

# Intercultura

ESTUDOS EMERGENTES



eca Fleuri

ri 617 i

1

Reinaldo Matias Fleuri



Editora Quilicli

(Org.)

# SUMÁRIO

CULTURA: Uma Categoria Plural .....	7
<i>Reinaldo Matias Fleuri</i>	
EDUCAÇÃO E INTERCULTURA NA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA .....	19
<i>Nadir Esperança Azibeiro, Ivone Maria Perassa e Janiane Cinara Dolzan</i>	
MEIO AMBIENTE E CULTURA: Compreendendo o Candomblé .....	41
<i>Cristiana Tramonte</i>	
O ENSINO DA CAPOEIRA EM FLORIANÓPOLIS .....	61
<i>Fábio Machado Pinto, Danuza Meneghello, Joseane Pinho Corrêa, Rafael da Espada e Valmir Ari Brito</i>	
ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS NO OESTE DE SANTA CATARINA .....	81
<i>Ancelmo Pereira de Oliveira</i>	

ÍNDIO BRASILEIRO, INTEGRAÇÃO E PRESERVAÇÃO ..... 101

*Beleni Salete Grando e Manuela Hasse*

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL:

Uma Proposta de Ação no Mundo Multicultural ..... 117

*Rosângela Steffen Vieira*

DESAFIOS À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL ..... 129

*Reinaldo Matias Fleuri*

# DESAFIOS À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL

Reinaldo Matias Fleuri

Com a globalização da economia mundial, as relações sociais tornam-se, no plano econômico e político, cada vez mais transnacionais. E, no plano cultural, pessoas e grupos diferentes entram em contato direto, confrontando suas diferenças. Surge a necessidade de consolidar a defesa das identidades e da pertença étnica<sup>1</sup>. Surge, ao mesmo tempo, a necessidade de um grupo abrir-se e de construir relações de reciprocidade com outros. Surge, então, a possibilidade de um movimento cidadão: os diferentes gru-

---

<sup>1</sup> A pertença étnica implica um laço especial entre pessoas de origem comum e, ao mesmo tempo, a contraposição a pessoas de origem diferente da própria (Bonacich, 1980). Pertencer a um grupo significa compartilhar elementos comuns com outros membros e diferenciar-se em relação a outros grupos. Daí resulta o *duplo significado da pertença* para o indivíduo. Do ponto de vista da *semelhança*, a pertença é um *pressuposto* para a *identificação do indivíduo*. Ou seja, a afinidade que o indivíduo sente em relação a outros o leva a perceber-se como incluído em um contexto grupal, sendo impelido a utilizar o sujeito “nós”, no lugar do “eu”. Já do ponto de vista da *diferença*, a pertença torna-se *critério de identidade* do indivíduo. “Identidade significa a capacidade de estabelecer uma diferença observável entre si e o outro, de se diferenciar em relação ao mundo e de manter no decorrer do tempo a consciência de tal diferença” (Gallino, 1982, p.145). Assim, semelhança e diferença são duas dimensões do conceito de pertença, que inclui, por um lado, o processo de *identificação* do indivíduo pelas suas afinidades com um grupo e, por outro lado, a afirmação de sua *identidade*, pela evidenciação das suas diferenças em relação aos outros.

pos e indivíduos articulam-se sob a forma de redes e parcerias, onde a complementaridade se constrói a partir do respeito às diferenças. Esse é o campo das *relações interculturais*.

A relevância e a necessidade do estudo dessa temática evidencia-se, no Brasil, quando os *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental no Brasil* elegem a *pluralidade cultural*, como um dos temas curriculares *transversais*. Algumas iniciativas já tratam ou trataram da temática em projetos específicos e pontuais. Encontram-se alguns estudos acerca de escolas indígenas e de algumas experiências inovadoras vinculadas a movimentos de caráter étnico. Mas pouquíssimo se discutiu sobre uma proposta educativa que considere efetivamente a complexidade cultural do Brasil. São raros os estudos que tratam da elaboração das identidades e das relações culturais entre crianças, em seu sentido amplo. Por isso, a elaboração de propostas de trabalho pedagógico sobre esse tema encontra dificuldades.

Entretanto, a preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural emerge de modo original na América Latina, e é muito anterior ao atual movimento de valorização dessa perspectiva. São várias as experiências educativas realizadas em diferentes países latino-americanos, orientadas a atender de modo mais adequado a diferentes grupos sociais e culturais marginalizados. Especialmente a partir dos anos 1950, os movimentos de “cultura popular” – que posteriormente vieram a ser denominados de “educação popular” – contribuíram significativamente para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares.

No Brasil, no início da década de 1960, na onda de grandes mobilizações urbanas e camponesas, floresceram inúmeros trabalhos educativos que valorizavam a cultura popular. Iniciativas como os centros populares de cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, liderados por intelectuais, estudantes e movimentos eclesiais, mobilizaram a sociedade civil naquele contexto. A própria pro-

posta elaborada por Paulo Freire visava a promover a educação de adultos com base na sua cultura. Com o golpe militar de 1964, os movimentos sociais e culturais foram submetidos a rígidos processos de controle e censura, favorecendo a homogeneização e alienação cultural. O silêncio, o isolamento e a descrença, elementos fundamentais da cultura do medo, começaram, entretanto, a ser quebrados no final dos anos 1970. Emergiram os movimentos de base, assentados sobretudo nas associações de moradores, nas comunidades eclesiais de base (CEBs) e nos novos movimentos sindicais. Irromperam novamente no cenário nacional os movimentos populares, caracterizados pela imensa variedade de interesses. Articularam-se lutas sociais no plano eminentemente econômico-político, como os movimentos operários e sindicais, os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questões agrária. Ao mesmo tempo, configuraram-se novos movimentos sociais. São movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos negros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade).

É nessa perspectiva da diversidade e das relações culturais emergentes nos movimentos sociais que se encontra possivelmente o enfoque mais fecundo da educação intercultural na América Latina e, particularmente, no Brasil. E é a partir deste ponto de vista que pensamos em estabelecer o diálogo com os estudos que vêm se fazendo hoje no campo da educação intercultural.

## O Desafio da Educação Intercultural

A complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação. É o que se verifica no debate entre o monoculturalismo e o multiculturalismo.

De um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilhem, em condições equivalentes, uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjugue as minorias culturais.

De outro lado, o multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.

Para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo surge a perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Reconhece-se o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valoriza-se o potencial educativo dos conflitos. E busca-se desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

O debate sobre as relações multiculturais e interculturais *na educação* é bastante recente no Brasil. Inicia-se sob o estímulo de estudos que vêm se elaborando na Europa e na América do Norte. Trata-se de um debate complexo, em que interagem diferentes vertentes teóricas e políticas. Por isso, ao entrar nesse debate, consideramos importante explicitar as diferentes perspectivas teóricas e as motivações políticas que entram em jogo. E, de modo particular, manter o foco sobre a especificidade das relações culturais em nosso contexto brasileiro.

## Especificidade da Constituição Intercultural no Brasil

A constituição do povo brasileiro resulta da interação e da miscigenação de diferentes grupos étnicos. O encontro entre diferentes culturas no Brasil foi produzido a partir de grandes fluxos migratórios, ligados principalmente a dois ciclos econômicos anteriores. Primeiro, no processo de *colonização* das Américas. A expansão do comércio europeu no século XV impeliu as classes dominantes da sociedade européia à “descoberta” e à conquista do “novo mundo”. A ocupação deste território e a implantação do modo de produção capitalista nas Américas se deram com base na exploração da mão-de-obra escrava. De modo particular, os conquistadores portugueses e espanhóis tentaram submeter as populações autóctones das regiões conquistadas. E como estas resistiram à submissão escravista, foram dizimadas ou expulsas para o interior do território. Em seu lugar, foram trazidos à força, pelo comércio de escravos, grandes contingentes de população de origem africana. Assim, os preconceitos racistas, que discriminam os negros e excluem os índios no Brasil e no continente americano, têm suas raízes neste contexto histórico-social da sociedade colonial escravocrata.

O segundo fluxo migratório foi produzido em nível internacional a partir do século XVIII. As mudanças das relações de produção, ocorridas com a revolução industrial, tornaram obsoletas e antieconômicas as formas escravistas de exploração do trabalho. As forças econômicas e políticas dominantes das ex-colônias passaram a promover a imigração de trabalhadores “livres”. Estes viviam em condições desfavoráveis nos países europeus industrializados. A perspectiva de uma vida melhor motivou-os a emigrar do Velho Mundo para as Américas. Sendo mão-de-obra mais qualificada, esses trabalhadores imigrantes sustentaram o novo surto de desenvolvimento econômico capitalista neste continente. O Brasil, assim como outros países das Américas, acolhe, entre meados do século XIX e meados do século XX, um enorme contingente de famílias provenientes da Europa, assim como da Ásia e do Médio Oriente. Estes imigrantes passam a convi-



ver entre si neste novo ambiente. Estabelecem relações com os grupos étnicos que já ocupavam anteriormente o território, os descendentes e mestiços de indígenas, portugueses e africanos. E desenvolvem processos de conflito, de assimilação e de integração interétnica, que deixaram marcas profundas nas atuais relações socioculturais em nosso território.

As relações interculturais e interétnicas no Brasil constituíram-se, pois, a partir de conflitos inerentes aos ciclos econômicos da expansão colonialista, iniciada no século XVI, complexificando-se a partir das revoluções industriais do século XIX. Nestes dois momentos históricos ocorreu grande deslocamento populacional das “metrópoles” européias na direção de suas colônias das Américas.

Hoje, porém, os fluxos migratórios no mundo assumiram outras direções. Particularmente após a Segunda Guerra Mundial, muitos países da Europa acolheram grande contingente de imigrantes provenientes de suas ex-colônias. Estes foram assimilados em função da reconstrução econômica européia. Atualmente, a globalização econômica, que flexibilizou as fronteiras nacionais, intensifica ainda mais os processos migratórios na direção dos países mais ricos. Mas, também nestes países, as crises econômicas agravam o desemprego e reduzem a disponibilidade de recursos econômicos. E, no contexto de oportunidades restritas, as lutas pela defesa de privilégios ou pelo reconhecimento de direitos aos excluídos, agravam os conflitos entre os diferentes grupos em disputa. É assim que, principalmente nos países mais industrializados do Hemisfério Norte, emergem o debate e a formulação de políticas relativas às relações multiculturais. Pois nestes países os recentes fluxos de imigrantes provenientes de países mais pobres do Hemisfério Sul têm acirrado conflitos entre os estrangeiros e as populações autóctones. Este fenômeno é diferente do que acontece no Brasil e na América Latina: aqui os conflitos de natureza étnica e cultural são aparentemente menos explícitos, porque sedimentados em momentos históricos anteriores.

No contexto europeu, portanto, os estudos e propostas de educação multicultural e intercultural têm sido elaborados em estreita relação com a presença de imigrantes. Estes, em quantidade cada vez mais maciça desde

os últimos cinquenta anos, buscam inserir-se no mercado de trabalho e na vida social de vários países desenvolvidos. As propostas de educação intercultural foram inicialmente elaboradas para responder à emergente necessidade de acolher os estrangeiros e, particularmente, os filhos dos imigrantes na escola. Com isso, buscavam promover a superação de velhos e novos racismos, favorecendo a integração entre pessoas de culturas diferentes que se confrontam no cotidiano.

Estimulado, entretanto, por diferentes movimentos sociais, o debate europeu sobre a “intercultural” envolveu campos de reflexão e de intervenção que ultrapassaram progressivamente o caráter emergencial do problema de inserção dos migrantes. Foi necessário esclarecer como se dão os processos de formação da identidade pessoal e coletiva. Foi preciso entender o significado e o valor das diferenças, pelas quais se identificam os grupos sociais. Foi preciso estudar a configuração e a função que assume hoje o sentido de coletividade em sociedades complexas. Nas sociedades complexas – que se caracterizam pela relação entre ambientes culturais plurais e indefinidos – os indivíduos interiorizam na vida cotidiana formas e conteúdos culturais muito diferentes, ou mesmo antagonísticos entre si. De acordo com sua posição social, as pessoas entram em relação com uma grande variedade de canais de comunicação e de experiências. E elaboram no decurso da própria vida sínteses de modelos, freqüentemente contraditórios. Assim, na prática pedagógica, aparece como principal desafio a necessidade de elaborar a multiplicidade e a contraditoriedade de modelos culturais que interferem na formação da visão de mundo dos educandos. Trata-se também de compreender as relações que tal visão estabelece com os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola. O foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação fundamental da educação passa a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos. Tal deslocamento de perspectiva legitima as culturas de origem de cada indivíduo e coloca em cheque a coesão da cultura hegemônica. E este fato traz conseqüências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial.

Na realidade brasileira, a dimensão intercultural se reveste de significados específicos. Colonialismos e migrações, dominações e convivências têm induzido profundos processos de aculturação: fusões sincréticas e violentas, perdas de identidade cultural encontram-se na própria formação da sociedade brasileira. Numerosos pesquisadores, particularmente da área de História e Antropologia, procuraram reconstruir os desdobramentos e os multiformes resultados dos contatos – espontâneos ou forçados – que se verificaram entre os diversos grupos. Verifica-se que o encontro/confronto entre culturas diferentes configura as próprias raízes da formação social brasileira e que os processos de integração historicamente aconteceram com profundidade. Por isso o enfoque intercultural sobre esta realidade precisa ser colocado em um quadro de referência mais geral. A orientação das formas de relação entre grupos étnicos diferentes e as propostas de enfrentamento dos conflitos nelas emergentes vai muito além da atenção ao acolhimento dos estrangeiros, tal como a educação intercultural havia inicialmente priorizado na Europa. Também no Brasil verificam-se graves fenômenos de racismo, de discriminação étnica e social, de fechamento ao diferente. Mas coloca-se em primeiro plano a importância de conhecer – com a finalidade de orientar a prática pedagógica – os complexos itinerários de formação e produção cultural que percorrem contextos já fortemente miscigenados. De modo particular, os contextos que se caracterizam por graves problemas sociais. Trata-se de problematizar a imagem de “democracia racial” no Brasil ou de “melting pot” (caldeirão étnico). Tais interpretações a respeito da formação do povo brasileiro acobertam grande parte da conflitividade das relações interculturais em nosso contexto. E sobretudo enfraquecem o enorme potencial que pode advir do confronto e da interação crítica entre diferentes grupos culturais. Esta perspectiva problematizadora da dimensão intercultural pode oferecer aos agentes – institucionais ou populares – instrumentos indispensáveis à sua prática educativa. De modo particular, proporcionar meios para promover a formação da autoconsciência – e portanto de “presença” e ação – em sujeitos que vivem em ambientes marginalizados (rurais e urbanos). A perspectiva intercultural da educação pode, ainda, estimular os movimentos sociais a

focalizar, na própria reflexão e na própria prática, a dialética identidade/alteridade. Ou seja, estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam. Assim, os movimentos sociais – que exprimem a vitalidade com que as classes populares (assim como os grupos que as apóiam) enfrentam os profundos problemas estruturais na América Latina – encontram na perspectiva intercultural estímulos para desenvolver a coesão interna e a solidariedade, a capacidade de distinção e de luta, ao lado da possibilidade de integração emancipatória com outros grupos sociais.

## Educação Intercultural: uma conceituação operacional

Um documento da Unesco, a “Declaração sobre Raça e sobre Preconceitos Raciais”, de 1978, foi um dos primeiros textos a propor os conceitos fundantes da educação intercultural. A Declaração afirma que “todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade”; enfatiza que “o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja *um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado*”; reconhece, enfim, “o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional” (Unesco, 1978).

O reconhecimento da diversidade cultural admite diferentes enfoques.

Assim, os termos *multi* ou *pluricultural* indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si.

O termo *transcultural* faz referência a elementos culturais comuns, aos chamados “traços universais”, aos “valores permanentes” nas diferentes culturas. Ou seja, a perspectiva *transcultural* identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em culturas diferentes, sem que estas culturas interajam entre si.

Já a relação *intercultural* indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na *relação intencional* entre *sujeitos de diferentes culturas* constitui o traço característico da relação intercultural. O que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação.

Alguns autores distinguem, de modo particular, a perspectiva multicultural da perspectiva intercultural de educação. Tanto o multiculturalismo quanto o interculturalismo referem-se, ambos, aos processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem. Mas a diferença entre o multiculturalismo e o interculturalismo encontra-se no modo de conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa.

A primeira distinção entre a proposta de educação multicultural e a de educação intercultural refere-se à “intencionalidade” que motiva a relação entre grupos culturais diferentes. A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto. O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato, do qual se toma consciência, procurando adaptar-lhe uma proposta educativa. Adaptar-se, neste sentido, significa limitar os danos sobre si e sobre os outros. Mas o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói um *projeto educativo intencional* para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes. “Uma perspectiva multicultural limita-se a considerar a coabitação das diferenças culturais como um processo histórico natural, espontâneo, do qual se pode tomar consciência para se adaptar a ele. Pode-se, ao invés, falar de interculturalidade quando consideramos não apenas o processo histórico de coexistência entre as diferentes culturas, mas também a proposta de mudança e de projetualidade” (Nanni, 1998, p. 30).

A segunda distinção entre educação multicultural e educação intercultural se refere aos diferentes modos de entender a relação entre culturas *na prática educativa*. Na perspectiva multicultural, entende-se, de modo geral, as culturas diferentes como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida. Ao contrário, na perspectiva intercultural os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundo diferentes. A interação com uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos-de-vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social.

Uma terceira característica da educação intercultural refere-se à ênfase nos *sujeitos* da relação. Neste sentido, a educação intercultural desenvolve-se como relação entre *pessoas* de culturas diferentes. Não simplesmente entre “culturas” entendidas de modo abstrato. Valorizam-se prioritariamente os *sujeitos* que são os criadores e sustentadores das culturas. As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados. Mas são as pessoas que fazem cultura. Neste sentido, a estratégia *intercultural* consiste antes de tudo em promover a *relação entre as pessoas*, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos.

A educação intercultural apresenta-se, para Antonio Nanni (1998), como um *processo*, ou seja, um caminho aberto, complexo e *multidimensional*, pois envolve uma multiplicidade de fatores e de dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas. A educação intercultural não se reduz a uma simples relação de conhecimento: trata-se *da interação entre sujeitos*. Isto significa uma relação de troca e de reciprocidade entre pessoas vivas,

com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas *identidades culturais diferentes*.

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do *encontro* até suas últimas conseqüências, visando a promover *uma experiência profunda e complexa*, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum *de conflito/acolhimento*. No processo ambivalente da relação intercultural, é totalmente imprevisível seu desdobramento ou resultado final. Trata-se de verificar se ocorre, ou não, a “transitividade cognitiva”, ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito; o que constitui uma *particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um*, assim como de mudança das relações sociais, *na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária*.

Ainda conforme Antonio Nanni (1998), *a realização destes objetivos exige ao menos três mudanças no sistema escolar:*

- (1) *a realização do princípio da igualdade de oportunidades*. A educação intercultural requer que se trate nas instituições educativas os grupos populares não como cidadãos de segunda categoria, mas que se reconheça seu papel ativo na elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas. Além disso, é preciso repensar as funções, os conteúdos e o métodos da escola, de modo a superar o seu caráter monocultural;
- (2) *a reelaboração dos livros didáticos, a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais*. A educação intercultural requer profundas transformações no modo de educar. A prática educativa é estimulada a se tornar sempre mais interdisciplinar e multimedial. De modo particular, dever-se-á utilizar as técnicas e as metodologias ativas, do jogo à dramatização. Mas principalmente os livros didáticos deverão sofrer profundas mudanças. Estes são escritos geralmente na perspectiva da cultura oficial e hegemônica e não para alunos pertencentes a “muitas

culturas”, diferentes entre si, justamente no modo de interpretar fatos, eventos, modelos de comportamento, idéias, valores. E talvez sejam usados justamente por aqueles alunos cujas culturas são representadas e julgadas, a partir da cultura hegemônica, de modo preconceituoso e discriminatório;

(3) *a formação e a requalificação dos educadores* são talvez o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em jogo na formação dos educadores 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, de atuar nas situações concretas.

Em suma, a educação intercultural pode ser definida operacionalmente, como “um processo multidimensional, de interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes. Estes, através do encontro intercultural, vivem uma experiência profunda e complexas de conflito/acolhimento. É uma oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um, na perspectiva de mudar estruturas e relações que impedem a construção de uma nova convivência civil. A educação intercultural promove inclusive a mudança do sistema escolar: defende a igualdade de oportunidades educacionais para todos, requer a formação dos educadores, estimula a reelaboração dos livros didáticos, assim como a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais” (Nanni, 1998, p. 50).

Essa concepção indica que a “educação intercultural” ultrapassa a perspectiva multicultural. Esta reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários. Além disso, educação intercultural propõe construir a relação recíproca entre eles. 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, de modo particular na escola. Pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus ponto-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 dos educadores.

## Intercultura e Complexidade

A perspectiva intercultural reconhece e assume a multiplicidade de práticas culturais, que se encontram e se confrontam na interação entre diferentes sujeitos. E isto coloca um problema de conhecimento: como entender logicamente esta relação de unidade e pluralidade? Cada sujeito constrói sua identidade a partir de histórias e de contextos culturais diferentes. A relação entre diferentes sujeitos constitui um novo contexto *intercultural*. Neste novo contexto, articulam-se não só os indivíduos, mas também os seus respectivos contextos culturais. Como, então, compreender a *unidade* deste novo *conjunto* (de sujeitos pertencentes a diferentes contextos) sem anular a *diversidade de elementos* (subjetivos e culturais) que o constituem? Como entender, ao mesmo tempo, a *unidade* que se constitui, na relação intercultural, entre a *pluralidade* dos sujeitos e de suas respectivas culturas?

Trata-se de se explicitar a lógica que permite compreender a articulação entre a *unidade do conjunto* e a *diversidade de elementos* que o constituem.

Este é um problema de caráter epistemológico. *Epistemologia*, em sentido amplo, significa um conjunto de premissas que sustentam nossos modos de fazer distinções, de segmentar os eventos, de dar sentido ao

mundo (Bateson, 1972, 1979). Os tipos de distinção normalmente assumidos são baseados na *oposição*: ou/ou. Esta forma de pensar nos leva fatalmente a escolher um pólo, excluindo ou submetendo todos os outros. Mas numa outra perspectiva epistemológica, a *complexa* (chamada também de *sistêmica, global, ecológica*), são propostas

premissas diferentes para nossos sistemas de distinção: uma epistemologia da conexão: e/e. As oposições não devem ser (ingenuamente) eliminadas, mas é indispensável descobrir a estrutura que possa conectá-las, o contexto comunicativo que possa coligá-las. [...] As conexões, dentro de um novo contexto, permitem superar as oposições; e isto não tanto porque as contradições desaparecem, mas porque se produzem mudanças, evoluções, que envolvem todos os membros em oposição. (Severi; Zanelli, 1990, p. 31-32)

Neste sentido, é preciso “considerar como correlacionados (pensar contemporaneamente) tanto a diferenciação das identidades quanto as estruturas de conexão (os contextos comunicativos)” (Severi; Zanelli, 1990, p. 39). A complexidade implica, pois, a relação entre contextos que se tecem juntos, desafiando-nos a trabalhar com a *incerteza* e com um *pensamento multidimensional*. Trata-se de um pensamento baseado, segundo Edgar Morin (1985, p. 57), na *dialógica*, que “significa que duas lógicas, duas ‘naturezas’, dois princípios são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade.”

Como, então, pensar a unidade entre elementos ou entre lógicas irredutivelmente diferentes?

A Geometria pode nos ajudar com uma metáfora. Na representação das figuras geométricas, distinguimos o *ponto* como elemento lógico mais simples. A relação entre dois pontos constitui uma *linha*. A relação entre linhas, a *superfície*. A articulação entre superfícies, o *volume*. A relação entre volumes, o *movimento*. A relação entre movimentos, o *tempo*... Entre uma dimensão e outra, há *saltos lógicos*: um nível lógico (como o do volume, que implica a tridimensionalidade) é constituído pelo nível prece-

dente (o da superfície plana, bidimensional). Mas o nível lógico superior (tridimensional) não se reduz ao interior (bidimensional). A tridimensionalidade pressupõe a bidimensionalidade; mas não é possível entender a tridimensionalidade estando ao nível da bidimensionalidade. Só é possível entender a lógica bidimensional se nos colocarmos no nível superior, o da lógica tridimensional.

Tentemos, ainda, entender este raciocínio a partir de uma metáfora. O matemático Abbott narra – em *Flatlândia* (*apud* Mele, 1994, p. 219) – uma historieta ainda hoje pouco conhecida. Descreve um país imaginário em que não se conhece a terceira dimensão. Onde a vida se desenvolve em um único grande plano. E habitar em um espaço significa por definição não poder conhecê-lo. A narração começa quando o protagonista, A. Square (literalmente, Um Quadrado), sonhou com a Linealândia. Neste país, tudo acontece em uma única dimensão, a da linha. Observando a partir do exterior, A. Square pode perceber muito bem a “linearidade” da vida naquele país. Percepção esta impossível para seus habitantes (os segmentos e os pontos). Do diálogo que mantém com estes, A. Square começa a questionar os limites do ponto de vista deles, que não admite a possibilidade da existência de uma segunda dimensão. E com isso, A. Square passa a questionar os limites também do próprio ponto de vista, a partir do qual era impossível conceber uma terceira dimensão. E assim este sonho o prepara para o encontro desconcertante com uma outra dimensão. Sentiu uma grande resistência a aceitar a existência de uma terceira dimensão. Mas, tendo entendido que a construção daquilo que chamamos de realidade é conduzida pela relação entre o espaço, a percepção e a linguagem, A. Square sente-se livre para aceitar a existência de uma quarta, uma quinta e talvez infinitas dimensões. Mesmo se não está ainda materialmente em condições de representá-las, pode no entanto intuir sua presença e isto prepara seus sentidos para possivelmente percebê-las e conhecê-las. E a crise de A. Square começou quando seu sobrinho lhe fez notar pela primeira vez que  $3^2$  significa 9 e quer dizer também a superfície de um quadrado com 3cm de lado. Então, talvez  $3^3$  signifique não apenas 27, mas deveria ter também

algum significado geométrico. A. Square, irritado, responde ao sobrinho que isto seria impossível, porque a “geometria tem apenas duas dimensões”. E manda o menino ir dormir. A reação abrupta do velho não resultava da falta de informações científicas (pois era um reconhecido sábio). O fato é que a observação aguda de seu sobrinho introduz, no mundo com o qual A. Square se identifica, a ameaça de um *paradoxo*.

Paradoxo é uma contradição lógica que, se não resolvida, coloca em xeque toda a a estrutura lógica da argumentação que a gerou. A teoria dos tipos lógicos (de Russel e Whitehead) afirma: “quando uma sucessão de proposições gera um paradoxo, a estrutura dos axiomas, teoremas, [...] em seu conjunto, empregada para gerar aquele paradoxo é por isto mesmo negada e anulada”.

Ortensia Mele (1994, p. 223-24) nota que “há, porém, importantes diferenças entre o mundo da lógica formal e o mundo dos fenômenos. Principalmente quando os fenômenos referem-se a relações entre seres vivos (reais ou imaginários). Tal distinção é determinada pelo fato de que, diferentemente do mundo dos fenômenos, o mundo da lógica não contempla o tempo e os contextos. Assim, cancelar ou anular uma estrutura lógica não é o mesmo que cancelar ou anular uma experiência ou uma visão de mundo. Mas, justamente porque visão/experiência do mundo e estrutura lógica sustentam-se reciprocamente, é impossível realizar uma verdadeira mudança seja na experiência, seja na lógica, sem aquela flexibilidade que permite observar ambas, por assim dizer, a partir do alto, abarcando com o olhar o sistema de sua interdependência mútua. Este colocar-se em um plano diferente daquele em que ocorre o problema, chama-se salto lógico”.

A educação intercultural assume, justamente, o desafio de construir as condições de um “salto lógico”, que nos coloque em uma perspectiva teórica que torne possível compreender as relações entre diferentes dimensões das práticas humanas e entre diferentes pontos de vista. Nesta perspectiva, como propõe Morin (1985, p. 59-60), “o método da complexidade nos orienta a pensar sem nunca fechar os conceitos, a quebrar as

esferas fechadas, a restabelecer as articulações entre o que se encontra dividido, a nos esforçar para compreender a multidimensionalidade, a pensar com a singularidade, com a localidade, com a temporalidade, a jamais esquecer as totalidades integradoras. [...] a complexidade reside justamente nisto: na conjunção de conceitos que se combatem reciprocamente”.

## Implicações Pedagógicas da Complexidade

A educação intercultural, na perspectiva epistemológica da complexidade, pode ser entendida como o desenvolvimento de *contextos educativos* que permitem a *articulação entre diferentes contextos* subjetivos, sociais e culturais.

Nesta direção, Gregory Bateson (1986) ofereceu uma importante contribuição para a reformulação da concepção de pesquisa antropológica. Bateson (1986) contribui para entender a pesquisa antropológica não mais como um processo de *conhecimento objetivo* de outras culturas, mas como o estabelecimento de um *contexto relacional novo entre sujeitos* de contextos socioculturais diferentes. Esta perspectiva, hoje reconhecida no campo da pesquisa antropológica, pode ser muito fecunda para redimensionar criticamente a relação educativa. Particularmente quando se estabelecem conexões interativas com outros sujeitos, inseridos em contextos sociais e culturais diferentes.

A educação passa a ser entendida não apenas como transmissão de informações de um indivíduo para outro. A educação passa a ser concebida como construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si. As ações e reações entre sujeitos criam, sustentam e modificam *contextos relacionais*. Estes contextos, por um lado, configuram referências culturais, a partir das quais os atos individuais adquirem significados. Por outro lado, através das relações entre pessoas pertencentes a contextos diferentes, estes mesmos

contextos interagem, influenciando-se e transformando-se mutuamente. Mais ainda, criam-se relações entre contextos, configurando, por assim dizer, metacontextos.

Assim, no processo educativo, verificam-se simultaneamente vários níveis lógicos de relação. Num primeiro nível, *individual*, as relações que cada pessoa estabelece entre as informações que elabora no contato com os outros. Num segundo nível, as relações entre os *contextos culturais*, a partir dos quais os indivíduos interpretam e atribuem significados às informações elaboradas. Num terceiro nível, as *relações interculturais*, que se configuram em um nível lógico “superior”, pois que articulam as diferentes lógicas inerentes às distintas culturas em relação.

Compreende-se, portanto, que a educação não se reduz simplesmente à transmissão e à assimilação *disciplinar* de informações especializadas. Pois, o processo educativo consiste basicamente na criação e no desenvolvimento de *contextos* educativos. Contextos em que as pessoas em relação ativam a interações entre seus respectivos contextos culturais.

As perspectivas cultural e intercultural de educação colocam também a necessidade de repensar e resignificar a concepção de *educador*. Ao educador compete, no contexto educativo, a tarefa de propor estímulos que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...). A confrontação de diferenças desencadeia a elaboração e a circulação de informações. Informações que se articulam em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes). Educador, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere no processo educativo de um grupo e interage com os outros sujeitos. Mas a especificidade de sua intervenção educativa consiste em dedicar particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstroem. Nestes contextos, a tarefa do *currículo* e da *programação didática*, não será meramente a de configurar

um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações. A função do currículo e da programação didática será a de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, a partir de seus respectivos contextos socioculturais, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente.

## Bibliografia

BATESON, Gregory. *Mente e natureza. A unidade necessária*. [Mind and Nature: a necessary unity]. Trad. bras. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986 [1979]. (Trad. ital. 1984).

\_\_\_\_\_. *Verso un'ecologia della mente*. [*Steps to an Ecology of Mind*]. Trad. ital. Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1976 [1972].

\_\_\_\_\_. *Una Sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. [*A sacred unity. Further steps to na ecology of mind*]. Trad. ital. de Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1997 [1991].

BOCCHI G.; CERUTI M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985.

BONACICH, E.; MODELL, J. *The economic basis for ethnic solidarity. Small business in the japanese-american community*. Berkeley: University of California Press, 1980.

BONFIGLI, Gabriele; SPADARO, Marina. Intercultura e cooperazione. *Cooperazione Educativa*, MCE, n. 1, p. 19-22, 1995.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997a, 126p.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997b, 164p.

CONSERVA, Rosalba. Relazione introdutiva. In: GIORNATE DI STUDIO SU GREGORY BATESON: *La natura dell'apprendere e del pensare*. "... gli uomini sono erba", 13-14 fev. 1998. Roma. (Conferência de abertura ao Congresso).

DONALDSON, Rodney A. Introduzione. In: BATESON, Gregory. *Una sacra unità*. Altri passi verso un'ecologia della mente. [*A sacred unity*. Further steps to an ecology of mind]. Trad. ital. de Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1997 [1991].

FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, R. (Org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998. p. 33-44.

FLEURI, Reinaldo Matias, (Org.) *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998. 216p.

\_\_\_\_\_. Educação popular e complexidade. In: COSTA, M. V. *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998d, p. 99-122.

\_\_\_\_\_; FANTIN, M. (Org.). *Culturas em relação*. Florianópolis: Mover, 1998. 111p.

GALLINO, L. Identità, Identificazione. *Laboratorio Politico*, n. 2, p. 145-157, set.-dez. 1982.

MELE, Ortensia. Attorno ad un buco. In: MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA, *Le chiavi di vetro*. Firenze: La Nuova Italia, 1994. p. 213-238.

MORIN, Edgar. Le vie della complessità. In: BOCCHI G., CERUTI M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985. p. 49-60.

NANNI, Antonio. *L'educazione interculturale oggi in Italia*. Brescia: EMI, 1998.

SCHERER-WARREN, Ilse. Movimentos sociais e a dimensão intercultural. In: FLEURI, R. (Org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998. p. 31-32.



SEPPILLI, Tullio. Antropologia medica: fundamenti per una strategia. *Rivista della società italiana di antropologia medica*, Perugia, v. 1-2, p. 7-22, out. 1996. (Editoriale).

SEVERI Vittorio; ZANELLI Paolo. *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*. Firenze: Nuova Italia, 1990.

UNESCO. *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*. Paris, 27. nov. 1978.

YUS RAMOS, Rafael. Temas transversais: a escola da ultramodernidade. *Pátio*, Revista pedagógica, ano 2, n. 5, p. 8-11, maio/julho 1998.

\_\_\_\_\_. *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.