

DESAFIOS À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL¹

Reinaldo Mathias Fleuri²

RESUMO: A educação intercultural, no contexto das lutas sociais contra os processos crescentes de exclusão social inerentes à globalização econômica, propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos. Partindo da questão; “culturas diferentes podem conversar entre si?”, este artigo apresenta uma conceituação operacional de educação intercultural, elaborada a partir dos estudos desenvolvidos na Europa. Verifica a necessidade de se recolocar a proposta de educação intercultural, considerando a especificidade da formação das identidades culturais e dos processos de integração interétnica no Brasil. E propõe uma perspectiva epistemológica da complexidade, com base nas premissas de Gregory Bateson, para compreender e para orientar o desenvolvimento de *contextos educativos* que promovam a *articulação entre diferentes contextos* subjetivos, sociais e culturais.

PALAVRAS CHAVES: educação intercultural, pluralidade cultural, identidade, transversalidade, epistemologia, complexidade

CHALLENGES FOR THE CROSS-CULTURAL EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: The cross-cultural education, in the context of social struggles against the increased process of social exclusion inherent in the economic globalization proposes the development of strategies which provide for the specific identity construction and the recognition of the differences, while it supports the critical and sympathetic interrelationship among the different groups. Departing from the main question “can different cultures communicate with each other?”, this article presents an operative conceptualization of cross-cultural education, elaborated based on the studies carried out in Europe. It concludes with the need of restating the proposal of the cross-cultural education, considering the characteristics of the construction of the cultural identities and of the processes of cross-ethnic integration in Brazil. It also proposes an epistemological approach of the complexity, based on the premises of Gregory Bateson, for the understanding and the orientation of the development of educational contexts, which bring about the articulation of different subjective, social and cultural contexts

KEYWORDS: Cross-cultural education, cultural plurality, identity epistemology, complexity

¹ Texto apresentado no III SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL FÓRUM SUL DE COORDENADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO. (Mesa-redonda: Educação intercultural e formação de professores/as: gênero, etnia e gerações). Porto Alegre, 29, 30 de novembro e 01 de dezembro.

² Professor do Curso de Especialização em Políticas Públicas da UDESC. E-mail fleuri@ced.ufsc.br

Culturas diferentes podem conversar entre si?

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

A cultura representa justamente este conjunto de “práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido” (CANCLINI, 1983, p. 29). Entendemos “sentido” como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator. Nesta perspectiva, podemos entender “as escolas e seus currículos como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política da identidade. Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular” (COSTA, 1998a, p. 38).

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

A relevância e a necessidade do estudo desta temática evidencia-se mais amplamente, no Brasil, quando os *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental no Brasil* elegem a *Pluralidade Cultural* (BRASIL, 1997), como um dos temas curriculares *transversais*. Algumas iniciativas já 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 este 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 desta 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 cinquenta, os movimentos de “cultura popular” – e 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 60, 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), a campanha *"De Pé no Chão também se aprende a ler"*, 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. 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, a descrença, elementos fundamentais da cultura do medo, começaram, entretanto, a ser quebrados no final dos anos 70. 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 nesta 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 se 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 compartilham, em condições equivalentes, de 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. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam 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 sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

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 antagônicos 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 balizam 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 poder 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.

PerCursos	Florianópolis	V. 2	Nº. 0	Setembro 2001
------------------	----------------------	-------------	--------------	----------------------

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 (CANDAUI, 2000, p. 55 ss). O que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação.

Na realidade tudo o que faz referência à multiétnicidade e à multiculturalidade não requer um projeto educativo, porque ela é intrínseca nas fenomenologias históricas, nos processos de imigração irreversíveis que vivemos hoje e que temos sempre vivido. Todavia, no momento em que pensamos na interculturalidade na escola, nas praças, nos bairros e nas cidades, emerge a dimensão projetual. Se a nossa atitude é apenas multicultural, de tolerância em relação aos outros nichos, é pouco demais. Trata-se de ir além da tolerância como valor. Trata-se de caminhar em direção a uma perspectiva de interculturalidade viva e inevitavelmente projetual (DEMETRIO, 1994, p. 81-82).

Neste sentido, podemos distinguir, no campo da educação, a perspectiva multicultural da perspectiva intercultural de educação. Tanto o multiculturalismo e 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 se 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 se 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 *peessoas* de culturas diferentes. Não simplesmente entre “culturas” entendidas de modo abstrato. Valoriza-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 NANNI (1998, p. 51-55), 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 NANNI (1998, p. 51-55), *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 categoria³, mas que se reconheça seu papel ativo na elaboração,

³ No Brasil, as classes populares têm sido consideradas, cultural e politicamente, tal como os estrangeiros nos países europeus. De fato, no processo de colonização, os conquistadores se viam como os cidadãos do

escolha e atuação das estratégias educativas. Além disso, é preciso repensar as funções, os conteúdos e os métodos da escola, de modo a se 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 complexa 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).

Esta 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

mundo, no sentido de ter o direito natural de dominar a Terra e subjugar os povos que porventura os precederam na ocupação de quaisquer territórios. Viam-se, também, como vencedores com o direito de matar ou escravizar os vencidos. Neste sentido, para os colonizadores, estrangeiros e sem quaisquer direitos civis eram os povos aborígenes dos territórios conquistados. Tal foi o caso dos “índios” nos processos de conquista das Américas. Duplamente “estrangeiros” eram os escravos, seja por que exilados de sua nação e de sua cultura, seja porque privados de quaisquer direitos humanos e civis, particularmente da propriedade de sua força de trabalho. Já com a imigração de trabalhadores “livres” a partir de meados do século XIX, as relações interculturais se complexificaram. Ao mesmo tempo que os imigrantes (colonos e trabalhadores) discriminavam os nativos (índios, caboclos, bugres, brasileiros), eles são discriminados e explorados pelos grupos dominantes (proprietários de terras e de indústrias).

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 em 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 pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação 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 ligá-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)” (idem, 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, 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 (...) assim o ser humano ‘unidual’, ao mesmo tempo completamente biológico e completamente cultural” (1985, p. 57).

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 precedente (o da superfície plana, bidimensional). Mas o nível lógico superior (tridimensional) não se reduz ao anterior (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 E. A. ABBOTT narra – em *Flatlândia* (apud MELE, 1994, p. 219) – um 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 cheque toda a estrutura lógica da argumentação que a gerou.

Ortensia MELE (1994, p. 223-24) lembra que, segundo a teoria dos tipos lógicos (enunciada por Bertrand RUSSEL e Alfred North WHITEHEAD, em *Princípios matemáticos*, 1910), “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”. A autora nota, entretanto, que

há 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,

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 (1985, p. 59-60).

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 ofereceu uma importante contribuição para a

PerCursos	Florianópolis	V. 2	Nº. 0	Setembro 2001
------------------	----------------------	-------------	--------------	----------------------

reformulação da concepção de pesquisa antropológica. Bateson contribui para se 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 se redimensionar criticamente a relação educativa. Particularmente quando se estabelecem conexões interativas com outros sujeitos, inseridos em contextos sociais e culturais diferentes.

A educação deixa de ser entendida 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 as interações entre seus respectivos contextos culturais.

A perspectiva intercultural de educação coloca também a necessidade de se repensar e resignificar a concepção de *educador*. Ao educador compete, no contexto educativo, a tarefa de propor situações 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 reconstróem. 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 sócio-culturais, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio

ambiente.

Referências

- 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].
- BOCCHI G.; CERUTI M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 164p.
- CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V. M. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CANCLINI, Néstor García. *As Culturas Populares no Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CONSERVA, Rosalba. Relazione introduttiva. 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).
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: Idem, org. *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a.
- _____, org. *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998b.
- 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].
- DEMETRIO, Duccio. Educare al confronto interetnico. In: *Animazione Sociale*, dicembre 1994, p. 81-82.
- FALTERI, Paola. Interculturalismo e culturas no plural. In: FLEURI, 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.
- MELE, Ortensia. Attorno ad un buco. In: MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA, *Le chiavi di vetro*. Firenze: La Nuova Italia, 1994, 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, org. *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998. p. 31-32.
- SEVERI Vittorio e 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. In: *Pátio*, Revista pedagógica, ano2, n.5 maio/julho 1998, p. 8-11.
_____. *Temas Transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.