

Escola e interculturalidade: elementos para pensar a diversidade no currículo

School and interculturality: Elements to think diversity in the curriculum

Luciana Pacheco Marques

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.
Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG – Brasil
luciana.marques65@gmail.com

Gabriela Silveira Meireles

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.
Professora Adjunta da Faculdade Ubaense Ozanam Coelho, dos Cursos de Pedagogia e de Psicologia. Ubá – MG – Brasil
gabrielasilveirameireles@gmail.com

Resumo: O objetivo é pensar que a interculturalidade, enquanto mecanismo entre diferentes culturas, tornou-se uma perspectiva de se pensar a educação na sua globalidade. A perspectiva da interculturalidade contraria o discurso etnocêntrico, evidenciando as contradições nas práticas curriculares explícitas e implícitas, operando uma “rachadura” no sistema escolar e educacional, levando os/as profissionais que nele estão envolvidos/as a uma reflexão que propõe à necessidade de mudança e de desconstrução. Cabe-nos reconhecer que a complexidade dos enunciados denuncia a necessidade do enfrentamento das relações dominantes de poder na escola, visando torná-la um lugar de encontro, de aproximação e de articulação das diferenças, a partir da incorporação das relações interculturais e da promoção do diálogo entre os padrões culturais existentes e suas múltiplas significações. Torna-se um desafio à construção de uma nova relação com o currículo entendido como processo de construção social.

Palavras-chave: Escola. Currículo. Diferenças. Interculturalidade.

Abstract: The goal is to think that interculturality, as a mechanism between different cultures, has become a perspective of thinking about education as a whole. The intercultural perspective contradicts the ethnocentric discourse, evidencing the contradictions in explicit and implicit curricular practices, operating a "crack" in the school and educational system, leading the professionals who are involved in it to a reflection that proposes the need for change and deconstruction. We must acknowledge that the complexity of the statements denounces the need to confront the dominant power relations in school, aiming to make it a place for meeting, approaching and articulating differences, starting with the incorporation of intercultural relations and the promotion of dialogue between existing cultural standards and their multiple meanings. It becomes a challenge to build a new relationship with the curriculum understood as a process of social construction.

Keywords: School. Curriculum. Differences. Interculturality.

A lógica de mercado, entendida como uma nova ditadura de organização social, tem promovido o alargamento da exclusão de povos dos continentes, geralmente aqueles que pouco dominam os códigos da modernidade e, portanto, estão à margem da competitividade e do poder de consumo. Essas minorias têm, por sua vez, incitado o processo de

“hibridização cultural” (GARCIA; CANCLINI apud CANDAU, 2000, p. 48) e começam a formar linhas de resistência e reação a esse sistema excludente.

A interculturalidade enquanto mecanismo de diálogo entre as diferentes culturas, tornou-se uma perspectiva de se pensar a educação. No entanto, seu nascimento se deu para o controle dos conflitos causados pela exclusão, devendo já superar esse motivo inicial. E como diz Candau (2000, p. 51): “Hoje urge ampliar este enfoque e considerar a educação intercultural como um princípio orientador, teórica e praticamente, dos sistemas educacionais na sua globalidade”.

Nos Estados Unidos, movimentos de minorias étnico-culturais, principalmente de negros, impulsionou a necessidade de que novas comunidades, não hegemônicas, fossem ouvidas. Já no caso europeu, o movimento migratório e a inserção de estrangeiros nas escolas públicas europeias, configura-se na América Latina a preocupação com as populações indígenas. A autora ressalta o pioneirismo dos países latinos, em especial o Peru, que na década de 50, havia estabelecido a educação popular.

Apesar da defesa da perspectiva intercultural, o que ainda se percebe nas escolas é uma cultura hegemônica, de caráter uno, avesso ao diverso e às manifestações dessa diversidade. Há uma “desconexão entre a cultura escolar e a cultura social” (CANDAU, 2000, p. 52). Muito do que se ensina nas escolas não é o que se aprende na vida ou o que é exigido dos/as alunos/as em suas tarefas diárias e cotidianas.

Em suas origens a escola atendeu aos apelos da modernidade e a propagação da legitimidade da ciência clássica, e sob os ideais de igualdade, e universalidade, impermeabilizou-se aos contextos de sua clientela. Além desse primeiro equívoco, a escola insiste em historicizá-lo: mantém a cultura padronizada, ritualística, formal, dispensando a inserção dos avanços científico-tecnológicos e resiste a valorizar as diversas linguagens e expressões sempre presentes no meio social.

A superação da multiculturalidade pressupõe tentativas de inclusões efetivas dos grupos marginalizados, de forma permanente e com incansável objetivo de estabelecer relações dialógicas e democráticas entre todos os universos culturais. A aplicação desses conceitos demanda a superação dos artificialismos nos ambientes escolares de reservarem alguns momentos para o trabalho multicultural, a restrição do tema a algumas áreas curriculares ou a alguns grupos. A proposta deve ser a de se “partir da diferença”, ou seja, da certeza da diversidade, conforme defendido no documento escrito num debate na Bolívia em 1996 sobre o tema “Educação Popular e Pedagogia da Diversidade”. É preciso se decidir por um projeto educativo global e não universal, igualitário e não igual em suas ofertas.

A perspectiva da interculturalidade contraria o discurso etnocêntrico, evidenciando as contradições nas práticas curriculares explícitas e implícitas. Enfim, insinua questões radicais à escola de hoje a todo o tempo, advertindo-a de sua ação desconexa e função instável. Ao fazer isso, a proposta intercultural de trabalho opera uma “rachadura” no sistema escolar e educacional, levando os profissionais que nele estão envolvidos a uma reflexão que propõe a necessidade de mudança e de desconstrução.

Pensando nessa necessidade da *desconstrução* de modelos unívocos de educação, bem como da revisão de posturas e experiências didático-pedagógicas homogeneizantes e binárias, Fleuri e Souza (2003) apontam para a existência de um *entrelugar*, que caracterizaria uma fronteira entre culturas diferentes que, a partir de suas complexas e diferentes experiências de aprendizagem, pudessem buscar a *construção* de novas perspectivas educacionais, através de relações interculturais.

Diante da complexidade social explicitada pela diversidade de culturas e identidades produzidas, seus deslocamentos e descontinuidades, torna-se relevante perceber que cada sujeito possui várias identidades e que “cada uma dessas identidades assume significados específicos conforme os sujeitos, as relações sociais e os contextos históricos em que se colocam” (FLEURI; SOUZA, 2003, p. 55). Essa visão remete à ideia de hibridização, que segundo Moreira (2001, p. 77), consiste em

um modo de produção cultural, um processo em que distintos discursos são mobilizados, selecionados, incorporados, misturados e traduzidos para um dado ambiente. Nesse movimento, os marcadores originais dos discursos tendem a ser esquecidos, abandonados. As características do contexto de origem deixam de ser reconhecidas. Na nova montagem de conceitos e figuras, nas novas séries e equivalências discursivas, novos sentidos são criados.

No campo do currículo, este processo torna-se essencial no sentido de permitir a desconstrução, a crítica e a reformulação dos conteúdos tradicionais em confronto com os novos olhares produzidos. De acordo com Garcia e Moreira (2003, p. 9), esta lógica criaria a possibilidade de ver a “sala de aula como um espaço de ressignificação de conhecimentos, de produção de novos conhecimentos, de problematização dos diferentes conhecimentos, tal como eles estão postos na sociedade”.

Com o entendimento de que não é possível a construção de uma identidade única capaz de englobar as diferentes identidades dos sujeitos, Fleuri e Souza (2003, p. 57) propõem o deslocamento de uma política da *identidade* para uma política da *diferença*, com o objetivo de “compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles

tecem”. Na tentativa de fugir da lógica binária nas relações interculturais, faz-se necessária a superação da concepção de *dominação cultural* para que seja possível a valorização do hibridismo das identidades e do diálogo possível entre os diferentes sujeitos históricos e culturais envolvidos numa relação que visa ao deslocamento de sentidos hegemônicos para o reconhecimento dos vários sentidos possíveis.

Ao prever uma possível articulação entre os elementos antagônicos ou contraditórios numa relação intercultural, Fleuri e Souza (2003) mostram que, nesse espaço de hibridismo, não se trata de uma coisa (dominantes) nem de outra (dominados), nem mesmo da superposição de ambas as categorias (dominantes e dominados), mas de

um entrelugar que contestaria os termos e o território de ambas as categorias. Isso possibilita ir além e despertar o desejo de outro lugar e de outra coisa que, nesse caso, poderia ser identificado como novas possibilidades de relações pessoais e sociais entre sujeitos marcados por uma política de diferenças (FLEURI; SOUZA, 2003, p. 62).

De acordo com Bhabha *apud* Fleuri e Souza (2003, p. 63), essa complexidade da relação entre culturas nos incita a pensar na existência de uma “fronteira cultural” como espaço intervalar que se configura como “espaço de intervenção (tensão-negociação-tradução) que introduz a ‘reinvenção criativa da existência’”. É importante destacar, porém, que nos diferimos culturalmente não apenas dos povos distantes, mas também daqueles com que convivemos nos espaços cotidianos, entre eles a escola. Daí a importância de fazermos da escola um espaço em que possam ser construídas outras formas de relação que não a visão hierarquizada e purificada das culturas, que evidencia uma lógica homogeneizante do conhecimento, onde se exerce o poder hegemônico de educadores e educadoras sobre os alunos e alunas.

A ideia de *hibridismo*, que pressupõe a interação entre diferentes culturas onde se produzem novos valores numa fronteira que permite o diálogo, um “*entrelugar*, em que preconceitos e estereótipos podem ser desfeitos ou ressignificados” (AZIBEIRO, 2003, p. 93). Neste espaço de possibilidades, a educação se impõe como elemento articulador de encontros e confrontos entre diferentes culturas que, por meio dos significados produzidos, promove a interação entre as diversas maneiras de entender a realidade e produzir subjetividades a partir desta inter-relação. Para Bhabha *apud* Azibeiro (2003, p. 95),

o contexto cultural híbrido não é o espaço da síntese, mas da ambivalência. Ou seja, quando pessoas ou grupos de diferentes culturas se relacionam, o que acontece de mais importante não é a simples mistura, mas sobretudo

a pluralidade dos significados, que possibilita a emergência de uma multiplicidade de sentidos em interação.

Da mesma forma, Bakhtin *apud* Azibeiro (2003, p. 96) descreve o sentido *polifônico* destas múltiplas vozes em interação, analisando “a linguagem como realidade viva e histórica”, onde os vários sentidos encontram lugar para se expressar e se influenciar mutuamente. A escola é justamente esse lugar em que as várias “vozes” e os vários “sentidos” se encontram para dar lugar à multiplicidade. Ela é o lugar vivo de interação entre as diferentes culturas. Ela é o berço das misturas de todos os matizes!

Com isso, Azibeiro (2003, p. 97) nos alerta sobre a importância da ruptura com modelos rígidos e prontos e assume as várias possibilidades de atuação, de maneira que “a diversidade e complexidade do que chamamos *popular* desafia permanentemente qualquer enquadramento que se pretende *único, mais correto* ou *mais verdadeiro*”. Percebemos, então, que a proposta de educação intercultural implica em uma mudança paradigmática que envolva a revisão de nossas concepções de mundo, no sentido de incorporar e articular diferentes maneiras de pensar, sentir e agir como parte integrante de contextos complexos que produzem significados múltiplos e próprios, que nos obrigam a reconhecer outras possibilidades de leitura da realidade.

Por aqui passa o questionamento sobre as práticas escolares desenvolvidas, as quais na maioria das vezes apenas reforçam a estrutura disciplinar a partir de concepções estereotipadas, sem uma reflexão crítica acerca do papel da escola enquanto um espaço de encontro entre diferentes culturas e identidades plurais. Como expõem Fleuri e Souza (2003, p. 65), “as *relações* entre os diferentes sujeitos, que agenciam *relações* entre suas perspectivas ópticas e éticas, constituem-se como o próprio *lugar do aprender* (e requerem o desenvolvimento de uma pedagogia do acolher e do escutar o outro)”.

Trata-se da construção de um novo olhar sobre o outro, que nos convida ao deslocamento do conhecido para o desconhecido enquanto possibilidade de uma inter-relação que busque “compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais” (FLEURI; SOUZA, 2003, p. 69). Desse modo, percebemos que as relações interculturais podem ser essenciais na ruptura com os processos de exclusão, no sentido de promover a convivência entre diferentes grupos que se identificam por determinada característica comum em um dado momento e permitir a construção de novas aprendizagens numa teia complexa de significações diversas. Nesse sentido, Fleuri e Souza (2003, p. 73) afirmam que:

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

Um desafio se impõe, então, à formação de educadores/as: o questionamento de práticas monoculturais e etnocêntricas, de modo a construir outras formas de pensar o processo de aprendizagem, a partir do desafio da complexidade envolvida nas relações cotidianas da escola. Para Morin *apud* Fleuri e Souza (2003, p. 75), “a complexidade implica perceber os diferentes sujeitos e orientar suas relações e interações segundo uma lógica (ou paradigma epistemológico) capaz de compreender a relação da *unidade do conjunto* com a *diversidade de elementos* que o constituem”.

Assim, cabe-nos reconhecer que a complexidade dos enunciados denuncia a necessidade do enfrentamento das relações dominantes de poder na escola, visando torná-la um lugar de encontro, de aproximação e de articulação das diferenças, a partir da incorporação das relações interculturais e da promoção do diálogo entre os padrões culturais existentes e suas múltiplas significações.

Garcia e Moreira (2003, p. 13) defendem, pois, que “a sala de aula deveria ser um riquíssimo espaço de diferentes saberes que se cruzam, entrecruzam, entram em conflito, produzindo novas possibilidades de compreensão do mundo e aumentando a compreensão que cada um pode ter de si mesmo”.

Para que isto ocorra, precisamos buscar romper com a visão de escola que apenas reproduz uma dada cultura e formas de organização hegemônicas e refletir sobre a complexidade das relações estabelecidas neste espaço, para que se permita a afirmação das diferentes subjetividades e, ao mesmo tempo, a construção de relações interculturais democráticas entre a própria cultura escolar e o espaço cultural da comunidade, bem como das produções de significados trazidas pelos alunos em convívio nessa comunidade.

Ainda prevalece no imaginário dos(as) educadores(as) a noção de *carência cultural* das classes populares, descrita por Azibeiro (2003, p. 86) como a ideia de que “a cultura (ou falta de cultura) das pessoas de classes populares é que determina a incapacidade de permanência de seus filhos na escola”. Na verdade, esta concepção somente vem demonstrar que a escola se pauta por valores universais de uma cultura hegemônica, que acaba por se colocar como superior às outras manifestações culturais e culmina com a negação das diferenças.

Existe, porém, uma outra forma de lidar com a diversidade cultural que se define pela assunção da *diferença cultural*, que “não apenas admite a existência de diferentes culturas, mas busca entender a singularidade e a originalidade de linguagens, valores, símbolos e estilos diferentes de comportamento que são tecidos pelas pessoas em seu contexto histórico e social peculiar” (AZIBEIRO, 2003, p. 87). Nessa perspectiva, a escola passa a assumir a construção de seus processos educativos com base nas relações interculturais, onde a interação e o diálogo produzam novos significados sobre os diferentes contextos culturais.

Ao compreendermos que a diversidade se faz presente inclusive dentro de uma dada cultura, conforme a singularidade de seus integrantes, torna-se indispensável a construção de relações interculturais na educação. A partir do conceito de *diferença cultural*, Bhabha *apud* Azibeiro (2003, p. 93), destaca que as diferenças culturais não podem ser entendidas como

dados ou evidências, que se manifestam naturalmente como antagonismos, mas como construções histórico-culturais, que decorrem de relações de poder, nas quais os diferentes grupos sociais, particularmente os subalternos, podem redescobrir e reconstruir o valor positivo de suas culturas e experiências específicas – ressignificando-as.

No sentido de buscar a ruptura com a estrutura disciplinar da escola que veicula somente uma forma de conhecimento cientificamente produzido e a introdução de novas articulações entre as diversas dimensões dos fenômenos a serem estudados, Morin *apud* Azibeiro (2003, p. 101-2-3) expõe três metáforas que nos permitem compreender a complexidade das relações reais:

a hologramática é definida a partir da noção de holograma [...] o todo só existe a partir das e nas conexões entre as partes. E é também nessa interação que cada uma das partes continuamente se reconstitui e recria seus sentidos e seus contextos [...]. Já a organização recursiva e retroativa é o entendimento de que os efeitos e produtos são necessários à própria causação de um fenômeno e à sua própria produção, ou seja, o efeito retroage sobre o fenômeno que o causou, modificando-o. Cada pessoa é, ao mesmo tempo, causa e efeito de suas relações sociais, das interações que estabelece [...]. A dialógica, já mencionada anteriormente, refere-se à compreensão de que não é possível entender a realidade a partir de uma única verdade [...] O mundo pode ser reconhecido a partir de diferentes lógicas, constituídas a partir das várias perspectivas que estão em confronto ou interação.

Sendo assim, pensar a partir do paradigma da complexidade pressupõe a eliminação de padrões rígidos e lineares de explicação da realidade, como também a consideração das

interconexões produzidas especificamente no espaço intercultural de relações a partir dos diferentes contextos, lógicas explicativas e interpretações e significados possíveis. Azibeiro (2003, p. 104) acrescenta que o pensamento complexo a ser feito continuamente e que consiste em “um pensamento que *pratica o abraço* e se prolonga na *ética da solidariedade*. Solidariedade que não se afirma em discursos ou palavras de ordem, mas é construída no dia a dia, nas ações e situações concretas em que nos encontramos”.

A partir desta concepção de mundo aberta a todas as possibilidades, passamos a rever o processo educativo e a olhar o aluno através de suas potencialidades, refletindo sobre as possibilidades de lhe oferecermos relações produtivas de aprendizagem na interação com a diversidade. Pensando mais especificamente no cotidiano da sala de aula, torna-se um desafio à construção de uma nova relação com o currículo entendido como processo de construção social, através da interação entre o local e o global, o individual e o coletivo, na perspectiva do reconhecimento do caráter plural da educação escolar que deve promover a articulação entre as diferenças que favoreçam o exercício de uma cidadania também plural em consonância com a realidade pertencente ao cotidiano escolar.

Referências

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Izabel Porto de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio. Começando uma conversa sobre currículo. In: _____. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*. 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2001.

recebido em 10 jun. 2018 / aprovado em 01 out. 2018

Para referenciar este texto:

MARQUES, L. P.; MEIRELES, G. S. Escola e interculturalidade: elementos para pensar a diversidade no currículo. *Dialogia*, São Paulo, n. 30, p. 111-119, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n30.8783>>