

EDUCAÇÃO, IDENTIDADES E PATRIMÔNIO

FUNDAÇÃO
ARAU/CARIA
Apóio ao Desenvolvimento Científico
e Tecnológico do Paraná

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria do Ensino Superior
e Ensino Superior

40
ANOS

FECILCA
FUNDACÃO DE ESTUDOS
CIENTÍFICOS E TECNOLÓGICOS

UNIVERSIDADE
ESTADUAL
DO PARANÁ
CAMPUS MARILIA

A ideia de complexidade é [...] uma noção que se presta bem ao objetivo de aproximar as diferentes abordagens que se apresentam em *Educação, Identidades e Patrimônio*. Os textos aqui apresentados têm como característica comum a construção de uma abordagem que supera a antiga forma de conceber conceitos e realidades de modo simplificador, conduzindo a uma análise linear que classifica e que separa, para “facilitar” a compreensão dos temas abordados. Tal facilitação, não raramente, resulta em uma abordagem superficial, simplista e carregada de preconceitos. A leitura dos textos que compõem esta obra evidencia que os diferentes autores enfrentaram o desafio de pensar e debater tendo em conta a complexidade que caracteriza cada temática tratada.

Aldo Nelson Bona
Unicentro/Irati

Frank Antonio Mezzomo
Cristina Satiê Pátaro
Fábio André Hahn

Organizadores

EDUCAÇÃO, IDENTIDADES E PATRIMÔNIO



Conselho Editorial

Ana Paula Colavite

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Frank Antonio Mezzomo

Luciana Aparecida Bastos

Mário de Lima

Revisão

Cinthian Aparecida Baia

Letizia Zini Antunes

Walkiria Aparecida David Silva

Impressão e Acabamento

Gráfica Triunfal e Editora - Assis/SP

Capa e Diagramação

Alex Sandro Junior de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lucelena Alevato – CRB 8 / 4063

E24

Educação, identidades e patrimônio / Frank Antonio Mezzomo,
Cristina Satiê Pátaro, Fábio André Hahn (Organizadores).
Assis: Triunfal Gráfica e Editora: Fecilcam, 2012
213 p. ; 21 cm

ISBN: 978-85-61175-21-4

1. Educação. 2. Multiculturalismo. 3. Cultura. 4. Identidade.
5. Patrimônio cultural. I. Mezzomo, Frank Antonio II. Pátaro,
Cristina Satiê III. Hahn, Fábio André

CDD 370
301.2

Sumário

Apresentação.....5

Prefácio7

Parte I

Educação Intercultural: Desafio Polissêmico
Reinaldo Matias Fleuri.....15

Multiculturalismo, Identidade e Diferença:
Aproximações e Distanciamentos
André Luiz Sena Mariano35

Jogo de Regras: Construção e Manifestação
de Representações de Si e do Outro
Geiva Carolina Calsa.....55

A Escola do Sótão: Para Uma História da Leitura
nos Faxinais na Região Sul do Paraná
Hélio Sochodolak; Jacieli Domingues Pereira.....79

Parte II

Usos Sociais do Patrimônio Cultural
Eduardo Romero de Oliveira.....101

Relações Entre Alimentação, Identidade, Memória
e Tradição: Reflexões Introdutórias
Maria Henriqueta Sperandio Garcia Gimenes129

Patrimônio Cultural e Identidades: Reflexões e Desafios Fabiane Nagabe	147
A Fotografia e o Acervo Fotográfico do Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (CDPH - UEL) na Perspectiva Patrimonial Zuleide Casagrande de Paula; Laureci S. Cardoso; Sara V. de Carvalho	163
História Oral e/ou Fontes Oraís: Aportes Teóricos e Metodológicos do Fazer Historiográfico no Tempo Presente Leandro Baller	185

Apresentação

O livro *Educação, identidades e patrimônio* busca organizar e socializar parte dos trabalhos apresentados por ocasião do *II Colóquio Nacional Cultura e Poder: territórios e identidades*, realizado no período de 11 a 15 de Abril de 2011 na Universidade Estadual do Paraná – Campo Mourão. Juntamente com o livro *Constituição de territórios paranaenses: olhares da História*, essa obra traz a contribuição dos pesquisadores participantes do evento, oriundos de diversas instituições no país.

O *II Colóquio Nacional Cultura e Poder: territórios e identidades*, promovido pelo Grupo de Pesquisa *Cultura e Relações de Poder*, teve como objetivo problematizar a cultura e as relações de poder como dimensões historicamente construídas e definidoras de identidades e territórios, além de compor parte das atividades relativas à inauguração do curso de História na Universidade Estadual do Paraná – Campo Mourão. O evento, em sua 2ª edição, reuniu pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, contribuindo para os debates acadêmicos e para a divulgação científica das pesquisas relacionadas à temática em foco.

A presente coletânea está estruturada em duas partes. Na primeira delas, encontram-se os textos que buscam discutir as relações entre educação e cultura, na intenção de analisar as interfaces de tais dimensões e a constituição de identidade(s). Na segunda parte, os ar-

tigos se voltam para as articulações entre patrimônio e identidade(s), trazendo ainda reflexões acerca do trabalho com diversas fontes nas pesquisas em Ciências Humanas.

As discussões apontadas nesse livro visam a contribuir com pesquisas voltadas para a educação, o patrimônio e a constituição de identidades, possibilitando o diálogo com estudos que já vêm sendo realizados e o surgimento de novos olhares e perspectivas.

Organizadores.

Prefácio

Prefaciando uma obra multitemática é tarefa complexa. Isso porque normalmente se espera que um prefácio consiga tematizar de forma instigante e problematizadora o todo da obra. Aprender o todo de tão rica contribuição à reflexão sobre variados temas não é tarefa simples.

A ideia de complexidade é, aliás, uma noção que se presta bem ao objetivo de aproximar as diferentes abordagens que se apresentam em *Educação Identidades e Patrimônio*. Os textos aqui apresentados têm como característica comum a construção de uma abordagem que supera a antiga forma de conceber conceitos e realidades de modo simplificador, conduzindo a uma análise linear que classifica e que separa, para “facilitar” a compreensão dos temas abordados. Tal facilitação, não raramente, resulta em uma abordagem superficial, simplista e carregada de preconceitos. A leitura dos textos que compõem esta obra evidencia que os diferentes autores enfrentaram o desafio de pensar e debater, tendo em conta a complexidade que caracteriza cada temática tratada.

Falar em complexidade implica na necessidade de referenciar Edgar Morin. Na epígrafe da terceira parte do livro “Ciência com consciência” ele escreve: “a simplificação é a barbárie do pensamento; a complexidade é a civilização das idéias”¹.

¹ MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Porto: Publicações Europa-América, 1982, p. 203.

Educação Intercultural: Desafio Polissêmico

Reinaldo Matias Fleuri*

O questionamento das diversas formas de preconceito e discriminação já faz parte de nosso modo de pensar contemporâneo. Mas não é por acaso que concepções e hábitos tão arraigados na tradição sejam colocados em questão neste momento de nossa história. As mudanças no modo de pensar e de interagir decorrem de mudanças sociais e culturais profundas e radicais.

Para se ter uma ideia das transformações socioculturais que estamos vivendo neste início do terceiro milênio, vamos compará-las com as mudanças sociais e culturais vividas pelos povos europeus há cinco séculos, na passagem entre o que chamamos de idade média e modernidade.

Com a descoberta dos novos mundos das “Américas”, por volta do ano 1500, os povos europeus verificaram que o mundo não se reduz à paisagem conhecida, ao próprio “país”, mas que existem outros povos e culturas em continentes outrora desconhecidos. As

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com Pós-Doutorado na Università degli Studi di Perugia (Itália), na Universidade de São Paulo e na Universidade Federal Fluminense. Professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenador do Núcleo de Pesquisa Mover – Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC/CNPq). E-mail: fleuri@pq.cnpq.br.

descobertas astronômicas de Copérnico e Galileu revelaram que a terra não é o centro do universo: não é o sol que gira em torno da terra, mas é a terra que gira em torno do sol. Isto mudou completamente a referência cultural de um povo que imaginava viver no centro do universo e descobriu que seu habitat não passa de um pequeno planeta que gira, com outros, em torno de um astro muito maior. Ao mesmo tempo, com o desenvolvimento do comércio e das cidades, a visão estática e hierárquica da sociedade feudal, pressupostamente regida por leis divinas imutáveis, foi duramente questionada e mudou radicalmente. Passou-se a conceber o ser humano como centro do universo, autor de suas próprias leis e realizações. Paradoxalmente, o pensamento moderno imagina que a cultura particular do mundo europeu tenha um caráter universal, em relação à qual todas as culturas de outros povos são consideradas inferiores. Esse pensamento moderno colonial tem justificado a sujeição e exploração de povos diferentes dos europeus.

Agora, no terceiro milênio, com a mundialização do mercado, das novas tecnologias, dos meios de comunicação e de locomoção, descobrimos que todos estamos ligados a todos, que todo ato individual e local tem repercussões globais e que as mudanças socioambientais globais interferem direta e reciprocamente na vida e nas opções pessoais. Ficou evidente que o ser humano não se constitui como indivíduo isolado, mas cada pessoa se constitui em reciprocidade com todos os outros. O que cada pessoa faz interfere sistemicamente na vida da sociedade, da mesma forma que toda mudança social e ecológica condiciona a vida de cada pessoa. Essa interconectividade produz contradições nos planos econômico, político, social e educativo que desafiam nosso modo tradicional de ver o mundo. O esquema de interpretação de nossa realidade pela lógica de simples oposição (certo/errado, bom/mau...) já não é suficiente para compreender as

múltiplas relações e significados que constituem cada experiência humana e ecológica.

No plano econômico acentua-se o processo de universalização do mercado capitalista, que se confronta com os modos de produção locais. Por exemplo, para as empresas, geralmente a *natureza* é considerada como objeto de exploração e de apropriação privada. Mas, para os povos autóctones, os povos de Abya Yala⁷, colonialisticamente chamados *indígenas*, a terra é vista como a mãe que sustenta os seres humanos e, por isso, precisa ser cuidada e respeitada. Explorar ou vender a terra, do ponto de vista dos povos ancestrais, é como sujeitar e vender a própria mãe!

No plano político, muitos movimentos sociais lutam por defender a equidade de direitos e de oportunidades juntamente com o seu direito à diferença pessoal e cultural. Boaventura de Sousa Santos (1999, p. 44) expressa essa tensão afirmando que “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Igualdade e diferença socioculturais são dois termos que não podem ser mais vistos como opostos, mas como reciprocamente constitutivos.

No plano social, coloca-se a necessidade de se construir a autonomia dos sujeitos, individuais ou coletivos, assim como relações sociais de respeito e solidariedade entre os diferentes sujeitos. *Individualismo* e *totalitarismo*, numa perspectiva bipolar, são dois riscos constantes na busca de construir coesão entre diferentes pessoas e grupos sociais.

⁷ Abya Yala na língua do povo Kuna é sinônimo de América, significando “Terra madura”, “Terra viva” ou “Terra em florescimento”. O nome vem sendo usado como uma autodesignação dos povos do continente como contraponto a América, expressão associada aos conquistadores europeus. O nome Abya Yala provém do povo Kuna originário da Serra Nevada no norte da Colômbia que habitou a região do Golfo de Urabá, assim como as montanhas de Darien, e vive atualmente na costa caribenha do Panamá na Comarca de Kuna Yala (San Blas). Muito embora os diferentes povos que habitam o continente atribuíssem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama – a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada pelos povos originários do continente, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento. PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **ABYA YALA**: uma outra visão da América. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/1624466/1794557468/name/Abya>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

Tais desafios se constituem no plano *educativo* pela necessidade de se desenvolverem processos para a compreensão dos conflitos, no sentido de se fortalecer a identidade cultural de cada pessoa e de cada grupo, construindo-se processos de cooperação entre eles. Não se trata de, nos processos educacionais, incutir em todos os sujeitos um modo de pensar único, mas, sim, de construir as mediações para que cada um possa desenvolver sua autonomia em reciprocidade com os outros sujeitos que constituem a sociedade.

De modo geral, coloca-se a necessidade de que os conflitos sejam enfrentados, de modo a fortalecer as identidades pessoais e culturais e, ao mesmo tempo, construir processos de entendimento e cooperação entre os diferentes grupos sociais. Nesse sentido, a relação entre movimentos sociais de diversos matizes, enraizados em contextos diferentes, requer a elaboração de novas linguagens e de novos modelos interculturais à altura da complexidade dos desafios contemporâneos.

Os movimentos sociais explicitam os desafios interculturais

Os desafios interculturais se colocam também no Brasil pela ação dos diferentes movimentos sociais. Os processos de educação popular, desenvolvidos principalmente a partir dos movimentos populares, têm contribuído significativamente para o reconhecimento e valorização das culturas dos diferentes grupos sociais, identificados como subalternos e excluídos.

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 que levassem em conta os componentes culturais dos diversos grupos populares. 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)⁸, o Movimento de Educação de Base (MEB)⁹, o Movimento de Cultura Popular (MCP)¹⁰, a campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler¹¹, liderados por intelectuais, estudantes, movimentos eclesiais, mobilizaram a sociedade civil naquele contexto. A própria proposta elaborada por Paulo Freire visava a promover a educação de adultos com base na sua cultura.

No Brasil, com o Golpe militar de 1964, os movimentos sociais e culturais foram submetidos a rígidos processos de controle e censura, que favoreceram a homogeneização e alienação cultural. O silêncio, o isolamento, a descrença, elementos fundamentais da

⁸ O Centro Popular de Cultura (CPC) foi criado em 1961, no Rio de Janeiro, ligado à União Nacional de Estudantes (UNE). Foi fechado pelo golpe militar de 1964. O CPC reuniu artistas de distintas procedências: teatro, música, cinema, literatura, artes plásticas etc. Na busca de construção de uma “cultura nacional, popular e democrática”, por meio da conscientização das classes populares. Sobre Centros Populares de Cultura, consultar: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jgoulart/hum/6Na_presidencia_publica/Centro_Popular_de_Cultura.asp>; <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=cias_biografia&cd_item=24&cd_verbeta=459>. Acesso em: 27 abr. 2011.

⁹ O Movimento de Educação de Base (MEB) é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), constituído como sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal. Foi fundado em 21 de março de 1961. Há 50 anos, realiza ações diretas de educação popular em diversas regiões do Norte e Nordeste do país e atualmente está nos estados do Amazonas, Roraima, Ceará, Piauí, Maranhão e Distrito Federal, atuando também no Norte e Nordeste do Estado de Minas Gerais, no regime de parceria com o governo estadual. Sobre o Movimento de Educação de Base (MEB), consultar: <<http://www.meb.org.br/#home>>; <<http://www.bicopapagaioam.lpg.com.br/meb.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

¹⁰ O Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado no dia 13 de maio de 1960, como uma instituição sem fins lucrativos, durante a primeira gestão de Miguel Arraes na Prefeitura do Recife. Era constituído por estudantes universitários, artistas e intelectuais e tinha como objetivo realizar uma ação comunitária de educação popular, a partir de uma pluralidade de perspectivas, com ênfase na cultura popular, além de formar uma consciência política e social nos trabalhadores, preparando-os para uma efetiva participação na vida política do País. O Movimento de Cultura Popular do Recife foi extinto com o golpe militar, em março de 1964. Sobre o Movimento de Cultura Popular, consultar: <<http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/newstform.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=16&pageCode=309&textCode=11411&date=currentDate>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

¹¹ A Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, movimento educacional desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Natal-RN, no período de 1961/1964, alcançou acentuada repercussão na época. Consultar (vídeo) <<http://www.fe.unb.br/areas/alfabetizacao/bancoaudvid/depe.mpg>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

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 questão 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 indígenas¹², dos afro-brasileiros¹³), de gênero (os movimentos de

¹² Os indígenas do Brasil são remanescentes de um longo massacre perpetrado desde o período colonial. Hoje encontram-se confinados em "reservas indígenas", em estado precário, tutelados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e pressionados pelos grandes proprietários e camponeses sem terra. Embora tenham sempre resistido ao assédio, nos últimos anos, os indígenas iniciaram formas de resistência mais forte com o objetivo de defender suas terras e sua cultura. A metodologia de organização dos indígenas no sul tem sido apoiada por outras organizações estatais (como a FUNAI), civis (como a ANAI) ou religiosas (como o CIMI e a IECLB). A influência dessas instituições tem sido diferenciada e contraditória. É marcante a influência dos órgãos governamentais, que têm reforçado o poder hierárquico dos caciques junto às suas respectivas comunidades. Com isso, o cacique passa a exercer relações de dominação sobre as de tribos, servindo, às vezes, de mediação para o controle e a exploração por parte dos "brancos". Assim, tanto a organização interna, quanto a articulação entre as comunidades indígenas têm se dado com base na figura dos caciques. No entanto, o modo como organizações indígenas autônoma vem se estruturando – mediante a coordenação exercida por índios de diferentes comunidades – aponta para formas mais democráticas de organização. Cf. Fleuri, 2002. Ver também: OLIVEIRA, Silvia Maria de. **Formação de professores kaingang**. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=31>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

¹³ Movimento Negro (ou MN) é o nome genérico dado ao conjunto dos diversos movimentos sociais afro-brasileiros, particularmente aqueles surgidos a partir da redemocratização pós-Segunda Guerra Mundial, no Rio de Janeiro e São Paulo. Leia os artigos disponíveis em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Negro>. Acesso em: 27 abr. 2011.

mulheres¹⁴, de homossexuais¹⁵), de geração (assim como os meninos e meninas de rua¹⁶, os movimentos de terceira idade), de diferenças

¹⁴ No transcorrer do século XX, os movimentos de mulheres vieram a abalar, de modo ainda mais perturbador e definitivo, aquelas versões de democracia feitas à imagem e semelhança de homens brancos, proprietários, heterossexuais e cristãos. Provenientes das mais distintas origens e experiências, mulheres em diferentes movimentos sociais reconheceram-se como sujeitos plurais e reivindicaram a condição de participantes ativas na definição de suas próprias identidades e na construção de uma história coletiva - que nem sempre é a mesma para cada uma delas. Assim, desmontaram um ideal de igualdade que pressupunha um modelo único e "natural" de sujeito de direitos e um destino comum a todas as mulheres, e se lançaram ao desafio da construção da democracia na diversidade. Um olhar para os movimentos das mulheres brasileiras, sua atuação no contexto nacional, latino-americano e mundial, pode ser revelador. Eles foram componentes de primeira linha nas lutas contra o regime autoritário e na restauração das liberdades democráticas. Nos anos 1990, de volta ao Estado de Direito, as mulheres seguiram inquietando a sociedade com a pergunta: qual é a democracia que queremos? Mais do que conquistar, para as mulheres em movimentos, tratava-se de reinventar a democracia, de maneira a tornar mais inclusivas e justas as sociedades, e mais prazerosa e criativa a vida das pessoas. A criatividade explosiva dos movimentos de mulheres parece brotar de um fluxo de mão dupla: de um lado, o reconhecimento da experiência comum de subordinação como sujeitos do sexo feminino, e, do outro, o reconhecimento do quanto diversas e singulares são elas em suas experiências de vida, classe, instrução, raça, etnia, idade, religião, experiências eróticas, conjugais e maternais. Assim, seus projetos inspiram utopias de uma democracia radical - plural e multicultural; local, nacional e global; que se exerce na cama, nos bancos escolares, no trabalho e no parlamento - e de uma cidadania plena, baseada na justiça social e econômica, na universalização dos direitos humanos e no reconhecimento solidário das pessoas e das coletividades. Cf. **Mulheres e Movimentos**. Disponível em: <http://www.mulheres-movimentos.com.br/p_livro_capitulos00.html>. Acesso em: 18 abr. 2011.

¹⁵ Ao assumir o conceito de "gênero", os movimentos feministas passaram a enfrentar simultaneamente questões relativas à pobreza, saúde, educação, democracia etc. Gênero deixou, assim, de ser assunto de mulheres para ser assunto de toda a sociedade. Da mesma forma, o tema do homoerotismo (como estratégia de descentramento desse "sujeito" sexual chamado "homossexual"), "mais do que associar as práticas de jovens gays ao problema do preconceito e seus desdobramentos históricos, ele busca apontar para outras possíveis produções que podem estar se movimentando" (PIMENTEL, 2002, p. 14). Assim, o tema do homoerotismo e da constituição da identidade homossexual, focalizado pelos movimentos de gênero, problematiza os padrões de normalidade segundo os quais são considerados - e discriminados - os diferentes comportamentos e as diversas opções sexuais. Tais movimentos, atravessando a escola e os diferentes contextos sociais, contribuem para desconstruir os discursos hegemônicos e abrir espaços para a expressão das diferenças.

¹⁶ *O Movimento de Meninos e Meninas de Rua* é uma organização não governamental do Brasil que surgiu da articulação entre educadores, assessores de grupos e meninos de rua, que, desde 1985, vêm lutando para mudar a situação do menor no país. O movimento existe em quase todos os estados da federação e tem como prioridade a luta pelo cumprimento do estatuto da criança e do adolescente que foi aprovado em 1990 pelo congresso nacional. O estatuto possui um texto avançado em relação à proteção, apoio e valorização do cidadão criança ou adolescente. Duas das maiores dificuldades que o movimento enfrenta são a resistência e a burocracia do Estado na implementação e do respeito ao estatuto. Segundo o estatuto, cada município deve ter um conselho da criança e do adolescente, que deve ser paritário, com o mesmo número de representantes da sociedade civil e do governo. Este Conselho administrará um Fundo de recursos para as crianças, mantido por impostos pagos pelos contribuintes. Fonte: TRAMONTE, Cristiana. **O Movimento de Meninos e Meninas de Rua e sua luta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <<http://base.d-p-h.info/fr/fiches/premierdph/fiche-premierdph-320.html>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

físicas e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais¹⁷, dos movimentos específicos dos surdos¹⁸, dos cegos etc.).

A emergência destes novos movimentos sociais constitui o que Stephen Stoer (2004) denomina “rebelião das diferenças”. Com efeito, grupos e indivíduos – cujas identidades têm sido historicamente definidas, descritas e produzidas com base na cidadania constituída pelo estado-nação – vêm, pouco a pouco, assumindo suas respectivas singularidades, manifestando-as mediante suas próprias linguagens e defendendo-as mediante suas próprias estratégias.

As ações de tais movimentos sociais ultrapassam o âmbito dos direitos de cidadania ditados pela modernidade, assim como as suas respectivas moral e política de tolerância. São movimentos que irrompem no interior das próprias sociedades ocidentais, articulando-se em torno de variadas especificidades humanas e socioculturais como, entre outras, as diferenças de identidades étnicas, de orientações sexuais ou opções de estilos de vida, de preferências religiosas, de pertenças geográficas ou de limitações físicas de comunicação e locomoção. Estes

¹⁷ *A educação inclusiva*, na opinião de David Rodrigues (2003), deve se constituir como um processo educacional, simultaneamente “para todos e para cada um”. Superando o modelo de escola da modernidade – que parte de único ponto, desenvolve um único processo didático e chega a um padrão homogêneo de resultados – a educação inclusiva busca partir de múltiplos contextos (culturais, subjetivos, sociais, ambientais), promover com as pessoas e grupos, simultânea e articuladamente, diferentes percursos, de modo a produzir múltiplos e complexos impactos sócio-educacionais. Este nos parece, justamente, o desafio intercultural que se coloca nas práticas de educação inclusiva: articular a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreça a construção de processos singulares e contextos sócio-educacionais críticos e criativos.

¹⁸ “Parte dos cinco milhões de surdos brasileiros ainda é invisível para a sociedade, e busca mecanismos de associação a fim de diminuir o peso imposto para viabilizar a coexistência em um mundo em que todos os serviços e expressões culturais se alicerçam na fala e na audição. Como pesquisadora e militante surda, concluo apontando a necessidade de os Surdos resistirem a todo e qualquer termo inventado por ouvintes, que são, em geral, alheios aos movimentos sociais surdos para preservação e livre expressão de sua Cultura e construção de suas identidades” (MONTEIRO, 2006, p. 295).

novos movimentos sociais¹⁹ propõem novas dimensões de soberania, na medida em que reclamam o direito de conduzir a própria vida pessoal e coletiva segundo padrões próprios de conduta, o direito de educar os filhos de acordo com suas convicções, o direito de cuidar de sua saúde segundo suas tradições de cura, etc.

As rebeliões das diferenças se voltam contra o jogo da modernidade de ocidental, não apenas do ponto de vista político e cultural, mas também epistemológico. Ao lutar por seu reconhecimento como sujeitos socioculturais e políticos, tais grupos sociais recusam-se a ser considerados como “objetos” passivos de conhecimento (tal como os “primitivos” que a Antropologia tomava como objetos de suas investigações). Ao mesmo tempo, questionam os ideais normativos com base nos quais são definidos como “subalternos”, “carentes”, “deficientes”, “menores” e, com isso, induzidos a se sujeitarem aos padrões de normalidade. Neste sentido, tais sujeitos socioculturais apresentam-se como sujeitos coletivos que buscam interagir e dialogar com outros sujeitos, lutando por construir condições de igualdade para se reconhecerem em suas diferenças.

A emergência dos movimentos sociais coloca, portanto, a necessidade de a escola se assumir não apenas como um espaço de tolerância e de cruzamento da diversidade, mas como contexto cultivador do diálogo crítico, democrático e criativo, como propôs Paulo Freire.

Diferença e identidade cultural na escola

As questões relacionadas com a diferença e a identidade cultural se assumem como um dos principais temas da atualidade na escola.

¹⁹ A realidade dos movimentos sociais é bastante dinâmica e, nem sempre, as teorizações têm acompanhado esse dinamismo. Com a globalização e a informatização da sociedade, os movimentos sociais em muitos países, inclusive no Brasil e em outros países da América Latina, tenderam a se diversificar e se complexificar. Por isso, muitas das explicações paradigmáticas ou hegemônicas nos estudos da segunda metade do século XX necessitam de revisões ou atualizações ante a emergência de novos sujeitos sociais ou cenários políticos (SCHERER-WARREN, 2005; 2006).

Entretanto, a multiplicidade de termos e de concepções em torno de uma mesma ideia – multicultural, transcultural, intercultural – parece dificultar a compreensão desse fenômeno.

Afinal, o que significam estes conceitos e em que contexto se aplicam?

Hoje em dia, verifica-se um intenso debate sobre as questões da relação entre os diversos grupos culturais, coexistindo, nesse âmbito, várias propostas e concepções de abordagem que, por vezes, usam os mesmos termos para designar conceitos diferentes, ou afirmam as mesmas coisas a partir de termos diferentes.

O documento da UNESCO (1978), a *Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais*, aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em sua 20ª reunião, realizada em Paris em 27 de novembro 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 indole 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”.

O conceito de “educação multicultural”, utilizado nos países anglo-saxônicos para designar a luta pela paridade de direitos entre

diferentes grupos sociais e culturais na sociedade, na Europa é habitualmente traduzido pelo conceito de “educação intercultural”.

A educação *multicultural* pode ser enfocada, por um lado, como movimento em favor de igualdade de oportunidades educacionais e de equidade (justiça) e contra toda sorte de discriminação e preconceito. O movimento recente das chamadas “cidades educativas” encontra-se nessa linha de atuação. Por outro lado, a educação multicultural pode ser entendida como uma abordagem curricular. Os recentes estudos no campo da Educação Comparada ou Internacional evidenciam a necessidade de um currículo multicultural diferente do currículo monocultural atual (GADOTTI, 1992).

Certos autores, como Stephen Stoer e Luísa Cortezão, da Universidade do Porto (Portugal), usam o termo “educação inter/multicultural” para se referirem a esse conjunto de movimentos que põem não só o respeito mútuo às especificidades de cada grupo cultural, mas também a relação e a interação entre eles.

Já o termo “transcultural” refere-se à ideia de encontrar os valores comuns das diferentes culturas que permitem criar uma base de entendimento, tendo em conta essas mesmas especificidades culturais. É um conceito que se refere especialmente aos processos de miscigenação que ocorrem na inter-relação entre diferentes grupos sociais e onde se trabalha com as zonas de fronteira, os “entrelugares” (BHABHA, 1998), que se constituem entre os diferentes movimentos e sujeitos socioculturais.

Em nosso grupo de pesquisa, o Núcleo Mover²⁰, à medida que vimos ampliando e aprofundando o processo de pesquisa, fomos dialogando sucessivamente com diferentes concepções de educação intercultural ou multicultural. Inicialmente, encontramos esses termos

²⁰ MOVER: Núcleo de Estudos “Educação Intercultural e Movimentos Sociais” do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que desenvolve pesquisas no âmbito da cultura e da educação popular. Ver <<http://www.mover.ufsc.br/>> diretório de Grupos do CNPq. <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=00437081CBVE0N>>.

definidos como sinônimos (FLEURI, 1998, p. 117-122). Mas, ao estudar a reflexão italiana sobre educação intercultural (NANNI, 1998), verificamos o entendimento da educação *intercultural* como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes, enquanto a educação *multicultural* constituiria uma perspectiva que busca o reconhecimento identitário das minorias étnicas, em luta contra os processos de sujeição a que foram submetidas historicamente (FLEURI, 2000).

Estudos posteriores (CANEN; MOREIRA, 2001) levaram-nos a entender o termo *multiculturalidade* como indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade, enquanto o termo *interculturalidade* nos servia para indicar o conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes. Mais recentemente, interagimos com estudos que buscam representar polifonicamente a polissemia dos desafios e das propostas emergentes, como as expressões *inter/multicultural* (utilizada por STOER, 2001) e *intertranscultural* (utilizada por PADILHA, 2004).

Em relação a toda essa problemática da *multi/inter/transculturalidade*, há dois aspectos que me parece importante referir.

Em primeiro lugar, é preciso considerar que é impossível reduzir a um único conceito essa multiplicidade de ideias e de propostas que estão sendo elaboradas neste campo de pesquisa e de ação educacional. Entretanto, mais do que um obstáculo, essa irredutível pluralidade de perspectivas constitui uma grande riqueza, na medida em que exige o diálogo e a mútua compreensão do ponto de vista de um e do outro.

O segundo aspecto importante refere-se à explicitação do eixo fundamental de toda essa problemática, ou seja: de que forma é possível promover a unidade e a relação entre diferentes grupos, culturas

e sujeitos, sem que essa relação e essa unidade anulem as diferenças, mas, pelo contrário, potencializem o desenvolvimento de cada um deles? (FLEURI, 2003).

Os estudos mais recentes que vimos desenvolvendo estão abrindo uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais. Assim, nossa atenção volta-se mais precisamente para a busca de entendimento dos “entrelugares” (BHABHA, 1998), ou seja, dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais.

Nessa perspectiva, a *intercultural* vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de *elaboração de significados nas relações* intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero e de ação social.

O objeto de nosso estudo, assim, constitui-se *transversalmente* às temáticas de *cultura*, de *etnia*, de *gerações*, de *gênero* e de *movimento social*. Mesmo cuidando de compreender com rigor a especificidade dessas temáticas e a diversidade dos enfoques teórico-metodológicos da produção científica nessas áreas, nosso esforço consiste na busca de desenvolver investigações, numa perspectiva interdisciplinar e complexa, sobre a dimensão híbrida e “deslizante” do “inter-” (-cultural, -étnico, -geracional, -sexual, -grupal etc.) constitutiva de possibilidades de transformação e de criação cultural.

O afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – raça, gênero, geração, lo-

cal institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de se passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de se focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entrelugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 19-20).

“Diversidade” ou “diferença” sociocultural?

Homi Bhabha distingue paradigmaticamente o conceito de *diversidade* do conceito de *diferença*.

A *diversidade cultural*, para Bhabha (1998, p. 63), refere-se à cultura como um objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados. A diversidade pressupõe que haja uma separação entre culturas, como se cada cultura constituísse uma identidade coletiva única.

Em contraposição a essa perspectiva essencialista, a *diferença cultural* se constitui, para Bhabha, como o processo de enunciação da cultura que vai se desenvolvendo na interação entre grupos e processos culturais heterogêneos e fluidos. Trata-se de um processo de significação através do qual afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força e estabelecem referências que delimitam ou ampliam o potencial das ações pessoais e coletivas.

A diversidade aponta para o reconhecimento das identidades culturais, pressupostamente individuadas e fixas. A diferença indica

o movimento de interação em que cada sujeito pessoal e coletivo se constitui de modo recíproco, fluido, produzindo simultaneamente diferentes significados e expressões. A diferença nos desafia a lidar com a ambivalência e a transitoriedade das interações identitárias.

Considerações finais

Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação. A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, assim como de valores, a partir de uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes (FLEURI, 2008). A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se tornam ambientes criativos e propriamente formativos, ou seja, estruturantes de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais.

O desafio que se coloca, pois, para a educação intercultural crítica é justamente a de reconhecer os múltiplos fatores, dimensões, contextos, sujeitos e perspectivas que interagem nas práticas socioculturais. Isto implica em compreender as diferenças e de promover sua interação em um processo relacional que não as anule, mas que ative o potencial crítico e criativo dos sujeitos e dos contextos em interação.

Assim, o processo de construção do conhecimento não se constitui a partir do posicionamento individual em um ponto de observação supostamente neutro e exterior aos fatos e sujeitos estudados, nem

simplesmente na formulação de um referencial teórico que permita a organização hierárquica e progressiva de informações. A elaboração crítica de conhecimento exige a construção dos contextos dialógicos entre diferentes sujeitos e entre os seus respectivos contextos. Ao interagir com outros sujeitos, torna-se importante que cada interlocutor dedique particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a poder contribuir, como educador-educando, para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem.

O desafio que se coloca ao educador, portanto, é o desenvolvimento de recursos e processos capazes de ativar a elaboração e a circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e entre seus respectivos ambientes. A construção de conhecimento se constitui como fator mobilizador da interação entre sujeitos, que pode promover a compreensão, ressignificação e transformação de seu próprio contexto interativo.

Referências

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- COSTA, Maria Vorraber (Org.). **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998, p. 99-122.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Educação popular e complexidade. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.). **Educação popular hoje**. São Paulo: Loyola, 1998, p. 99-122.
- _____. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 67-81.

_____. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003, p. 16-35. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2011.

_____. **Entre Disciplina e Rebelia na Escola**. Brasília: Liverviro, 2008.

_____. **A questão do conhecimento na educação popular. Uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas implicações epistemológicas**. Ijuí: Unijui, 2002.

GADOTTI, Moacir. Notas sobre a educação multicultural. In: ENCONTRO DE EDUCADORES NEGROS DO MNU, Câmara Municipal de São Paulo, 16-19 de julho de 1992. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0022/Notas_sobre_educ_multicultural.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2011.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 295-305, 2006. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1649/pdf_2>. Acesso em: 27 abr. 2011.

Mulheres e Movimentos. Disponível em: <http://www.mulheresmovimentos.com.br/p_livro_capitulos00.html>. Acesso em: 18 abr. 2011.

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

OLIVEIRA, Silvia Maria de. **Formação de professores kaingang**. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=31>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

PIMENTEL, Nilton Poletto. Jovens gueis, aids e educação: da fabricação política de vulnerabilidades na escola. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2002, Caxambu. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/niltonpolettopimentel13.rtf>. Acesso em: 27 abr. 2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **ABYA YALA**: uma outra visão da América. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/1624466/1794557468/name/Abya>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

RODRIGUES David. Entrevista (Vídeo). In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2003. CD ROM.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Oficina do CES, n. 135, jan. 1999. Publicação da conferência proferida no CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 a 6 de set., 1995. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**. v. 21, n. 1, p. 109-130, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v21n1/v21n1a07.pdf>> ; <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922006000100007&script=sci_pdf&tlang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2011.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

STOER, Stephen. Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: _____. (Ed.). **Transnacionalização da educação**: da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001.

STOER, Stephen. New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university. In: FULBRIGHT BRAINS-TORMS 2004 – **New Trends in Higher Education**. Lisboa, Portugal, Luso-American Foundation, 24-25 September 2004.

TRAMONTE, Cristiana. **O Movimento de Meninos e Meninas de Rua de SC e sua luta pelo Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <<http://base.d-p-h.info/fr/fiches/premierdph/fiche-premierdph-320.html>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

UNESCO. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**. Paris: Unesco, 1978. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A7%C3%A9ncia-e-Cultura/declaracao-sobre-a-raça-e-os-preconceitos-raciais/Imprimir.html>>. Acesso em: 27 abr. 2011.