

Tipos bem sucedidos de participação de familiares e comunidade que promovem o êxito no desempenho do alunado: participação decisiva, avaliativa e educativa.

- educativa (maior impacto positivo): formação de familiares e comunidade, participação na sala de aula e outros espaços de aprendizagem (mulheres, pessoas não acadêmicas, de culturas diferentes ajuda a superar estereótipos culturais e de gênero)

Conexões entre educação e outras áreas sociais

- Ações para inclusão social: aumento de oportunidades de emprego com formação profissional inclusiva; inclusão em participação política com envolvimento do usuário final em tomadas de decisão; educação focada para melhorar acesso à habitação e à saúde.

- Atuações Integrativas: redes efetivas para maximizar recursos; envolvimento de grupos tradicionalmente mais excluídos na recriação de atuações de êxito; acesso fácil para retornar à escola; monitoramento individual e reconhecimento de experiências de aprendizagem anteriores; maior participação por meio de exemplos; ações baseadas em solidariedade.

- Implantação de atuações integrativas de êxito: Contrato de Inclusão Dialógica e criação de instrumentos para melhoria da qualidade de vida (trabalho e lazer no bairro).

**PROJETO 6 - INCLUD-ED (2012b)**

- Impactos da participação de família e comunidade sobre aquisição de competências básicas curriculares e redução do absenteísmo: aumento das expectativas sobre a aprendizagem das crianças e das habilidades de seus familiares para leitura, escrita e conversa sobre fatos escolares com suas crianças

- Transformação alcança vizinhança e vidas pessoais: impactos na melhoria das situações de habitação, condições de saúde, emprego e participação social e política.

**PROJETO 6 - INCLUD-ED (2012b) (cont.)****Estudos de casos da Espanha:**Percepção sobre grupos interativos:

- organização encoraja pares para se apoiarem entre si; inclusão dos familiares aumenta esforço e motivação investida pelas crianças na realização de suas tarefas;
- incorporação de famílias em sala de aula contribui para melhorias na coexistência e melhor comportamento;
- alguns dos estudantes adquirem novos conhecimentos enquanto outros os consolidam.
- garantia de que todos os estudantes estão progredindo em sua aprendizagem e que nenhum deles está sendo deixado atrás
- rotulação é evitada
- multiplicação das interações em número e em diversidade
- aumento da motivação familiar para continuar estudando e se educando

Extensão do tempo de aprendizagem:

- participação de outros membros da comunidade
- especial importância para inclusão de grupos vulneráveis e para aqueles que não recebem atenção domiciliar para realizarem suas tarefas de casa
- transformação das relações das crianças com a aprendizagem mais tarde transferidas para seus domicílios
- atividades de verão: intensificação e aceleração da aprendizagem
- Centro FINDE: projeto iniciado por organizações da vizinhança passa a ser coordenado com escola e com as famílias para oferecer atividades de aprendizagem para acelerar os processos de aprendizagem de crianças e adolescentes; aumento de espaços para aprendizagem aumenta oportunidades para participação de familiares e da comunidade; familiares aprendem novos modos de interagirem com suas crianças.

Educação familiar (cursos organizados para membros da família): aprendizagem da língua, em curso endereçado para necessidades das mulheres; aulas adaptadas às necessidades de instrução das famílias; tertúlias literárias dialógicas

- criação de oportunidades para crianças e seus parentes compartilharem conhecimento e trabalharem junto em casa: enriquecimento das relações internas das famílias; promoção de novas interações familiares a partir da conexão entre escola e família
- melhoria da realização das tarefas de casa
- melhoria das interações de aprendizagem e em contextos de aprendizagem leva à melhoria das expectativas sobre as possibilidades acadêmicas das crianças
- participação das famílias nas aulas conduz à melhoria da participação familiar em outras atividades
- participação em cursos para familiares tem impacto no comportamento dos estudantes
- participação feminina em cursos de educação familiar tornam as mulheres protagonistas do próprio progresso e aumenta sua autoestima

Participação decisiva (ações relacionadas a uma organização democrática para favorecer a participação deliberativa da comunidade)

- comissões mistas: formadas por pessoas de todos os grupos da comunidade, com validação de todas as opiniões dos familiares
- criação conjunta das regras escolares: implicação dos familiares e de toda a comunidade
- melhoria do comportamento das crianças
- fase dos sonhos: apresentação de demandas e desejos que guiam as decisões e as mudanças que terão lugar na escola; modelo de organização democrática leva em consideração todas as vozes; redução do absentismo

Participação avaliativa (estabelecimento de avaliação e de plano de aprendizagem anualmente com o envolvimento de famílias, organizações e entidades da vizinhança: avaliação dialógica

- permite provisão educacional na escola e no bairro para coordenação, extensão e melhorias

Elementos para fomentar participação:

- Flexibilidade nos processos de participação: leva em conta necessidades e problemas das famílias
- Participação familiar e da comunidade na escola: relacionada com incorporação de suas opiniões acerca das decisões e das atividades realizadas.

**PROJETO 6 - INCLUD-ED (2012b) (cont.)****Estudos de casos da Espanha (cont.):**Superação da exclusão social:

- aumento de oportunidades de trabalho como consequência da participação de familiares nos processos de instrução
- educação familiar influencia oportunidades de trabalho dos participantes
- criação de lugares seguros (como Centro FINDE) para crianças e adolescentes ficarem após horário escolar
- desenvolvimento de iniciativas para manter o ambiente limpo, agradável e mais habitável
- participação familiar na escola melhora condições de saúde para os membros da família
- participação na escola tem impacto na participação social e política para além da escola
- participação na escola promove transformações nas vidas pessoais e no empoderamento pessoal

**Estudo de caso da Finlândia:**

Participação educativa (educação familiar e comunitária): impacto significativo no progresso acadêmico das crianças quando familiares têm oportunidades para ajudarem suas crianças em casa

Participação decisiva: pais sentem que suas opiniões são ouvidas e levadas em conta e pais de grupos minoritários sentem que não há preconceitos nessa escuta; noites com familiares com presença de tradutores.

Participação avaliativa: planejamento educacional e individual para primeira infância; prevenção de dificuldades antes do ingresso na escola; estratégias específicas para trabalhar com crianças e pais com repertório multicultural

Superação da exclusão social:

- língua é uma das causas que dificultam conseguir um emprego ou usar serviços de saúde
- iniciativa de empregar pessoal imigrante na escola
- envolvimento da comunidade para o desenvolvimento e solução de problemas do local.

**Estudo de caso do Reino Unido:**Participação educativa:

- nas atividades de aprendizagem das crianças (voluntariado e atividades de aprendizagem extracurricular)
- em educação familiar (alfabetização literária e numérica para adultos): aumento das aspirações de familiares não apenas com sua própria educação e habilidades, mas com as aspirações relacionadas às suas crianças; aumento das aspirações profissionais e educacionais entre membros da família; contribuições para a coesão da comunidade bem como para a promoção da integração das minorias étnicas ou comunidades mais recentes de imigrantes

Contribuição do envolvimento da comunidade na educação: impacto positivo em diferentes aspectos acadêmicos:

- participação em cursos para familiares ajudou a aumentar o letramento das crianças e as habilidades numéricas
- pais se sentem mais capazes de apoiar as crianças com lição de casa e em outras atividades de aprendizagem
- maior envolvimento dos pais se entrelaça com motivação e entusiasmo das crianças para aprender
- forma de participação de voluntários da comunidade

Superação de exclusão social:

- domínio de empregabilidade: oportunidades de trabalho aumentam com o melhor conhecimento da língua nativa

Participação da comunidade nas atividades de aprendizagem das crianças:

- sessões de habilidades de escrita ajudam as crianças a se movimentarem em aula e a pedirem ajuda a seus colegas e educadores
- sessões organizadas seguindo princípios de colaboração entre familiares e crianças; aulas semanais após horário escolar, com participação conjunta de familiares e crianças
- após horário escolar: participação conjunta de familiares e crianças, com acompanhamento de educador profissional; melhoria no desempenho acadêmico dos estudantes nas habilidades de escrita.



**PROJETO 6 - INCLUD-ED (2012b) (cont.)****Estudo de caso de Malta (cont.):**Envolvimento de familiares em atividades de aprendizagem realizadas na escola:

- resposta positiva das famílias na participação, quando acompanham as melhorias acadêmicas das crianças; correlação positiva entre participação de familiar e melhorias acadêmicas dos estudantes; quando não é possível para familiares apoiarem diretamente suas crianças, a comunidade e até a escola providencia esse suporte adicional.

Superação da exclusão social: envolvimento da comunidade na escola contribui para mudar as vidas das pessoas (melhoria de condições de habitação, estatus de saúde, emprego e participação social graças às ações realizadas na escola e comunidade).

**Estudo de caso de Lituânia:**Relação familiares e escola:

- alta confiança dos familiares no sistema educativo
- crescente participação dos familiares em atividades mais instrumentais

Participação educativa:

- presença da comunidade nas atividades de aprendizagem das crianças: possibilidade de permanecer na escola, após as aulas até às 16h, para realização de atividades acadêmicas; atividades em comum com familiares e a comunidade de entorno (cooperação entre diferentes entidades da cidade desencadeia maior motivação das crianças para aprendizagem)

- Educação familiar (Atividades para a educação de familiares e comunidade): encontros e atividades possibilitam compartilhar riqueza relacionada às diferenças culturais, de acordo com as necessidades apontadas pelas famílias; Biblioteca integrada: fomento de uso mais eficiente nos recursos e nos espaços abertos para interação entre escola e comunidade e entre gerações.

Elementos para fomentar participação: modos informais de comunicação com familiares para expressarem reclamações e opiniões.

Superação da exclusão social: estabelecimento de contato entre membros da comunidade, na área de emprego, por exemplo.

Fonte: contruído pela autora com base nos relatórios identificados na tabela 3 desta tese.

Em vista da apresentação dos principais resultados dos relatórios científicos analisados, podem ser destacadas, entre outros aspectos, as evidências de diferentes origens das habilidades que constituem a inteligência cultural em contextos comunicativos. Observa-se que, a despeito de suas situações de vulnerabilidade social e de baixa escolarização, os grupos investigados desenvolvem habilidades práticas, recorrendo às habilidades comunicativas para agirem em seus âmbitos de existência. Entre as pessoas adultas, as habilidades numéricas são desenvolvidas nas relações econômicas, independentemente de escolarização.

Destaca-se que as habilidades podem ser transferidas para outros contextos em conformidade com as condições comunicativas oferecidas. Ressalta-se que o diálogo entre iguais e a solidariedade são relacionados ao estabelecimento de redes e de interações favoráveis à aprendizagem e que, por outro lado, pode haver bloqueio na comunicação, se não houver reconhecimento e valorização da inteligência cultural das pessoas envolvidas na comunicação.

Entre os resultados das pesquisas, verifica-se que todos os grupos investigados apontam a escolarização como fator fundamental para a inclusão social. Constata-se que a

motivação para aprender está relacionada à criação de sentido das atividades desenvolvidas e não a fatores de origem cultural, de gênero e de idade. Nessa compreensão, a escola se revela como espaço para constituição de redes de aprendizagem que partam de diferentes habilidades e conhecimentos, possibilitando avançar no sentido da aprendizagem instrumental dos agentes educativos, cujos reflexos alcançam a aprendizagem das novas gerações e a melhoria das condições de existência em outras áreas sociais, além da educação.

Tais evidências são corroboradas no quadro 12 que se segue, em que se apresentam os temas e os elementos relativos ao conceito de inteligência cultural, extraídos das principais conclusões dos relatórios analisados, após sua prévia organização tal como exemplificada no Apêndice F deste trabalho.

Quadro 12 – Inteligência cultural nas principais conclusões dos relatórios científicos do CREA

<p><b>HABILIDADES COMUNICATIVAS (1998)</b>  <u>Características de inteligência cultural:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- realização em processos intersubjetivos de comunicação e inclui habilidades comunicativas</li> <li>- revelação por meio das habilidades comunicativas da melhor maneira de se superar processos de exclusão social.</li> <li>- possibilidade de alcançar, por meio do diálogo, interpretação comum sobre realidade social.</li> <li>- necessidade de reconhecer e valorizar experiência e conhecimento de todas as pessoas, não os de uma determinada cultura.</li> <li>- reconhecimento da experiência profissional das pessoas adultas, por meio da introdução das habilidades comunicativas nos processos de aprendizagem ao longo da vida: favorece autoconfiança, autoestima e autovalorização por parte das pessoas participantes no início de processos de formação.</li> <li>- valorização e reconhecimento social e oficial nas habilidades revelam saída para superar a exclusão, pois pessoas adultas em situação de exclusão social e com níveis de estudos ‘baixos’, também desenvolvem habilidades comunicativas que lhes permitem se mover em sua vida cotidiana ou no mundo laboral com plena normalidade.</li> <li>- inclusão e potencialização de habilidades práticas e comunicativas na educação de pessoas adultas.</li> </ul>
<p><b>WORKALÓ (2004)</b>  <u>Paradigma comunicativo crítico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprovação do desenvolvimento de diferentes habilidades pelo povo romaní coincidentes com demandadas do mercado laboral contemporâneo.</li> <li>- oferecimento de nova e fundamentada aproximação científica da exclusão social e de sua superação.</li> <li>- estabelecimento do diálogo intersubjetivo e igualitário na pesquisa entre romanís e não-romanís assegura objetividade dos resultados.</li> </ul> <p><u>Barreiras principais para acessar mercado laboral na sociedade da informação:</u> práticas e atitudes discriminatórias e racistas; comunidade romaní é excluída do mercado laboral formal, até mesmo quando apresenta habilidades demandadas na sociedade da informação; segregação educacional.</p> <p><u>Vias principais para acesso ao mercado laboral na sociedade da informação:</u> trabalho cooperativista e inclusão das mulheres romanís na educação e no mercado laboral.</p>
<p><b>INCLUD-ED (2012a)</b>  <u>Êxito educativo escolar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer a extensão do tempo de aprendizagem sem reduzir metas curriculares</li> <li>- Facilitar a leitura dialógica: mais pessoas, mais tempo e mais espaços</li> <li>- Encorajar tipos decisivo, avaliativo e educativo de participação dos familiares e da comunidade na escola.</li> <li>- Fomentar formação de familiares relacionada a resultados de aprendizagem.</li> </ul>

**PROJETO 6 - INCLUD-ED (2012b) (cont.)**

Participação da família e da comunidade nas escolas: priorização dos tipos educativo, avaliativo e decisivo para alcançar máximo impacto

Aprendizagem instrumental de crianças e familiares:

- Participação nas atividades de aprendizagem das crianças: enfoque instrumental e favorecimento dos recursos disponíveis da comunidade
- Maximizar e diversificar interações entre crianças para aumentar oportunidades de aprendizagem
- Criação de espaços para atividades de aprendizagem compartilhadas por crianças e seus familiares

Educação de familiares:

- deve responder necessidades expressadas pelos participantes (cursos de alfabetização e de linguagem e para melhorar empregabilidade).

Participação de familiares e membros da comunidade nos processos de tomada de decisão:

- deve-se basear no diálogo igualitário e garantir que todas as vozes sejam não apenas ouvidas, mas levadas em conta na gestão da escola (favorecida pela inteligência cultural)
- gestão democrática na tomada de decisões: pode ser transferida para a criação de regras de coexistência e procedimentos de prevenção e resolução de conflitos.

Participação avaliativa: inclusão de familiares na avaliação dos estudantes e de toda a comunidade na criação do currículo.

- necessidade de ter altas expectativas não apenas com as capacidades de aprendizagem dos estudantes, mas com todos os participantes – familiares e outros membros da comunidade, considerados por sua capacidade de contribuir com a escola e com o êxito dos estudantes.
- levar em conta as demandas dos familiares e da comunidade para possibilitar sua participação na escola (agendas combinadas para não se focalizar outras responsabilidades; providenciar intérpretes, quando houver necessidade).

Escolas como espaços para interação e comunicação em rede entre a comunidade: possibilidades de oferecer acesso aos diversos tipos de informação e recursos – informação sobre saúde, vagas de trabalho, o que pode ajudar a transformar situações familiares e pessoais.

Fonte: contruído pela autora com base nos relatórios identificados na tabela 3 desta tese.

Diante das principais conclusões apresentadas pelos relatórios científicos analisados, podem ser destacadas as evidências de demonstração de inteligência cultural nos processos intersubjetivos mediados pelo diálogo igualitário. Nesse sentido, revela-se que habilidades comunicativas e práticas fornecem apoio para novas e consistentes aprendizagens, em contextos de educação diversos, entre os quais as escolas.

Sendo assim, enfatiza-se a necessidade de se ampliarem os espaços de interações, nos quais se tenham altas expectativas em relação aos conhecimentos e às experiências dos grupos envolvidos. Esse reconhecimento desencadeia mudanças na autoimagem dos grupos socialmente vulneráveis, favorecendo a participação social e educativa em outros âmbitos. Desse modo, abrem-se oportunidades para demonstração de inteligência cultural, possibilitando criar alternativas para aprendizagem instrumental e estabelecer redes de apoio para a busca de melhorias nas condições estruturais de vida.

Essas evidências convergem para as recomendações sugeridas pelos relatórios de *Workaló* (2004) e *Includ-ed* (2011), conforme se apresenta no quadro 13, a seguir.

Quadro 13 – Inteligência cultural nas principais recomendações dos relatórios científicos do CREA

**WORKALÓ (2004)**

Recomendações ao domínio europeu e estatal:

- Reconhecimento institucional do povo *romaní*: desejo de ser considerado como um povo com voz própria
- Eliminação da discriminação étnica dos sistemas europeus de educação e de emprego: deve se continuar condenando qualquer tipo de discriminações por razões étnicas ou culturais no mercado de trabalho, não apenas por meio de leis impeditivas, mas também por meio de políticas que levem em conta os efeitos da discriminação na educação e no mercado de trabalho
- Políticas de ações afirmativas nos sistemas educacionais: admitir porcentagem dos melhores estudantes de determinados grupos minoritários, por meio do sistema escolar em direção a escolas de nível médio e universidades públicas.
- Educação de máxima qualidade com máxima aprendizagem, que considere: abertura dos processos de tomada de decisões nos centros educacionais com participação de famílias e comunidade; Inclusão de voluntariado, com diferentes origens culturais, em sala de aula; Organização de salas de aula em grupos interativos; Inclusão de todas as culturas, inclusive a *romaní*, no currículo; Contratação de professorado e colaboradores *romanís*, e profissionais pertencentes a outras minorias culturais; Promoção de pedagogia de máximos, na qual as crianças *romanís*, como as outras, possam aspirar a chegar à universidade.

Recomendações ao domínio laboral e econômico:

- Ampliação do acesso ao mercado laboral europeu, com reconhecimento das habilidades desenvolvidas pelos *romanís*: além de reconhecidas pelas instituições públicas, tais habilidades devem ser complementadas com a instrução de habilidades acadêmicas para que os *romà* acessem melhores trabalhos.
- Criação de sistema de franquias *romanís*: não apenas oferecem empregos que fomentem a inclusão do povo *romaní*, ao levarem em conta as habilidades desenvolvidas, mas também que quebrem preconceitos contra a imagem desse povo. O franqueamento deve: fomentar o acesso ao mercado laboral, manter a identidade *romaní*, incrementar a imagem da comunidade *romaní*.
- Inclusão de *romanís* no setor das TIC: oportunidade ocupacional para alcançar trabalhos mais qualificados
- Políticas de ações afirmativas no mercado laboral, inclusive para as mulheres, gerando ações de fomento para contraposição à discriminação sexista, tais como:
- Reserva de vagas em empregos públicos e incentivos fiscais ao setor privado para contratação de pessoas de minorias culturais e de grupos vulneráveis, como jovens, mulheres e pessoas com deficiências.
- Promoção de ações políticas para que as contratações de pessoal levem em conta a etnicidade e outras situações pessoais que influenciam o acesso a empregos; desenvolvimento de programas em escolas com estudantes *romanís* para fomentar acesso ao mercado laboral
- Promoção da presença das mulheres *romanís* no mercado laboral: catálise para transformação dessa comunidade; superação de estereótipos relacionados às mulheres *romanís*
- Contribuição da comunidade *romaní* para a sociedade do conhecimento: trabalho colaborativo apoiado em forte solidariedade
- Criação de negócios e de franquias pode levar a maior inclusão laboral sem abandonar a família

Recomendações ao domínio da sociedade civil: povo *romaní* apresenta capacidade para colaboração direta e ativa no desenho de medidas de empregabilidade.

- Criação de canais de participação, nos quais a sociedade civil possa tomar parte dos processos de tomada de decisão, por meio das associações *romanís* e de outras associações promovidas por outras minorias culturais.
- Necessidade de mais procedimentos cooperativos, nos quais esteja presente o conhecimento sobre as demandas do mercado e as necessidades dos *romà*.
- Participação direta solicitada pelos *romà* não apenas se refere às decisões políticas e de instituições europeias, mas também projetos e propostas que incluam suas vozes para efetivo alcance de sua inclusão social.

**INCLUD-ED (2012a)**Recomendações para formuladores de políticas:

- Fomentar políticas educacionais com base em atuações educativas de êxito.
- Basear a formação de professores em evidências científicas.
- Estimular atuações de êxito inclusivas para superar as práticas de agrupamentos por nível e mistos.
- Promover as ações que alcançam resultados melhores com os mesmos recursos.
- Desenvolver grupos interativos na sala de aula.
- Promover participação familiar e da comunidade em escolas, com base em atuações educativas de êxito.
- Aumentar e diversificar as interações das crianças em torno de aprender e aumentar suas oportunidades de aprendizagem.
- Fornecer educação familiar que possa responder às necessidades educacionais expressadas pelos participantes.
- Fornecer espaços para compartilhar atividades de aprendizagem entre crianças e seus familiares, dentro e fora do horário escolar.
- Garantir que todas as vozes sejam não apenas escutadas, mas também levadas em conta na gestão da escola.
- Incluir famílias na assessoria aos estudantes, e toda a comunidade na assessoria à escola e nos processos compartilhados de definição do currículo.
- Todos os participantes – familiares e outros membros da comunidade – devem ter altas expectativas não apenas para com as capacidades dos estudantes para aprendizagem, mas também da contribuição para a escola e o êxito dos estudantes.
- Levantar em conta as demandas de familiares e comunidade para permitir sua participação na escola.
- Criar espaços para interação e articulação entre a comunidade.

Fonte: contruído pela autora com base nos relatórios identificados na tabela 3 desta tese.

A partir das recomendações explicitadas pelos relatórios das pesquisas *Workaló* (CREA, 2004) e do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a, 2012b), evidenciam-se medidas relacionadas aos contextos comunicativos que possam favorecer a inteligência cultural. Destaca-se a relação entre inclusão social e educação, relevando o papel da educação na superação das desigualdades nas condições de existência humana. Nesse sentido, a aprendizagem de habilidades acadêmicas se confirma como fundamental para acesso a melhores condições de trabalho e de participação social. Voltando-se aos contextos escolares, como responsáveis pela formação acadêmica do alunado, realçam-se o reconhecimento das habilidades desenvolvidas, em contextos cotidianos e de práticas diversas, como também a necessidade de complementação dessas habilidades com os conhecimentos acadêmicos.

Além disso, evidencia-se o papel das interações entre pessoas e grupos diversos para ampliação da aprendizagem nos sistemas educativos e produtivos e alerta-se sobre os efeitos sociais e pessoais decorrentes da desvalorização de habilidades e conhecimentos não-acadêmicos. Assinala-se que o convívio na diversidade, de forma igualitária, abre espaço para se romper com estereótipos e preconceitos e para se compartilharem habilidades e conhecimentos diferentes.

Sendo assim, colocam-se em evidência os impactos das pesquisas *Workaló* (2004) e *Includ-ed* (2012), conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 14 – Inteligência cultural nos impactos dos relatórios científicos do CREA

<p><b>WORKALÓ (2004)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ocorrência de diversos encontros equipes, compostas por pessoas de diversas esferas sociais, contribuindo à perspectiva acadêmica e à experiência dos movimentos sociais e dos <i>romanís</i>.</li> <li>- Disseminação transversal dos resultados: 1- Conselho Assessor, composto pelo povo <i>romaní</i>, árabes muçulmanos e participantes na educação de pessoas adultas; 2- Trabalho conjunto da equipe de pesquisadores de diferentes universidades catalãs; 3- Trabalho conjunto de muitos pesquisadores de diferentes lugares da Espanha; 4- Possibilidade de acompanhamento dos envolvidos no processo por meio do portal da pesquisa.</li> <li>- Apresentação inicial do projeto em evento com participação de pesquisadores dos diferentes países, membros da Unesco, profissionais atuantes no campo de inserção laboral de grupos incluídos, membros da comunidade romaní e do Conselho Assessor do projeto.</li> <li>- Realização de 5 <i>workshops</i> em Portugal (Mar. 2004), na Espanha (Abr. 2004), na Romênia (Mai, 2004), Reino Unido (Jun. 2004) e da Conferência de Bruxelas (Set. 2004). Nesta conferência, estiveram presentes, entre outras pessoas, Membros do Parlamento Europeu e seus assistentes, assessores des diferentes setores políticos europeus, associações <i>romanís</i>.</li> <li>- Publicações principais: três artigos em revistas internacionalmente qualificadas, entre as quais a <i>Harvard Educational Review</i> (GÓMEZ, J.; VARGAS, J. 2003. Why Romà do not like mainstream schools: voices of a people without territory, vol. 73, n. 4, winter 2003, p. 559-590); duas monografias em revista da Catalunha e do País Basco; 2 livros, sendo 1 deles resultante do Seminário em Barcelona (TOURAINÉ, A. WIEVIOKA, M.; FLECHA, R. et al. <i>Conocimiento e identidad: Voices de los grupos culturales en la investigación social</i>, Barcelona: El Roure Editorial, 2004).</li> <li>- Apresentação de sete trabalhos em diversos Congressos espanhóis, entre 2001 e 2004.</li> <li>- Sete publicações no prelo.</li> <li>- Sete reportagens em revistas, rádios e jornais.</li> </ul>
<p><b>INCLUD-ED (2012a)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mais de 70 artigos científicos (sendo 25 em periódicos referenciados em JCR),</li> <li>- Artigo que aborda o estudo de caso da Escola La Paz, premiado como melhor artigo de 2013, por um dos periódicos científicos mais qualificados do mundo: Ramón Flecha &amp; Marta Soler (2013) Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning, <i>Cambridge Journal of Education</i>, 43:4, 451-465.</li> <li>- 2 resumos de políticas, 39 notícias em diferentes tipos de mídia, 157 congressos e seminários internacionais de disciplinas diferentes, 62 conferências e seminários de projetos (duas na sede do Parlamento Europeu em Bruxelas), 94 treinamentos em 14 países participantes.</li> <li>- Participação ou apresentação dos pesquisadores em 137 eventos para professores, 81 eventos para partes interessadas e usuários finais e 213 eventos para outros agentes como estudantes, reitores ou grupos de especialistas.</li> <li>- Mais de 10 palestras em universidades diferentes nos Estados Unidos, México e China. Integrantes do consórcio organizaram mais de 300 conferências, seminários e eventos em nível nacional e internacional em toda a Europa.</li> </ul> <p><u>Impacto científico:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Publicação dos principais achados em jornais nacionais e internacionais relevantes (25 em ranking JCR)</li> <li>- Apresentação das descobertas em conferencias científicas internacionais bem conceituadas no campo da educação e da sociologia.</li> <li>- Convites aos pesquisadores para compartilharem os resultados do projeto em conferências temáticas e eventos institucionais, com governos, fundações, universidades e organizações.</li> </ul>

**INCLUD-ED (2012a)** (cont.)Impacto político:

- Reconhecimento das escolas como comunidades de aprendizagem em diversas dimensões sociais e áreas da política, em documentos oficiais (Conclusões do Conselho sobre dimensão social de educação e treinamento, Comunicação da Comunidade Europeia e Recomendação do Conselho sobre política para reduzir evasão escolar).
- Reflexos em resoluções do Parlamento Europeu dirigidas à educação de crianças de migrantes e de minorias, com foco especial na necessidade de evitar a segregação em práticas educativas.
- Ações de disseminação de políticas mais relevantes em Conferências realizadas no Parlamento Europeu.

Impacto social:

- Transferência efetiva de conhecimentos entre pesquisadores e instituições, e entre quem trabalha na área e os usuários-finais. Firmação de vários acordos para tornar as AEE acessíveis a um número maior de pessoas, e divulgação ampla dos resultados pela mídia.
- Melhorias de situações relacionadas a habitação, condições de saúde, emprego e participação social e política
- Entrega de medalha de ouro ao mérito na educação ao principal coordenador do *Projeto Includ-ed*, Prof. Ramón Flecha (jun. 2013).

Fonte: contruído pela autora com base nos relatórios identificados na tabela 3 desta tese.

Em face dos impactos apresentados pelos relatórios das pesquisas *Workaló* (CREA, 2004) e *Projeto Includ-ed* (CREA 2012a, 2012b) evidenciam-se os efeitos promovidos pela adoção da Metodologia Comunicativa Crítica, entre cujas premissas o conceito de inteligência cultural se localiza. Revela-se o alcance dos resultados apresentados a partir da inclusão dos grupos minoritários, possibilitando que tragam seus conhecimentos, suas percepções da exclusão social e suas maneiras de lidar com suas situações existenciais. Desse modo, pode-se considerar que, do contraste entre habilidades acadêmicas e não-acadêmicas, emerge conhecimento científico que se traduz em melhorias concretas nos diferentes contextos de sua aplicação. Sendo assim, assinala-se que, por meio da inteligência cultural, supera-se a visão tradicional da ciência, apoiada em racionalidade instrumental, e caminha-se para a racionalidade comunicativa, possibilitando aprofundamento compreensivo e ampla validação em ações sociais e educativas concretas.

Enfim, a partir das evidências recolhidas das análises dos principais Resultados, Conclusões, Recomendações e Impactos, contidos nos relatórios científicos das pesquisas *Habilidades comunicativas* (CREA, 1998), *Workaló* (CREA, 2004) e *Includ-ed* (CREA, 2012a, 2012b) podem ser corroboradas as afirmações sugeridas ao longo desta subseção. Observa-se que o conceito de inteligência cultural se constitui e se amplifica por meio dessas pesquisas, ao integrar mais sujeitos, mais instrumentos, mais conhecimentos. Nessa perspectiva, possibilita-se aprofundar a compreensão sobre suas características e sobre os efeitos de seu reconhecimento em âmbitos acadêmicos e científicos, como também nas vidas

de todas as pessoas envolvidas nos processos intersubjetivos e interacionais permeados pelo diálogo igualitário.

A partir dessas considerações, pode-se encaminhar para a seção subsequente, na qual se revelam os resultados depreendidos do cruzamento entre todos os dados analisados nesta tese.





## 5 INTELIGÊNCIA CULTURAL: CONCEITUAÇÃO, FATORES IMPLICADOS E EFEITOS DE SEU RECONHECIMENTO

*“Não, não, a minha memória não é boa. Ao contrário, é comparável a alguém que tivesse vivido por hospedarias, sem guardar delas nem caras nem nomes, e somente raras circunstâncias. A quem passe a vida na mesma casa de família, com os seus eternos móveis e costumes, pessoas e afeições, é que se lhe grava tudo pela continuidade e repetição”.*

Machado de Assis 1987

Em vista das análises apresentadas nas seções anteriores, torna-se possível compreender que o CREA vem constituindo o conceito de inteligência cultural, na perspectiva da aprendizagem dialógica, desde a década de 1990, a partir de teorias e de evidências advindas de pesquisas que realizou com direção explícita de produzir conhecimento para superação de desigualdades sociais e educativas. Observa-se que essa produção se torna mais consistente, à medida que se promove a integração de habilidades e conhecimentos dos grupos socialmente vulneráveis em torno de suas problemáticas mais relevantes. Nesse sentido, pode-se considerar que a constituição do conceito de inteligência cultural amplie as abordagens investigativas em ciências sociais e em educação, pois possibilita, mais do que a aproximação dos problemas enfrentados por esses grupos, que com os sujeitos destes grupos busque-se a promoção de mudanças de acordo com as necessidades por eles expressadas.

Com base nessa consideração, esta seção apresenta a síntese integradora das análises dos artigos e dos relatórios científicos, focalizando-se especialmente suas principais evidências relacionadas à constituição do conceito de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica, conforme pretendido por esta tese. Considera-se que essas contribuições se concentrem principalmente nos resultados e nos impactos apresentados por essas fontes, cujos dados se organizam, nesta tese, em quadros específicos das seções anteriores (Quadros 7, 10, 11 e 14).

Vislumbrando alcançar os objetivos desta seção, recorreu-se às sugestões de Bardin (2012) para desenvolvimento da análise de conteúdo desses quadros e da categorização de

seus itens de significação. Definiram-se, como unidades de registro, os itens indicados nos quadros *Inteligência cultural nos principais resultados (...)* e *Inteligência cultural nos impactos (...)* – dos artigos publicados em *Web of Science* e dos relatórios científicos do CREA. Como unidades de contexto, consideraram-se esses quatro quadros. Após leitura exaustiva desses quadros, foram obtidas as seguintes categorias: 1- Conceituação da inteligência cultural; 2- Fatores implicados no reconhecimento da inteligência cultural; 3- Efeitos do reconhecimento da inteligência cultural. Para distribuição dos elementos nessas categorias, utilizaram-se algumas questões orientadoras, conforme os objetivos pretendidos.

Apresentam-se a seguir as evidências extraídas dos artigos e dos relatórios analisados, no que dizem respeito a essas categorias.

### 5.1 A CONCEITUAÇÃO DE INTELIGÊNCIA CULTURAL

Ao se buscar a conceituação de inteligência cultural, entre os resultados apresentados por artigos e relatórios de pesquisas desenvolvidas pelo CREA, foram propostas algumas questões que pudessem remeter à sua teorização, tais como: o que é inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica? Como se caracteriza? Como e onde se evidencia?

Assim, obteve-se, a partir dos resultados da pesquisa de *Habilidades Comunicativas* (CREA, 1998) a explicação de que a aprendizagem, de maneira ampliada, realiza-se por meio da comunicação e envolve a utilização de diferentes habilidades. Nesse sentido, evidencia-se o papel fundamental das interações e da intersubjetividade nos processos educativos, assinalando que, mesmo quando não se tem domínio de habilidades acadêmicas, pode-se recorrer à experiência prática e a outras habilidades para compreensão e resolução de situações acadêmicas. Ao considerar uma noção ampliada de aprendizagem, a inteligência cultural inclui o reconhecimento de diferentes habilidades, promovendo-se sua integração no eixo comunicativo.

Essa integração pode ser evidenciada no uso cotidiano das diferentes habilidades em contextos e coletivos diversos. De acordo com o CREA (1998), as habilidades numéricas são aprendidas nas relações econômicas mesmo entre pessoas não-escolarizadas. Em âmbito doméstico, as mulheres geram conhecimento a partir de sua experiência prática e da utilização de habilidades comunicativas, alcançando êxito na educação de filhos, na administração da economia familiar e na utilização de aparatos domésticos. Desse modo, a inteligência cultural pode ser demonstrada no desenvolvimento de atividades práticas e comunicativas em

contextos naturais, de maneira informal e em companhia de iguais, independentemente de nível acadêmico (CREA, 1998).

Nessa perspectiva, ressalta-se que, a partir do relatório de *Habilidades Comunicativas* (CREA, 1998), as habilidades desenvolvidas em contextos práticos e comunicativos podem ser transferidas a outros âmbitos sociais de vida, constituindo-se como base para integração a novas situações de aprendizagem. Em se considerando que as habilidades comunicativas são utilizadas em qualquer tipo de sociedade e contexto, a educação de pessoas adultas revela-se como espaço favorável ao intercâmbio de conhecimentos, códigos e experiências entre pessoas de diferentes procedências. Nesse sentido, essas pessoas podem optar pelos conhecimentos que desejam adquirir, independentemente de estes serem veiculados pela cultura acadêmica.

De acordo com o CREA (1998), as pessoas adultas necessitam e desejam permanentemente se formar e, para tanto, recorrem à autoaprendizagem, à experiência e ao diálogo intersubjetivo. Em vista de que sejam múltiplos os contextos educativos, enfatizam-se o reconhecer e a valorização da experiência e da aprendizagem comunicativa.

Corroborando essa ideia, os resultados da pesquisa *Workaló* (CREA, 2004) demonstram que as habilidades e as competências desenvolvidas pelo povo *romaní*, em suas tradicionais atividades cotidianas e de trabalho, coincidem com os novos perfis profissionais demandados pelas organizações laborais contemporâneas. Entre outras características, destacam-se cooperação, flexibilidade, interculturalidade e solidariedade para que se promova a coesão social no contexto da sociedade do conhecimento, gerando-se condições a comunicação e o diálogo em diferentes âmbitos. Nesse sentido, apesar dos complexos desafios do mundo contemporâneo, o CREA (1998) assinala a necessidade de se construir condições para vida coletiva, buscando apoio no consenso sobre regras e princípios que garantam respeito mútuo.

Remetendo-se aos resultados do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a, 2012b), torna-se possível encontrar a relação entre o conceito de inteligência cultural e as atuações educativas, no âmbito da escolarização. Com base nesses resultados, afirma-se o reconhecimento das habilidades comunicativas, como eixo central de aprendizagem, propõem-se formas de atuação que favoreçam alcançar máxima aprendizagem, com desenvolvimento da inteligência acadêmica e cognitiva a partir da diversidade de inteligências.

Considerando os resultados do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a, 2012b), pode-se compreender que a conceituação de inteligência cultural se fundamenta no conceito de inteligência comunicativa, definida como a habilidade de se usar a linguagem para pedir ajuda

a outras pessoas para solucionar os problemas encontrados (RAMIS, KRASTINA, 2010, p. 246). Nessa pesquisa, focalizam-se três eixos centrais de aprendizagem: do alunado, com a afirmação da centralidade do reconhecimento dos conhecimentos diversos para ajudar na aprendizagem de seus pares; da comunidade mais ampla, com acento nas necessidades expressadas por diferentes agentes educativos e na criação de ambientes de apoio e de consideração de sua inteligência cultural; e da comunidade científica, com destaque à participação dos grupos socialmente vulneráveis nos procedimentos da Metodologia Comunicativa Crítica.

Além disso, nos resultados do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012b), encontram-se diversos contextos que podem favorecer a demonstração de diferentes habilidades e capacidades, com o intuito de se promover a máxima aprendizagem. Exemplos desses contextos são sugeridos pelos estudos de caso das escolas espanholas investigadas, na formação de comissões mistas integradas por pessoas de todos os grupos da comunidade, e na validação de todas as opiniões dos familiares. Nessas comissões, pode-se conduzir a criação conjunta de regras escolares, com a implicação de familiares e de toda a comunidade. Desse modo, podem ser alcançados acordos que viabilizem a convivência na escola e o desenvolvimento das ações educativas ali promovidas.

Em suma, diante da análise da conceituação de inteligência cultural, corrobora-se a ideia de que a constituição desse conceito vem se aprofundando ao longo das pesquisas desenvolvidas pelo CREA, e considera-se que todas as pessoas desenvolvem habilidades e capacidades em contextos comunicativos. Ao se buscarem respostas para os desafios sociais contemporâneos, revela-se a importância da participação dos grupos socialmente vulneráveis, contribuindo para ampliar a compreensão e a possibilidade de intervenções efetivas nos âmbitos mais necessitados.

## 5.2 FATORES IMPLICADOS NO RECONHECIMENTO DA INTELIGÊNCIA CULTURAL

A partir da conceituação da inteligência cultural, fundamentada na ideia de que os contextos comunicativos podem favorecer a demonstração da inteligência cultural, considera-se que todas as pessoas desenvolvem habilidades comunicativas em contextos diferentes. No entanto, em se constatando as desigualdades socialmente estabelecidas entre pessoas e grupos diversos, sugere-se que o reconhecimento da inteligência cultural parta da pressuposição de que há hierarquias socialmente estabelecidas entre habilidades e conhecimentos diversos.

Voltando-se para a identificação de fatores implicados no reconhecimento da inteligência cultural, entre os resultados apresentados por artigos e relatórios de pesquisas desenvolvidas pelo CREA, buscou-se remeter às principais dificuldades para o reconhecimento da inteligência cultural, nos diferentes contextos, bem como às formas para superação dessas dificuldades. Nesse sentido, para identificação dos principais temas, recorreu-se às seguintes questões: Quais os fatores que dificultam o reconhecimento da inteligência cultural? Como essas dificuldades podem ser superadas?

De acordo com os resultados da pesquisa *Habilidades Comunicativas* (CREA, 1998), enfatiza-se que as habilidades comunicativas se apoiam na solidariedade para a coordenação da ação social. Entre esses resultados, menciona-se que a comunicação e o diálogo com especialistas ajudam pessoas dos grupos socialmente vulneráveis a resolverem problemas cotidianos como os encontrados na burocracia dos sistemas administrativos. Em sendo assim, destacam-se como fatores relacionados ao aumento do conhecimento, de tipo acadêmico ou não: a motivação, os interesses pessoais, o valor positivo das capacidades cognitivas e a atenção baseada na observação (CREA, 1998).

Ao mesmo tempo, revela-se, entre os resultados dessa pesquisa, que a exclusão social decorre da confluência de fatores como idade, gênero, desemprego estrutural, deficiências, etnia e ausência de formação acadêmica (CREA, 1998). Essa exclusão social dos grupos pode ser ainda mais agravada em situações de desemprego, de flexibilidade laboral e de ocupações não-qualificadas ou semiquilificadas, sugerindo-se que as habilidades utilizadas no trabalho são fatores cruciais para o reconhecimento da inteligência cultural. Assim, ressalta-se, de acordo com o CREA (1998), que na educação de pessoas adultas a fragmentação entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos práticos pode provocar situações de bloqueio e de falta de interesse na aprendizagem.

Além disso, nos resultados da pesquisa *Habilidades Comunicativas* (CREA, 1998), evidencia-se o agravamento da situação de mulheres ao interiorizarem determinadas tipificações em forma de fatores excludentes. Nesse sentido, pode-se entender que as mulheres com menor ou nenhuma escolarização podem não reconhecer suas próprias capacidades de aprendizagem, por terem secundarizado essa formação, ao longo da existência, em favorecimento de suas responsabilidades familiares (CREA, 1998).

Assim, segundo os resultados da pesquisa *Habilidades Comunicativas* (CREA, 1998), deve-se considerar que, nos sistemas de educação de pessoas adultas, entrecruzam-se diferentes formas de exclusão social, de modo que a relação não-igualitária nesses contextos pode gerar resistências e processos contraescolares de aprendizagem (CREA, 1998). Tal

compreensão se aprofunda a partir dos resultados da pesquisa *Workaló* (CREA, 2004), ao serem identificadas as barreiras enfrentadas pelo povo *romaní* para inserção no mercado laboral: racismo, sexismo, segregação educacional, nível educacional e socioeconômico. Nesse sentido, assinala-se, por exemplo, que o racismo se manifesta nos locais de trabalho, baseando-se em estereótipos e discriminações decorrentes de desconhecimento sobre esse povo.

Em vista do racismo sobre os *romanís*, ocorre demissão por fatores alegados como alheios às empresas; e, por parte desse grupo, desenvolve-se a inibição para assumir tarefas mais complexas e o medo de revelar sua identidade. No caso das mulheres desse grupo, a exclusão social se configura triplamente, quando possuem baixa escolaridade (CREA, 2004). Ademais, salienta-se a ineficiência das políticas de instrução profissional para superar a exclusão social desse grupo, contribuindo para reproduzi-la geração após geração.

Nessa perspectiva, ao focalizar os resultados do *Projeto Includ-ed* (2012a), pode-se encontrar afirmado que a presença de mulheres, de pessoas não-acadêmicas e de culturas diferentes ajuda a superar estereótipos culturais e de gênero. Dessa maneira, os resultados dos estudos de caso, desenvolvidos pelo Projeto 6, revelam formas de participação que conduzem ao êxito acadêmico e que, ao mesmo tempo, contribuem para superar as situações de exclusão social, com base no reconhecimento da inteligência cultural de familiares e de comunidades do alunado.

Entre os resultados do *Projeto Includ-ed* (2012b), oferecidos pelas escolas da Espanha analisadas no Projeto 6, destacam-se as formas de participação educativa nas atividades em sala de aula e nas oferecidas em espaços de extensão da aprendizagem. Ressalta-se a participação de outros membros da comunidade, incluindo-se especialmente grupos vulneráveis e alunado que não recebe atenção domiciliar para realizar suas tarefas em casa (CREA, 2012b). Dessa maneira, sugere-se, em consonância com o conceito de inteligência cultural, que se deva buscar apoio nas habilidades comunicativas da comunidade para o alcance do êxito acadêmico de todo o alunado.

Nos resultados apresentados pelas outras escolas estudadas no Projeto 6, também são sugeridas muitas outras formas de participação educativa. Entre essas formas, destacam-se a educação familiar e a criação de oportunidades para convívio entre crianças e seus familiares (CREA, 2012b). Nos exemplos de educação familiar, oferecidos pelo *Projeto Includ-ed* (CREA-2012b), enfatizam-se o atendimento às necessidades expressadas pelas famílias e o estímulo ao convívio entre gerações, a fim de se compartilharem habilidades e conhecimentos

e de se promoverem novas interações familiares, as quais emergem da conexão entre escola e família.

Essa conexão se encontra corroborada, por exemplo, nos resultados apresentados pela escola da Finlândia, em que se menciona o uso da língua estatal como um dos fatores que dificultam conseguir emprego e usar serviços públicos de saúde. De acordo com os resultados do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012b), revelam-se possibilidades de incluir familiares e comunidade, por meio de iniciativas de emprego do pessoal imigrante na escola e de envolvimento no desenvolvimento e na solução de problemas locais (CREA, 2012b).

Na escola do Reino Unido, observa-se que a participação educativa se concretiza por meio da inclusão de voluntariado nas atividades de aprendizagem das crianças, como também em horário extracurricular. Na escola de Malta, são organizadas sessões e aulas semanais, seguindo-se princípios de colaboração entre familiares e crianças. Na escola da Lituânia, familiares e comunidade também participam nas atividades de aprendizagem das crianças, além de se estimularem encontros e atividades para compartilhamento da riqueza oferecida pelas diferenças culturais, no encontro entre escola e comunidade, e entre gerações (CREA, 2012b).

Em relação às formas de participação decisiva, evidencia-se, entre os resultados do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012b), a necessidade de que as ações estejam relacionadas a uma organização democrática para que se considerem todas as vozes na deliberação pela comunidade. Exemplificam-se com espaços abertos pelas escolas da Espanha tais como a “fase de sonhos”, na qual se apresentam demandas e desejos que guiem as decisões e as mudanças que terão lugar nas escolas transformadas em comunidades de aprendizagem (CREA, 2012b).

No tocante à participação avaliativa, afirma-se a relevância do envolvimento de familiares, organizações e entidades da vizinhança para, em diálogo igualitário, avaliar e planejar a aprendizagem do alunado. Nesse sentido, permitem-se provisões educacionais para a escola e o bairro, concretizando, de modo integrado, coordenação, extensão e melhorias na educação de toda a comunidade (CREA, 2012b).

Sendo assim, pode-se considerar que, ao serem incluídos familiares e comunidades na escola, as formas de participação educativa, decisiva e avaliativa apoiam-se no reconhecimento da inteligência cultural de todos os agentes educativos envolvidos. Sugere-se que esse reconhecimento forneça apoio para que se promova a superação das dificuldades encontradas no contexto escolar, mesmo quando as pessoas não têm habilidades acadêmicas desenvolvidas.



Em se reconhecendo as contribuições da inteligência cultural para a aprendizagem promovida no contexto escolar, destacam-se fatores primordiais para fomentar a participação de familiares e comunidade nas escolas: a flexibilidade nesses processos participativos, considerando necessidades, reclamações e problemas das famílias; e a necessidade de vinculação dessa presença à incorporação de todas as opiniões acerca das decisões e das atividades realizadas. Enfatiza-se que, nos processos de comunicação e diálogo, deve-se não apenas escutar, mas também levar em conta todas as ideias expressadas acerca dos temas levantados (CREA, 2012b). Desse modo, pode-se pressupor que a superação de situações de exclusão social se concretize por meio do estabelecimento de redes entre membros da comunidade, alcançando melhorias em outras áreas sociais além da educação.

Em síntese, diante dos resultados dos artigos e dos relatórios analisados, observa-se que os fatores implicados no reconhecimento da inteligência cultural estão relacionados com a utilização das habilidades comunicativas para que se demonstrem habilidades e conhecimentos diversos. Em se criando espaços favoráveis ao diálogo igualitário entre pessoas, idades e grupos diferentes, evidenciam-se muitas formas de lidar com as dificuldades encontradas em diferentes contextos sociais. Desse modo, sugere-se que a inteligência cultural se beneficie da diversidade, à medida que se promova a superação das fronteiras entre tipos de habilidades e de conhecimentos.

### 5.3 EFEITOS DO RECONHECIMENTO DA INTELIGÊNCIA CULTURAL

A partir da identificação de fatores implicados no reconhecimento da inteligência cultural, compreende-se que, apesar da priorização social de determinadas habilidades sobre outras, é possível se educar para o diálogo igualitário entre pessoas e grupos diversos. Assim, permite-se afirmar que esse reconhecimento se reflita positivamente nas melhorias alcançadas pelos diferentes contextos educativos investigados.

Ao se remeter para os efeitos do reconhecimento da inteligência cultural, a partir dos resultados e dos impactos apresentados por artigos e relatórios de pesquisas desenvolvidas pelo CREA, buscou se identificar os principais reflexos promovidos pela assunção desse conceito, nos contextos educativos investigados. Para essa identificação, adotou-se como questões orientadoras: Por que e para quê se deve reconhecer a inteligência cultural?

Analisando os principais resultados das pesquisas realizadas pelo CREA, pode-se observar que, desde *Habilidades Comunicativas* (CREA, 1998), enfatizam-se os efeitos de concretização do conceito de inteligência cultural. Nessa pesquisa, evidenciam-se as

contribuições de se utilizar a comunicação nos contextos de trabalho para compartilhar experiências, aprender a usar tecnologias e estabelecer redes sociais. Ademais, demonstra-se que o diálogo ajuda na tomada de decisões cotidianas, quando, por exemplo, vai se comprar um objeto; e destaca-se que a utilização da comunicação se aprimora, quando fundamentada em aprendizagens prévias, do tipo acadêmico (CREA, 1998). Nesse sentido, considera-se que a comunicação e o diálogo não prescindem do desenvolvimento das habilidades acadêmicas, tais como leitura, escrita e algoritmos matemáticos, visto que estas resultam das elaborações humanas.

Contrapondo-se à ideia de que há uma idade certa para a aprendizagem, evidencia-se, de acordo com o CREA (1998), que em qualquer idade podem ser desenvolvidas novas habilidades, acadêmicas ou práticas, a partir das habilidades comunicativas. Nessa perspectiva, considera-se que as pessoas adultas aprendem permanentemente, em contextos cotidianos e de trabalho. Destaca-se que a participação em movimentos sociais, assembleias, associações das escolas de filhos e tertúlias influencia na conduta de cada pessoa que interiorizando tal participação, converte-a em pensamento abstrato (CREA, 1998, p. 169-170).

Sendo assim, aponta-se que, nos sistemas educativos de pessoas adultas, deve-se possibilitar que todas tenham voz para que sua cultura fique refletida por meio do diálogo igualitário (CREA, 1998). Aprofunda-se essa ênfase na participação social e política dos grupos minoritários, em resultados e impactos da pesquisa *Workaló* (CREA, 2004), quando se assinala o papel chave das associações *romanís*, para promover o reconhecimento da comunidade, denunciar as práticas e situações discriminatórias para concretização das leis e dos direitos humanos fundamentais e buscar maneiras para superar barreiras existenciais e sociais. Revela-se o êxito decorrente dessa participação social e política nas instituições escolares, conforme destacado nos resultados e nos impactos do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a, 2012b).

Focalizando os resultados e os impactos do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a, 2012b), evidenciam-se os efeitos do reconhecimento da inteligência cultural do alunado, de seus familiares e de toda a comunidade pela escola. Com a criação de grupos heterogêneos na mesma sala de aula e a participação de outras pessoas, além do professorado e de outros profissionais, diversificam-se e aumentam-se as interações, possibilitando-se a entrada de habilidades e de conhecimentos diferentes. Por conseguinte, eleva-se o desempenho acadêmico do alunado dos grupos minoritários e melhora-se a convivência em toda a escola.

Entre os resultados do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012b), evidenciam-se os impactos da participação de família e comunidade sobre aquisição de competências básicas curriculares

e redução do absenteísmo. Aumentam a confiança dos familiares em relação ao trabalho da escola e as expectativas sobre a aprendizagem das crianças. Ademais, ampliam-se as habilidades acadêmicas de familiares em relação à leitura, à escrita e aos temas tratados pela escola. Observa-se que as interações entre familiares e suas crianças se transformam e que se promove a transferência de habilidades entre contextos domiciliares e escolares, cujos efeitos se refletem, por exemplo, na melhoria da realização de tarefas de casa (CREA, 2012b).

Além disso, evidenciam-se mudanças no sentido educativo do contexto escolar. Por meio de formas de agrupamento inclusivas tais como os grupos interativos, encorajam-se os pares para pedirem ajuda e se apoiarem entre si, possibilitando que alguns dos estudantes adquiram novos conhecimentos, enquanto outros os consolidam. Evita-se a rotulação e superam-se estereótipos e preconceitos. Desse modo, favorece-se que o alunado desenvolva suas habilidades para se comunicar e pedir apoio para resolução de suas dificuldades (CREA, 2012b).

A partir dos resultados e dos impactos do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012b), pode-se apontar que a intensificação e a aceleração da aprendizagem decorrem do apoio das habilidades comunicativas de familiares e comunidade. Com a presença de outras pessoas, possibilita-se que o professorado acompanhe o progresso dos estudantes da turma e se certifique de que nenhum deles está sendo deixado para trás. Ao mesmo tempo, com a inclusão de familiares em sala de aula, aumentam-se o esforço e a motivação investidos pelas crianças para realização de suas tarefas e para continuidade de seus estudos (CREA, 2012b).

Nessa perspectiva, evidencia-se, nos resultados e nos impactos do *Projeto Includ-ed* (2011b), que a participação das famílias nas aulas conduz à melhoria da participação familiar em outras atividades e em outros espaços. Salienta-se que a participação feminina em cursos de educação familiar contribui para que as mulheres fortaleçam sua autoestima e se tornem protagonistas de seu próprio progresso (CREA, 2012b).

Em vista do êxito educativo alcançado pelas formas de participação inclusiva de familiares e de comunidade na escola, destacam-se, nos resultados e nos impactos do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a, 2012b), as evidências de que esses efeitos transcendem as fronteiras dessa instituição e alcançam a região circunvizinha. Assim, promove-se a conexão entre educação e outras áreas sociais, possibilitando que as pessoas se integrem em novos processos participativos, nos quais se tomam decisões sobre situações que afetem suas condições de existência, tais como emprego, saúde e habitação. Fortalece-se a crença nas possibilidades de mudanças e configuram-se as redes comunitárias, recorrendo-se à inteligência cultural dos

grupos socialmente vulneráveis para que sejam criadas alternativas e concretizadas melhorias que estes considerem necessárias (CREA, 2012a, 2012b).

Nessa perspectiva, observa-se que essas transformações se concretizam no aumento das oportunidades de trabalho para grupos socialmente vulneráveis, em decorrência do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos acadêmicos nos contextos de participação educativa, abertos pela escola e pela comunidade. Desenvolvem-se iniciativas para manter o bairro mais seguro, limpo e agradável e aumentam-se as aspirações profissionais e educativas entre membros da comunidade (CREA, 2012a, 2012b).

Diante das evidências do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a, 2012b), pode-se afirmar que o reconhecimento da inteligência cultural, nos espaços de participação social e educativa, promove transformação da vida da escola e da comunidade. À medida que se utilizam as habilidades comunicativas nos contextos da escola, ocorrem modificações no desempenho acadêmico e na convivência entre todas as pessoas envolvidas. Com o desenvolvimento e o fortalecimento dessas habilidades, essas pessoas podem se integrar a outros contextos, gerando-se novas oportunidades para aprendizagens diversas, de acordo com suas necessidades e as de seus grupos.

Convém também observar os efeitos do reconhecimento da inteligência cultural na produção de conhecimento científico. Considera-se que a Metodologia Comunicativa Crítica adotada em todas as pesquisas analisadas se embasa no contraste entre diferentes formas de conhecimento, apresentadas pelos grupos minoritários e pela equipe de pesquisadores (PADRÓS et al., 2011). Nesse sentido, no *Projeto Includ-ed* (2012a, 2012b), identificam-se as atuações educativas de êxito, como principal contribuição oferecida à comunidade europeia.

Desse modo, apresentam-se evidências de que os grupos minoritários possuem habilidades e conhecimentos que possibilitam identificar fatores de exclusão social, como também formas de superação dessas situações. Por conseguinte, pode-se afirmar que o reconhecimento da inteligência cultural permite alcançar um conhecimento mais rigoroso e que pode contribuir efetivamente para transformações sociais e educativas. Essas transformações podem ser visualizadas nos principais impactos das pesquisas *Workaló* (CREA, 2004) e *Projeto Includ-ed* (2012), sumarizados a seguir.

- Impactos da pesquisa *Workaló* (CREA, 2004): ao longo de toda essa pesquisa, ocorreram diversos encontros de equipes compostas por pessoas das diversas esferas sociais,

contribuindo à perspectiva acadêmica e à experiência de movimentos sociais e dos *romanís* (CREA, 2004, p. 109-112). Destacam-se algumas delas:

- Disseminação transversal dos resultados;
- Apresentação inicial do projeto em evento com participação de pesquisadores dos diferentes países, membros da Unesco, profissionais atuantes no campo de inserção laboral de grupos incluídos, membros da comunidade romaní e do Conselho Assessor do projeto;
- Realização de cinco *workshops* em Portugal (Mar. 2004), na Espanha (Abr. 2004), na Romênia (Mai, 2004), Reino Unido (Jun. 2004) e da Conferência de Bruxelas (Set. 2004). Nessa Conferência, estiveram presentes, entre outras pessoas, Membros do Parlamento Europeu e seus assistentes, assessores des diferentes setores políticos europeus, associações *romanís*;
- Publicações principais: três artigos em revistas internacionalmente qualificadas, entre as quais a *Harvard Educational Review* (GÓMEZ, J.; VARGAS, J. 2003. Why Romà do not like mainstream schools: voices of a people without territory, vol. 73, n. 4, winter 2003, p. 559-590); duas monografias em revista da Catalunha e do País Basco; 2 livros, sendo 1 deles resultante do Seminário em Barcelona (TOURAINÉ, A. WIEVIOKA, M.; FLECHA, R. et al. *Conocimiento e identidad: Voices de los grupos culturales en la investigación social*, Barcelona: El Roure Editorial, 2004);
- Apresentação de sete trabalhos em diversos Congressos espanhóis, entre 2001 e 2004; sete publicações no prelo; publicação dos resultados, no ano de encerramento da pesquisa, em sete reportagens em revistas, rádios e jornais.

- Impactos do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a, 2012b): manifestados em contextos comunicativos ampliados, tais como:

- Sociais: O diálogo sobre atuações educativas de êxito, incorporando a inteligência cultural nessa pesquisa, foi demonstrado em diversos eventos e conferências. Um dos eventos mais relevantes aconteceu em Euskadi (Espanha) em 18-19/02/2008. O diálogo entre acadêmicos e não-acadêmicos impressionou diferentes pessoas presentes nos eventos, inspirando cada uma em seus próprios âmbitos de atuação. Essa divulgação teve duplo alcance, oferecido por meio do diálogo igualitário entre pesquisadores e familiares: a extensão das ações educativas de êxito e a reversão de estereótipos, considerando-se a falta de possibilidades das minorias culturais contribuirem para melhorar a educação de suas crianças. Desse modo, podem se desencadear mudanças nos discursos dominantes e

criação de novo conhecimento e se promover a passagem de modelos instrumentais de atuação para o modelo comunicativo. Houve criação de conselho consultivo da vizinhança, com a seleção de representantes por consenso e o ingresso de 19 estudantes *romanis* no ensino secundário, devido ao desempenho acadêmico. Ocorreu transferência efetiva de conhecimentos entre pesquisadores e instituições, e entre quem trabalha na área e os usuários-finais. Foram firmados vários acordos para tornar as AEE acessíveis a um número maior de pessoas, e divulgação ampla dos resultados pela mídia. Comprovaram-se melhorias de situações relacionadas com habitação, condições de saúde, emprego e participação social e política, cujo reconhecimento culminou com a entrega de medalha de ouro ao mérito na educação ao principal coordenador do *Projeto Includ-ed*, Prof. Ramón Flecha (jun. 2013).

- Científicos: alcançou-se conhecimento científico mais rigoroso e objetivo no sentido da superação da exclusão educacional. Ocorreram: mais de 70 publicações dos principais achados em jornais nacionais e internacionais relevantes (25 em ranking JCR); premiação de artigo que aborda o estudo de caso da Escola La Paz, como melhor artigo de 2013, por um dos periódicos científicos mais qualificados do mundo: Ramón Flecha & Marta Soler (2013) Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning, *Cambridge Journal of Education*, 43:4, 451-465; 2 resumos de políticas, 39 notícias em diferentes tipos de mídia, 157 congressos e seminários internacionais de disciplinas diferentes, 62 conferências e seminários de projetos (duas na sede do Parlamento Europeu em Bruxelas), 94 treinamentos em 14 países participantes; participação ou apresentação dos pesquisadores em 137 eventos para professores, 81 eventos para partes interessadas e usuários finais e 213 eventos para outros agentes como estudantes, reitores ou grupos de especialistas; mais de 10 palestras em universidades diferentes nos Estados Unidos, México e China. Integrantes do consórcio organizaram mais de 300 conferências, seminários e eventos em nível nacional e internacional em toda a Europa;
- Políticos: houve reconhecimento das mudanças nos sistemas educacionais dos países da Comissão Europeia, a partir dos resultados do Includ-ed. Criou-se no País Basco um plano para estender as atuações educativas de êxito para todas as escolas; ocorreu assinatura de parceria entre CREA e Conselho da cidade de Albacete para realizar o Programa URBAN (2007-2013). O Parlamento Europeu adotou regulamentação, em 2009, relacionada à educação das crianças migrantes e de minorias, com foco especial na necessidade de evitar a segregação em práticas educativas. Ocorreu o reconhecimento das

escolas como comunidades de aprendizagem em diversas dimensões sociais e áreas da política, em documentos oficiais (Conclusões do Conselho sobre dimensão social de educação e treinamento, Comunicação da Comunidade Europeia e Recomendação do Conselho sobre política para reduzir evasão escolar).

Enfim, enfocando os resultados de artigos e relatórios científicos de pesquisa do CREA, nas categorias analíticas apresentadas, torna-se possível adensar a compreensão do conceito de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica. Observa-se que, ao se ampliar a noção de inteligência e se favorecer a utilização das capacidades de comunicação e de diálogo, podem ser desenvolvidas em qualquer idade e contexto novas e diferentes habilidades, de tipos acadêmicos e práticos, de acordo com as necessidades das pessoas e dos grupos. Nessa perspectiva, sugere-se que o reconhecimento da inteligência cultural de pessoas e de grupos diversos favoreça a aprendizagem instrumental e a convivência humana, promovendo-se transformações pessoais e sociais.

Assim sendo, pode-se encaminhar para a conclusão desta tese.

## CONCLUSÃO

Desde o marco teórico desta pesquisa, propôs-se explicitar o conceito de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica, entendendo-se suas potenciais contribuições para o campo da pesquisa educacional brasileira, enfocando especialmente a área de educação escolar em que se situa esta tese. Esse conceito vem permitindo alcançar maiores níveis de desenvolvimento humano e social em contextos educativos diversos, apoiando-se em teorias e evidências científicas advindas de pesquisas realizadas pelo CREA, com direção explícita de produzir conhecimento para superação de desigualdades sociais e educativas.

Assim sendo, a partir das fontes desta pesquisa – dois livros de referência, obras mencionadas como teorias fundamentadoras do conceito, seis artigos publicados no âmbito da comunidade científica internacional e quatro relatórios de pesquisas realizadas por esse grupo – foram extraídos diversos elementos analíticos, os quais foram apresentados ao longo desta tese. Chega-se, enfim, à conclusão desta pesquisa para sumarizar o que se deduziu de todas essas análises, para responder à questão delineada no início deste caminho:

*Como o CREA foi constituindo o conceito de inteligência cultural, a partir de teorias e de evidências advindas das pesquisas que realizou com direção explícita de produzir conhecimento para superação de desigualdades sociais e educativas?*

A partir da análise dos livros, artigos e relatórios selecionados para esta tese, pode-se perceber que o CREA foi constituindo o conceito de inteligência cultural por meio de aprofundamento e ampliação de suas bases teóricas, de desenvolvimento e consolidação de metodologia científica, e de divulgação e diálogo em torno de evidências e resultados de suas pesquisas.

Evidencia-se que o aprofundamento e a ampliação das bases teóricas ocorreram ao longo do tempo, permanecendo autores de base como Paulo Freire (2002; 2005), Habermas (2001), Vigotsky (2009) e Scribner (1988), e dando-se maior relevância progressivamente a Mead (1947) e Chomsky (1977),<sup>168</sup> por exemplo, conforme sintetizado nos quadros da seção 2. Convém destacar que Aubert et al. (2008) publicam os avanços na constituição da base dialógica de aprendizagem, possibilitando a análise de processos e necessidades de

---

<sup>168</sup> CHOMSKY, N. Op. cit. p. 90 nota 76.



escolarização de crianças, adolescentes e pessoas adultas na sociedade contemporânea. No que diz respeito ao conceito de inteligência cultural, mantém-se a contraposição em relação à dimensão unilateral e acadêmica apresentada pelos conceitos tradicionais de inteligência, e avança-se na compreensão acerca da integração de diferentes inteligências em torno da inteligência comunicativa e na identificação das barreiras sociais e educativas relacionadas à priorização das habilidades acadêmicas em detrimento de outras habilidades e capacidades.

Partindo das observações das tertúlias literárias dialógicas da Escola de La Verneda de Sant-Martí, identificou-se que todas as pessoas podem recorrer às suas habilidades comunicativas para demonstrarem habilidades desenvolvidas em outros contextos culturais (FLECHA, 1997). Nos anos subsequentes a essa publicação do conceito de aprendizagem dialógica, vieram cientificamente se confirmando as necessidades de superar teorias de déficit, relacionadas à idade, ao gênero, às origens raciais, culturais e sociais, e de focalizar nas capacidades de aprendizagem, possibilitadas pelo uso de linguagem e ação, tal como originariamente se verificara.

Ao se voltar para as pesquisas desenvolvidas pelo CREA posteriormente à publicação de *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997), encontra-se que, na pesquisa *Habilidades Comunicativas* (CREA, 1998), essas habilidades oferecem base consistente para novas aprendizagens em âmbitos cotidianos e em sistemas laborais e educativos, inclusive por parte de grupos socialmente vulneráveis. Na pesquisa *Workaló* (CREA, 2004), salienta-se que o perfil demandado pelo setor produtivo contemporâneo coincide com as habilidades coletivas tradicionalmente desenvolvidas nos contextos da cultura *romaní*, em âmbitos familiares e de trabalho, como também se destaca o agravamento das condições de existência dos grupos socialmente vulneráveis na sociedade do conhecimento, a partir de estereótipos e preconceitos culturais e sociais. No *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a, 2012b), identifica-se que, em diferentes países, o êxito educativo e social dos grupos socialmente vulneráveis pode ser alcançado por meio de atuações embasadas no reconhecimento de habilidades e capacidades de alunado, estudantes, familiares e comunidade, além de profissionais envolvidos com as áreas de desenvolvimento humano. Tais pesquisas permitem corroborar a vinculação entre os pressupostos originais de constituição do conceito de inteligência cultural e os efeitos de se favorecer seu reconhecimento em diferentes contextos sociais e educativos, viabilizando máximo desempenho acadêmico do alunado.

Em sendo assim, identifica-se que o CREA também foi constituindo o conceito de inteligência cultural por meio do desenvolvimento e da consolidação de metodologia científica. Revela-se que esse conceito foi adotado como premissa da Metodologia

Comunicativa Crítica, oferecendo maior rigor e consistência às análises e às interpretações de investigações em ciências sociais e em educação, notadamente as realizadas com grupos socialmente vulneráveis (OLIVER et al., 2011; RAMIS; KRASTINA, 2010). Nessa perspectiva, assinala-se a necessidade de se superar as hierarquias interpostas nas formas de conhecimento para se criar conhecimento social e cientificamente relevante.

Por meio da Metodologia Comunicativa Crítica adotada pelo CREA, confirmam-se os propósitos relativos à superação do enfoque unilateral do conhecimento científico, visto que se recorre ao contraste deste tipo de conhecimento com os conhecimentos dos atores sociais (PADRÓS et al., 2011). Nota-se que, ao longo dos anos, veio se promovendo a ampliação numérica e de origens dos membros das equipes de pesquisa, bem como dos grupos vulneráveis focalizados.

Desde a pesquisa *Habilidades Comunicativas* (CREA, 1998), recorre-se às formas de orientação comunicativa, que já ocorriam nas tertúlias literárias dialógicas e na Escola de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant-Martí, para se identificar com os grupos socialmente vulneráveis os fatores de sua exclusão social e os fatores que possibilitam superar essas formas de exclusão. Na pesquisa *Workaló* (CREA, 2004), as técnicas se ampliam, possibilitando integrar as vozes do povo *romaní* de diferentes países para fornecimento de uma visão transnacional sobre as situações laborais no continente europeu e para promoção de intervenções que viabilizem a inclusão social das minorias culturais. No *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a, 2012b), revelam-se contextos ampliados de investigação, possibilitando identificar elementos fundamentais à análise e à interpretação de atuações relacionadas à coesão entre diferentes grupos sociais e culturais. Alcança-se, da integração em plano de igualdade de diferentes perspectivas em torno de problemáticas sociais e educativas, a possibilidade de favorecer a validação dos argumentos apresentados e a elaboração de propostas para sua concretização.

Nessa perspectiva, deve-se considerar que a constituição do conceito de inteligência cultural, pelo CREA, também ocorreu por meio da divulgação e do diálogo em torno de evidências e resultados de suas pesquisas. Conforme apontado por Aubert et al. (2008), esse grupo assinala que, em educação como em outros campos científicos, deve-se superar a ideia de que um conhecimento seja definitivo, haja vista as constantes mudanças nos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc. Desse modo, enfatiza-se que os contextos comunicativos favorecem efetiva vinculação entre o desenvolvimento científico e o social.

Ao analisar os artigos científicos e os relatórios de pesquisas do CREA, observa-se que os contextos comunicativos de pesquisa vão sendo amplificados para se promover o

diálogo entre diferentes atores sociais, ao passo que são percebidos impactos cada vez mais contundentes a partir da divulgação dos resultados obtidos. No relatório de *Workaló* (CREA, 2004), apresentam-se as repercussões da realização dessa pesquisa, de sua expansão e de sua avaliação junto ao Parlamento Europeu e ao povo *romaní*, contribuindo para o reconhecimento e a apropriação de suas contribuições pelos diferentes domínios sociais e políticos envolvidos, e para a sua disseminação nos âmbitos científicos. Nos relatórios do *Projeto Includ-ed* (CREA, 2012a, 2012b), aumenta a ressonância dos impactos de se contrastar habilidades e conhecimentos de diferentes fontes, traduzindo-se em efetivas melhorias nos sistemas educativos europeus, por meio da geração de políticas públicas, da articulação entre educação e outros setores sociais e, por conseguinte, da criação de novas possibilidades de atuação orientadas para o êxito educativo. No que tange à divulgação e ao diálogo com a comunidade científica internacional em torno do conceito de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica, identifica-se que este passa a ser focalizado como tema central relacionado à educação escolar (RAMIS; KRASINA, 2010) e à superação da exclusão educacional (OLIVER et al., 2011).

Retomando os fundamentos conceituais oferecidos nos livros *Compartiendo Palabras* (FLECHA, 1997) e *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información* (AUBERT et al., 2008), torna-se possível compreender que a inteligência se desenvolve ao longo de toda a vida, em contextos de experiências diversas, por meio de atividades cognitivas e motoras. Nesse sentido, a aprendizagem se realiza em processos contínuos, nos quais as interações mediadas pela linguagem são fundamentais para a compreensão e a internalização de significados histórica e culturalmente constituídos. Assim, permite-se afirmar que, nos contextos existenciais, os sujeitos possam se articular para, em diálogo, analisarem e resolverem conjuntamente os desafios compartilhados, recorrendo aos seus diferentes conhecimentos.

Em vista de tais considerações, o conceito de inteligência cultural vem oferecer uma noção mais ampliada de inteligência, contrapondo-se à vinculação tradicional que desta se faz exclusivamente com habilidades e capacidades acadêmicas. Esse conceito possibilita integrar todas as habilidades e as capacidades desenvolvidas em outros contextos de aprendizagem, considerando-se que, de acordo com a abordagem histórico-cultural inaugurada por Vygotski (2009), demonstrou-se equivalência entre as funções cognitivas desenvolvidas em atividades diversas, por meio dos estudos de Scribner (1988).

Recolhendo essas fundamentais contribuições na perspectiva da aprendizagem dialógica (FLECHA, 1997), tem tornado-se possível considerar a inteligência em contextos

comunicativos diversos. Para tanto, busca-se apoio fundamental em elementos oferecidos por teorias produzidas em diferentes áreas de conhecimento entre as quais se destacam: a teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 2001) e o interacionismo simbólico (MEAD, 1947), nas ciências sociais e na filosofia; a teoria da ação dialógica (FREIRE, 2002, 2005), na educação; e a perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKI, 2009), na psicologia.

A partir de teorias como estas, vem sendo constituído, pelo CREA, o conceito de inteligência cultural, com propósitos explícitos de superar desigualdades sociais e educativas no contexto contemporâneo. Nessa perspectiva, considera-se que a inteligência cultural é universal, haja vista que as competências linguísticas são universais, tal como desenvolvido por Chomsky (1977),<sup>169</sup> e que todos os seres humanos desenvolvem funções cognitivas nas respectivas culturas, conforme demonstrado por Cole e Scribner (1977). Por meio desse conceito, entende-se que todos os sujeitos são capazes de linguagem e ação, segundo Habermas (2001), de modo que, ao se colocarem em diálogo igualitário, podem disponibilizar todas as suas capacidades e habilidades para que se superem desigualdades compartilhadas.

Nesse entendimento, as atuações estão relacionadas com o uso efetivo, em situações de diálogo e interação, dessas diferentes competências individuais, conforme enfatizado nos relatórios de pesquisas (CREA, 1998, 2004) e nos artigos publicados junto à comunidade científica internacional (FLECHA et al., 2011; OLIVER et al., 2011; RAMIS; KRASINA, 2010). Ademais, considera-se que, ao chegarem a novos contextos, as pessoas tragam elementos que anteriormente as conduziram ao êxito em outras situações de sua existência, e que tais elementos sejam transferíveis ao novo contexto e às novas interações, desencadeando novas aprendizagens pessoais que, por sua vez, podem se estender aos respectivos grupos de convívio. Nesse sentido, as habilidades evidenciam o uso desses elementos, podendo ter caráter prático, acadêmico, entre outros (FLECHA et al., 2011; PADRÓS et al., 2011, VALLS; PADROS, 2011).

Entre as habilidades desenvolvidas, as habilidades comunicativas são consideradas como fundamentais ao conceito de inteligência cultural (AUBERT et al; FLECHA, 1997) . Por meio dessas habilidades, as pessoas compartilham suas diferentes formas de alcançar êxito em situações práticas e acadêmicas; em contextos cotidianos, entre famílias e comunidades; em contextos institucionais, como os de trabalho e de outros espaços sociais e culturais (CREA, 2012a, 2012b; OLIVER et al., 2011; RAMIS; KRASINA, 2010). Assim,

---

<sup>169</sup> CHOMSKY, N. Op. cit. p. 90 nota 76.

as habilidades comunicativas possibilitam aprender e ensinar, compartilhar significados e sentidos, e promover êxito em atuações sociais diversas.

Essa possibilidade se revela como manancial para superar desigualdades apresentadas pela sociedade contemporânea, em que são ampliados os processos produtivos pelo fenômeno da globalização, e em que é promovida a aproximação entre grupos, culturas e pessoas diversas (CREA, 1998, 2004, 2012a, 2012b; FLECHA et al., 2011). Nesse contexto, o conhecimento acadêmico é central para a inclusão social, colocando em evidência contextos de aprendizagem instrumental tais como a escola. Em sendo assim, destaca-se o acesso à aprendizagem acadêmica entre os fatores relacionados à vulnerabilidade social de grupos considerados como minoritários (CREA, 1998, 2004, 2012a, 2012b).

Nesse sentido, compreendem-se as possíveis consequências sociais no que dizem respeito aos conceitos de inteligência e à demonstração de habilidades específicas. Ao se relacionar inteligência com habilidades específicas, em dimensão unilateral, promove-se a cisão das diferentes formas de conhecimento. Por conseguinte, dependendo do contexto em que se encontram, as pessoas podem ser socialmente estigmatizadas, de acordo com as habilidades que demonstram.

Essa estigmatização também pode decorrer de preconceitos e estereótipos classistas, machistas, racistas, etnocentristas, e etaristas, levando a pressuposições acerca das capacidades de homens e mulheres (CREA, 1998, 2004, 2012a, 2012b). Nessa perspectiva, promove-se a relação entre êxito e vulnerabilidade e estabelecem-se socialmente as classificações de habilidade, capacidade, destreza, inabilidade e incapacidade. Ademais, intensifica-se a exclusão social, à medida que as próprias pessoas internalizam essas classificações sociais.

Em sendo assim, revela-se a necessidade de compromisso das pesquisas em educação com o oferecimento de respostas efetivas aos desafios deste tempo, o que é demonstrado pela sequência de trabalhos analisados para esta tese, e que foram desenvolvidos pelo CREA. Considerando como central a aprendizagem promovida pela escola, mais do que descrever as dificuldades desses grupos minoritários, torna-se fundamental evidenciar formas de atuação que efetivamente vêm conduzindo ao êxito social e educativo, comprometendo-se com as possíveis consequências de se reconhecer a pluralidade das dimensões humanas, tal como proposto pelo conceito de inteligência cultural e demonstrado no corpo dos artigos e relatórios analisados na presente tese.

Com base nesses argumentos, que foram tecidos a partir do referencial teórico desta pesquisa, chega-se à representação da complexidade do conceito de inteligência cultural, na

perspectiva da aprendizagem dialógica, em três níveis: nas unidades de inteligência, nos contextos de atividades, interações e intersubjetividade, e nas possíveis consequências sociais e educativas decorrentes das estigmatizações a elas relacionadas. Desse modo, as conclusões desta tese são distribuídas em correlação com esses três níveis, seguidas dos principais argumentos extraídos das fontes analisadas.

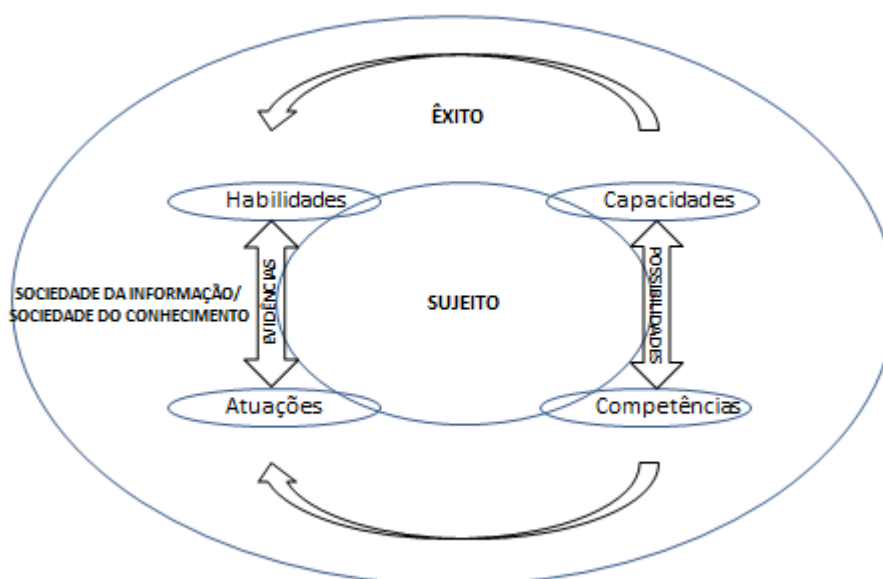
Essas conclusões foram deduzidas dos resultados mais significativos apresentados na síntese integradora oferecida na seção 5. Assim, alguns trechos possivelmente contêm ideias já mencionadas, porém fundamentais para se compreender a constituição do conceito de inteligência cultural, na perspectiva da aprendizagem dialógica.

Para organizar as conclusões nesses três níveis, buscou-se responder a algumas questões orientadoras, como se revela a seguir.

### Unidades de inteligência

Como *Unidades de inteligência*, consideram-se os principais conceitos mencionados nos livros de referência desta tese, ao se referirem ao conceito de inteligência cultural. Nesse sentido, incluem-se as habilidades diversas e as capacidades de linguagem e ação, e situadas na contemporaneidade. Nos dados analisados, este contexto mais amplo foi mencionado como Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento.

Figura 1 – Unidades de inteligência



Conforme se observa na Figura 1, propõe-se compreender o sujeito em seu contexto social, cujos aspectos econômicos, políticos e culturais se encontram em permanente transformação. Em contextos sociais, o êxito se refere ao alcance de determinado fim por meio das habilidades demonstradas, mais do que às possíveis capacidades individuais; e as atuações evidenciam o uso efetivo de potenciais competências linguísticas, conforme diferenciação apresentada por Chomsky (1977).<sup>170</sup> Desse modo, considera-se que as capacidades e as competências são possibilidades subjetivas, convertidas em evidências se houver condições favoráveis para tal demonstração.

Na sociedade contemporânea, as transformações vêm sendo crescentemente aceleradas e promovem mudanças em âmbitos cotidianos e sistêmicos, colocando o acesso ao conhecimento e à informação como fatores decisivos para a inclusão social. Em uma sociedade crescentemente interconectada, o sujeito deve alcançar êxito em âmbitos cada vez mais diversificados, demandando que, ao longo da vida, desenvolvam-se muitas e diferentes habilidades e atuações em muitos e diferentes contextos sociais.

Assim, buscou-se organizar as conclusões relacionadas ao nível *Unidades de Inteligência*, com base nas seguintes questões: quais habilidades e atuações são priorizadas pela sociedade contemporânea? Como essas habilidades e atuações se relacionam com o conceito de inteligência cultural?

- **O conceito de inteligência cultural inclui a inteligência comunicativa**, que se refere à habilidade de usar a linguagem para pedir ajuda a outras pessoas para solucionar as situações encontradas. As habilidades comunicativas são utilizadas em qualquer tipo de sociedade e contexto. Outras habilidades como as numéricas são usadas cotidianamente pelas pessoas adultas para resolver assuntos econômicos. A inteligência cultural possibilita que as pessoas se movimentem na vida cotidiana e no mundo laboral.
- **O conceito de inteligência cultural é integrado pelas capacidades de linguagem e ação, utilizadas no diálogo igualitário**. A inteligência cultural emerge do diálogo intersubjetivo e igualitário. Considera-se que as decisões sejam tomadas a partir do diálogo entre iguais e que a solidariedade seja condição fundamental para se coordenar ação em comum. Assim, aponta-se a necessidade de construir condições para vida coletiva, tarefa que requer consenso sobre regras e princípios a fim de se garantir respeito mútuo.
- **O conceito de inteligência cultural transforma os conceitos tradicionais de inteligência e as atuações tradicionais nas escolas**. A inteligência cultural avança em relação aos

---

<sup>170</sup> CHOMSKY, N. Op. cit. p. 90 nota 76.

outros conceitos de inteligência, ao trazer a inteligência comunicativa para o conhecimento acadêmico e prático. O alargamento da noção de inteligência com inclusão de outros tipos de conhecimento torna possível reconhecer, como membros iguais na sociedade, aqueles que não são acadêmicos e aqueles que são membros de minorias culturais. A mudança no conceito de inteligência pode ajudar a superar desigualdades encontradas por grupos que não fazem parte da cultura majoritária, pois esses grupos têm fundos de conhecimento e inteligência cultural, os quais podem beneficiar a vida da escola e os processos de aprendizagem. É fundamental mudar conceitos de aprendizagem para se promoverem novas formas de interação, e, nessas interações, ter altas expectativas não apenas com as capacidades de aprendizagem dos estudantes, mas com todos os participantes – familiares e outros membros da comunidade, considerados por sua capacidade de contribuir com a escola e com o êxito dos estudantes.

- **O conceito de inteligência cultural se relaciona à integração da educação com outras áreas de atuação para promover a inclusão social.** A utilização das habilidades comunicativas possibilita superar fatores excludentes e fazer frente aos desafios que apresenta, por exemplo, a introdução de novas tecnologias. As situações de exclusão social e de desemprego podem ser superadas por meio de redes sociais, relações interpessoais, comunicação entre pessoas, ajuda mútua e diálogo. Há necessidade de visão ampliada sobre alfabetização em saúde e bem-estar da população e das comunidades.
- **A inteligência cultural promove impactos na motivação e na aprendizagem dos estudantes.** As pessoas desenvolvem, em qualquer idade, novas habilidades, acadêmicas ou práticas, a partir das habilidades comunicativas. A idade não influi nos processos de aprendizagem. São aspectos relevantes à criação do conhecimento: motivação, interesses pessoais, valor positivo das capacidades cognitivas e atenção baseada na observação. As pessoas adultas têm necessidade de se formar e querem se formar. As fontes de formação mais utilizadas são a autoaprendizagem, a experiência e o diálogo intersubjetivo. A experiência é fruto da aprendizagem comunicativa e, quanto mais idade, maior número de conhecimentos. O problema surge quando não se reconhecem ou não se valorizam essas aprendizagens comunicativas.
- **O conceito de inteligência cultural favorece a aprendizagem entre pessoas adultas de diferentes culturas.** Em se considerando as habilidades comunicativas como eixo central de aprendizagem, a educação baseada neste tipo de habilidades permite comunicação entre culturas, por meio da qual se intercambiam conhecimentos, códigos e experiências entre pessoas de diferentes procedências. Diante da diversidade desses elementos, as pessoas



podem escolher o que querem aprender, independentemente da origem cultural dos conhecimentos.

- **A inteligência cultural possibilita que os grupos socialmente vulneráveis participem do desenho de programas de inclusão social.** O povo *romaní* demonstrou sua capacidade para colaborar diretamente no desenho de medidas de empregabilidade, com seus conhecimentos sobre trabalho colaborativo apoiado em forte solidariedade. Devem ser criados canais de participação social e política, nos quais a sociedade civil e as associações de minorias culturais possam participar dos processos de tomada de decisão.
- **Os grupos socialmente vulneráveis podem apresentar habilidades e competências socialmente valorizadas no contexto contemporâneo.** Algumas das habilidades e competências, como as tradicionalmente desenvolvidas pelo povo *romaní*, coincidem com as demandadas pelos novos perfis profissionais das organizações atuais. As tradições *romanís* afirmadas como úteis à coesão social são: solidariedade, inclusão e processos dialógicos de resolução de conflitos.
- **A inteligência cultural dos participantes dos contextos investigados se evidencia em cada procedimento da Metodologia Comunicativa Crítica.** Essa evidência se revela quando se promovem contextos investigativos nos quais se possam contrastar diferentes formas de conhecimento, por meio do diálogo igualitário. Nessa metodologia, os resultados e as conclusões são produto do diálogo intersubjetivo com as pessoas participantes. A combinação entre inteligência e diálogo é essencial para superar as perspectivas etnocêntricas e as relativistas de investigação. A inteligência cultural dos usuários finais deve ser incluída desde o delineamento até a disseminação dos resultados das pesquisas.

### **Contextos de atividades, interações e intersubjetividade**

Segundo o marco teórico desta tese, as diferentes inteligências são desenvolvidas em diferentes contextos. Alguns desses contextos são recorrentemente mencionados nos dados analisados – acadêmico (escola e pesquisa), trabalho, cotidiano, família e comunidade, haja vista a articulação desses contextos promovida, de modo ampliado, na sociedade contemporânea (sociedade da informação ou do conhecimento). Desse modo, tais contextos se destacam como *Contextos de atividades/interações/intersubjetividade*, nos quais podem ser desenvolvidas as habilidades diversas e as capacidades de linguagem e ação.

Figura 2 – Contextos de atividades, interações e intersubjetividade



De acordo com a Figura 2, propõe-se considerar, na perspectiva da aprendizagem dialógica, que o sujeito desenvolva sua inteligência por meio de atividades cognitivas e motoras, em interação com outras pessoas com as quais compartilha significados e alcança acordos, usando a linguagem como meio de entendimento. Desse modo, considera-se que a aprendizagem possa ser realizada em contextos de atividades diversas, de interação e de intersubjetividade.

Em se compreendendo a sociedade contemporânea a partir do giro dialógico e em crescente interconexão, promovida por meios diversos tais como as tecnologias da informação e da comunicação, deve-se enfatizar também a interconexão entre os contextos diversos de desenvolvimento da inteligência. Assim, propõe-se que também seja compreendida essa interconexão entre as diferentes inteligências, para que o sujeito alcance êxito em seus diferentes contextos de atuação.

Para organizar as conclusões relacionadas a esse nível de compreensão, buscou-se responder às seguintes questões: em que contextos o sujeito aprende na sociedade contemporânea? Qual a relação entre esses contextos e o conceito de inteligência cultural?

- **As formas e atuações igualitárias inclusivas de participação das pessoas da comunidade levam ao êxito educativo.** A participação igualitária nos processos educativos tem de permitir que todos os sujeitos tenham voz para que sua cultura fique refletida no diálogo intersubjetivo. Pelo contrário, quando, em instituições como a escola, a relação entre culturas não parte de uma relação igualitária, podem ser geradas resistências

ou processos contra-escolares de aprendizagem. Quando, em contextos educativos escolares, fragmentam-se conhecimentos acadêmicos de professorado e de outros especialistas, e conhecimentos da vida cotidiana de familiares e amizades, podem ser provocadas situações de bloqueio e de falta de interesse na aprendizagem.

- **Os contextos de trabalho e de sistemas administrativos oferecem possibilidades de aprendizagem de forma comunicativa.** A experiência prática e a utilização de determinadas habilidades permitem adquirir estratégias no mundo do trabalho, mesmo quando não se conta com habilidades acadêmicas. As habilidades práticas também são aprendidas através da resolução de problemas em contextos laborais, frequentemente suprindo carência das habilidades acadêmicas. Além disso, por meio da comunicação e do diálogo com pessoas especialistas, pode-se descobrir os passos para enfrentar problemas relacionados à burocracia administrativa dos contextos de trabalho.
- **As habilidades comunicativas se incrementam, quando podem ser fundamentadas em aprendizagens prévias de tipo acadêmico.** As principais barreiras identificadas pela comunidade *romaní* acessar o mercado laboral na sociedade do conhecimento são: práticas e atitudes discriminatórias e racistas, e segregação educacional. A comunidade *romaní* é excluída do mercado laboral formal, até mesmo quando apresenta as habilidades demandadas na sociedade da informação. As principais vias para os *romanís* acessarem o mercado laboral na sociedade da informação são o trabalho cooperativista e a inclusão das mulheres *romanís* na educação e no mercado laboral.
- **Independentemente de dominarem as habilidades acadêmicas, as mulheres desenvolvem atividades práticas e comunicativas em contextos naturais, de maneira informal e em companhia de iguais.** No âmbito familiar e a partir da experiência prática e da utilização de habilidades comunicativas, a mulher gera importantes conhecimentos, educando filhos, administrando economia familiar, utilizando aparatos domésticos. Esses conhecimentos são transferidos a outros âmbitos de vida e dão base para a integração ao âmbito público.
- **A participação em âmbitos públicos, como movimentos sociais, assembleias, associações das escolas de filhos e tertúlias, produz transformação social.** Essa participação influi na conduta do indivíduo que, interiorizando-a, converte-a em pensamento abstrato. Quando se promovem processos participativos inclusivos em escolas situadas em regiões de vulnerabilidade social, a transformação alcança outras esferas sociais na vizinhança e nas vidas pessoais, possibilitando a recriação de atuações de êxito.

A participação familiar e comunitária reflete na melhoria das situações relacionadas com habitação, condições de saúde, emprego e participação social e política.

- **De maneira geral, as escolas devem se tornar espaços para interação e comunicação em rede entre a comunidade.** Ao permitir que a escola seja esse tipo de espaço, torna-se possível oferecer acesso aos diversos tipos de informação e recursos – sobre saúde, vagas de trabalho, o que pode ajudar a transformar situações familiares e pessoais. A comunidade deve participar no desenho e na execução dos programas sociais, como os de alfabetização em saúde. Aponta-se a necessidade de mais procedimentos cooperativos, contando-se com o conhecimento sobre as demandas do mercado e as necessidades dos grupos minoritários.
- **O aumento de espaços para aprendizagem amplia as oportunidades para participação de familiares e comunidade na escola.** Os familiares aprendem novas formas de interação com suas crianças. Deve-se favorecer a extensão do tempo de aprendizagem sem reduzir as metas curriculares; e facilitar a leitura dialógica: mais pessoas, mais tempo e mais espaços.
- **A educação de familiares deve responder às necessidades educacionais expressadas pelos participantes.** São fundamentais os cursos de alfabetização e de linguagens, como também os direcionados a melhorar a empregabilidade. Deve-se fomentar a formação de familiares relacionada a resultados de aprendizagem das competências socialmente priorizadas.
- **O número e a diversidade das interações entre as crianças devem ser maximizados para aumentar as oportunidades de aprendizagem.** Recomenda-se criar espaços para atividades de aprendizagem compartilhadas por crianças e seus familiares. A participação educativa nas atividades de aprendizagem das crianças deve ter enfoque instrumental, buscando-se o favorecimento dos recursos disponíveis da comunidade.
- **A participação de familiares e membros da comunidade nos processos de tomada de decisão deve se basear no diálogo igualitário e deve garantir que todas as vozes sejam não apenas ouvidas, mas levadas em conta para gestão da escola.** Na participação decisiva de familiares e comunidade, as ações estão relacionadas a uma organização democrática que favoreça a deliberação da comunidade (exemplos: comissões mistas, criação conjunta de regras escolares, fase dos sonhos). Os familiares devem ser incluídos na avaliação dos estudantes, e toda a comunidade deve ser incluída na avaliação da escola e na criação do currículo.
- **A Metodologia Comunicativa Crítica, em cujas bases o conceito de inteligência cultural se encontra, apresenta as condições necessárias para a criação de espaços de diálogo igualitário entre pesquisadores e pessoas que vivem nos contextos**

**investigados.** A MCC contribui para a concretização do diálogo igualitário e a constituição de conhecimento com pretensões de melhorias das situações sociais e educativas. A orientação comunicativa crítica dos estudos de caso propiciou a identificação de barreiras à participação e alguns elementos-chave das formas de participação que levam a melhorias nos centros educativos. Os princípios e procedimentos da MCC podem ser aplicados em outras áreas, possibilitando a inclusão das vozes de quem sofre as situações de exclusão social. A aplicação de técnicas comunicativas de coleta de dados favorece as condições de comunicação entre pesquisador e pessoas do contexto investigado e a superação da lacuna metodológica entre pesquisador e pessoa.

### Possíveis consequências sociais e educativas relacionadas com inteligência

Em vista das análises realizadas, compreende-se que o reconhecimento da inteligência cultural, em diferentes contextos, pode favorecer o êxito social e educativo de grupos em condições de vulnerabilidade social. Assim, destacam-se *Possíveis consequências sociais e educativas relacionadas com inteligência*, em decorrência da valorização unidimensional de conceitos de inteligência utilizados na contemporaneidade (sociedade da informação ou do conhecimento).

Figura 3— Possíveis consequências sociais e educativas relacionadas com inteligência



Como se representa na Figura 3, podem ser atribuídos rótulos e estereótipos ao sujeito, apoiando-se nas habilidades demonstradas em contextos específicos e considerando-se a inteligência em dimensão unilateral (prática, intelectual, etc.). Nesse sentido, o sujeito pode ser estigmatizado por sua destreza ou inabilidade, capacidade ou incapacidade, incorrendo-se em êxito ou em vulnerabilidade, de acordo com as demandas específicas que lhe são apresentadas pelo contexto.

Vale ressaltar que há outros fatores sociais relacionados aos rótulos e estereótipos, tais como gênero, idade, raça, origem cultural e social, deficiências, nível de escolarização, desemprego. Em vista destes fatores, o sujeito não tem oportunidade de demonstrar suas habilidades, mesmo que estas estejam relacionadas às demandas do contexto em que se encontra. Vinculando-se a demonstração de habilidades, relacionadas à dimensão unilateral de inteligência, com esses fatores sociais, acirram-se suas condições de êxito ou de vulnerabilidade social.

A partir desta tese, propõe-se ampliar a noção de inteligência, compreendendo a interconexão de contextos diversos, na Sociedade da Informação.

Para sistematizar as conclusões relacionadas a esse nível de compreensão, buscou-se responder às seguintes questões: O que pode acontecer quando, em contexto específico, focaliza-se apenas uma dimensão de inteligência? Por que e para quê se deve considerar as inteligências de modo integrado?

- **A diversidade de inteligências favorece o alcance do objetivo de máxima aprendizagem e o desenvolvimento de inteligência acadêmica e cognitiva.** Ao se considerar a inteligência cultural, pode-se superar processos de desigualdades sociais e potencializar a educação de pessoas adultas.
- **A exclusão social ocorre a partir da confluência de fatores como idade, gênero, desemprego estrutural, deficiências, etnia, ausência de formação acadêmica.** Em grupos socialmente vulneráveis, a exclusão social é agravada por desemprego, flexibilidade laboral e condições das ocupações não-qualificadas ou semiqualificadas. As mulheres interiorizam determinadas tipificações em forma de fatores excludentes e têm considerado que a formação é uma atividade secundária às quais antepõem as responsabilidades familiares. A diversidade linguística é uma das causas que dificultam conseguir emprego ou usar serviços públicos como os de saúde. A cultura e a linguagem são destacadas na comunicação médico-paciente, por exemplo.
- **A aproximação integrada entre setores diferentes favorece a coesão e a coerência da mensagem veiculada pela comunicação.** Recorrendo à pedagogia freiriana, podem ser

alcançados melhores resultados em saúde e aprendizagem. A educação deve focar a melhoria do acesso à habitação, à saúde, ao emprego e à participação social e política. É importante se atentar às necessidades expressadas pela comunidade, criar ambientes de apoio e considerar a inteligência cultural da comunidade. O envolvimento do usuário final em processos de tomada de decisão favorece a inclusão em participação política. Membros da comunidade podem melhorar suas condições de habitação, status de saúde, emprego e participação social, graças às ações realizadas na integração entre escola e comunidade.

- **O nível de estudos é fator determinante para inserção laboral.** A formação acadêmica deve chegar a toda a população, para que se evite a exclusão social. Os baixos níveis de escolarização afetam profundamente a inclusão dos grupos socialmente vulneráveis, como o povo *romaní*, no mercado laboral. As principais barreiras a essa inclusão são: racismo, sexismo, segregação educacional, nível educacional e socioeconômico. As manifestações de racismo nos locais de trabalho são provocadas por desconhecimento sobre os grupos minoritários e estão relacionadas a estereótipos e discriminações relacionados às suas origens. As mulheres dos grupos minoritários sofrem tripla exclusão social, quando têm baixa escolaridade. Devem ser promovidos: o acesso fácil para se retornar à escola; o monitoramento individual e o reconhecimento de experiências de aprendizagem anteriores; a maior participação por meio de exemplos; as ações baseadas em solidariedade.
- **A formação profissional inclusiva aumenta oportunidades de emprego.** As políticas europeias de empregabilidade, treinamento e educação são ineficientes para que se supere a exclusão de grupos minoritários como o povo *romaní*, contribuindo para reproduzi-la, geração após geração. Não obstante, as associações desses grupos têm papel-chave no reconhecimento da comunidade, na denúncia de práticas e situações discriminatórias para concretização das leis e dos direitos humanos fundamentais, na promoção dos grupos em atividades diversas e de maneiras para superar barreiras existenciais e na possibilidade de suas contribuições serem ouvidas e apresentarem impacto na sociedade hegemônica. As situações de exclusão social podem ser superadas pela iniciativa de empregar pessoal desses grupos minoritários e pelo envolvimento da comunidade para desenvolvimento e solução de problemas locais.
- **O reconhecimento da inteligência cultural das famílias e da comunidade na escola favorece o desempenho acadêmico do alunado, a prevenção e a resolução de conflitos, a tolerância e a superação de estereótipos culturais e de gênero.** Devem ser encorajados os tipos decisivo, avaliativo e educativo de participação dos familiares e da comunidade na escola para alcançar o máximo impacto na aprendizagem instrumental na escola. A gestão

democrática na tomada de decisões também pode ser transferida para a criação de regras de coexistência e procedimentos de prevenção e de resolução de conflitos. A participação na sala de aula e em outros espaços de aprendizagem, como também nos processos de tomada de decisão nas escolas, de mulheres, de pessoas não-acadêmicas e de culturas diferentes, ajuda a superar estereótipos de cultura e de gênero e conduz à melhoria da participação familiar em outras atividades. A participação ativa na tomada de decisão se torna um recurso de criação de significado da educação para toda a comunidade e aumenta o sentimento de confiança na escola e nos professores, por parte da família. O envolvimento da comunidade na escola gera benefícios que contribuem para mudar as vidas das pessoas dentro e fora da escola.

- **A participação educativa de familiares e de comunidade foi identificada como o tipo que tem maior impacto positivo sobre o desempenho acadêmico das crianças.** A participação de familiares e de comunidade nas salas de aula promove mútuo benefício a partir do compartilhamento de conhecimentos diversos; particularmente ajuda a superar preconceitos e a melhorar a coexistência dentro da escola. A educação familiar e comunitária ajuda as famílias a transmitirem uma visão positiva de aprendizagem, que se reflete em aprender mais e melhor e ter mais motivação para aprender. Esse tipo de participação favorece alfabetização linguística e matemática de pessoas adultas de grupos minoritários, possibilitando-lhes melhores oportunidades de trabalho; promove o aumento das aspirações com a própria educação e o desenvolvimento de novas habilidades.
- **O alunado apresenta conhecimentos diversos que ajudam na aprendizagem de seus pares.** A consideração da inteligência cultural possibilita ampliar a aprendizagem instrumental de todas as pessoas envolvidas. A criação de oportunidades educativas para familiares tem impacto na aprendizagem das crianças. Ao estimular que crianças e familiares compartilhem seu conhecimento e trabalhem juntos em casa, promove-se enriquecimento das relações internas das famílias.
- **As atuações integrativas de êxito contribuem para formação de redes efetivas para recriação de atuações educativas de êxito.** As oportunidades de trabalho aumentam como consequência da participação de familiares nos processos de instrução. A participação familiar na escola melhora condições de saúde, de trabalho, de habitação e de participação social e política para os membros da família, desencadeando transformações nas vidas pessoais e no empoderamento pessoal.
- **O contraste entre duas formas de conhecimento leva ao desenvolvimento científico de atuações educativas de êxito.** A consideração da inteligência cultural e dos



conhecimentos constituídos nas experiências das pessoas dos grupos investigados possibilita superar desigualdades entre estruturas de conhecimento e interpretações acerca da realidade social. O estabelecimento do diálogo intersubjetivo e igualitário na pesquisa entre *romanís* e não-*romanís* assegurou a objetividade dos resultados, oferecendo nova e fundamentada aproximação para que se supere a discriminação da comunidade *romaní* na pesquisa e, além disso, na sociedade. Essa explanação foi feita em uma perspectiva transnacional europeia que também pode ser aplicada na experiência com outras minorias. O paradigma comunicativo crítico contribui ao estudo da exclusão social e de formas de superar essa exclusão, podendo ser mais rigoroso a partir do diálogo entre mundo da vida e sistema.

- **Em se considerando a globalização da sociedade contemporânea, as recomendações feitas ao domínio europeu estatal podem também ser propostas aos governos de outros países:** o reconhecimento institucional de grupos culturais minoritários, como proposto com o povo *romaní*; a eliminação de discriminação étnica e racial nos sistemas de educação e de emprego; as políticas de ações afirmativas nos sistemas educacionais; uma educação de máxima qualidade com máxima aprendizagem.
- **Em se considerando a globalização da sociedade contemporânea, as recomendações feitas pelas pesquisas europeias podem ser aplicadas ao domínio laboral e econômico de outros países:** a ampliação do acesso ao mercado laboral, com o reconhecimento de habilidades desenvolvidas e complementação com a instrução de habilidades acadêmicas para acesso a melhores trabalhos; a inclusão em setor das TICs como oportunidade ocupacional para o alcance de trabalhos mais qualificados; as políticas de ações afirmativas no mercado laboral, inclusive para as mulheres, a fim de que se gerem ações de fomento para contraposição à discriminação sexista e se catalise transformação das condições de existência dos grupos minoritários; a inclusão das vozes dos grupos minoritários em projetos e propostas para efetivo alcance de sua inclusão social.
- **Em se considerando a globalização da sociedade contemporânea, as recomendações feitas pelas pesquisas europeias aos formuladores de políticas podem ser sugeridas para outros países:** fomentar políticas educacionais com base em atuações educativas de êxito; basear a formação de professores em evidências científicas; estimular atuações de êxito inclusivas para que sejam superadas as práticas de agrupamentos por nível (*streaming*) e mistos; promover as ações que alcançam resultados melhores com os mesmos recursos; desenvolver grupos interativos na sala de aula; promover participação familiar e da comunidade em escolas, com base em atuações educativas de êxito; aumentar

e diversificar as interações das crianças em torno do conhecimento e aumentar suas oportunidades de aprendizagem; fornecer educação familiar que possa responder às necessidades educacionais expressadas pelos participantes; fornecer espaços para compartilhar atividades de aprendizagem entre crianças e seus familiares, dentro e fora do horário escolar; garantir que todas as vozes sejam não apenas escutadas, mas também levadas em conta na gestão da escola; incluir famílias na assessoria aos estudantes, e toda a comunidade na assessoria à escola e nos processos compartilhados de definição do currículo; todos os participantes – familiares e outros membros da comunidade – devem ter altas expectativas não apenas para com as capacidades dos estudantes para aprendizagem, mas também da contribuição desses participantes para a escola e o êxito dos estudantes; levar em conta as demandas de familiares e comunidade para permitir sua participação na escola; criar espaços para interação e articulação entre a comunidade.

Enfim, diante de tais evidências de concretização da inteligência cultural para o êxito escolar, compreende-se que a inteligência se manifesta em atuações que viabilizem a continuidade da existência humana. Alcançam-se altos índices de desenvolvimento humano e social, quando, de modo igualitário, participam mais pessoas trazendo seus diferentes conhecimentos. Em uma sociedade que prioriza o conhecimento, há que se propor a convergência de, por meio das capacidades de linguagem e de ação, todas as habilidades e as capacidades desenvolvidas até o momento, para um mesmo sentido: o de humanização.

Nesse sentido, argumenta-se que os seres humanos retomem as condições que vêm favorecendo a continuidade de sua existência, ao longo da história. Quando formulam conceitos e apresentam formas de resolução de problemas, todas as pessoas demonstram sua inteligência, podendo, assim, integrarem-se em torno de propósitos substancialmente relacionados à própria educabilidade e a das novas gerações humanas. Para essa integração, podem contar com as instituições educativas socialmente estabelecidas, entre as quais a escola, promovendo mudanças que atendam às demandas e aos desafios sociais contemporâneos; demandas e desafios que não prescindem da multiculturalidade e nem do respeito às diferenças de todos os tipos.

O conceito de inteligência cultural, na perspectiva da aprendizagem dialógica, torna possível que pessoas e grupos se reconheçam como agentes de transformação, engajando-se e comprometendo-se com a mesma busca, educando-se e compartilhando seus conhecimentos para reescreverem a História, concretizarem mudanças e alcançarem condições dignas de

existência para toda a comunidade humana. Parafraseando Paulo Freire, para se finalizar esta tese: estas são tarefas da humanidade – difíceis, porém possíveis!

## REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla B. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educ. e Pesq.* São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100004&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em 26 out. 2010.

ASKEVIS-LEHERPEUX, F. Atitude. In: DORON, Roland; PAROT, Françoise. *Dicionário de Psicologia*. Trad. de Gabinete de Tradução da Climepsi Editores Lisboa: Climepsi Editores, 2001. 851 p.

ASSIS, Joaquim M. Machado de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Círculo do Livro, 1987, cap. 59.

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCÍA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial S. A. 2008.

AUSTIN, John L. (1971): *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y Acciones*. Buenos Aires: Paidós.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2012, 279 p.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Trad. Magda Lopes; Rev. técnica de Cibele Saliba Rizek. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012, cap. 1, p. 11-87.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. *Cad. Pesqui.*, Nov 1985, no.55, p.50-62.

CAMARGO, Dair Aily Franco de. Desempenho operatório e desempenho escolar. *Cad. Pesqui.*, Ago 1990, no.74, p.47-56.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cad. Pesqui.*, Ago 1982, no.42, p.79-86.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. *Cad. Pesqui.*, Maio 1986, no.57, p.78-85.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. \_\_\_\_\_ *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Vol. 1. Trad. Roneide Venancio Majer. Atual. para 6ª ed. São Paulo: 2011.

CASTORINA, José A. Teoria psicogenética da aprendizagem e a prática educacional: questões e perspectivas. *Cad. Pesqui.*, Fev 1994, no.88, p.37-46.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 14ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.

CHEN, Chaomei. On the Shoulders of Giants. In: \_\_\_\_\_. *Mapping Scientific Frontiers: the quest for knowledge visualization*. Singapore: Verlag London Limited, 2003, p. 135, cap. 5.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. *Cultura y pensamiento*. relación de los procesos cognitivos con la cultura. México: Limusa, 1977.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introducción. In: VYGOTSKI, Lev S. *Los procesos psicológicos superiores*. Trad. Silvia Furió. 3ª ed. Barcelona: Crítica, 2009/1978.

CONSONI, Juliana; MELLO, Roseli R. de Cadernos de Pesquisa: psicologia e educação no ensino e na aprendizagem escolar. *Cad. Pesqui.* vol.44 no.154 São Paulo out/dez. 2014 (no prelo). Acessível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142967>.

CREA. *Habilidades comunicativas*. Barcelona, DGICYT, [1998]. Relatório de pesquisa.

CREA. *The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the Gypsy case – Workaló*. 2004. Final report. Disponível em <[http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1\\_avrupa\\_birligi/1\\_9\\_politikalar/1\\_9\\_5\\_azinlik\\_politikas\\_i/EU\\_Research\\_2004\\_The\\_creation\\_of\\_new\\_occupational\\_patterns\\_for\\_cultural\\_minorities\\_The\\_Gypsy\\_case.pdf](http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_5_azinlik_politikas_i/EU_Research_2004_The_creation_of_new_occupational_patterns_for_cultural_minorities_The_Gypsy_case.pdf)> Acesso em 10 mai. 2015.

CREA. *Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education*, 2012a. FINAL INCLUD-ED REPORT.

CREA. REPORT 9: Contributions of local communities to social cohesion. In: \_\_\_\_\_. *Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education*, 2012. INCLUD-ED REPORT.

CUNHA, Antonio G. da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DORON, Roland; PAROT, Françoise. *Dicionário de Psicologia*. Lisboa, Portugal: CLIMEPSI Editores, 2001.

DORTIER, Jean-François (org.). *Dicionário de Ciências Humanas*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2010.

ELBOJ SASO, Carmen; PUIGDELLIVOL AGUADÉ, Ignasi; SOLER GALLART, Marta; VALLS CAROL, Rosa. *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Editorial Graó, 2002.

ESPOSITO, Yara Lúcia. Desnutrição e cognição. *Cad. Pesqui.*, Set 1975, no.14, p.87-96.

FLECHA, Ainhoa; GARCIA, Rocío; GÓMEZ, Aitor; LATORRE, Antonio. Participation in successful schools: a communicative research study from the Includ-ed Project. *Cultura y Educación*. Vol. 21, ed. 2, jun. 2009, p. 183-196.

FLECHA, Ainhoa; GARCIA, Rocío; RUDD, Rima. Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. *European Journal of Education*, Vol. 46, ed. 2, jun. 2011, p. 209-218.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesús; PUIGVERT, Lidia. *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós, 2001.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli R. de. Tertúlia literária dialógica. *Presente!* Revista de educação, ano 13, nº 48, Salvador, mar/2005, p. 29-33.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. In: IMBERNÓN, Francisco (coord.); BARTOLOMÉ, Lilia; FLECHA, Ramón; GIMENO SACRISTÁN, José; GIROUX, Henry; MACEDO, Donald; McLAREN, Peter; POPKEWITZ, Tomas S.; RIGAL, Luis; SUBIRATS, Marina; TORTAJADA, Iolanda. *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. 4ª ed. Barcelona: Graó, 2002.

FOLSCHIED, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Metodologia filosófica*. Trad. Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'água. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 34ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 21ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIDDENS, Anthony. Elementos da Teoria da Estruturação. In: \_\_\_\_\_. *A constituição da sociedade*. Trad. Álvaro Cabral. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 1-46.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4ª ed. Trad. Alexandra Figueiredo, Ana P. D. Baltazar, Catarina L. da Silva, Patrícia Matos e Vasco Gil. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GIDDENS, Anthony; LASH, Scott; BECK, Ulrich. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. Trad. Magda Lopes; Rev. técnica de Cibele Saliba Rizek. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

GINER I GOTA, Elisenda. *Amistad deseada: aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Barcelona, Espanha: Hipatia, 2011.

GÓMEZ, Jesús; LATORRE, Antonio, SÁNCHEZ, Montse; FLECHA, Ramón. *Metodologia comunicativa crítica*. Barcelona, Espanha: Hipatia, 2006.

GUSMÃO, Neusa M. M. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. *Pro-posições*, v. 19, n. 3 (57) – set. dez. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a04>> Acesso em 09 jan. 2015.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. 2ª ed. Madrid: Taurus, 2001a, v. I, Racionalidad de la acción y racionalización social.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2ª Ed. Madrid: Taurus, 2001b, v. II, Crítica de la razón funcionalista.

HERRMANN, Esther; CALL, Josep; HERNANDEZ-LLOREDA, Maria Victoria; HAIR, Brian; TOMASELLO, Michael. Humans have evolved specialized skills of social cognition: The cultural intelligence hypothesis. *Science*, vol. 317, ed. 5843, set. 2007, p. 1360-1366.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri, Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MEAD, George H. *Espírito, persona y sociedade: desde el punto de vista del conductismo social*. Trad. Florial Mazia. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1947.

MELLO, Roseli R. de. *Aprendizagem Dialógica: aprofundando a compreensão teórica e ampliando as possibilidades educativas*. São Carlos: CNPq, 2010 (Projeto de Pesquisa). Edital MCT/CNPq N° 14/2010 - Universal / Edital MCT/CNPq 14/2010 - Universal - Faixa A.

MOTTA, Alda Britto da. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. *Soc. estado*. Brasília, v. 25, n. 2, Aug. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922010000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22 Out. 2013.

OECD (ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT). *Brazil – Country Note – Results from PISA 2012*. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2013/country\\_note\\_brazil\\_pisa\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf)>. Acesso em 10 jan. 2015.

OLIVER, Esther; DE BOTTN, Lena; SOLER, Marta; MERRILL, Barbara. Cultural Intelligence to Overcome Educational Exclusion. *Qualitative Inquiry*. Vol. 17, ed. 3, mar. 2011, p. 267-176.

PADRÓS, Maria; GARCIA, Rocio; DE MELLO, Roseli; MOLINA, Silvia. Contrasting Scientific Knowledge With Knowledge From the Lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*. Vol. 17. Ed. 3, mar. 2011, p. 304-312.

PATTO, Maria Helena Souza. A criança marginalizada para os Piagetianos brasileiros: deficiente ou não? *Cad. Pesqui.*, Nov 1984, no.51, p.3-12.

POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. *Cad. Pesqui.*, Nov 1971, nº 02, p. 1-48.

POPPOVIC, Ana Maria. Estudo da evolução de alguns conceitos espaciais em pré-escolares. *Cad. Pesqui.*, Ago 1974, nº 10, p.25-28.

POPPOVIC, Ana Maria. Fatores ambientais, classe social e realização escolar na marginalização cultural. *Cad. Pesqui.*, Dez 1972, nº 06, p.25-30.

POPPOVIC, Ana Maria; ESPOSITO, Yara Lúcia; CAMPOS, Maria Machado Malta. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cad. Pesqui.*, Set 1975, nº 14, p.7-74.

PRÉVOST, C. Capacidade. In: DORON, Roland; PAROT, Françoise. *Dicionário de Psicologia*. Trad. de Gabinete de Tradução da Climepsi Editores Lisboa: Climepsi Editores, 2001.

RACIONERO, Sandra; PADRÓS, Maria. The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, [S. I], v. 15, n. 2, Oct. 2010. Disponível em <<http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/808/680>>. Acesso em 22 mar. 2013.

RAMIS, Mimar; KRASINA, Liga. Cultural Intelligence in the school. *Revista de Psicodidactica*. Vol. 15, ed. 2, 2010, p. 239-252.

RICHELLE, M. Habilidade. In: DORON, Roland; PAROT, Françoise. *Dicionário de Psicologia*. Trad. de Gabinete de Tradução da Climepsi Editores Lisboa: Climepsi Editores, 2001. 851 p.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. Ed. comemorativa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006, p. 19.

SALVADOR, Angelo D. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1970, 229 p.

SHELINI, Patrícia W. Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. *Estudos de Psicologia* 2006, 11(3), 323-332.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney E. *História da psicologia moderna*. Trad. Marília de Moura Zanella e Suely Sonoe Murai Cuccio. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SCRIBNER, Sylvia. *Head and Hand: an action approach to thinking*. Editora: National Center on Education and Employment, New York, NY, 1988.



SEARLE, John. *Os Actos de Fala: Um Ensaio de Filosofia da Linguagem*. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina. 1981.

SEARLE, John; SOLER, Marta. *Lenguaje y Ciencias Sociales: diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure Editorial S. A. 2004.

SHAKESPEARE, William. *Macbeth*. [S.l], [160-]. Disponível em <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=5348](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=5348)> Acesso em 18 mai. 2015.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia cognitiva*. Trad. Anna Maria Luche, Roberto Galman; rev. Técnica José Mauro Nunes. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

TORRINHA, Francisco. *Dicionário latino-português*. 2ª ed. Porto: Junta Nacional de educação, 1942.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Trad. Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. (publicação original em 1997).

VALLS, Rosa; PADRÓS, Maria. Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action. *European Journal of Education*. Vol. 46, ed. 2, jun. 2011, p. 173-183.

VYGOTSKI, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2009.

## OBRAS CONSULTADAS

60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Conselho Regional de Psicologia 6ª Região de São Paulo, São Paulo: CRP/SP, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 10/02/2015.

CORDEIRO, Eliana de C A. *Manual simplificado de normas paa elaboração de teses e dissertações*. 4ª ed. São Carlos: [s. n.], 2013.

FLECHA, Ramón; GÓMEZ, Jesús. *Racismo: no gracias. Ni moderno ni postmoderno*. Barcelona: El Roure Editorial S. A. 1995.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FURASTÉ, Pedro A. *Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Explicação das Normas da ABNT*. – 16ª ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2012.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Ver. *Katál*. Florianópolis v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª ed. 3ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

MARIGO, Adriana F. C. *Roda com arte: aprendizagem dialógica em comunidades de aprendizagem*. São Carlos: UFSCar, 2010. Dissertação (mestrado em educação).

MELLO, Roseli R. de; BRAGA, Fabiana M.; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EDUFSCar, 2012.

PUIGVERT, Lúdia. *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure Editorial S. A. 2001.

VYGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, 21 (71), jul. 2000, p. 21-44.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas*. 2ª ed. Madrid: Ed. Visor Distr. S. A., 2001, Tomo II, Problemas de Psicología General.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2ª Ed. Madrid: Ed. Visor Distr. S. A. 2000, tomo III, Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931).



**APÊNDICES**



## **APÊNDICE A - MODELOS DE FICHAMENTO**









## MODELO DE FICHAMENTO PARA ANÁLISE TEMÁTICA DE LIVROS DE REFERÊNCIA

<b>Referência analisada</b>			
<b>Tema:</b>			
<b>Dados do autor:</b>			
<b>Síntese</b>			
<b>Área/campo de conhecimento</b>			
<b>CATEGORIAS TEMÁTICAS</b>		<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	
<b>A – Conceito</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>B – Justificativa</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>C – Autores de base</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>D – Teorias/conceitos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>E – Evidências</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>F – Contextos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>G – Limites</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>H – Possibilidades</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>I - Outros indicadores</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>Outros conceitos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>

Instrumento elaborado para uso em pesquisa teórica relacionada à tese “Inteligência Cultural nos processos de aprendizagem escolar” (título provisório), de acordo com orientações de Salvador (1970) e Bardin (2012).

Doutoranda: Adriana Fernandes Coimbra Marigo

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos, 29 de julho de 2014.



## MODELO DE FICHAMENTO PARA ANÁLISE TEMÁTICA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

<b>Referência analisada</b>			
<b>Tema:</b>			
<b>Dados do autor:</b>			
<b>Síntese</b>			
<b>Área/campo de conhecimento:</b> educação			
<b>Modalidade:</b> ( ) teórica                      ( ) empírica                      ( ) outra: comunicativa crítica			
<b>CATEGORIAS TEMÁTICAS</b>		<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	
<b>1 – Justificativa</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>1.1 – Hipóteses</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>1.2 - Outros propósitos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>2 – Contexto de produção</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>2.1 – Local</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>2.3 – Outras informações</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>3 – Objetivos explícitos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>4 – Conceitos</b>			
<b>4.1 – Central (is)</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>4.2 – Outros conceitos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>5 – Metodologia</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>

Instrumento elaborado para uso em pesquisa teórica relacionada à tese “Inteligência Cultural nos processos de aprendizagem escolar” (título provisório), de acordo com Salvador (1970) e Bardin (2012).

Doutoranda: Adriana Fernandes Coimbra Marigo  
Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello  
São Carlos, 29 de julho de 2014.

**MODELO DE FICHAMENTO PARA ANÁLISE TEMÁTICA DE ARTIGOS  
CIENTÍFICOS (cont.)**

<b>5.1 – Postulados</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>5.2 - Sujeitos da pesquisa</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>5.3 – Procedimentos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>5.4 – Fontes</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>5.5 – Outras informações metodológicas</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>6 – Conclusões</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>6.1 – Resultados</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>6.2 – Recomendações</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>6.3 – Outros desdobramentos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>7 – Impactos</b>			
<b>7.1 – Políticos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>7.2 – Sociais</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>7.3 – Científicos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>7.4 – Outros</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>8 - Referências citadas</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>8.1 - Autores/teorias/conceitos citados (indicar também se concorda/ discorda/ reformula)</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>

Instrumento elaborado para uso em pesquisa teórica relacionada à tese “Inteligência Cultural nos processos de aprendizagem escolar” (título provisório), de acordo com Salvador (1970) e Bardin (2012).

Doutoranda: Adriana Fernandes Coimbra Marigo

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos, 29 de julho de 2014.

## MODELO DE FICHAMENTO PARA ANÁLISE TEMÁTICA DE RELATÓRIOS CIENTÍFICOS

<b>Referência analisada</b>			
<b>Tema:</b>			
<b>Dados do autor:</b>			
<b>Síntese</b>			
<b>Área/campo de conhecimento</b>			
<b>Modalidade:</b> ( ) teórica                      ( ) empírica                      ( ) outra:			
<b>CATEGORIAS TEMÁTICAS</b>		<b>UNIDADE DE CONTEXTO</b>	
<b>1 – Justificativa</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>1.1 – Hipóteses</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>1.2 - Outros propósitos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>2 – Contexto de produção</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>2.1 – Local</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>2.2 – Tempo</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>

Instrumento elaborado para uso em pesquisa teórica relacionada à tese “Inteligência Cultural nos processos de aprendizagem escolar” (título provisório), de acordo com orientações de Salvador (1970) e Bardin (2012).

Doutoranda: Adriana Fernandes Coimbra Marigo

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos, 29 de julho de 2014.

<b>2.3 – Outras informações</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>3 – Objetivos explícitos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>4 – Conceitos</b>			
<b>4.1 – Central (is)</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>4.2 – Outros conceitos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>5 – Metodologia</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>5.1 – Postulados</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>5.2 - Sujeitos da pesquisa</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>5.3 – Procedimentos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>5.4 – Fontes</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>5.5 – Outras informações metodológicas</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>

<b>6 – Conclusões</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>6.1 – Resultados</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>6.2 – Recomendações</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>6.3 – Outros desdobramentos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>7 – Impactos</b>			
<b>7.1 – Políticos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>7.2 – Sociais</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>7.3 – Científicos</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>7.4 – Outros</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>8 - Referências citadas</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>
<b>8.1 - Autores/teorias/conceitos citados (indicar também se concorda/ discorda/ reformula)</b>			
	<b>Parágrafo</b>	<b>Seção</b>	<b>Página</b>





**APÊNDICE B - MODELOS PARA CAPTAÇÃO E PARA ORGANIZAÇÃO DE  
DADOS EM ANÁLISE DE CONTEÚDO**







## MODELO PARA ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES EXTRAÍDAS DOS LIVROS DE REFERÊNCIA

<b>FONTE ANALISADA:</b>									
<b>INTELEGENCIA CULTURAL/CULTURAL INTELLIGENCE (INTELIGÊNCIA CULTURAL)</b>									
<b>Parágrafo</b>						<b>Cód.</b>	<b>Página</b>	<b>Seção</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	A	B	C	D	E	F	G	H	I
<b>FONTE ANALISADA:</b>									
<b>INTELEGENCIA /INTELLIGENCE (INTELIGÊNCIA)</b>									
<b>Parágrafo</b>						<b>Cód.</b>	<b>Página</b>	<b>Seção</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	A	B	C	D	E	F	G	H	I

Adotar, para unidades de sentido, os objetos de estudo, remetendo-os para classificação em categorias temáticas. De acordo com Bardin (2012), os objetos correspondem a “temas-eixo, em redor dos quais o discurso de organiza” (BARDIN, 2012, p. 136).

Para unidades de contexto, foram informados o parágrafo, a seção e a página em que as unidades de sentido foram localizadas.

Instrumento elaborado para uso em pesquisa teórica relacionada à tese “Inteligência Cultural nos processos de aprendizagem escolar” (título provisório).

Doutoranda: Adriana Fernandes Coimbra Marigo

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello

São Carlos, 29 de julho de 2014.



**APÊNDICE C – EXEMPLOS DE ORGANIZAÇÃO DE DADOS PARA  
ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS LIVROS DE REFERÊNCIA**





## MODELO PARA ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES EXTRAÍDAS DOS LIVROS DE REFERÊNCIA

FONTE ANALISADA: <i>Compartiendo Palabras</i> (FLECHA, 1997)									
INTELIGENCIA CULTURAL									
Parágrafo				Cód.	Pág.	Seção			
Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un dialogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos. Quienes mejor lo hacen en el mercado o la fábrica, pueden sentir una inhibición total en un aula; quienes se desenvuelven bien en un ambiente académico pueden verse inútiles en una reunión de vecinos o en una discoteca. Niñas que no pueden hablar, oír o ver, desarrollan ricas destrezas comunicativas a través de otras formas de expresión; niños tímidos pueden ser locuaces en determinadas situaciones.				A B F H	20 §1	2. Inteligencia cultural. In: Introducción			
El centro de investigación CREA trabaja en la concepción de inteligencia cultural que contempla esa globalidad. Entre sus subconjuntos están las inteligencias académica y práctica y las demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos que hacen posible llegar a acuerdos en los diferentes ámbitos sociales. Ambas inteligencias (académica y práctica) presuponen un actor solitario proponiéndose unos objetivos y escogiendo unos medios para conseguirlos (acción teleológica). La inteligencia cultural presupone una interacción donde diferentes personas entablan una relación con medios verbales y no verbales (acción comunicativa). Así llegan a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo.				A C H	20-21 § 5 -1				
Las habilidades comunicativas son componentes importantes de esta inteligencia. Se resuelven con ellas muchas operaciones que no lograría solucionar un actor solitario con sus inteligencias académica y práctica. Cuando compramos una lavadora o introducimos en nuestra empresa un ordenador, pocas personas aprenden el funcionamiento a través del libro de instrucciones. La mayoría preguntamos al instalador cuál es el programa de ropa blanca o cómo se usa el antivirus. Desde la perspectiva dialógica de la inteligencia cultural, las operaciones mentales propias de las inteligencias académicas y prácticas deben analizarse en contextos comunicativos.				A B D E F	21 §2				
Todas las personas tienen inteligencia cultural; la desigualdad se genera con sus diferentes desarrollos en entornos diversos. Unos hacemos bien exámenes de mecánica, otros saben arreglar el coche cuando se para en la carretera. Puede realizarse el tránsito de uno a otro ámbito (del aula a la carretera o viceversa) siempre que se den algunas condiciones. La principal es que tanto la propia persona como quienes interactúan con ella tengan el convencimiento que puede lograrlo y exista la oportunidad de demostrarlo.				B E F G H	21 §3				
El concepto de inteligencia cultural ofrece un marco adecuado para superar todas las teorías de los déficits, incluidas las específicamente referidas a la población adulta. De estas últimas, las dos más importantes han sido los estudios cuantitativos que afirmaban la disminución de la inteligencia después de la juventud y la aplicación a la adultez de la evolución teorizada para la infancia y adolescencia.				B D E H	22 §2				
CATEGORIAS	A- Conceito	B -Justificativa	C – Autores	D - Teorias/ Conceitos	E – Evidências	F – Contextos	G – Limites	H- Possibilidades	I – Outros



## MODELO PARA ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES EXTRAÍDAS DOS LIVROS DE REFERÊNCIA

FONTE ANALISADA: <i>Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información</i> (AUBERT et al., 2008)									
INTELIGENCIA CULTURAL/CULTURAL INTELLIGENCE (INTELIGÊNCIA CULTURAL)									
Parágrafo				Cód.	Página	Seção			
Los saberes que José utilizó para resolver esta situación no los ha aprendido en la universidad, no ha sido su inteligencia académica la que ha servido para mejorar el clima de ese aula, han sido otros saberes, como los culturales, y otras habilidades, como las comunicativas, las que han conseguido un cambio en el estudiante. Necesitamos la inteligencia cultural de personas de la comunidad para aumentar los aprendizajes de nuestros alumnos y alumnas y mejorar la convivencia en las aulas, en los centros educativos y en la relación de éstos con la comunidad. Si sólo tenemos en cuenta los saberes académicos y sólo valoramos estos conocimientos en las personas que se relacionan con el alumnado, estamos desaprovechando muchos recursos que son muy útiles para conectar con la diversidad actual de los chicos y chicas y mejorar sus aprendizajes. Cuando miramos a la comunidad desde sólo las habilidades y conocimientos que se adquieren como producto de la escolarización, estamos segregando a un buen número de personas que disponen de otros saberes culturales que son imprescindibles para mejorar la calidad educativa en la sociedad de la información. Esta concepción tradicional de inteligencia no nos deja ver, por ejemplo, las capacidades de personas como José.				B E F H	175- 176 §4/1	4.2. Inteligencia cultural			
Considerando todo esto, en el aprendizaje dialógico hablamos de inteligencia cultural, en la que no sólo se considera la inteligencia académica sino también otros tipos de inteligencia: inteligencia práctica <sup>171</sup> e inteligencia comunicativa. Vygotsky (1995, 1996) aplicó el concepto de inteligencia práctica a lo que los niños y las niñas aprenden haciendo, considerando que la inteligencia práctica y el habla son funciones complementarias. Scribner (1988), siguiendo la línea transcultural de Vygotsky, demostró que las personas adultas realizan en sus actividades diarias operaciones cognitivas equivalentes a las desarrolladas en los centros educativos durante la infancia y adolescencia. La concepción de inteligencia cultural recoge todas esas aportaciones en el marco del diálogo igualitario, clarificando que todas las personas de cualquier edad tienen unas capacidades de lenguaje y acción que pueden ser desarrolladas a través de sus interacciones. En el importante artículo <i>Head and Hand: An Action Approach to Thinking</i> (1988) Scribner explica cómo desarrollamos los mismos esquemas mentales cuando trabajamos ‘con las manos’, en actividades de tipo manipulativo, que cuando trabajamos ‘con la cabeza’, en actividades de tipo intelectual (grifos das autoras e do autor).				A C D E	184 §2				
Estos trabajos tienen que servir para revalorizar en los centros educativos los aprendizajes con los que los niños y las niñas, chicos y chicas llegan a la escuela o al instituto y que realizan en contextos no académicos. La institución educativa debe tener en cuenta esa experiencia y conocimiento y no sólo el académico. La concepción de inteligencia cultural recoge todas esas aportaciones en el marco del diálogo igualitario, clarificando que todas las personas de cualquier edad tienen unas capacidades de lenguaje y acción que pueden ser desarrolladas a través de sus interacciones.				A H	184 §3				
<b>CATEGORIAS</b>	A– Conceito	B –Justificativa	C – Autores	D - Teorias/ Conceitos	E – Evidências	F – Contextos	G – Limites	H- Possibilidades	I - Outros

<sup>171</sup> “Frecuentemente, se habla em plural, de inteligências práticas” (nota 29, AUBERT et al., 2008).



**APÊNDICE D – TABELAS E QUADROS DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS**



Tabela D1 - Artigos sobre inteligência cultural e escola em todas as bases de dados da *Web of Science*

Ref	Artigo	N. cit.
1	Herrmann, Esther; Call, Josep; Hernandez-Lloreda, Maria Victoria; Hare, Brian. Tomasello, Michael. Humans have evolved specialized skills of social cognition: The cultural intelligence hypothesis. <i>Science</i> , vol. 317, ed. 5843, set. 2007, p. 1360-1366.	264
2	Ramis, Mimar; Krastina, Liga. Cultural Intelligence in the school. <i>Revista de Psicodidactica</i> . Vol. 15, ed. 2, 2010, p. 239-252.	4
3	Oliver, Esther; de Botton, Lena; Soler, Marta; Merrill, Barbara. Cultural Intelligence to Overcome Educational Exclusion. <i>Qualitative Inquiry</i> . Vol. 17, ed. 3, mar. 2011, p. 267-176.	5
4	Flecha, Ainhoa; Garcia, Rocio; Rudd, Rima. Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. <i>European Journal of Education</i> , Vol. 46, ed. 2, jun. 2011, p. 209-218.	1
Total de citações		274

Fonte: Coleção principal da *Web of Science*, conforme Anexo A.

Nota: Nessa busca, utilizou-se em tópico: “*cultural intelligence*” *shool\**. Para refinamento, usou-se: exclusão das áreas de pesquisa *Neurosciences Neurology* e *Business economics*; tipos de documento *article*; exclusão de idiomas *Korean*; tempo estipulado: *todos os anos*. Disponível em <<https://apps.webofknowledge.com>> Acesso em 11 jan. 2015.

Tabela D2 – Artigos relativos ao projeto INCLUD-ED sobre metodologia comunicativa crítica e escola em todas as bases de dados da *Web of Science*

Ref	Artigo	N. cit.
1	Flecha, Ainhoa; Garcia, Rocio; Gómez, Aitor; Latorre, Antonio. Participation in successful schools: a communicative research study from the Includ-ed Project. <i>Cultura y Educación</i> . Vol. 21, ed. 2, jun. 2009, p. 183-196.	4
2	Oliver, Esther; de Botton, Lena; Soler, Marta; Merrill, Barbara. Cultural Intelligence to Overcome Educational Exclusion. <i>Qualitative Inquiry</i> . Vol. 17, ed. 3, mar. 2011, p. 267-176.	5
3	Padrós, Maria; Garcia, Rocio; De Mello, Roseli; Molina, Silvia. Contrasting Scientific Knowledge With Knowledge From the Lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. <i>Qualitative Inquiry</i> . Vol. 17. Ed. 3, mar. 2011, p. 304-312.	6
4	Valls, Rosa; Padrós, Maria. Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action. <i>European Journal of Education</i> . Vol. 46, ed. 2, jun. 2011, p. 173-183.	5
Total de citações		20

Fonte: Coleção principal da *Web of Science*, conforme Anexo B.

Nota: Nessa busca, utilizou-se em tópico: “*critical communicative methodology*” *shool\**. Para refinamento, usou-se: exclusão das áreas de pesquisa *Neurosciences Neurology* e *Business economics*; tipos de documento *article*; exclusão de idiomas *Korean*; tempo estipulado: *todos os anos*. Disponível em <<https://apps.webofknowledge.com>> Acesso em 11 jan. 2015.





**APÊNDICE E – EXEMPLOS DE QUADROS COM ORGANIZAÇÃO DOS  
DADOS EXTRAÍDOS DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS**



## Elementos extraídos dos artigos científicos para categoria 1 – Justificativa (com hipótese e outros propósitos)

Quadro E1 – Justificativas apresentadas pelos artigos sobre inteligência cultural/metodologia comunicativa crítica e escola\* em todas as bases de dados da coleção principal da *Web of Science*

Ref.	Justificativas apresentadas
1	Contraste com a hipótese de inteligência geral
2	<p>Projetos Integrados do Programa Marco de Investigação Europeia são os instrumentos que recebem maiores recursos e maior estatuto científico.</p> <p>Um dos motivos da aprovação do Projeto Includ-ed é a adoção da metodologia comunicativa crítica, que vem possibilitando gerar novo conhecimento e chegar a conclusões inéditas na comunidade científica internacional.</p> <p>Os sistemas educativos vêm sendo considerados como elemento chave para superar exclusão social</p> <p>Estratégia de Lisboa (revisada em 2005 pela Comissão Europeia) aponta a necessidade de desenvolvimento dos sistemas educativos de qualidade para aumentar a competitividade proposta pela União Europeia</p> <p>Alta porcentagem de estudantes entre 18 e 24 anos sem completar a educação superior (17,2% em 2000; 15,9% em 2004) – EU 25</p>
3	<p>Conceitos tradicionais de inteligência, apoiados na hereditariedade, se apoiavam na mensuração de QI pelos estudos psicométricos, chegando a afirmar o declínio intelectual com a idade. Tais resultados se mostravam enviesados pelos repertórios históricos e educacionais.</p> <p>Outros pesquisadores discordam do conceito acerca da natureza da inteligência independentemente dos instrumentos e dos procedimentos usados para mensuração. As diferenças se explicavam pelas experiências mais do que pelas destrezas genéticas. Essa natureza refletia uma dimensão específica de destrezas vistas como as mais valiosas.</p> <p>Essa dimensão única, entendida como geral, foi substituída por estudos como os de Cattell e Horn (distinção entre inteligência fluida e cristalizada); Scribner (inteligência teórica e prática); Gardner (múltiplas inteligências).</p> <p>Pessoas de áreas pobres e iletradas podem ser consideradas inteligentes em outros aspectos, por possuírem conhecimento valioso para compartilhar com os outros.</p> <p>Relevância para contextos multiculturais como os das salas de aula contemporâneas – oferece conhecimentos para apoiar a aprendizagem das minorias culturais</p> <p>Ações educacionais que incorporem membros da família na sala de aula e o tipo especial de organização das aulas permitem participação no mesmo nível. Envolvimento da comunidade contribui com conhecimento útil para melhorar a aprendizagem.</p>
4	<p>Projeto Includ-ed</p> <p>Importância de incluir na pesquisa as vozes dos grupos vulneráveis (acuidade e rigorosidade) – reconhecimento da IC como premissa metodológica</p> <p>Contraposição a ideia de que os resultados devem ser interpretados pelos especialistas</p> <p>Perspectiva do pesquisador etnocêntrica (deficit)</p> <p>Perspectiva relativista do pesquisador (característica ident)</p> <p>Impactos do diálogo sobre participação de familiares na escola e na produção do conhecimento científico</p>

Ref.	Justificativas apresentadas (cont.)
5	<p>Pesquisas em educação e em ciências sociais devem ir além da descrição da realidade, examinando também os elementos que interagem com esta realidade e como eles interagem, incluindo ambos os elementos que ajudam a reproduzir as desigualdades existentes (dimensões excludentes) e os que ajudam a superar a marginalização (dimensões transformativas)</p> <p>Modelos de atuações em guetos são desenhados e implantados de acordo com os modelos dos especialistas</p> <p>Construção do conhecimento é humana e envolve interações entre pesquisadores e participantes</p> <p>Qualidade do conhecimento obtido da pesquisa se relaciona à qualidade dos processos relacionais entre pesquisadores e participantes</p>
6	<p>Significado do Includ-ed para a Europa</p> <p>Luta contra a pobreza na Europa</p> <p>Oposição às concepções da escola como reprodutora de desigualdades sociais</p> <p>Importância do impacto social de pesquisas em educação</p> <p>Giro dialógico na produção do conhecimento científico</p>
7	<p>Desde a década de 1990, os países industrializados vêm promovendo políticas públicas para combate à pobreza e eliminação da exclusão social. Muitos dos estudos indicam que íntima relação entre índices de alfabetização e qualidade de vida. Apesar dos programas comunitários, voltados para as populações mais vulneráveis, muitas pessoas apresentam dificuldades para compreender receituários e acompanhar indicações relacionadas à saúde.</p>

Fonte: contruído pela autora com base nos artigos identificados na tabela 2 desta tese

Quadro E2 – Hipóteses/outros propósitos apresentados pelos artigos sobre inteligência cultural/metodologia comunicativa crítica e escola\* em todas as bases de dados da coleção principal da *Web of Science*

Ref.	Hipóteses/outros propósitos
1	Habilidades cognitivas são culturalmente desenvolvidas em estágio precoce da ontogenia
2	<p>Questão: existe conexão entre as seguintes atuações de participação da comunidade e as escolas que têm êxito do alunado de baixo nível socioeconômico e de minorias culturais?</p> <p>Formação de familiares</p> <p>Participação da comunidade nos processos de tomada de decisão</p> <p>Participação no desenvolvimento do currículo e na avaliação</p> <p>Participação nas aulas e nos espaços de aprendizagem</p> <p>Promoção de práticas inclusivas através da implicação da comunidade</p>
3	O conceito de inteligência cultural é uma noção mais ampla de inteligência, que inclui inteligência acadêmica, prática e comunicativa; permite o deslocamento das práticas educacionais baseadas na correção de déficits, e o impacto positivo em termos de aprendizagem para toda a escola
4	<p>Inteligência Cultural como premissa metodológica para constituir conhecimento científico</p> <p>Inteligência Cultural fornece conhecimento significativo para acadêmicos</p>
5	--
6	<p>Diálogo igualitário é chave para constituição de conhecimento científico com impacto social</p> <p>Metodologia comunicativa crítica permite incluir, de modo igualitário, as vozes das pessoas que sofrem privações sociais.</p>
7	Estudos de caso longitudinais

Fonte: contruído pela autora com base nos artigos identificados na tabela 2 desta tese

**APÊNDICE F – EXEMPLOS DE QUADROS COM ORGANIZAÇÃO DOS  
DADOS EXTRAÍDOS DOS RELATÓRIOS CIENTÍFICOS**



### Elementos extraídos dos relatórios científicos para categoria 1 – Justificativa (com hipótese e outros propósitos)

Quadro F1 – Justificativas apresentadas pelos relatórios científicos que abordam a conceituação de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica

Ref.	Justificativas apresentadas
1	<p>“Parte-se da análise de uma realidade em que se pode constatar sem demasiadas dificuldades: a exclusão social que se produz na sociedade da informação devido à priorização dos saberes acadêmicos próprios da cultura dominante. Neste sentido temos que ressaltar que com a sociedade da informação não se criam estes processos de exclusão que já existiam anteriormente, em todo caso, podem ser vistos como aumentados se não se tomam medidas claras que tentem lutar contra a exclusão e a desigualdade. Não obstante, não se deve entender essa proposta a partir da infravalorização dos saberes de tipo acadêmico ou mais formais, ainda que se queira mostrar a necessidade de basear este tipo de aprendizagem nas competências comunicativas que possuem todas as pessoas através da interação. Um dos elementos a trabalhar é tratar de descobrir (desvelar) o valor dos saberes não acadêmicos para atuar na sociedade da informação, para que sejam social e culturalmente reconhecidos” (CREA, 1998, p. 4-5).</p>
2	<p>Workaló é um projeto RTD (Research and Technological Development) da União Europeia que pretende definir estratégias inovadoras de desenvolvimento social e econômico orientado à coesão social. Foi financiado pela Comissão Europeia DG XII dentro do V Programa Marco de Investigação concretamente no programa Improving the Socioeconomic Knowledge Base. No marco atual, os Projetos de Investigação Científica e Desenvolvimento Tecnológico (RTD) são o mecanismo adequado para promover uma investigação qualificada, evidenciada especialmente em sua contribuição à solução de problemas sociais, econômicos e tecnológicos da sociedade europeia.</p> <p>“Por um lado, o projeto Workaló responde ao interesse da Comissão Europeia de identificar as estratégias inovadoras que conduzam a uma maior inclusão dos grupos minoritários que sofrem exclusão social. E por outro, responde também às demandas realizadas pelas organizações ciganas para desenvolver investigações rigorosas que identifiquem as vias de superação das desigualdades sociais” (CREA, 2004, p. 15).</p>
3.1	<p>Muitas crianças na Europa estão fracassando e deixando a escola precocemente. Ao serem excluídas da educação estão em risco de posterior exclusão de áreas como emprego, saúde, habitação e participação política.</p> <p>Na sociedade da informação, a educação pode servir como valioso recurso para alcançar o objetivo de coesão social na Europa. Esta pesquisa pretende levantar evidências científicas das atuações que podem reverter a exclusão social e educacional, disponibilizando-as aos formuladores de políticas e à sociedade em geral para que possam informar medidas e políticas efetivas que realmente combatam a exclusão social.</p> <p>Foco não deve ser descrever os componentes dos sistemas educacionais nem comparar países europeus, mas explicar os elementos que podem promover o êxito das escolas e seu relacionamento com outras áreas da sociedade.</p>
3.2	<p>O Projeto Includ-ed teve como objetivo principal analisar estratégias educacionais que contribuem par a coesão social e estratégias educacionais que levam à exclusão social, no contexto da sociedade europeia baseada em conhecimento, proporcionando elementos chave e linhas de ação para melhorar as políticas educacionais e sociais.</p> <p>Como essas ações afetam os grupos vulneráveis: migrantes, minorias culturais, mulheres, jovens e pessoas com deficiências?</p>

Fonte: contruído pela autora com base nos relatórios identificados na tabela 3 desta tese



Quadro F2 – Hipóteses/outras propósitos apresentados pelos relatórios científicos que abordam a conceituação de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica

Ref.	Hipóteses/outras propósitos
1	<p>- Do ponto de vista educativo, a Educação de Pessoas Adultas pode gerar novas práticas educativas que igualmente valorizem aprendizagens formais e acadêmicas, e aprendizagens experienciais.</p> <p>Uma das principais formas de aprendizagem ocorre por meio das habilidades comunicativas utilizadas para adquirir conhecimentos em diversas formas de participação social, inclusive no mundo do trabalho. Porém, na sociedade em que vivemos, vêm sendo priorizadas as habilidades acadêmicas próprias dos grupos sociais dominantes, de modo que, ao não possuírem essas habilidades, são socialmente excluídas as pessoas provenientes dos grupos sociais menos privilegiados. Propõe-se revelar a capacidade comum de todas as pessoas para se comunicarem e, assim, alcançarem qualquer competência para atuarem em seu entorno. Pessoas que não têm formação básica mínima exigida socialmente correm o risco de ficarem excluídas em qualquer dos âmbitos de participação social, cultural, econômica e formativa.</p> <p>- Pessoas que não têm formação básica mínima exigida socialmente correm o risco de ficarem excluídas em qualquer dos âmbitos de participação social, cultural, econômica e formativa.</p> <p>- Com base na perspectiva sociocultural ou históricossocial da escola soviética, entende-se a possibilidade de sustentar a tese de que a aquisição e o desenvolvimento de certas habilidades comunicativas podem modificar contextos nos quais são condicionados os processos psíquicos dos diferentes grupos sociais.</p> <p>- Na perspectiva comunicativa, a EPA possibilita o intercâmbio de conhecimentos diferentes, servindo para superar processos de exclusão social e possibilitando mudanças pessoais e sociais.</p> <p>- A EPA é contexto de formação a ser potencializado, possibilitando integração que transcenda integração global a nível meramente econômico e tecnológico.</p>
2	<p>Hipóteses (CREA, 2004, p. 16):</p> <p>1) As pessoas ciganas desenvolveram uma série de habilidades (dada sua histórica situação de exclusão, os trabalhos que tradicionalmente mantidos, família e estrutura comunitária) que equivalem a muitas das habilidades requeridas pelo mundo do trabalho na Sociedade do Conhecimento.</p> <p>2) Existem fatores excludentes que impedem que ocorra igualdade e perpetuam a exclusão das pessoas ciganas do mercado de trabalho. Esses fatores se manifestam tanto nos marcos legais e institucionais como nas atitudes manifestadas pelos empregadores, empregados no lugar de trabalho e de treinamento.</p> <p>Razões do projeto:</p> <p>Vivemos em uma sociedade com desigualdades, cuja exclusão é provocada, entre outras causas, na Europa, por sérios processos discriminatórios contra grupos de minorias culturais e étnicas.</p>
3.1	Não mencionada
3.2	Não mencionada

Fonte: contruído pela autora com base nos relatórios identificados na tabela 3 desta tese

**ANEXOS**



**ANEXO A**



Fechar

Web of Science™  
Página 1 (Registros 1 -- 4)

Imprimir

[ 1 ]

**Registro 1 de 4**

Por: Flecha, A (Flecha, Ainhoa); Garcia, R (Garcia, Rocio); Rudd, R (Rudd, Rima)

Título: Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities

Fonte: EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATION

Volume: 46

Edição: 2

Páginas: 209-218

DOI: 10.1111/j.1465-3435.2011.01476.x

Publicado: JUN 2011

**Resumo:** Health literacy has firmly established the links between literacy skills and health outcomes and is subsequently considered a key strategy for improving the health of disadvantaged populations and addressing social inequality. However, current research findings for improving health literacy have primarily focused on adults and actions within health and health care settings. Implementation studies outside the health sector are scarce. This study, a subset of the INCLUD-ED community-based project on social inclusion, reports on successful community-based approaches to health literacy. This article focuses on two schools that take advantage of the cultural intelligence of their students' family members, allowing them to make health literacy programmes more effective and useful for the participants. In addition, family involvement in educational activities addressed to children, including health programmes, has been found to improve the health literacy of the participating adults and their use of healthcare services. Findings indicate that schools in Europe can play a key role in breaking the cycle of health inequalities by promoting health literacy through education.

Número de Citações na Principal Coleção do Web of Science: 1

Número de citações no Citation Index BIOSIS: 0

Número de citações na base de dados de citação de ciência chinesa: 0

Número de citações no ScELO Citation Index: 0

Número total de citações: 1

ISSN: 0141-8211

Número de acesso: WOS:000290982000005

**Registro 2 de 4**

Por: Oliver, E (Oliver, Esther); de Botton, L (de Botton, Lena); Soler, M (Soler, Marta); Merrill, B (Merrill, Barbara)

Título: Cultural Intelligence to Overcome Educational Exclusion

Fonte: QUALITATIVE INQUIRY

Volume: 17

Edição: 3

Páginas: 267-276

DOI: 10.1177/1077800410397805

Publicado: MAR 2011

**Resumo:** The critical communicative methodology (CCM) is based on the premise that each person, regardless of their educational, cultural, or socioeconomic background, possesses cultural intelligence. That is, they can analyze their experiences of being excluded and propose ways to reverse their situation. In this article, we explore the fact that everyone, regardless of background, can help to develop scientific knowledge, and this is essential in transforming the situation being studied. To illustrate this, we examine a case in which families from cultural minority groups become involved in transforming their neighborhood school. We also show how the CCM made it possible to include the knowledge and interpretations of these community members through egalitarian dialogue with researchers. The knowledge obtained from this dialogue calls into question the dominant discourse in Europe, which states that having high proportions of migrant students in schools will have a negative effect on both academic results and living together.

Número de Citações na Principal Coleção do Web of Science: 5

Número de citações no Citation Index BIOSIS: 0

Número de citações na base de dados de citação de ciência chinesa: 0

Número de citações no ScELO Citation Index: 0

Número total de citações: 5

ISSN: 1077-8004

Número de acesso: WOS:000286980000004

**Registro 3 de 4**

Por: Ramis, M (Ramis, Mimar); Krastina, I (Krastina, Liga)

Título: Cultural Intelligence in the School

Fonte: REVISTA DE PSICODIDACTICA

Volume: 15

Edição: 2

Páginas: 239-252

Publicado: 2010

**Resumo:** A wide range of research, including Scribner's cultural psychology, work by Rogoff and Lave on daily and situated cognition, and the notion of funds of knowledge (Moll & Gonzalez, 2004), has demonstrated that all people have cultural intelligence which allows them to address and resolve many problems in daily life. In the same vein, the study of successful educational actions within the framework of the INCLUD-ED project reveals that more types of intelligence must be included in schools if educators are to respond successfully to the educational demands of highly heterogeneous classrooms. Using two case studies of community-based educational projects in Spain, this article shows how it is essential to recognize the cultural intelligence of all students in order to connect learning in classrooms with life outside school and thus provide meaning and a context for school knowledge.

Número de Citações na Principal Coleção do Web of Science: 4

Número de citações no Citation Index BIOSIS: 0

Número de citações na base de dados de citação de ciência chinesa: 0

Número de citações no ScELO Citation Index: 0

Número total de citações: 4

ISSN: 1136-1034

Número de acesso: WOS:000283632800007

**Registro 4 de 4**

Por: Herrmann, E (Herrmann, Esther); Call, J (Call, Josep); Hernandez-Lloreda, MV (Hernandez-Lloreda, Maria Victoria); Hare, B (Hare, Brian); Tomasello, M (Tomasello, Michael)

Identificados de autor:

Autor	Número de ResearcherID	Número de ORCID
Herrmann, Joseph A.	2403-2009	

Título: Humans have evolved specialized skills of social cognition: The cultural intelligence hypothesis

Fonte: SCIENCE

Volume: 317  
Edição: 5843  
Páginas: 1360-1366  
DOI: 10.1126/science.1146282  
Publicado: SEP 7 2007

**Resumo:** Humans have many cognitive skills not possessed by their nearest primate relatives. The cultural intelligence hypothesis argues that this is mainly due to a species-specific set of social-cognitive skills, emerging early in ontogeny, for participating and exchanging knowledge in cultural groups. We tested this hypothesis by giving a comprehensive battery of cognitive tests to large numbers of two of humans' closest primate relatives, chimpanzees and orangutans, as well as to 2.5-year-old human children before literacy and schooling. Supporting the cultural intelligence hypothesis and contradicting the hypothesis that humans simply have more "general intelligence," we found that the children and chimpanzees had very similar cognitive skills for dealing with the physical world but that the children had more sophisticated cognitive skills than either of the ape species for dealing with the social world.

Número de Citações na Principal Coleção do Web of Science: 259  
Número de citações no Citation Index BIOSIS: 143  
Número de citações na base de dados de citação de ciência chinesa: 1  
Número de citações no ScELO Citation Index: 0  
Número total de citações: 264  
ISSN: 0036-8075  
Número de acesso: WOS:000249377500038  
ID PubMed: 17823346

Faucher

Web of Science™  
Página 1 (Registros 1 – 4)

Imprimir

**ANEXO B**







Número de acesso: WOS:000286980000008

**Registro 5 de 6**

Por: Wright, R (Wright, Ruth); Kanellopoulos, P (Kanellopoulos, Panagiotis)

Título: Informal music learning, improvisation and teacher education

Fonte: BRITISH JOURNAL OF MUSIC EDUCATION

Volume: 27

Edição: 1

Edição especial: SI

Páginas: 71-87

DOI: 10.1017/S0265051709990210

Publicado: MAR 2010

Número de Citações na Principal Coleção do Web of Science: 9

Número de citações no Citation Index BIOSIS: 0

Número de citações na base de dados de citação de ciência chinesa: 0

Número de citações no ScELO Citation Index: 0

Número total de citações: 9

ISSN: 0265-0517

Número de acesso: WOS:000274782400007

**Registro 6 de 6**

Por: Flecha, A (Flecha, Ainhoa); Garcia, R (Garcia, Rocio); Gomez, A (Gomez, Aitor); Latorre, A (Latorre, Antonio)

Título: Participation in successful schools: A communicative research study from the Includ-ed Project

Fonte: CULTURA Y EDUCACION

Volume: 21

Edição: 2

Páginas: 183-196

Publicado: JUN 2009

Número de Citações na Principal Coleção do Web of Science: 4

Número de citações no Citation Index BIOSIS: 0

Número de citações na base de dados de citação de ciência chinesa: 0

Número de citações no ScELO Citation Index: 1

Número total de citações: 4

ISSN: 1135-6405

Número de acesso: WOS:000269317600006

Fechar

Web of Science™  
Página 1 (Registros 1 – 6)

Imprimir

[ 1 ]