



Educação intercultural

mediações necessárias



DP&A
editora

Reinaldo Matias Fleuri (org.)

Reinaldo Matias Fleuri

617 e

Sumário

Autores e autoras	7
Apresentação	
Educação intercultural: mediações necessárias <i>Reinaldo Matias Fleuri</i>	9
Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação <i>Gilberto Ferreira da Silva</i>	17
Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural <i>Maria Izabel Porto de Souza</i> <i>Reinaldo Matias Fleuri</i>	53
Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares <i>Nadir Esperança Azibei</i>	85
Mídia e educação: contribuições dos estudos da mídia e comunicação para uma pedagogia dos meios na escola <i>Maria Isabel Orofino</i>	109
Mídia e mediações culturais na escola <i>Maurício José Siewerdt</i> <i>Reinaldo Matias Fleuri</i>	125
Referências bibliográficas	151

Apresentação

Educação intercultural: mediações necessárias

Reinaldo Matias Fleuri

Num mundo globalizado, onde as informações, os capitais e as mercadorias atravessam fronteiras, torna-se inevitável a pergunta formulada por Alain Touraine: "Poderemos viver juntos?" (1998, p. 9). E o mesmo autor traz a resposta: "Nós já vivemos juntos". Estamos coligados por redes de televisão, de comunicação informática, consumimos produtos que circulam por todo o planeta, discutimos problemas que atingem a todos.

Quanto mais as culturas do mundo se aproximam, mais são sensíveis às diferenças entre elas. (...) Com a globalização do saber e das comunicações, está-se, pela primeira vez na história, "condenado" a pensar a unidade humana na base da sua diversidade cultural (STOER, 2001, p. 245).

Entretanto, a globalização pode representar uma palavra-chave de retóricas estratégicas, que constituem um meticuloso jogo político em que os discursos vão instituindo proposições quase unanimemente inquestionáveis. Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos etc. que, segundo a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências, inclusive de racionalidade. Assim, "neste final de milênio, parece que não se trata mais apenas de lutar pela sobrevivência física, material, dos grupos marginalizados; trata-se agora de lutar pela própria possibilidade de sua existência no campo do simbólico" (COSTA, 1998b, p. 9), compreendendo suas culturas como sistemas originais de viver e pensar.

Neste contexto, coloca-se a questão:

Se as culturas são singulares e constituem os seus significados em uma semântica e léxico próprios, parece impossível falar de uma cultura, a partir de outra, sem praticar alguma forma de violência, sem imposição de sentidos. Seria então concebível e exequível um projeto que aspire ao diálogo entre culturas diferentes? Culturas diferentes podem conversar entre si? É possível conceber projetos coletivos que preservem as diferenças? (COSTA, 1998a, p. 65-66).

A questão é muito pertinente, porque aponta a complexa e fluida trama de relações sociais e de poder que configuram as relações culturais, hoje tematizada nos estudos e nas práticas sociais e educativas centradas na *multiculturalidade* e *interculturalidade*. Hoje, esses dois termos apontam uma grande variedade de perspectivas e propostas desenvolvidas em um amplo debate que vem se constituindo recentemente. É esse o tema abordado por Gilberto Ferreira da Silva em "Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação". O capítulo focaliza o debate estabelecido historicamente sobre o multiculturalismo, retomando algumas das principais correntes que deram origem à implementação de políticas de ação afirmativa no contexto norte-americano, para apresentar as concepções e práticas desencadeadas nos cenários latino-americano e europeu. Da mesma forma, tematiza a proposição da perspectiva intercultural para o campo da educação, como uma possível resposta ao contexto cultural brasileiro. Gilberto da Silva considera que a noção de interculturalidade tenha potencial para construir alguns referentes básicos que sustentam a educação intercultural como projeto de intervenção na realidade constituída pela diversidade cultural brasileira.

Voltando-nos para o campo da educação popular, Maria Izabel Porto de Souza e eu, em "Entre limites e limiares de

culturas: educação na perspectiva intercultural”, discutimos a perspectiva intercultural da educação, analisando a complexidade tanto da formação da identidade pessoal num contexto multicultural quanto da relação entre sujeitos de culturas diferentes. A identidade, sendo definida historicamente, é transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, de tal forma que, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar. Na maioria das vezes, as relações entre sujeitos e entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, criança x adulto, normal x deficiente...) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações. Entretanto, a complexidade da relação entre culturas evidencia a necessidade de analisar a abordagem da existência de uma fronteira cultural, uma borda deslizante e intervalar nas relações, para além de uma simples divisão e classificação binária da existência humana. Esse espaço intervalar da cultura aparece como um espaço da intervenção (tensão-negociação-tradução) que introduz a reinvenção criativa da existência, fundada num profundo desejo de solidariedade social: a busca do encontro. Nesse estudo, focalizamos uma experiência concreta de educação intercultural realizada entre crianças e educadores(as) do Projeto Oficinas do Saber, investigando como educadores e

educadoras tratam a própria cultura quando experimentam concretamente relações interculturais.

Na mesma direção, Nadir Esperança Azibeiro explora a dimensão complexa da interculturalidade em práticas de educação popular. No capítulo “Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares”, parte do pressuposto de que a educação escolar e os processos de formação de educadores e de educadoras não podem estar alheios aos contextos plurais e complexos em que nos movemos hoje. Busca refletir sobre o que significa, na prática, *educar para uma cidadania plural, pensar a educação levando em conta a pluralidade de culturas de nossas sociedades complexas, inverter prioridades e democratizar o acesso e a permanência na escola das crianças e jovens das classes populares*. Para além de discursos sobre carência cultural ou diferenças culturais que têm gerado propostas de educação compensatória, Nadir Azibeiro reflete sobre a possibilidade da construção cotidiana de espaços de exercício de uma cidadania plural. Tal perspectiva, em vez de enquadrar todos os indivíduos num estado de direito universal, possibilita a criação de um campo de forças em que cada conjunto de significados pode eclodir e interagir. Isso não significa cair em formas extremas de relativismo cultural, em que o *vale-tudo* pode deixar espaço aberto para que as regras do mercado se estabeleçam como critério absoluto de valor e verdade. A autora questiona os preconceitos e os estereótipos, propondo reinventar possibilidades de deixar emergir e interagir vozes e significados tradicionalmente reprimidos e excluídos. Tomando como referência uma experiência de educação intercultural vivida com uma comunidade de periferia, defende que as perspectivas da interculturalidade e da complexidade podem redimensionar

tanto os processos de formação de educadores e de educadoras quanto a atuação cotidiana em sala de aula.

Os outros dois capítulos se voltam para a discussão das mediações que se desenvolvem no campo da educação, particularmente pela incidência da ação da mídia na escola. A atualidade dessa temática se evidencia pela importância da mídia como fator de comunicação, que coloca em contato instantâneo as mais diferentes pessoas e contextos de todo o planeta, com profundas e vastas implicações para as relações interculturais e práticas educacionais: não obstante o caráter massificador inerente às redes de comunicação que atravessam o mundo inteiro, os diferentes grupos e povos tecem múltiplos processos históricos e sociais de mediações culturais e educacionais, que podem potencializar tanto sujeições quanto resistências.

Em “Mídia e educação”, Maria Isabel Orofino estuda as *contribuições dos estudos da mídia e comunicação para uma pedagogia dos meios na escola*. Discute, a partir da contribuição das teorias da comunicação, o papel da escola enquanto mediadora das informações veiculadas pela mídia. Enfoca a comunicação social a partir das teorias dos usos sociais da mídia e do consumo cultural, sobretudo da obra de Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco, que elaboraram a teoria latino-americana das mediações. Nessa óptica, Maria Isabel Orofino propõe que a escola seja um espaço de uso dessas tecnologias de comunicação como uma questão de direito à voz e à visibilidade cultural dos estudantes, pois, cada vez mais, a cultura da escola convive e compete com a cultura da mídia. Neste sentido, torna-se imprescindível analisar a presença das mídias no cotidiano dos estudantes, para compreender a complexidade das relações que se desenvolvem na educação

escolar, envolvendo a articulação entre diferentes identidades sociais, bem como as relações interculturais. É preciso, assim, prestar atenção nos modos como as mídias mobilizam as audiências e nos usos que diferentes grupos sociais fazem das tecnologias de informação e comunicação.

Sob a mesma perspectiva teórica, em “Mídia e mediações culturais na escola”, elaborado por Maurício José Siewerdt em co-autoria comigo, analisamos o processo de pesquisa realizado junto a um grupo de professores de três escolas articuladas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Procuramos entender que mediações são recorrentes para esses professores, diante da necessidade de seleção crítica dos recursos da linguagem audiovisual (televisão e vídeo) para a sua utilização escolar. Buscamos localizar na formação cultural desses professores, através de suas histórias de vida e de suas posturas diante das mídias, o lugar onde se materializam as mediações. Observamos que os professores e as professoras, de acordo com as mediações vivenciadas em seu contexto social e em sua história pessoal, atribuem significados diferentes aos produtos da mídia (por exemplo, os filmes em videoteipe), e são esses significados que orientam o uso (ou a recusa) desses meios como subsídios didáticos na educação escolar.

O conjunto desses capítulos representa uma expressão parcial das pesquisas que vêm sendo realizadas pelo Núcleo Mover – Educação Intercultural e Movimentos Sociais (FLEURI, 2002) – e traz contribuições para o debate sobre educação intercultural, mídia e mediações. Assume perspectivas políticas e epistemológicas comprometidas com as lutas das classes populares, na mesma direção dos estudos de Marisa Costa (2000), Vera Candau (2002), e Ana Canen e Antonio Flávio Moreira (2001), entre outros. Entretanto, o estudo de Gilberto

Silva amplia o conhecimento dos autores de referência para a compreensão da educação multicultural e intercultural, colocando em luz, além de autores norte-americanos e europeus, principalmente autores latino-americanos. Já o capítulo de Nadir Azibeiro, assim como o de Maria Izabel Souza, em co-autoria comigo, dá grande ênfase à perspectiva epistemológica da complexidade para analisar experiências e propostas de educação intercultural no campo da educação popular, para além da dimensão curricular e escolar. Nessa direção, buscando compreender os processos educativos das práticas estritamente didáticas e curriculares, Maria Isabel Orofino, assim como Maurício Siewerdt, com a minha colaboração, esboça estudos sobre a interferência das mídias e sobre o significado das mediações no cotidiano da escola.

Com esta modesta contribuição, esperamos compartilhar contigo, leitora e leitor, as lutas e esperanças que nos animam a assumir os enormes desafios que a sociedade e a educação brasileiras vêm enfrentando ao estreitar as conexões e aprofundar os conflitos emergentes no mundo atual.

Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural

Maria Izabel Porto de Souza

Reinaldo Matias Fleuri

A experiência do *entrelugar*, da *fronteira* entre culturas diferentes, apresenta-se como uma provocação à *desconstrução*¹ de modelos unívocos de educação e à busca de *construção* de novas perspectivas educacionais. Este capítulo enuncia reflexões que nascem do desafio de rever posturas e experiências

¹ “O termo *desconstrução* foi introduzido pelo filósofo francês Jacques Derrida, indicando a necessidade de comportamentos críticos nos confrontos das formas totalizantes e absolutizantes de cada tradição cultural, particularmente daquela do Ocidente. Sob alguns aspectos, o desconstrucionismo se aproxima de algumas posições do pensamento pós-moderno. A desconstrução é um processo de historicidade e, portanto, de relativização dos saberes, incidindo sobre os níveis da compreensão, da autocompreensão e, em particular, da pré-compreensão. Uma certa desconstrução espontânea sempre existiu. Continuamente, colocamos em discussão as linguagens, os conhecimentos, os saberes, os instrumentos, as instituições ou, em outras palavras, a cultura de pertencimento. Assim sendo, a desconstrução não é, em absoluto, uma novidade, porque já podemos encontrá-la em algumas propostas realizadas por educadores(as) que discutem o descondicionamento ideológico, a ultrapassagem dos etnocentrismos, as didáticas contra os preconceitos etc. Na desconstrução, entretanto, existe sempre uma disponibilidade para a realização de uma experiência de descentramento, de se sair-fora das próprias certezas. Mas por que usar o recurso da pedagogia da desconstrução (nos seus vários níveis – lingüístico-conceitual, psicológico, instrumental, estrutural) na didática intercultural? Eis, de forma sintética, algumas possíveis respostas: a interculturalidade exige um ‘novo pensamento’ e este poderá surgir, tão-somente, se aceitarmos a ‘destruição’ do pensamento único e a deslegitimação dos dogmatismos; as relações entre culturas diversas não são totalmente simétricas, pois são também relações de força numa dialética entre culturas hegemônicas e subalternas, entre Centro e Periferia; a escola (e educadores/as) não são mediadores culturais neutros, mas estão historicamente situados; o etnocentrismo é uma característica de todas as culturas, inclusive da nossa. A consciência de todos estes elementos exige um trabalho de desconstruções culturais” (NANNI e ABBRUCIATI, 1999, p. 28-29 – tradução de Maria Izabel Porto de Souza).

didático-pedagógicas, questionando a forma restrita, homogeneizante, binária, de se relacionar com a realidade e redescobrimdo, numa perspectiva complexa, as possibilidades de aprendizagens para a convivência intercultural num mundo multicultural e multiétnico. É um texto, portanto, em construção, convidando cada leitora e cada leitor, na sua diferença cultural produtora de *traduções*,² a continuar o processo de enunciação dessa modalidade complexa de pensar, de propor e de fazer educação.

A perspectiva intercultural da educação

Que sentido pode ter a discussão sobre o tema *interculturalidade*, ou da relação entre identidades culturais, no Brasil?

Somos uma sociedade multiétnica constituída historicamente a partir de uma imensa diversidade de culturas.³ Reconhecer nossa diversidade étnica implica saber que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não

² *Tradução* entende-se no sentido etimológico do latim, "transferir, transportar entre fronteiras", característica das culturas híbridas (HALL, 1999, p. 89).

³ Os índios (nome genérico que Cristóvão Colombo usou por pensar ter chegado à Índia) na época da descoberta das *Américas* (nome atribuído pelos europeus em homenagem a Américo Vespúcio) eram constituídos por cerca de mil a 3 mil povos diferenciados, falando centenas de línguas e dialetos, agrupados em 133 famílias linguísticas. Desenvolveram relações sociais complexas, realizando amplos processos migratórios e construindo civilizações poderosas. Exemplo é a civilização maia de Yucatán, que teve seu auge entre 300 e 900 d.C., expandido-se até a chegada dos espanhóis e sua destruição agenciada pela ocupação liderada por Hernán Cortez. As terras do Brasil atual são povoadas há pelo menos 15 mil anos (ossos humanos em Lagoa Santa, cerâmica no baixo Amazonas). Constituíam dezenas de grupos tribais, falando línguas dos troncos Tupi, Macro-jê, Aruak, Karib, Pano, Tukano e outras. Em 1500, eram mais de novecentos grupos étnicos que somavam perto de 5 milhões de pessoas (enquanto Portugal tinha 1,5 milhão). Esses povos são dizimados (em 1957 chegam a 100 mil habitantes; hoje contam cerca de 180 etnias com pouco mais de trezentas pessoas) por processos de

se caracterizam por uma estabilidade e uma fixidez naturais. As identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso *pertencimento* a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e nacionais – sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades. Segundo Hall (1999, p. 16), as sociedades modernas não têm nenhum núcleo identitário supostamente fixo, coerente e estável. “As sociedades modernas (...) não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única ‘causa’ ou ‘lei’”, uma vez que são caracterizadas pela diferença. Ou seja, “elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeitos’ – isto é, identidades” (id., ib., p. 17).

Nesse sentido, o que significa ser *brasileiro*, ou ser *sulista*, *gremista* ou *corintiano*, *nordestino*, *branco*, *negro*, *índio*, *homem*, *mulher*, *criança*, *idoso*, *militante*, *camponês*, *sem-terra*, *estudante*, *operário*, *classe média*...? Cada uma dessas identidades assume significados específicos conforme os sujeitos, as relações sociais e os contextos históricos em que se colocam? Mais do que isso, cada identidade não seria híbrida, deslizante, possibilitando a coexistência de identidades contraditórias?

Segundo Stuart Hall (1999, p. 12-13),

o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto

desagregação social agenciados principalmente pelas estratégias de invasão, escravização e mesmo pelas doenças (tuberculose, varíola) trazidas pela colonização européia. As relações multiétnicas se ampliam e se complexificam com o sistema escravocrata da colonização portuguesa, que produziu a importação violenta de povos africanos, e com a política de colonização do território nacional iniciada no século XVIII, que favoreceu a imigração de enorme contingente de povos provenientes da Europa, do Oriente Médio e da Ásia. Hoje a população brasileira constitui-se de modo eminentemente híbrido.

não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.

Assim, a identidade, sendo definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Frente a uma situação que coloque em evidência o jogo de várias identidades possíveis, quais seriam as suas conseqüências políticas? Hall (1999, p. 18-20) apresenta, para análise da complexidade da identidade, o caso de um juiz negro, que foi acusado de assédio sexual a uma mulher negra, sua funcionária. Várias possibilidades de identidades em jogo fluíram desse acontecimento. Alguns negros apoiaram o assediador, baseados na questão da raça; outros a ele se opuseram, tomando como base a questão sexual. Alguns ainda estavam divididos, dependendo do fator identitário que prevalecesse: seu sexismo ou seu liberalismo. As mulheres negras estavam divididas, dependendo da identidade que prevalecesse: sua identidade como negra ou sua identidade como mulher. Os homens brancos estavam divididos, dependendo da forma como se identificavam com respeito ao racismo e ao sexismo. As mulheres brancas estavam divididas, conforme sua oposição ou manifestação de apoio ao feminismo. Além disso, as fragmentações identitárias eram também atravessadas pela relação entre um membro da elite judiciária e uma funcionária subalterna, trazendo para dentro do jogo a questão da classe social.

Nesse jogo de identidades frente a uma mesma situação, Hall (1999, p. 20-21) destaca os seguintes elementos: as identidades são contraditórias, cruzando-se ou deslocando-se mutuamente; as contradições atuam tanto fora, na sociedade, atravessando grupos políticos estabelecidos, quanto no íntimo de cada indivíduo; nenhuma identidade singular (de classe, de gênero, de raça etc.) pode englobar todas as diferentes identidades; existem hoje identificações rivais e deslocantes, emergentes de novas identidades oriundas dos novos movimentos sociais (o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional, os movimentos pacifistas e ecológicos etc.); a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, num processo descrito como uma mudança de uma política de *identidade* (de classe) para uma política da *diferença*.

Tais considerações perturbam e deslocam o eixo das tendências estáveis e unificantes que muitas vezes perpassam as nossas conversas ou os nossos estudos. Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focalizam-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem.

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal...), que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas

nessas relações. Mesmo concepções críticas das relações interculturais podem ser assimiladas a entendimentos redutivos e imobilizantes. Assim, o conceito de *dominação cultural*, se enredado numa lógica binária e bipolar, pode levar a supor que os significados produzidos por um sujeito social são determinados unidirecionalmente pela referência cultural de outro sujeito. Tal entendimento pode reforçar o processo de sujeição na medida em que, ao enfatizar a ação de *um* sujeito *sobre o outro*, obscurece o hibridismo das identidades, a ambivalência e a reciprocidade das relações sociais, assim como a capacidade de autoria dos diferentes sujeitos sociais.

A complexidade da relação entre culturas

Uma experiência concreta de educação intercultural pode nos ajudar a compreender como desconstruir essa lógica binária que acompanha a nossa visão de mundo. Para tanto, analisamos a experiência de intercâmbio pedagógico intercultural realizada pelo Projeto Oficinas do Saber. Tal experiência vem se desenvolvendo desde 1988, com base em atividades pedagógicas em que interagem, de um lado, em Florianópolis (SC), educadores(as) que trabalham com crianças e pré-adolescentes no período oposto à atividade da escola e, de outro lado, na Itália, professores e crianças de escolas públicas de ensino fundamental.⁴ Nesse contexto relacional, buscamos investigar como tratamos (nós, educadores e

⁴ O Projeto Oficinas do Saber está sendo executado pelo Centro de Educação e Evangelização Popular (Cedep), que desenvolve atividades pedagógicas com crianças, nas faixas etárias de 6 a 14 anos, no período oposto à atividade da escola. As Oficinas do Saber têm como parceiro o Projeto Aquilone, que é constituído por um grupo de educadores e educadoras de escolas públicas e operadores(as) culturais italianos(as), que desenvolvem estudos, pesquisas e práticas educativas de educação intercultural nos seus espaços de ação pedagógica.

educadoras) a nossa própria cultura quando experimentamos concretamente relações interculturais (M. I. SOUZA, 2002).

Um aspecto que emergiu fortemente nos primeiros contatos entre educadores e educadoras brasileiros e italianos foi a polarização entre culturas predominantemente assumidas como dominantes e dominadas.

Em um dos primeiros encontros organizados para discutir a proposta de intercâmbio intercultural entre educadores e educadoras brasileiros e italianos e entre crianças de ambos os países, a primeira situação conflitante foi a que surgiu entre a imagem do *mundo europeu* (Primeiro Mundo) e a imagem do *mundo brasileiro* (Terceiro Mundo), expressas na fala de uma das educadoras brasileiras:

Vejo diferença entre Primeiro e Terceiro Mundo. Aqui existe apenas um pequeno número de gente “bem-feita” e lá são muitas crianças, na Itália, que têm bem-estar. Como mostrou o *slide* [de estudantes italianos], são crianças bem bonitinhas. A gente tem que ter sempre presente que este bonitinho (que não é só na Itália, mas em todo o mundo) é obtido com nosso suor, nosso trabalho, nossa riqueza e nossa fome. Isto é muito forte. Você continua sentindo indignação, não uma indignação para afastar (...) é um processo que está aí, é um processo que temos de mudar (CEDEP, 1992).

A resistência e a indignação foram os primeiros sentimentos que emergiram, colocando em dúvida os benefícios de uma relação intercultural com educadores(as) e crianças italianas. Tais sentimentos trouxeram à tona a imagem de vítimas e carrascos, explorados e exploradores, dominantes e dominados, dicotomizando e simplificando uma realidade muito complexa historicamente constituída.

A resposta da educadora italiana, que participava do encontro, apresentou outra imagem da imigração italiana ao

Brasil, que possibilitou recuperar a complexidade das relações entre Norte e Sul do mundo:

Quando falo da conquista como exploração, depois também falo da imigração dos anarquistas italianos aqui no Sul do Brasil. Os grupos de anarquistas italianos construíram uma política cultural muito importante. Não porque eram italianos, mas porque eram anarquistas. E o nosso poder político, na Itália, expulsou-os. A quem o poder italiano mandou embora? Expulsou a classe mais pobre, porque aqui, no Brasil, precisavam de mão-de-obra barata para desenvolvimento do capitalismo agrícola e do latifúndio, bem como para a indústria que iniciava, e porque muitas pessoas, na primeira fase do capitalismo na Itália (...), eram muito perigosas, tinham consciência do que estava acontecendo. (...) É preciso não esquecer a exploração, para se conseguir chegar a uma consciência bastante clara de como se deram estas relações (...), mas é também preciso não fechar o diálogo e seguir em frente (CEDEP, 1992).

A primeira tensão que se colocou como desafio para a realização do intercâmbio intercultural, nessa experiência, foi a da relação entre Norte e Sul do mundo. Tal tensão suscitou fortemente a imagem colonialista dos europeus (como colonizadores/expropriadores) em contraposição ao modo como os brasileiros se viam (como colonizados/expropriados) em relação a eles. A polarização *eu/outro* configurou uma compreensão dicotômica da relação entre culturas dominantes e dominadas, tomando-as como absolutas, monolíticas.

Enquanto no discurso do grupo brasileiro predominava a perspectiva da *dominação* (a idéia da exploração), no discurso do grupo italiano predominava a do *não-domínio* (as idéias libertárias do anarquismo). É nesse vaivém entre uma coisa e outra que se abre a fronteira cultural do hibridismo na história. Em ambos os discursos, é perceptível o hibridismo que anuncia o *desejo de um outro lugar*, da superação das relações bipolares

de exploração: “não uma indignação para afastar (...) é um processo que temos que mudar; é preciso não fechar o diálogo e seguir em frente”.

Por outro lado, ao ser questionada a imagem do outro (visto como colonizador, explorador, superior), evidenciava-se a configuração socioistórica e cultural que, como brasileiros, tínhamos de nós mesmos (colonizados, explorados, inferiores). De um lado, a imagem do outro como classificação polarizada mantinha o poder etnocêntrico da cultura européia; de outro, subjugava a nossa própria imagem como a de vítimas, explorados, dominados. O confronto com a diferença cultural criou um deslocamento de sentido, que nos possibilitou sair do gueto, dos limites estreitos da nossa dilaceração histórica para, sem ignorá-la, superar a visão negativa de nós mesmos. E nos encontramos com a nossa imagem positiva e digna de sujeitos, em condições de estabelecer relações de paridade e reciprocidade com o outro.

Ver-se como *colonizado* abre o lugar de *ser não definido*, que habita a borda de uma *realidade intervalar*, provocando um estranhamento e um descentramento cultural. O *descentramento* é a experiência de olhar a si mesmo, a própria cultura, com o olhar de uma outra cultura. O descentramento possibilita à pessoa enriquecer a sua própria identidade com outros pontos de vista, outras características, outras memórias, outras fontes, outros sistemas de expectativas e de imaginação (NANNI e ABBRUCIATI, 1999, p. 28-29).

Os educadores e as educadoras brasileiros(as) passaram a se ver, bem como a ver os educadores e as educadoras italianos(as), como sujeitos híbridos (dominadores e dominados), num espaço intermédio que é um movimento exploratório, “um movimento de vaivém, sem aspirar a nenhum modo específico ou essencial de ser que pensa as coisas como

categorias monolíticas e fixas” (BHABHA, 1998, p. 19), movimento este que não cristalizaria a visão de *dominantes contra dominados*. Nesse espaço do hibridismo, é provável que tenha acontecido o que Bhabha denomina *processos simbólicos de negociação ou tradução*, dentro de uma temporalidade que tornou possível a articulação de elementos antagonicos ou contraditórios. Tal espaço de hibridismo teria possibilitado a ultrapassagem das bases de oposição dadas (dominantes/dominados). Não se trataria mais, nesse espaço de hibridismo, de uma coisa (dominantes), nem de outra (dominados), nem mesmo de uma superposição de ambas as categorias (dominantes e dominados), mas de um *entrelugar* que contestaria os termos e o território de ambas as categorias. Isso possibilita ir além e despertar o desejo de *outro lugar* e de *outra coisa* que, nesse caso, poderia ser identificado como novas possibilidades de relações pessoais e sociais entre sujeitos marcados por uma política de diferenças.

Foi necessário olhar o outro nos olhos, de frente, confrontá-lo, para que, como brasileiros, pudéssemos nos confrontar com nós mesmos, com as imagens estereotipadas e discriminatórias que também temos dos outros, quando os classificamos e reduzimos a uma concepção única, totalizante e excludente, reduzindo com esse procedimento a nossa própria imagem. A polarização é sempre redutora e está na base em que se sustentam os estereótipos e as discriminações. Como diz Jorge Larrosa (1998, p. 9),

o outro (...) põe-nos em questão, tanto o que nós somos, como todas essas imagens que construímos para classificá-lo, para nos proteger de sua presença incômoda, para enquadrá-lo.

No encontro de discussão da proposta de relação intercultural, a presença da educadora italiana provocou um confronto com o que nos incomodava – a história da conquista.

No primeiro momento, a reação ao *incômodo* tendeu a classificar ambas as partes mediante o crivo do estereótipo e da discriminação: carrascos e exploradores de um lado, vítimas e explorados do outro. A passagem para além dessa imagem classificatória só foi possível quando nos vimos hibridamente atravessados por movimentos de dominação e de libertação. É no momento desse hibridismo que se coloca para ambas as partes a necessidade de termos que enfrentar, articulados, o inimigo comum: o mesmo sistema político-econômico e o mesmo modelo cultural que produz a exploração e dominação de uns sobre outros.

Tal complexidade da relação entre culturas evidencia a necessidade de analisar a abordagem da existência de uma "fronteira cultural", uma "borda deslizante e intervalar nas relações", que estimula "o desejo de reconhecimento de 'outro lugar' e de outra coisa" (BHABHA, 1998, p. 27), para além de uma simples divisão e classificação binária da existência humana. Esse espaço intervalar da cultura configura-se como um "espaço da intervenção (tensão-negociação-tradução) que introduz a 'reinvenção criativa da existência'" (id., ib.), fundada num profundo desejo de solidariedade social: a busca do encontro.

Todos vivemos ao lado de semelhantes que estão próximos a nós e dos quais diferimos culturalmente. Também podemos realizar nos espaços do cotidiano, entre os quais o escolar, as mesmas relações de dominação que trazem à tona as zonas conflitivas da relação com a diferença cultural, zonas que comportam também as sementes de que podem germinar outras formas de relação. Assim, as relações interculturais, em certa medida, perturbam a visão hierarquizada e purificada das culturas, do poder e do conhecimento. Possibilitam o questionamento da ordem institucional educacional

estabelecida sob a óptica do poder hegemônico de educadores e educadoras sobre os(as) alunos(as). Ensejam a possibilidade de problematizar a pretensa procedência universalizante e homogeneizante do conhecimento.

Esse fragmento de uma experiência de relações interculturais, mais do que respostas, aponta-nos desafios à própria compreensão das relações educativas e humanas, à medida que nos movem a investigar com mais atenção os possíveis intervalos, as fronteiras culturais, as margens deslizantes que perpassam as classificações e análises polarizadas.

Um desses desafios é o de elaborar novas perspectivas e concepções para compreender e enfrentar as questões da identidade e da pluralidade cultural em nosso contexto brasileiro. Tal questão se coloca com maior urgência hoje no campo da educação, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais instituem orientações para se trabalhar com a *pluralidade cultural*. Sem uma reflexão aprofundada e crítica, os agentes educacionais correm o risco de assumir concepções estereotipadas e promover práticas disciplinares, sem conseguir interagir na perspectiva complexa que a proposta de *transversalidade* pressupõe.

A relação entre culturas

No mundo atual, em que ocorrem mudanças profundas e se acentua a multiplicidade de sujeitos e de culturas, as concepções de educação e de cultura(s) passam por radicais revisões.

De uma concepção reducionista da cultura – que privilegia as dimensões artística e intelectual – passa-se a uma perspectiva mais abrangente (...), em que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em

modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar etc. (CANDAUI, 2000, p. 61).

Nessa perspectiva, a *cultura* pode ser entendida como

um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1989, p. 103).

Assim sendo, a relação entre educação e cultura(s) não pode mais se limitar ao âmbito dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar. Tal relação se configura na complexa teia de interpretações tecida entre os pontos de vista dos sujeitos do processo educacional. Assim, as *relações* entre os diferentes sujeitos, que agenciam *relações* entre suas respectivas ópticas e éticas, constituem-se como o próprio *lugar do aprender* (e requerem o desenvolvimento de uma pedagogia do acolher e do escutar o outro). E as *ritualidades* dos encontros trazem à tona a complexidade do jogo de interações e intercâmbios que se estabelecem nos espaços educacionais.

Essa visão mais abrangente da relação entre educação e cultura(s), por sua vez, não nega os componentes ideológicos ligados às relações sociais de classe e às estruturas econômico-políticas determinantes da sociedade atual (THOMPSON, 2000, p. 181-212). Porém, considera as inter-relações significativas existentes entre cultura, ideologia, política e economia, de tal forma que a(s) cultura(s) não seja(m) entendida(s) como simples subproduto(s) ou reflexo(s) da estrutura econômico-política vigente na sociedade, mas como uma "dimensão configuradora do humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo" (CANDAUI, 2000, p. 62).

Nessa concepção relacional, a cultura não seria apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para a existência humana, sendo a principal base de

sua especificidade. Segundo Clifford Geertz (1989, p. 58-61), a cultura não foi um *acréscimo* ao processo evolutivo do animal homem, mas *ingrediente essencial* para a produção desse animal. O que chamamos de natureza humana não existe de forma independente da cultura, pois o homem seria incapaz de dirigir seu comportamento ou organizar sua experiência, como o fazem geneticamente outros animais, sem a orientação fornecida por sistemas simbólicos significantes. Tais símbolos não são simples expressões, instrumentos ou correlatos da existência biológica, psicológica e social do ser humano, mas pré-requisitos da natureza humana, de tal forma que sem seres humanos não haveria cultura e sem cultura não haveria seres humanos.

É nesse sentido que o conceito de cultura tem seu impacto no conceito de homem

quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento humano, (...) fornecendo o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um a um (GEERTZ, 1989, p. 64).

Diferentemente dos animais inferiores, cujas fontes genéticas de informação ordenam estreitamente suas ações, o ser humano é dotado de capacidades inatas de respostas muito gerais. Por isso, sua capacidade de ação é muito mais plástica, complexa e criativa. Mas, por isso mesmo, depende de sistemas de controle extracorporais para orientar sua ação. A cultura pode ser vista justamente como

um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam de “programas”) – para governar seu comportamento (id., ib., p. 56).

Do ponto de vista do indivíduo, esses símbolos são dados. Ele os encontra já em uso na comunidade em que vive. Utiliza-os

deliberada ou espontaneamente para se orientar na construção dos acontecimentos através dos quais ele vive. E, sobretudo, deles depende para se orientar. Sem a referência a padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o ser humano seria incapaz de governar seu comportamento, e sua experiência não apresentaria qualquer forma. A cultura – a totalidade acumulada de tais padrões – é, pois, uma condição essencial da existência humana e sua principal base de concretização específica.

Assim verificamos, de um lado, que *todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais* que tornam possível sua existência. De outro lado, defrontamo-nos com uma enorme *diversidade de padrões culturais existentes* na humanidade.

Na busca de entender a essência do ser humano, muitos estudiosos tentaram identificar *aspectos comuns* entre as diferentes culturas. Entretanto, mesmo verificando que a maioria dos povos desenvolve instituições como *religião, casamento* ou *propriedade*, constata-se que os padrões culturais relativos a essas instituições variam muito de uma sociedade para outra. Contrapondo-se à noção de que a conceituação do ser humano se define pelos aspectos *universais e similares* das culturas humanas, Clifford Geertz considera que a compreensão do ser humano, em sua dimensão essencial, pode ser encontrada justamente nas *particularidades* culturais dos povos. Trata-se, portanto, do ponto de vista científico, de buscar entender nos fenômenos culturais, basicamente, não a *similaridade* empírica entre os comportamentos dos diferentes grupos sociais, mas a *relação* que diferentes grupos, com padrões culturais diferentes, estabelecem entre si. Para tanto, seria preciso “procurar relações sistemáticas entre fenômenos diversos, não identidades substantivas entre fenômenos similares” (GEERTZ, 1989, p. 56).

Em outras palavras, a “essência” do ser humano não se revela mediante o estudo comparativo entre diferentes culturas, tomadas como objetos de investigação, na busca de identificar aspectos comuns entre elas. O conhecimento do ser humano pode ser desenvolvido, sim, na medida em que pessoas e grupos de culturas diferentes entram em relação, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais. Pois compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade. (...) Isso os torna acessíveis e torna possível conversar com eles (GEERTZ, 1989, p. 24).

Na abordagem de Geertz é também importante destacar a ênfase dada à manifestação das particularidades da cultura nas *relações*, a partir da qual surgem os sentidos dos padrões culturais específicos que se diferenciam uns dos outros. Essa concepção coloca uma outra questão importante: a do deslocamento da perspectiva do *objeto* para a óptica da “*relação*” *entre objetos*; a do deslocamento da perspectiva de representação do *sujeito* para a óptica da “*relação*” *entre sujeitos*.

Nessa direção, podemos dizer que a imagem de criança e de infância só poderia ser compreendida em sua significação a partir do encontro com crianças e infâncias específicas, ao contrário da imagem corrente de criança e de infância, pressupostamente essencial e universal, que retrata o que se diz e o que se sabe sobre ela, propondo implicitamente também o que se deve fazer com elas. A significação da infância e da criança não se encontra, entretanto, no que dizemos dela, mas no que *ela nos diz na sua alteridade*. Essa compreensão rompe com uma visão de educação que pressupõe já saber o que são as crianças e a infância e sobre o que se deve fazer com elas.

Tal olhar nos coloca, assim, face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora. Não se trata de reduzir o outro

ao que pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos.

Dessa forma, somos convidados a viver os nossos padrões culturais como apenas mais um entre os muitos possíveis, abrindo-nos para a aventura do encontro com a alteridade.

É nessa perspectiva que a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos.

No espaço escolar, estamos atentos para acolher o que as crianças nos dizem na sua alteridade? Para compreender os sentidos que suas ações e posições assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais? Ou atuamos apenas com as representações de criança e de infância abstraídas de padrões culturais genéricos e universalizantes, que despem essas crianças e essas infâncias de suas particularidades culturais? A adoção dessa imagem universal de criança e de infância não seria produtora da desconexão do saber escolar dos fatos e acontecimentos que envolvem as suas vidas, no cotidiano? E, por ser universalizante e homogeneizante, tal imagem assumida não seria também responsável pela desconsideração das diferenças, que dificulta o reconhecimento e a comunicação entre as culturas escolares e as culturas vividas?

Recuperar o papel das culturas no processo educacional, tanto em nível pessoal como coletivo, implica reconhecer a interação entre diferentes modos de ser humano, que se desenvolvem como forças em tensão. Tais campos de força, intensamente conflitantes, podem estabelecer formas criativas de interação entre culturas diversas, possibilitando a reinvenção da existência humana. Nessa óptica, o reconhecimento das complexas e conflitantes *relações interculturais* pode ser fundamental para reverter os processos de exclusão estabelecidos pela adoção de mecanismos culturais hegemônicos que perpassam a escola e transformam em *estrangeiros* muitos dos sujeitos sociais que não se ajustam aos padrões predominantes de nacionalidade, língua, idade, sexo etc.

É necessário também ampliar a visão de educação intercultural, que não é apenas restrita à convivência numa escola entre sujeitos de etnias diversas. Na escola coexistem sempre diversas culturas – de acordo com o pertencimento da pessoa a diferentes grupos que se identificam conforme as gerações (criança, jovem, adulto, idoso); o gênero (homem, mulher, homossexual); a classe econômica (operário, funcionário público, profissional liberal, executivo, empresário, proprietário rural...); a etnia e pertença regional (negro, índio, italiano, gaúcho, manezinho...); as capacidades físicas e mentais (surdo, ouvinte, cego, paraplégico, autista...), entre outros. De acordo com a sua identificação com esses diferentes universos relacionais e identitários, as pessoas desenvolvem modos distintos de se conduzir e de interpretar a realidade. Dessa forma, assumem seus sistemas de valores (religiosos, políticos, étnicos, estéticos etc.), que servem de referência para orientar suas opções e suas relações com as outras pessoas e com os outros grupos.

Relações interculturais na escola

O espaço educativo é perpassado por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significações. Essas teias de significações, que se estabelecem na relação entre sujeitos com padrões culturais específicos e diferentes, é a substância da educação intercultural. Assim, para compreender a abrangência e complexidade do tema da interculturalidade, é necessário abordar como se configura a *cultura escolar* nas relações que se dão no espaço institucionalizado da escola.

Candau (2000, p. 64), abordando o conceito de *cultura escolar*, referenciada nos conceitos de Gimeno Sacristán, Pérez Gómez e Forquin, demonstra a complexidade dos processos culturais que se dão no âmbito da escola. Elucida que existe uma ruptura entre a *cultura escolar*, com seus parâmetros de homogeneização, normatização, rotinização e didatização, e a *cultura da escola*, com suas múltiplas vertentes de cultura vivida, intercambiada, na qual atuam as culturas sociais de referência dos atores do espaço escolar, que vivenciam diferentes universos culturais. Conclui que *a cultura escolar ignora essa realidade plural e apresenta um caráter monocultural*.

A *cultura escolar*, conforme os conceitos analisados por Candau, estaria associada ao currículo formal, aos conteúdos-objeto a serem trabalhados no processo ensino-aprendizagem, ao que é explícita e intencionalmente proposto pela escola como finalidade de aprendizagem. A escola acentua o caráter de uma cultura didatizada, referida aos conteúdos cognitivos e simbólicos que são selecionados, organizados, normatizados e constituem o objeto de uma transmissão deliberada no contexto escolar. A aprendizagem de tais saberes é reforçada por papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica.

Candau registra ainda que chama atenção quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas, como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as expressões corporais etc. (2000, p. 68). Embora mudem as culturas sociais de referência, a cultura escolar gozaria de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com os universos da cultura da escola, sendo possível detectar um congelamento da cultura escolar que, na maioria dos casos, a torna estranha aos seus habitantes e transforma seus interlocutores em estrangeiros.

Já a *cultura da escola* estaria associada ao currículo vivido, à cultura vivida realmente no espaço escolar pelo qual transitam as culturas de referência social dos atores do processo educacional. A *cultura da escola* se constitui pelo jogo de intercâmbio e de interações presentes na dinâmica escolar de transmissão-assimilação, em que estão presentes crenças, aptidões, valores, atitudes e comportamentos dos sujeitos implicados nesse processo. Tais sujeitos portam suas características e vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, suas linguagens, seus imaginários, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seus regimes próprios de produção e de gestão de símbolos. A *cultura da escola* consiste, portanto, em um campo complexo no qual circulam, interagem, conflitam e compõem-se múltiplas culturas, e no qual vão se constituindo múltiplas identidades e múltiplos sujeitos em relações complexas e recíprocas.

É dentro desse universo complexo, na busca de formas possíveis para que o saber escolar interaja criativamente com os saberes sociais e culturais de referência dos atores do

processo educacional, que a perspectiva intercultural da educação pode contribuir para a constituição de mediações críticas e articuladoras no processo educacional e na própria formação de educadores(as).

A educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante.

A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos. Em suma, a educação intercultural propõe

uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa (...) pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores(as) (FLEURI, 2000, p. 78).

A formação de educadores(as) numa perspectiva intercultural

A formação e a requalificação dos educadores e das educadoras são talvez o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em jogo na formação de educadores(as) é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros e de atuar nas situações concretas.

Os modelos de formação de educadores(as) consolidados – ainda que cercados por muitos referenciais teóricos e conceituais, inclusive daqueles que questionam a forma etnocêntrica e monocultural das práticas pedagógicas, propagando a necessidade de uma formação para a diversidade, para a incerteza, para o sistêmico, para o desenvolvimento do pensamento complexo – apresentam ainda tendências de mecanicismo, de rigidez, de certezas absolutas. Há uma provável lacuna, nesse tecido mesclado de continuidades e rupturas, presente no jogo paradigmático da ciência moderna e pós-moderna. Isso implica a necessidade de desenvolver instrumentos de formação de educadores(as), teóricos e práticos, que abordem *outras* modalidades de pensar, propor, produzir e dialogar com o processo de aprendizagem.

Um desses paradigmas é o da *complexidade*. Pensar a complexidade é o maior desafio do pensamento contemporâneo. Fomos educados para separar e isolar as coisas. Separamos os objetos de seus contextos, subdividimos a realidade em disciplinas compartimentadas, classificamos os saberes de modo seqüencial e hierárquico. Mas a realidade é feita de laços e de interações. Trata-se, aqui, de reconhecer a existência de uma epistemologia da complexidade, necessária para a

compreensão de novos paradigmas na educação. Para Edgar Morin, “tudo está em tudo e reciprocamente (...) como proposição de que não só a parte está no todo, como também o todo está na parte” (1996, p. 275), compondo um *paradigma sistêmico*. Opondo-se ao *paradigma mecanicista*, o paradigma da complexidade reconhece e assume a multiplicidade de práticas culturais desenvolvidas pela interação de diferentes sujeitos nas relações sociais e nos processos educativos. A complexidade implica perceber os diferentes sujeitos e orientar suas relações e interações segundo uma lógica (ou paradigma epistemológico) capaz de compreender a relação da *unidade do conjunto* com a *diversidade de elementos* que o constituem.

A visão da prática educativa, nessa óptica, deixa de ser fragmentária e binária, para recuperar a diversidade na unidade e vice-versa, numa visão sistêmica, complexa, ecológica, do conhecimento. Assim, nosso conhecimento, para ser capaz de perceber o *complexus* – o tecido que junta o todo –, deve desconstruir estruturas de pensamento mecanicistas (paradigmas que separam e absolutizam as partes) por estruturas de pensamento complexas (paradigmas que articulam a separabilidade e inseparabilidade das partes) por meio de uma visão sistêmica (a relação das partes com o todo e do todo com as partes) e dialógica (convivência de noções excludentes, mas indissociáveis numa mesma realidade, constituindo a interação de lógicas diferentes).

Um exemplo dessa complexidade, pouco considerada no processo educacional, pode ser *entrevista* na maneira como educadores(as) podem separar e absolutizar partes de um contexto cultural mais amplo e complexo, impedindo a convivência de padrões culturais aparentemente contraditórios, mas que dizem respeito à mesma realidade.

Em um encontro no Núcleo Mover,⁵ compartilhando com um grupo de companheiros e companheiras, graduandos e mestrandos, percepções e análises sobre estudos culturais, uma das companheiras faz a seguinte narração:

Minha sobrinha ao fazer uma prova, diante do enunciado que solicitava a apresentação do nome de três animais, os apresentou como sendo “Feio, Scubidu e Pavarotti”. Essa resposta foi considerada incorreta pela professora. Inconformada com a não-aceitação de sua resposta, a menina chorou silenciosamente na escola. Essa manifestação não-verbal, pela sua insistência, levou a professora a perguntar a razão do choro, possibilitando então à criança manifestar o seu ponto de vista: “Scubidu é o meu cachorro, Feio é o meu gato e Pavarotti é o meu periquito”.

A visão cultural da educadora, referenciada na concepção genérica de animais (cachorro, gato, periquito), deixava de lado a referência cultural da criança, de batismo nominal de seus animais de estimação. Há uma interação de padrões culturais na resposta da criança, complexificando o *sentido cultural de animal* e uma homogeneização e simplificação na resposta esperada pela educadora, embasada em um único padrão cultural.

Nesse exemplo, poder-se-ia dizer que o *todo* (a identificação da espécie animal) inclui as *partes* (tanto a noção genérica de animal como a noção particular e personalizada de animal). Isto é, inclui mais de um padrão cultural, tanto os generalizantes como os particulares. E a noção da *natureza do animal*, em sua dimensão essencial, sob esse aspecto, não pode ser compreendida a não ser na particularidade do padrão cultural enunciado pela criança.

⁵ O Núcleo Mover (Educação Intercultural e Movimentos Sociais) está sediado no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, desenvolvendo estudos e pesquisas no âmbito da cultura e da educação popular. Confira o *site* <www.ced.ufsc.br/nucleos/mover>.

Ou seja, o conhecimento da essência da natureza animal (humana e não-humana) só poderia ser desenvolvido na medida em que pessoas diferentes, entrando em relação, buscam compreender “os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais” (GEERTZ, 1989, p. 24).

A partir ainda da concepção de que todo saber só existe como forma de representação, não podendo ser identificável fora dos termos e condições de sua interpelação discursiva, a questão adquire mais complexidade, porque o discurso, o enunciado, funciona como um elemento de deslocamento de significados, de acordo com a posicionalidade do sujeito. Segundo Hall (1999, p. 40-41), citando Saussure, “a língua é um sistema social, e não um sistema individual”, na medida em que preexiste a nós, de tal forma que

falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.

Assim, o(a) enunciador(a) de um discurso não pode, nunca, fixar o significado de uma forma rígida, porque as palavras são *multimodulantes*. As palavras sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para fechar o significado. A palavra *nome*, no contexto enunciativo da educadora, tinha um significado, mas não a condição de fechar esse significado, pois a criança colocou em movimento outro contexto cultural de significado.

É também nessa direção que Bhabha aborda a questão do discurso (do enunciado), da linguagem como representação simbólica, como formas que estabelecem sistemas complexos de significação. O enunciado constitui margens deslizantes de deslocamento cultural, hibridismos ou espaços intervalares

de ambivalência, em que atuam processos simbólicos de tradução que tornam possível a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios. Infelizmente, o ato mecânico da correção da resposta, considerada errada pela educadora sob óptica embasada num único ponto de vista, não possibilitou a emergência da dúvida, da perplexidade ou da análise da contradição daquela resposta. Esse movimento poderia ser desencadeado se, ao invés de uma preocupação normatizadora, a educadora tivesse logo assumido uma perspectiva problematizadora, que poderia se expressar, por exemplo, na pergunta à criança: “O que você quis dizer com isso?”. Não teria, assim, sido suprimida, pela prática disciplinar, a possibilidade, de que fala Bhabha e confirma Morin, de articulação de elementos antagônicos ou contraditórios como parte da complexidade do conhecimento.

Além disso, como se *estranha*, nessa perspectiva, a pergunta tão simples que não se faz. Não fazer essas perguntas exclui-nos do jogo das relações, cristalizando certezas, absolutizando princípios (como o do poder) e etnocentrando o nosso *saber* de educadores(as).

No acontecimento relatado, existe uma *indeterminação do significado* (um intervalo) entre o significado proposto pela educadora e o significado construído pela criança frente a um mesmo significante (ou enunciado), provocado pela *indeterminação da intertextualidade* que atua em ambas e são diferentes. Frente à questão do *nome de animais*, educadora e criança assumem significados diferentes, porque

tudo que dissemos tem um antes e um depois – uma margem na qual as outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre

significados complementares sobre os quais não temos qualquer controle, que surgem e subvertem nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis (HALL, 1999, p. 41).

O fato explicitado, ao apresentar a ambivalência, o hibridismo do enunciado, não é mais a representação única do padrão cultural da educadora, nem é a simples incorporação do padrão cultural utilizado pela criança, mas ambas as coisas. E não só. É também a abertura da possibilidade de explicitação de outros padrões culturais. A ambivalência dos significados produziu um problema irresolúvel de diferença cultural para a própria interpelação da autoridade dominante da educadora, pois a sua enunciação perdeu a dimensão do saber absoluto e da pretensa tendência de criação de mundos fixos e estáveis.

Nessa perspectiva, a formação de educadores(as) para lidar com a complexidade dos enunciados, para trabalhar com a explicitação e a articulação de vários padrões culturais, configura-se como uma das estratégias fundamentais para enfrentar as relações dominantes de poder e de conhecimento.

Outro elemento que chama atenção nessa situação é o aspecto caracterológico do *enunciado* – “cite o nome de três animais” – que toma para si a tarefa de mapear o território de forma redutora, tecnicista, impessoal, asséptica, deixando de fora o sujeito humano que é o codificador (o significador) de qualquer mapa. Qual o sentido de categorizar os animais? Não haveria mais sentido na significação das relações que as pessoas estabelecem com os animais, colocando em cena a percepção de sua própria natureza animal? Essas questões nos remetem a pensar que nesse *enunciado* existe predominância da *cultura escolar* (normatizadora, homogeneizante, rotinizante, didatizada), presa das grades curriculares e dos conteúdos que mapeiam os percursos de aprendizagem, ignorando nesses

percursos mapeadores a *cultura da escola* (vivida pelos sujeitos humanos e manifestadas em diferentes padrões culturais), conforme analisa Candau (2000, p. 64).

Segundo Gregory Bateson, “o mapa não é o território”, pois “em todo pensamento, percepção ou comunicação sobre percepção, há uma ‘transformação’, uma ‘codificação’ entre o relatório e a coisa relatada” (1986, p. 36). Assim, embora possa existir uma relação entre a mensagem (o enunciado) e o referente (a coisa enunciada), ela não é simples nem direta, porque o significado de um determinado tipo de ação, de comportamento e de enunciado muda de acordo com o *contexto*,⁶ possibilitando o surgimento de mensagens de tipos lógicos diferentes. Os códigos (verbais e não-verbais), sendo elementos condicionais, dependem do contexto para constituírem significados.

Na situação considerada, pode-se observar que há uma predominância do *contexto escolar* (mensagem de definição simbólica, normatizadora, inerente ao currículo escolar e à sua didatização). Tende-se a fixar o mapeamento dos *animais* como espécie e a associar a mensagem (resposta provável esperada) diretamente ao referente. Com isso, ignora-se o *contexto das metacomunicações* (mensagens de tipos lógicos diferentes), que faz emergir *representações múltiplas*, essenciais para a comunicação e o conhecimento humanos (BATESON, 1986, p. 124-125). Sob esse aspecto, as definições só poderiam ser apreendidas nos *intercâmbios*, nas formas como as pessoas ou grupos de pessoas em relação estabelecem combinações entre múltiplas formas

⁶ *Contexto* como *uma criação simbólica* – um signo que necessita da interação de sujeitos para ser decifrado, na medida em que é um conceito que porta uma noção indefinida – o significado. Dessa maneira, o contexto não possui uma significação inerente em si, mas depende da significação de quem o produz e do propósito a que se coloca. Em outras palavras, a compreensão do contexto é construída pelos sujeitos em interação, que configuram os significados de seus atos e de suas relações (BATESON, 1986, p. 23).

de representação e significado, que Bateson identifica como combinação de “descrições duplas” ou “de dupla ação” (1986, p. 124).

De um lado, no enunciado da criança emerge um *padrão que liga*, um padrão que relaciona, que mistura num *processo mental* que tem caráter complexo, baseado na *diferenciação e interação de partes múltiplas* (BATESON, 1986, p. 109-110), proporcionando a eclosão do pensamento complexo e ecológico da relação entre os seres vivos (humanos e não-humanos). De outro lado, no enunciado normalizante, formulado naquela ocasião pela educadora, aparece um padrão linear e simplificador de causa-efeito, uma lógica que se contrapõe à própria natureza complexa da *mente*.

A tradução da criança tem significados próprios, a partir de padrões culturais diferentes da professora, adulta. Mas, se essa diversidade é compreendida a partir de uma lógica que simplesmente opõe um significado ao outro, impedimos a comunicação, e as relações humanas se tornam estéreis e conflitantes. Dando predomínio ao pensamento bipolarizado, fazemos do espaço da educação um lugar do encontro como confronto dilacerante. Ao contrário, se damos lugar ao espaço da conexão, da complexidade, tornamos o espaço da educação um lugar de encontro como aproximação, articulador das diferenças. Assim, reconhecer o padrão cultural em que a criança define o nome de *seus* animais não implica que o padrão cultural de categorização dos *tipos* de animais enunciado pela professora esteja errado. O equívoco está em opor esses sentidos, segundo o critério binário (ou/ou), que distingue os enunciados apenas entre *verdadeiros* e *falsos*, dentro de uma hierarquia de superioridade de um padrão cultural sobre outros. O equívoco está em considerar de modo exclusivo um padrão cultural como o único, em vez de considerar todo e qualquer padrão cultural como um dos padrões possíveis.

Provavelmente, um dos fatores que obstruem a passagem para a relação entre culturas, no espaço educacional, é a cultura escolar formal e normatizadora, a nossa concepção de cultura como *transmissão e assimilação de conhecimentos*,⁷ que manda para os lados externos da escola a *relação entre aprendizagem e elaboração*, tão presente nas brincadeiras entre as crianças. Na instituição escolar, as traduções das crianças normalmente são privadas de importância ou são consideradas lógicas erradas de representação, por não se enquadrarem nos padrões culturais normativos de entendimento, por não se enquadrarem nos padrões culturais universalizantes e de similitude, que ignoram os padrões culturais particulares.

Mas na escola estão lá, presentes, todos os dias, por anos e anos consecutivos, circulando e mediando as relações entre as pessoas, múltiplos padrões culturais, complexificados por inumeráveis discursos da diferenciação cultural. O que nos impede de experimentar o sabor de fazer a articulação desses saberes, recuperando para nós mesmos o sabor prazeroso e poético da aventura de sermos humanos?

Por outro lado, na existência cultural da criança e na da educadora a que nos referimos, os diferentes padrões culturais subsistem na representação de *animal*. Tanto a criança sabe que *Scubidu* é um cachorro como a educadora sabe das relações afetivas que podem existir entre os seres humanos e os

⁷ Fazemos referência aqui a todos nós, educadores e educadoras, que, ao mantermos maior ou menor grau de aderência às estruturas institucionalizadas da escola, produtoras da cultura escolar, nos deixamos influenciar pela hegemonia dos referentes programáticos e pelos sistemas burocráticos, assumidos no seu aspecto de quantidade de conteúdos a serem vencidos, aceitando as pressões institucionais pelo término do programa previsto para determinada série escolar, sem considerar a pertinência, a validade e a adequação dos conhecimentos inerentes a esses programas à presença das crianças e de sua realidade histórica, social e cultural.

animais, e que tais relações os tornam de uma natureza diferente. É na lógica da conexão (e/e), nesse espaço ambivalente, intersticial do entrelugar, que se abre a fronteira de um espaço novo, no qual se pode encontrar o lugar para o desenvolvimento do pensamento complexo, o pensamento que articula as diferenças, transformando a educação num processo de relações interculturais.

O que nos impede de estranhar quando as crianças nos dão respostas inesperadas? O que nos impede de ver na diferença de uma resposta ou de uma significação portas abertas para o hibridismo do conhecimento e novas passagens para ligar, por meio de uma mesma ponte, a existência concreta e os saberes?

A relação entre teoria e prática é complexa. Segundo McLaren (2000, p. 40), “a teoria, em alguns casos, informa diretamente a prática; em outros, a prática reestrutura a teoria como uma força fundamental para a mudança”.

Na análise efetuada, podemos verificar a complexidade dessa relação: de um lado, uma teoria totalizante, definitiva e consensual que informa a prática da educadora; de outro, a possibilidade de uma prática que, ancorada no dissenso e numa visão nem definitiva nem totalitária da teoria, reestrutura a própria teoria.

Atuar com educação intercultural é um processo de intervenção contínua nas relações entre teoria e prática, entre os conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo, recuperando a visão complexa e sistêmica de todas as produções de conhecimento. É a busca pela ruptura de uma visão de escola como reprodução e resistência para ir além dessa visão,

assumindo os espaços educativos como produtores e legitimadores de formas de subjetividades e de modos de vida, procurando-se perceber como as

subjetividades são construídas na forma como se organiza o espaço, o tempo e o corpo, e na forma como a linguagem é utilizada tanto para legitimar como para marginalizar diferentes posições subjetivas (...), produzindo identidades, desejos e necessidades (McLAREN, 2000, p. 28).

Trata-se, portanto, de adentrar nas redes de relações complexas que se dão no contexto educativo para questionar de que

maneira as formas sociais (e culturais) existentes encorajam, rompem, aleijam, deslocam, diluem, marginalizam, tornam possíveis ou sustentam capacidades humanas diferentes que aumentem as possibilidades dos indivíduos de viver em um mundo e em uma sociedade verdadeiramente democrática e afirmadora da vida (id., ib., p. 28).