Revista Eletrônica Interdisciplinar
Barra do Garças – MT, Brasil
Ano: 2026 Volume: 18 Número: 3
ISSN 1984-431X

ENSINAR A CONDIÇÃO HUMANA: PRÁTICAS CRIATIVAS E INSURGENTES NA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE

Laura Annyelba Macedo de Brito[1]
João Henrique Suanno[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o terceiro saber proposto por Edgar Morin em sua obra os sete saberes necessários à educação do futuro, ensinar a condição humana, em articulação com a epistemologia da complexidade e com práticas pedagógicas criativas e insurgentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica, que examinou obras de Morin, Moraes, Suanno, Saturnino de la Torre, Paulo Freire, bell hooks, Vera Candau e Catherine Walsh, organizadas em quatro categorias de análise. Os resultados indicam que ensinar a condição humana exige reconhecer a unidade e a diversidade do humano, integrar razão, emoção, imaginação e ética, cultivar a criatividade como atitude e como direito e assumir a insurgência como compromisso com a dignidade e com o diálogo intercultural. Conclui-se que, tomada como eixo do processo formativo, a condição humana desloca a escola de um lugar de reprodução para um lugar de criação, esperança e convivência.

Palavras-chave: Edgar Morin. Transdisciplinaridade. Interculturalidade. Pedagogia crítica. Formação humana.

ABSTRACT

This article aims to analyze the third knowledge proposed by Edgar Morin in Seven Complex Lessons in Education for the Future, teaching the human condition, in connection with the epistemology of complexity and with creative and insurgent pedagogical practices. It is a qualitative bibliographic review that examined works by Morin, Moraes, Suanno, Saturnino de la Torre, Paulo Freire, bell hooks, Vera Candau and Catherine Walsh, organized into four categories of analysis. The results indicate that teaching the human condition requires recognizing the unity and diversity of human beings, integrating reason, emotion, imagination and ethics, cultivating creativity as an attitude and as a right, and embracing insurgency as a commitment to dignity and intercultural dialogue. It is concluded that, when taken as the axis of the educational process, the human condition shifts the school from a place of reproduction to a place of creation, hope and coexistence.

Keywords: Edgar Morin. Transdisciplinarity. Interculturality. Critical pedagogy. Human formation.

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea é chamada a repensar seus fundamentos diante de transformações sociais, culturais, tecnológicas e ambientais que tornam o mundo cada vez mais interdependente. Ainda assim, muitas práticas escolares permanecem presas a modelos fragmentados, que separam os saberes em disciplinas pouco comunicantes entre si e distantes da vida dos estudantes. Maria Cândida

[1]Pedagoga. Mestranda do Curso de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, sob orientação do professor Dr. João Henrique Suanno,Ph.D, professoralauraannyelba@gmail.com, https://lattes.cnpq.br/3790251653099126. https://orcid.org/0009-0003-0813-0029. www.linkedin.com/in/laura-annyelba-macedo-de-brito-55a788406
[2]Professor titular da UEG. Professor Bolsista Produtividade DTI - CAPES/CNPq - 2026-2029. Pós-doutor (2014), Doutor (2013) e Mestre (2003) em Educação. Pós-doutorado em andamento (2025/2026) pela Universidade de Barcelona-ES. Professor PPG-IELT/UEG e ESEFFEGO/UEG. E-mail:suanno@uol.com.br. http://lattes.cnpq.br/0083918417985786. https://orcid.org/0000-0003-0624-5378

ISSN 1984-431X

Moraes descreve esse quadro como o de uma escola sustentada por "uma epistemologia aprisionada em gaiolas disciplinares que obstaculizam a criatividade, a inovação, as possibilidades de desenvolvimento humano integral" (Moraes, 2016, p. 2).

Nesse cenário, o pensamento complexo de Edgar Morin oferece uma chave de leitura fecunda, sobretudo quando o autor propõe ensinar a condição humana como um dos saberes necessários à educação. Para Morin, há um paradoxo no coração da escola: ela ensina muito sobre o humano, mas quase nada sobre o que é ser humano. Em suas palavras, "o que significa ser um ser humano? É curioso; isso não se ensina em nenhuma escola nem em nenhuma universidade. No entanto, ensinam-se pequenas partes humanas" (Morin, 2021, p. 71, tradução nossa).

A obra que dá origem a esta reflexão é os sete saberes necessários à educação do futuro, elaborada por Morin a pedido da UNESCO e publicada no Brasil pela Cortez (Morin, 2011). Nesta obra, o autor sistematiza sete saberes que considera fundamentais para a educação em qualquer sociedade e cultura: as cegueiras do conhecimento, isto é, o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano (Morin, 2011; Fleury; Behrens, 2025). O terceiro desses saberes, como lente deste artigo, propõe que a condição humana se torne objeto essencial de todo o ensino.

O problema que orienta este estudo nasce dessa distância entre uma concepção complexa do ser humano e as práticas pedagógicas que ainda predominam, as quais reiteram dicotomias entre razão e sensibilidade, teoria e prática, indivíduo e sociedade, cultura e natureza. Duas perguntas guiam a investigação: como reconhecer e valorizar a condição humana nos processos formativos? De que maneira práticas pedagógicas criativas, sensíveis e insurgentes podem contribuir para uma formação mais integral, crítica e emancipadora?

A relevância do estudo reside no fato de que três campos teóricos que raramente aparecem juntos, o pensamento complexo e transdisciplinar, os estudos sobre criatividade e escolas criativas e as pedagogias críticas, interculturais e decoloniais, oferecem respostas complementares a esse problema. Colocá-los em diálogo permite compreender a condição humana não apenas como conteúdo, mas como princípio organizador do currículo, da didática e das relações escolares.

Assim, o objetivo deste artigo é analisar o terceiro saber de Edgar Morin, ensinar a condição humana, articulando-o à epistemologia da complexidade e às práticas pedagógicas criativas e insurgentes, a partir de obras de Morin (2003, 2005, 2011, 2013, 2021), Moraes (2014, 2016, 2021), Suanno (2014), Torre

ISSN 1984-431X

(2016), Freire (1992, 1996), hooks (2013), Candau (2005, 2008) e Walsh (2009).

2. ENSINAR A CONDIÇÃO HUMANA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Ensinar a condição humana, na perspectiva aqui adotada, não depende de uma única teoria, mas do encontro entre referenciais que se complementam. O pensamento complexo oferece a compreensão do humano como unidade múltipla, os estudos sobre criatividade mostram como essa multiplicidade pode ser vivida na escola, e as pedagogias críticas, interculturais e decoloniais lembram que essa vivência se dá em meio a relações de poder, desigualdades e diferenças que precisam ser enfrentadas.

Esta seção está organizada em três partes, correspondentes a esses eixos. A primeira discute a epistemologia da complexidade e a multidimensionalidade da condição humana, a segunda trata das práticas pedagógicas criativas e sensíveis e a terceira aborda as práticas insurgentes e o papel transformador da educação. Em conjunto, elas sustentam a análise apresentada na seção 4.

2.1. A EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE E A MULTIDIMENSIONALIDADE DA CONDIÇÃO HUMANA

A epistemologia da complexidade convida a olhar o ser humano não como soma de partes isoladas, mas como um tecido vivo em que dimensões físicas, biológicas, afetivas, cognitivas, culturais e espirituais se entrelaçam. A própria palavra indica esse movimento: “a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” (Morin, 2005, p. 13). Aplicada ao ser humano, essa trama é uma característica concreta da existência:

> O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico — o sexo, o nascimento, a morte — é, também, o que há de mais impregnado de cultura (Morin, 2003, p. 40).

Basta observar uma criança na hora do recreio para perceber o que Morin descreve. O lanche que ela traz revela a cultura de sua família, o modo como corre, brinca e resolve conflitos expressa, ao mesmo tempo, o corpo e as regras aprendidas na convivência. Quando a escola trata o corpo apenas na aula de Educação Física e a cultura apenas na aula de História, deixa escapar justamente aquilo que, na vida desse estudante, acontece de uma só vez.

Se o humano é, ao mesmo tempo, natureza e cultura, um ensino que o recorta em fatias disciplinares acaba por perdê-lo de vista. Morin aponta essa contradição ao afirmar que, “paradoxalmente, são as ciências humanas que, no momento atual, oferecem a mais fraca

ISSN 1984-431X

contribuição ao estudo da condição humana, precisamente porque estão desligadas, fragmentadas e compartimentadas" (Morin, 2003, p. 41). O problema, portanto, não é a falta de conhecimento sobre o humano, mas a falta de ligação entre os conhecimentos.

É exatamente esse o ponto de partida do terceiro saber. Em os sete saberes necessários à educação do futuro, Morin afirma que "[...] conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo e não separá-lo dele" (Morin, 2011, p. 43 *apud* Fleury; Behrens, 2025, p. 2). Para o autor, o ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, e essa unidade complexa acaba desintegrada por um ensino organizado em disciplinas que não se comunicam (Morin, 2011). Por isso, ele propõe que a educação reúna os conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, evidenciando o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano (Morin, 2011; Fleury; Behrens, 2025).

Maria Cândida Moraes radicaliza essa leitura ao defender que "a condição humana é fruto de nossa hipercomplexidade, ou seja, é fruto das múltiplas dimensões que integram nossa corporeidade" (Moraes, 2021, p. 61, tradução nossa). Para a autora, essa compreensão não se alcança apenas pelo discurso, pois "para compreender a condição humana as palavras não são suficientes. São necessárias a ação e a experiência" (Moraes, 2021, p. 61, tradução nossa). Assim, decorre uma tese forte para o currículo: "a condição humana deveria ser o objeto principal da educação, deveria ser sua coluna vertebral" (Moraes, 2021, p. 62, tradução nossa).

Na prática, isso significa que não basta explicar aos estudantes o que é respeito, cooperação ou cuidado com o outro. É preciso criar situações em que esses valores sejam experimentados: uma roda de conversa em que todos são ouvidos, um projeto em que o grupo precisa decidir junto, um conflito real que é mediado em vez de silenciado. É nessas experiências que a condição humana deixa de ser conceito e passa a ser vivência.

Assumir a condição humana como eixo formativo implica ampliar o olhar do indivíduo para a espécie e para o planeta. Em texto apresentado no Congresso Mundial do Pensamento Complexo, em Paris, Moraes (2016) recorre a Morin para sintetizar esse horizonte:

> Precisamos agora aprender a ser, a viver, a compartilhar e a comungar também como humanos do Planeta Terra. [...] Devemos inscrever em nós a consciência antropológica, que reconhece nossa unidade em nossa diversidade; a consciência ecológica, isto é, a consciência de habitar com todos os seres mortais uma mesma esfera viva (biosfera); [...] a consciência cívica terrena, isto é, da responsabilidade e da solidariedade para com os filhos da Terra, e a consciência espiritual da humana condição, que vem do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente, autocriticar-nos e compreender-nos entre nós (Morin *apud* Moraes, 2016, p. 1, tradução nossa).

ISSN 1984-431X

Essas consciências podem parecer distantes do cotidiano escolar, mas estão presentes em situações simples. A consciência antropológica aparece quando uma turma descobre que colegas de origens diferentes celebram as mesmas datas de maneiras distintas, a ecológica, quando o lixo produzido pela própria escola se torna objeto de estudo, a cívica, quando os estudantes se mobilizam por uma melhoria no bairro, e a espiritual, quando são convidados a pensar sobre o sentido do que fazem e sobre o modo como tratam uns aos outros.

A passagem de Morin (2013), mostra que a condição humana é simultaneamente singular e coletiva, local e planetária. A educação que dela decorre não se limita a transmitir conteúdos: ajuda cada pessoa a situar-se no mundo. Morin retoma, nesse sentido, a fórmula de Rousseau e a corrige:

> A reforma da educação deve partir da expressão de Emílio, de Jean-Jacques Rousseau, em que o educador diz a seu aluno: "Quero ensiná-lo a viver." A formulação é excessiva, pois somente se pode ajudar a aprender a viver. Viver se aprende por suas próprias experiências, com a ajuda do outro, principalmente dos pais e professores, mas também dos livros, da poesia. Viver é viver como indivíduo, enfrentando os problemas de sua vida pessoal, é viver como cidadão de sua nação, é viver também em seu pertencimento ao gênero humano (Morin, 2013, p. 192).

A correção feita por Morin é delicada e, ao mesmo tempo, profunda. O professor não ensina alguém a viver como quem entrega um manual; ele acompanha, oferece referências, abre caminhos e respeita o fato de que cada estudante fará a própria travessia. Pense no adolescente que enfrenta o luto, a mudança de cidade ou a primeira decepção amorosa: nenhum conteúdo resolve essas experiências por ele, mas uma escola atenta pode ajudá-lo a atravessá-las com mais compreensão de si e dos outros.

Ajudar a aprender a viver exige uma escola que acolha a história de quem aprende. Para Moraes (2016, p. 9), "educar é acolher sujeitos com suas respectivas histórias de vida. É acolher experiências individuais e coletivas e dialogar com elas na tentativa de ressignificá-las". Essa ideia aproxima a complexidade de Morin da pedagogia dialógica de Paulo Freire, aproximação que Fleury e Behrens (2025, p. 6) sintetizam ao destacar "a necessidade de falar cada vez mais de uma educação para a humanização".

Acolher histórias de vida não exige grandes recursos. Começa quando o professor se interessa em saber de onde vêm seus alunos, o que fazem fora da escola, quem cuida deles e o que sonham. O estudante que trabalha no contraturno, que cuida dos irmãos mais novos ou que acabou de chegar de outra região traz para a sala de aula saberes e dificuldades que, quando reconhecidos, podem tornar-se ponto de partida para a aprendizagem, e não motivo de exclusão.

A multidimensionalidade humana inclui, ainda, os atravessamentos culturais que moldam identidades e experiências. Sacavino e Candau (2026, p. 24) lembram que uma educação

ISSN 1984-431X

intercultural crítica parte do reconhecimento de que "não existe só um centro, dominador, superior e organizador que se identifica com uma única cultura". Vera Candau explicita o horizonte pedagógico dessa abertura ao definir a perspectiva intercultural que defende:

> A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2008, p. 23).

Reconhecer o outro, nessa perspectiva, não significa apenas tolerá-lo, mas admitir que a própria condição humana só se compreende no plural. A unidade do gênero humano, defendida por Morin, ganha concretude quando a escola se torna lugar de encontro e de negociação entre diferentes modos de viver.

Esse encontro se torna concreto quando a escola deixa de tratar a diversidade apenas em datas comemorativas. Estudantes indígenas, quilombolas, do campo, de diferentes tradições religiosas ou com deficiência não precisam de um dia no calendário, mas de um currículo em que seus saberes e modos de viver apareçam como conhecimento legítimo ao longo de todo o ano letivo.

2.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CRIATIVAS E SENSÍVEIS: DIÁLOGO, IMAGINAÇÃO E EXPERIÊNCIA

A criatividade não floresce em salas de aula que tratam o conhecimento como pacote fechado; ela se expande onde o inesperado tem permissão para existir. Paulo Freire formula esse princípio ao afirmar que ensinar exige "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 27). Criar possibilidades é, em si, um gesto criativo, que desloca o professor do lugar de quem entrega respostas para o lugar de quem prepara o encontro entre o estudante e o mundo.

Esse deslocamento exige enxergar o estudante por inteiro. bell hooks observa que muitos professores "dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento" (hooks, 2013, p. 27). A crítica da autora dialoga com Morin, a fragmentação do saber produz também a fragmentação de quem aprende.

Todo professor conhece o aluno que chega cansado, calado ou agitado e sabe que, por trás desse comportamento, há uma vida inteira que não cabe na lista de chamada. Ver o estudante como ser humano integral não significa transformar a aula em terapia, mas

ISSN 1984-431X

reconhecer que a fome, o medo, a alegria e a curiosidade entram com ele na sala e interferem no modo como aprende.

No campo dos estudos sobre criatividade, Saturnino de la Torre a compreende menos como habilidade isolada e mais como modo de estar no mundo: "a criatividade é mais uma atitude do que uma capacidade, ou, em todo caso, a interação entre o cognitivo, o emocional, o tensional-volitivo, o corporal e o transcendente" (Torre, 2016, p. 537, tradução nossa). Por isso, o autor é severo com a escola tradicional, que, em vez de potencializar esse impulso, "está contribuindo para anulá-la em lugar de potencializá-la, para matá-la em lugar de vitalizá-la" (Torre, 2016, p. 540, tradução nossa).

Se a criatividade é atitude, ela não se desenvolve apenas com técnicas de geração de ideias. Ela se cultiva quando o estudante percebe que pode perguntar sem ser ridicularizado, errar sem ser punido e propor caminhos diferentes para resolver um problema. Muitas vezes, o que sufoca a criatividade na escola não é a falta de recursos, mas a exigência de uma única resposta correta em cada exercício.

Um conceito central dessa perspectiva é o *sentipensar*, cunhado por Torre e retomado por João Henrique Suanno ao discutir as escolas criativas:

> O processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento [...], é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar (Torre, 1999 *apud* Suanno, J., 2014, p. 13).

O *sentipensar* traduz, no plano pedagógico, a multidimensionalidade humana discutida na seção anterior, pois não há aprendizagem profunda que não mobilize, ao mesmo tempo, razão e emoção. Suanno (2014) extrai daí uma consequência institucional: a criatividade não é privilégio de alguns, mas um direito que a escola deve garantir.

> O que se faz necessário é a existência de escolas com profissionais cada vez mais encantados e comprometidos socialmente com a educação e com o fazer docente, que buscam novas soluções e possibilidades, contribuindo com a educação diariamente. A educação oportuniza o desenvolvimento e a criatividade é um direito de todos, desta forma, cabe às escolas ser o lugar da inovação e da criatividade, desenvolvendo-as em seus alunos, professores e todos que nela frequentam e dela usufruem (Suanno, J., 2014, p. 18).

Afirmar a criatividade como direito muda o olhar sobre quem pode ser criativo. Ela deixa de ser privilégio do aluno considerado talentoso ou das escolas com melhor estrutura e passa a ser responsabilidade de toda a instituição. Uma escola pública de periferia, com poucos materiais, pode ser profundamente criativa quando valoriza a música, as histórias e os saberes que a comunidade já possui.

A definição de criatividade, contudo, permanece em disputa. Ao analisar 44 definições clássicas e contemporâneas, Tavares e Suanno (2021, p. 214) concluíram que "pensar a criatividade a partir da integração de

ISSN 1984-431X

perspectivas e enfoques, apresenta-se como um esforço recente e que ainda se encontra em processo de construção". Pesquisas empíricas recentes, como a de Oliveira *et al.* (2023), também têm investigado como alunos e professores brasileiros percebem a criatividade, o que reforça a relevância do tema para o cotidiano escolar.

Se a criatividade envolve o sujeito inteiro, as práticas pedagógicas precisam acolher múltiplas formas de expressão. Moraes (2014, p. 18) afirma que "a riqueza do mundo interior do sujeito e de tudo aquilo que o rodeia, requer linguagens estéticas, corporais, musicais, meditativas e poéticas, capazes de expressar o que acontece nas diferentes dimensões constitutivas do ser humano". Marilza Suanno, por sua vez, situa a experiência artística no centro da integração entre os saberes:

> O ato criativo, a própria criação, a fruição estética, a experiência artística são instâncias da integração transdisciplinar, por promover a conexão entre o conhecimento, o sentimento e a imaginação, permitindo que os sujeitos se elevem a horizontes novos, mais ricos de sentidos, sensibilidade, potencializando a percepção humana sobre a realidade e favorecendo a conexão entre razão e emoção (Suanno, M., 2014, p. 23).

Quem já acompanhou uma turma montando uma peça de teatro, compondo uma canção sobre um tema estudado ou produzindo um mural coletivo sabe que, nessas atividades, o conhecimento ganha corpo. O estudante que tinha dificuldade em escrever um texto consegue expressar, por outras linguagens, aquilo que compreendeu, e o professor descobre nele capacidades que a prova escrita não revelava.

A dimensão estética, portanto, não é ornamento. Morin (2003, p. 45) lembra que a poesia revela "que habitamos a Terra, não só prosaicamente — sujeitos à utilidade e à funcionalidade — mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase". Em outra obra, o autor defende que a reforma educacional deveria cultivar "um profundo sentido de estética, concebido não como luxo, mas como um domínio essencial à realização poética da vida de cada um" (Morin, 2013, p. 199).

Por fim, práticas sensíveis dependem do clima relacional e do respeito ao tempo de cada um. Para Morin (2013, p. 200), "sendo o ensino relacional por natureza, a qualidade das relações entre professores e alunos, ou seja, o ambiente da classe, exerce considerável impacto sobre as dificuldades e as realizações de ambos". Suanno (2014, p. 16) acrescenta que "cada indivíduo tem um ritmo e uma velocidade própria, que devem ser levados em consideração para a organização do plano e do espaço de ensino e de aprendizagem".

O clima da sala de aula é feito de pequenos gestos: chamar o estudante pelo nome, esperar que ele termine de falar, perceber quando algo não vai bem. Do mesmo modo, respeitar ritmos não significa abrir mão de objetivos, mas aceitar que alguns precisarão de mais tempo, outros de outro caminho, e que a

ISSN 1984-431X

pressa em cumprir o programa pode deixar muitos para trás.

2.3. PRÁTICAS INSURGENTES E O PAPEL TRANSFORMADOR DA EDUCAÇÃO

Se a criatividade abre a escola ao inesperado, a insurgência a abre à injustiça que ela costuma naturalizar. Insurgir, no sentido aqui adotado, não é rebeldia sem direção, mas recusar o que desumaniza e criar, no cotidiano, outras formas de ensinar, aprender e conviver. Essa perspectiva tem raízes em Paulo Freire, para quem a eticidade humana nasce da consciência do inacabamento: "Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente" (Freire, 1996, p. 29).

Dessa consciência decorre um compromisso ético com cada estudante. Freire (1996, p. 35) é enfático: "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". A insurgência pedagógica começa, portanto, no modo como o professor reconhece quem está diante dele.

Esse imperativo ético se revela nos detalhes do cotidiano: na forma como o professor corrige um erro, como responde a uma pergunta aparentemente simples, como recebe o estudante que chega atrasado. Cada uma dessas situações ensina, para além do conteúdo, se aquele estudante é ou não digno de respeito. Essa também é a preocupação de bell hooks, leitora de Freire, que traduz esse reconhecimento na proposta de uma pedagogia engajada:

> A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2013, p. 25).

Falar em proteger as almas dos alunos pode soar distante da linguagem escolar, mas a ideia é bastante concreta. Significa não humilhar, não expor ao ridículo, não reduzir o estudante a uma nota. Muitos adultos ainda se lembram de um professor que os fez acreditar em si mesmos e de outro que os levou a desistir; é dessa responsabilidade que hooks está falando.

Para hooks, a transgressão é um ato de coragem docente. A autora conta ter sido inspirada por professores que "tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção" (hooks, 2013, p. 25) e defende que professores e estudantes sejam "participantes ativos, não consumidores passivos" (hooks, 2013, p. 26). A coautoria do conhecimento, nesse sentido, não é uma técnica, mas uma redistribuição do poder na sala de aula.

Vera Candau aproxima a insurgência da educação em direitos humanos. Ao analisar a

ISSN 1984-431X

violência no cotidiano escolar, a autora observa que "as práticas educativas e a vida parecem ser dois mundos que se ignoram" e que "romper com essa desarticulação é uma inquietude básica da educação em direitos humanos" (Candau, 2005, p. 159). Para isso, recorre à ideia de uma pedagogia da indignação:

> Deve ser uma pedagogia de indignação e que diga não à resignação. Não queremos formar seres insensíveis, e sim capazes de indignar-se, de escandalizar-se diante de todas as formas de violência, de humilhação. A atividade educativa deve ser um espaço onde expressamos e compartilhamos a indignação através dos sentimentos de rebeldia contra o que está acontecendo (Sime, 1991 *apud* Candau, 2005, p. 159).

A pedagogia da indignação não se confunde com estimular uma revolta sem rumo. Trata-se de não naturalizar o que fere: o colega que sofre racismo, a menina que é silenciada nas discussões, o estudante chamado por apelidos humilhantes. Quando a escola acolhe essa indignação e a transforma em diálogo, debate e ação coletiva, ensina que a injustiça não é destino, mas algo que pode ser enfrentado.

A indignação, porém, precisa converter-se em ação coletiva e em cuidado. Candau (2005, p. 161) recusa a imagem do professor como técnico e afirma que "os educadores são profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de cunho cultural e sócio-político". A autora acrescenta que "a dimensão afetiva é um componente imprescindível da educação em direitos humanos" (Candau, 2005, p. 162), o que aproxima insurgência e sensibilidade, em vez de opô-las.

Catherine Walsh amplia esse horizonte a partir da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial. Diferentemente de uma interculturalidade apenas funcional, que celebra a diversidade sem tocar nas estruturas que produzem desigualdade, a autora propõe:

> [...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que — ao mesmo tempo — alentam a criação de modos "outros" — de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p. 25).

Na escola, a interculturalidade crítica pede mais do que incluir conteúdos sobre povos indígenas e africanos. Pede que se pergunte por que esses saberes estiveram ausentes por tanto tempo, quem decide o que é conhecimento válido e de que modo estudantes negros, indígenas e de comunidades tradicionais se veem representados nos livros, nas paredes e nas falas da escola.

Para Walsh (2009, p. 38), trata-se de pedagogias "que estimulam novas formas de ação política, insurgência e rebeldia, ao mesmo tempo que constroem alianças, esperanças e visões 'outras' de estar na sociedade". A autora encontra em Freire e Fanon um elemento

ISSN 1984-431X

comum: o amor entendido "como aparato político e existencial, como componente central de uma consciência dissidente e criativamente insurgente" (Walsh, 2009, p. 39). Na mesma direção, Candau (2026, p. 6) reconhece que essa perspectiva "está em construção", mas que já é possível "identificar experiências 'insurgentes' que apontam nesta direção".

A insurgência, por fim, sustenta-se na esperança. Freire (1992, não paginado) afirma que "a esperança é necessidade ontológica" e que, sem ela, a luta "fraqueja e titubeia", mas adverte que não se trata de espera passiva: "não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico" (Freire, 1992, não paginado). A educação insurgente é, assim, uma esperança que se faz prática, que denuncia o que desumaniza e anuncia outras formas possíveis de viver junto.

Essa esperança é visível no cotidiano de muitos professores que, mesmo diante de salas lotadas, condições precárias de trabalho e falta de recursos, continuam inventando aulas, apostando nos alunos e acreditando que a escola pode fazer diferença em suas vidas.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura, de abordagem qualitativa e caráter interpretativo. Optou-se pela abordagem qualitativa porque o fenômeno investigado envolve dimensões cognitivas, afetivas, culturais e éticas que não podem ser plenamente apreendidas por procedimentos exclusivamente quantitativos (Minayo, 2014). Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2002).

As fontes consultadas foram livros, capítulos de livros, artigos de periódicos científicos, textos apresentados em eventos acadêmicos e um documento curricular oficial, em português e em espanhol. Adotaram-se três critérios de seleção: a) relação direta com o terceiro saber de Morin ou com um dos três eixos do estudo; b) centralidade dos autores no debate brasileiro e latino-americano sobre complexidade, criatividade e pedagogias críticas; c) acesso ao texto integral, condição para a extração de citações diretas com indicação de página. O corpus resultante é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Corpus da pesquisa

Eixo teórico	Autores e obras analisadas
Complexidade, transdisciplinaridade e condição humana	Morin (2003; 2005; 2011; 2013; 2021); Moraes (2014; 2016; 2021); Suanno, M. (2014); Fleury e Behrens (2025)
Criatividade e escolas criativas	Suanno, J. (2014); Torre (2016); Tavares e Suanno (2021); Oliveira *et al.* (2023)
Pedagogias críticas, interculturais e decoloniais	Freire (1992; 1996); hooks (2013); Candau (2005; 2008; 2026); Sacavino e Candau (2026); Walsh (2009); Brasil (2018)

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

ISSN 1984-431X

O tratamento do material seguiu quatro etapas: seleção das obras; leitura analítica e fichamento, com registro das citações diretas e de suas páginas, categorização dos excertos, e síntese interpretativa. As quatro categorias de análise, definidas a partir do objetivo do estudo, foram: a) interdependência entre razão, emoção, cultura e natureza na constituição do humano; b) práticas pedagógicas criativas e sensíveis; c) insurgência educativa e transformação social; d) epistemologia da complexidade como fundamento da aprendizagem.

Na análise, buscou-se mapear convergências, complementaridades e tensões entre os autores, num movimento de triangulação teórica coerente com o próprio pensamento complexo, que pressupõe considerar simultaneamente múltiplas dimensões de um fenômeno. As citações em espanhol foram traduzidas pelos autores e assinaladas como tradução nossa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura cruzada do corpus mostra que os três eixos teóricos, embora nascidos em tradições distintas, convergem para uma mesma tese: a escola só ensina a condição humana quando deixa de fragmentar o humano. Os resultados são apresentados a seguir segundo as quatro categorias de análise.

4.1. INTERDEPENDÊNCIA ENTRE RAZÃO, EMOÇÃO, CULTURA E NATUREZA

Os autores analisados convergem ao compreender o humano como unidade múltipla. Morin (2003) o descreve como totalmente biológico e totalmente cultural; Moraes (2021) o situa na corporeidade; Walsh (2009) e Candau (2005) lembram que essa unidade é atravessada por histórias de poder, racialização e violência. Daí decorre que ensinar a condição humana não é acrescentar um conteúdo ao currículo, mas reorganizar o currículo em torno da vida. Moraes explicita essa tarefa em três frentes:

> Educar na condição humana pressupõe, em princípio, três aspectos importantes. Primeiro, o desenvolvimento da consciência e da autonomia individual; além disso, a participação política e social comunitária e, ao mesmo tempo, o cuidado importante com as questões ambientais e ecológicas. É preciso aprender a trabalhar em questões que integrem o triângulo da vida, constituído pelas relações entre indivíduo, sociedade e natureza (Moraes, 2021, p. 63-64, tradução nossa).

Um exemplo ajuda a visualizar esse triângulo. Um projeto sobre a água pode envolver o cuidado com o próprio corpo, no plano do indivíduo; a investigação sobre o abastecimento do bairro, no plano da sociedade; e o estudo das nascentes e rios da região, no plano da natureza. Quando as três dimensões se encontram, o estudante compreende que sua vida está ligada à da comunidade e à do planeta.

O triângulo indivíduo-sociedade-natureza oferece um critério concreto para

ISSN 1984-431X

avaliar práticas pedagógicas: uma atividade que mobiliza apenas a dimensão individual e cognitiva ensina sobre o humano, mas não ensina a condição humana. Morin (2003, p. 47) acrescenta que "ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida".

4.2. PRÁTICAS CRIATIVAS E SENSÍVEIS COMO MODO DE HABITAR A ESCOLA

A segunda categoria revela que criatividade e sensibilidade aparecem, nos autores, menos como método e mais como cultura escolar. Torre (2016) a define como atitude, Suanno (2014) a afirma como direito e Moraes (2014) e a associam à pluralidade de linguagens e à experiência estética. A síntese mais ampla dessa visão aparece em Moraes:

> A escola precisa ser um laboratório para o desenvolvimento humano e o ensino da compreensão, para o exercício do pensamento divergente, criativo, cooperativo, solidário, multirreferencial e transdisciplinar. Em especial, para o desenvolvimento do pensamento ecologizado, associado à vivência da democracia e da solidariedade no cotidiano, a partir de uma educação libertadora do pensamento, do conhecimento, da emoção e da sensibilidade humana (Moraes, 2016, p. 12).

Nessa escola-laboratório, o estudante deixa de ser receptor e passa a ser autor. Suanno (2014, p. 21) observa que "o momento criativo da sua própria aprendizagem possibilita que o aluno se conecte com a possibilidade de ser sujeito de seus próprios processos". Retoma-se, assim, a máxima de Montaigne citada por Morin (2003, p. 21): "mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia". Uma cabeça bem-feita, nos termos desta análise, é também um coração atento e um corpo presente.

4.3. INSURGÊNCIA EDUCATIVA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A terceira categoria evidencia que a fragmentação não é apenas um problema epistemológico, mas também ético e político. Moraes nomeia esse problema com uma metáfora clínica:

> Assim, é preciso acabar com esta patologia da escola que enfatiza a unidimensionalidade da realidade e cria uma cultura que exclui a subjetividade humana, que fragmenta o ser, o conhecer e o fazer ao negar as emoções, desejos e afetos, ao não reconhecer as necessidades vitais dos alunos (Moraes, 2016, p. 10).

Essa patologia se manifesta quando o estudante passa horas copiando do quadro conteúdos cuja finalidade desconhece, quando suas emoções são vistas como interrupção da aula ou quando aquilo que vive fora da escola é ignorado. O resultado, muitas vezes, é o desinteresse, o sentimento de não pertencer àquele espaço e, nos casos mais graves, o abandono escolar.

As pedagogias insurgentes analisadas respondem a essa patologia por caminhos complementares: Freire (1996), pela ética da

ISSN 1984-431X

autonomia e da dignidade; hooks (2013), pela transgressão das fronteiras da sala de aula; Candau (2005), pela pedagogia da indignação e pela educação em direitos humanos; Walsh (2009), pela interculturalidade crítica e decolonial. O próprio Morin (2013, p. 201) reconhece esse diálogo ao afirmar que "a educação deveria inspirar-se nas experiências de Montessori, Freinet, nas ideias pedagógicas de um Paulo Freire".

A pesquisa de Fleury e Behrens (2025), realizada com 52 professores brasileiros e portugueses da educação básica, reforça essa convergência ao registrar a identificação dos docentes com Freire e Morin e a necessidade de superar o paradigma simplificador. No plano normativo, a Base Nacional Comum Curricular inclui entre as competências gerais o exercício da "imaginação e [d]a criatividade" (Brasil, 2018, p. 9) e a capacidade de "exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais" (Brasil, 2018, p. 10). Tais finalidades, contudo, só ganham densidade quando não são reduzidas a habilidades mensuráveis e passam a ser vividas como experiência ética, criativa e coletiva.

Uma tensão, porém, merece registro. Walsh (2009) observa que a especificidade da dominação racial e colonial não se encontra plenamente em Freire e busca em Fanon esse complemento. Para o ensino da condição humana, isso significa que a unidade do gênero humano, defendida por Morin, não pode servir para apagar as diferenças produzidas pela história colonial: se não for também uma luta contra a desigualdade, a unidade na diversidade corre o risco de se tornar um discurso conciliador.

4.4. A EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE COMO FUNDAMENTO DA APRENDIZAGEM

A quarta categoria mostra que a complexidade oferece às práticas criativas e insurgentes um fundamento epistemológico comum. Ela não substitui as disciplinas, mas as abre ao que as atravessa. Suanno (2014, p. 23) esclarece que a transdisciplinaridade "não se propõe que se abandone as disciplinas, ou que se abandone os processos de ensino", mas que os contextos educativos busquem "religar, globalizar, enfim, transdisciplinarizar os conhecimentos, os saberes, as emoções". No plano curricular, isso se traduz na proposta de Moraes (2016, p. 11): "necessitamos, pois de um currículo que além de respeitar a vida, dialogue com ela, com o cotidiano, com o ambiente. Um currículo em movimento, em rede".

A síntese das quatro categorias encontra uma formulação eloquente nas palavras finais de ensinando a transgredir:

Revista Eletrônica Interdisciplinar
Barra do Garças – MT, Brasil
Ano: 2026 Volume: 18 Número: 3
ISSN 1984-431X

> A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2013, p. 273).

A passagem reúne os três eixos deste estudo: a abertura da mente e do coração, que remete à complexidade; a imaginação coletiva, que remete à criatividade; e a transgressão de fronteiras, que remete à insurgência. Ensinar a condição humana, à luz desses resultados, é fazer da sala de aula esse campo de possibilidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo partiu de uma constatação inquietante: a escola ensina muitas partes do humano, mas raramente ensina o que é ser humano. Ao colocar em diálogo o pensamento complexo, os estudos sobre criatividade e as pedagogias críticas, interculturais e decoloniais, foi possível compreender que ensinar a condição humana, terceiro saber proposto por Morin em os sete saberes necessários à educação do futuro, não é acrescentar um tema ao currículo, mas reorganizar o sentido do próprio ato educativo.

Quanto à primeira pergunta, a análise indicou que reconhecer a condição humana nos processos formativos exige tratar o estudante como unidade múltipla, em que razão, emoção, corpo, cultura e natureza são inseparáveis. O triângulo indivíduo-sociedade-natureza, proposto por Moraes a partir de Morin, oferece um critério concreto para planejar e avaliar práticas pedagógicas.

Quanto à segunda, as práticas criativas e sensíveis mostraram-se condição para que a condição humana seja vivida, e não apenas estudada. Compreendida como atitude e como direito, a criatividade transforma o estudante em autor de seus processos. Já as práticas insurgentes de Freire, hooks, Candau e Walsh revelam que ensinar a condição humana implica enfrentar o que a nega: a violência, a discriminação, a desigualdade e o silenciamento de determinados grupos.

Como limite, reconhece-se que se trata de um estudo teórico, que não investigou diretamente práticas escolares. Pesquisas futuras poderiam acompanhar experiências de escolas criativas e de projetos interculturais, examinando como professores e estudantes vivem, no cotidiano, a articulação entre complexidade, criatividade e insurgência.

Em síntese, ensinar a condição humana é um compromisso epistemológico, ético e político. Exige uma escola que religue o que foi separado, acolha histórias de vida, cultive a imaginação e não se resigne diante do que desumaniza. Essa escola não é um paraíso, como lembra hooks, mas pode ser um campo de

ISSN 1984-431X

possibilidades em que conhecimento e humanidade caminham juntos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 nov. 2026.

CANDAU, Vera Maria. Apresentação. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação, diferenças, interculturalidade & decolonialidade**. Rio de Janeiro: Novamerica, 2026. *E-book*. p. 4-7.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 137-166.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

FLEURY, Patrícia Fonseca Ferreira; BEHRENS, Marilda Aparecida. Saberes de Edgar Morin e Paulo Freire para uma prática pedagógica transformadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 20, e19904, 2025. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.1990401.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Maria Cândida. **Didática transdisciplinar como expressão de uma fenomenologia complexa**. Brasília: UCB, 2014. Texto digitado.

MORAES, Maria Cândida. Enseñar la condición humana. *In*: CARRIZO, Luis (ed.). **Posibles, aún invisibles**: Edgar Morin y el realismo de la utopía: los siete saberes y la Agenda 2030. París: UNESCO; Montevideo: Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2021. p. 61-65. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377795. Acesso em: 3 nov. 2026.

MORAES, Maria Cândida. **Reforma do pensamento e reforma da educação para aprender a viver**. Paris, dez. 2016. Texto apresentado no Congresso Mundial para o Pensamento Complexo.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

ISSN 1984-431X

MORIN, Edgar. Para bien vivir, bien pensar. *In*: CARRIZO, Luis (ed.). **Posibles, aún invisibles**: Edgar Morin y el realismo de la utopía: los siete saberes y la Agenda 2030. París: UNESCO; Montevideo: Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2021. p. 71. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377795. Acesso em: 3 nov. 2026.

OLIVEIRA, Allan Waki de *et al*. Percepção da criatividade em alunos e professores brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, e241073, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392023-241073.

SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria. Qualidade da educação, interculturalidade crítica e decolonialidade: desafios e buscas. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação, diferenças, interculturalidade & decolonialidade**. Rio de Janeiro: Novamerica, 2026. *E-book*. p. 12-29.

SUANNO, João Henrique. Escola criativa: o ser, suas aprendizagens, suas relações humanas e o desenvolvimento de valores. **Revelli**: Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas, v. 6, n. 2, p. 12-23, out. 2014. Disponível em: https://www.srvojs.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2997/2029. Acesso em: 3 nov. 2026.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. *In*: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (org.). **Educação transdisciplinar e mediação da aprendizagem**. São Paulo: WAK, 2014. No prelo.

TAVARES, Rejane Gomes; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Criatividade e perspectivas globais: entre definições clássicas e contemporâneas. **Polyphonía**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 201-218, jan./jun. 2021. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/67400. Acesso em: 3 nov. 2026.

TORRE, Saturnino de la. Entrevista: Saturnino de la Torre. Entrevista concedida a Marilza Vanessa Rosa Suanno. **Polyphonía**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 533-544, jan./jun. 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.