

Texto Apresentado em:

FLEURI, Reinaldo M. (Org.). Intercultura : Estudos Emergentes. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2002. 150 p.

Intercultura

ESTUDOS EMERGENTES



eca Fleuri

ri 617 i

1



Editora UNIFAC

Reinaldo Matias Fleuri

(Org.)

ANCELMO PEREIRA DE OLIVEIRA, BELENI SALETE GRANDO,
CRISTIANA TRAMONTE, DANUZA MENEGHELLO,
FÁBIO MACHADO PINTO, IVONE MARIA PERASSA,
JANIANE CINARA DOLZAN, JOSEANE PINHO CORRÊA,
MANUELA HASSE, NADIR ESPERANÇA AZIBEIRO,
RAFAEL DA ESPADA, REINALDO MATIAS FLEURI (ORG.),
ROSÂNGELA STEFFEN VIEIRA, VALMIR ARI BRITO

INTERCULTURA: Estudos Emergentes

NÚCLEO MOVER

Educação Intercultural e Movimentos Sociais

Universidade Federal de Santa Catarina



Editora UNIJAI

Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil

2002

SUMÁRIO

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

ÍNDIO BRASILEIRO, INTEGRAÇÃO E PRESERVAÇÃO 101

Beleni Salete Grando e Manuela Hasse

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL:

Uma Proposta de Ação no Mundo Multicultural 117

Rosângela Steffen Vieira

DESAFIOS À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL 129

Reinaldo Matias Fleuri

CULTURA: uma Categoria Plural

*Reinaldo Matias Fleuri**

*Paro à beira de mim e me debruço
Abismo... e nesse abismo o Universo
Com seu Tempo e Espaço é um astro e nesse
Abismo há outros universos, outras
Formas de Ser com outros Tempos, Espaços
E outras vidas diversas desta vida...
(Fernando Pessoa)*

Cultura é um termo que, mesmo tomando no singular, indica um conceito plural. Há muitas possíveis concepções de Cultura. Dois antropólogos estadunidenses, Arthur Kroeber e Clyde Kluckohn fizeram, em 1952, um levantamento de definições propostas por estudiosos e chegaram a contar 164 enunciações. Daí a dificuldade de definir cultura de modo unívoco.

As definições de Cultura podem ser aglutinadas segundo diferentes critérios. Cultura pode ser definida a partir de diferentes *tópicos*, ou categorias sociológicas, como organização social, religião ou economia. Do

* Reinaldo Matias Fleuri é doutor em Educação pela Universidade de Campinas – Unicamp (1988) e professor titular em Fundamentos Epistemológicos de Educação no Centro de Ciências da Educação da UFSC.

ponto de vista *histórico*, Cultura pode ser entendida como herança social, ou tradição, que é transmitida de uma geração para outra. Do ponto de vista *comportamental*, Cultura é compreendida como o comportamento humano, o modo de vida, que é compartilhado e aprendido pelos seres humanos. Na perspectiva *normativa*, a Cultura é considerada como os ideais, os valores ou regras de vida. *Funcionalmente*, a Cultura pode ser entendida como o conjunto de modos que os seres humanos desenvolvem para resolver problemas de adaptação ao meio ambiente ou de vida em sociedade. Do ponto de vista *mental*, a cultura pode ser vista como o conjunto de idéias, ou hábitos aprendidos, que inibe os impulsos e distingue as pessoas dos animais. *Estruturalmente*, a Cultura pode ser concebida como padrões e inter-relações de idéias, símbolos ou comportamentos. Do ponto de vista *simbólico*, considera-se que a cultura consiste no conjunto de significados, construídos arbitrariamente, que são compartilhados socialmente. Pode-se, enfim, constatar que a Cultura envolve ao menos três componentes: o que as pessoas pensam, o que fazem e o material que produzem.

Diante dessa espécie de difusão teórica, para evitar a indecisão frente a muitas orientações possíveis, coloca-se o desafio de formular um conceito de cultura internamente coerente e que tenha um argumento definido a propor. A opção de Clifford Geertz – um dos autores que mais contribuíram para repensar o conceito de cultura – orienta-se por um conceito de cultura essencialmente semiótico: “acreditando [...] que o homem é um animal amarrado a *teias de significados* que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e suas análises” (1989, p. 15, grifo nosso). O autor entende a cultura como a totalidade acumulada de *padrões culturais*, ou seja, de “sistemas organizados de símbolos significantes” (p. 58), com base nos quais os seres humanos identificam as finalidades de suas ações.

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

cultura pode ser vista justamente como “um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam de ‘programas’) – para governar seu comportamento” (Geertz, 1989, p. 56).

Do ponto de vista do indivíduo, esses símbolos são dados. Ele os encontra já em uso na comunidade em que vive. Utiliza-os deliberada ou espontaneamente para se orientar na construção dos acontecimentos através dos quais ele vive. Sobretudo, deles depende para se orientar. Sem a referência a padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o ser humano seria incapaz de governar seu comportamento e sua experiência não apresentaria qualquer forma. A cultura – a totalidade acumulada de tais padrões – é, pois, uma condição essencial da existência humana e sua principal base de concretização específica.

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

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

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

A interação com os *outros* desafia-nos a entender os significados que eles atribuem a suas ações. A “estranheza” do comportamento de outro nos choca porque a lógica do contexto cultural que determina seu significado é diferente da lógica inerente aos nossos padrões culturais. Para entender o comportamento de outra pessoa, é preciso compreender a lógica da “organização dos símbolos significantes” desenvolvida por seu grupo. Ao mesmo tempo, a compreensão da lógica de padrões culturais diferentes permite, por contraste, entender a especificidade da lógica dos nossos padrões culturais e a relatividade dos significados que atribuímos aos nossos atos. Dessa maneira, ao refletir sobre nossas ações sob a perspectiva de outros padrões culturais, podemos descobrir outros significados que nossas próprias ações podem assumir e, com isso, descobrir formas diferentes de orientá-las.

Conversar *com* os outros – e não apenas falar *sobre* eles ou *para* eles – é a condição para desenvolvermos a compreensão dos significados e das estruturas significantes de nossas próprias ações. A compreensão do sentido da ação do outro é uma condição importante para a compreensão dos sentidos de nossa própria ação. A compreensão da lógica de significação, inerente aos padrões culturais de outros grupos, facilita a compreensão da lógica inerente aos nossos próprios sistemas simbólicos de significação. A relação entre culturas é, assim, a condição para o desenvolvimento de cada cultura.

Dessas considerações se levanta uma hipótese radical para o campo da educação. Já é sabido que, para o indivíduo, a educação é essencial, como processo de aprendizagem da própria cultura. Sem apropriar-se de padrões culturais vigentes em seu contexto, o indivíduo seria virtualmente incapaz de se orientar e mesmo de sobreviver em sociedade. E “os seres humanos se educam em relação, mediatizados pelo mundo”, tendo a própria cultura como mediação (Freire, 1975, p. 79). Mas, do ponto de vista da cultura como tal, cada grupo social, sem interagir com outras culturas, seria incapaz de compreender a lógica dos próprios padrões culturais, nos quais se baseia para dar sentido à sua vida coletiva. A interação com outras culturas aparece como essencial para a evolução da própria cultura. Assim, parafraseando Paulo Freire, poderíamos supor que *as culturas se educam em relação, mediadas pelas pessoas*. As pessoas que interagem, individual ou coletivamente, com pessoas de contextos sociais diferentes colocam em questão os padrões culturais próprios e, vice-versa, colocam em cheque os princípios e a lógica que regem a cultura alheia.

Confrontar-se com estranhos não são relações fáceis e tranquilas. São relações profundamente conflitivas e dramáticas. A história nos revela que muitas de tais relações entre povos e grupos sociais diferentes têm resultado em guerras, genocídios, processos de colonização e de dominação. Entender, pois, tais processos de relações interculturais torna-se a condição para não só compreender as lógicas que conduzem à destruição mútua mas sobretudo para descobrir as possibilidades criativas e evolutivas das relações entre grupos e contextos culturais diferentes.

As relações interculturais também não são relações cujos significados se configuram a partir de perspectivas singulares, individuais, nem se consolidam em pouco tempo. A formação dos padrões culturais e os processos educativos a ela inerentes, configuram-se no entrecruzamento paradoxal de muitas perspectivas que, por isso mesmo, constituem-se dinâmica e conflitivamente. Embora todos os atos tenham efeitos educativos que contribuem para a configuração e transformação dos padrões culturais, só se constituem em processos históricos de longa duração. Por isso, a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa da educa-

ção, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas.

Todavia, o estudo e a promoção de relações interculturais só podem se desenvolver a partir do particular e do pessoal. O conhecimento das culturas e de suas inter-relações, objeto principal da Etnografia, implica a “descrição densa” das estruturas significantes a partir das quais cada pessoa, em cada contexto cultural, elabora os significados de seus atos e dos eventos de que participa. A compreensão dos padrões culturais, assim como de suas transformações e inter-relações, só evolui com base no estudo atento e minucioso dos significados que cada ato e cada relação de cada sujeito vão assumindo em seu contexto. “Temos que descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, se é que desejamos encontrar a humanidade face a face” (Geertz, 1989, p. 65).

Por outro lado, como veremos adiante, a educação intercultural desenvolve-se fundamentalmente como relação entre *pessoas*, que são as criadoras e sustentadoras das culturas, não simplesmente entre “culturas” entendidas de modo abstrato.

É nessa perspectiva que os estudos apresentados neste volume discutem algumas questões e dimensões das relações interculturais.

Embora cada texto aqui apresentado tenha sua autonomia e possa ser uma entre múltiplas portas de entrada no livro, optamos por apresentar inicialmente os ensaios que focalizam prioritariamente estudos empíricos locais e regionais, finalizando com os estudos de caráter mais conceitual e epistemológico. Nesse percurso do particular para o geral, os primeiros três estudos (Azibeiro et al; Tramonte; Pinto et al) focalizam questões específicas emergentes no âmbito de movimentos sociais comunitários, do candomblé e da capoeira. Os dois ensaios seguintes (Oliveira; Grandó e

Hasse) abordam questões de caráter interétnico nos contextos regionais de Santa Catarina e do Mato Grosso. Os últimos dois textos (Steffen; Fleuri) ensaiam reflexões sobre questões relativas à conceituação da educação intercultural.

Seria enganoso, entretanto, pensar que os estudos que aqui focalizam questões específicas em contextos particulares tenham um caráter empiricista. Pelo contrário, Nadir Esperança Azibeiro, Janiane Cinara Dolzan e Ivone Maria Perassa, em seu texto *Educação e Intercultura na Comunidade Nova Esperança*, partem de uma compreensão teórico-metodológica que incorpora uma perspectiva epistemológica ampla, apontada pelo “paradigma da complexidade”. Consideram que o pensamento complexo opõe-se a toda forma de simplificação, exclusão ou reducionismo, assim como à disciplinarização, à compartimentalização e à fragmentação que dominaram o pensamento ocidental nos últimos séculos. Acompanhando Edgar Morin, as autoras asseveram que “o pensamento complexo é um pensamento que *pratica o abraço*. Ele se prolonga na *ética da solidariedade, da não-exclusão*. Nas propostas de *Educação Popular* essas noções estavam presentes, quando falávamos em *construção coletiva*, em *partir da realidade do outro*, em *integralidade e respeito às diferenças*. Morin veio nos ajudar a explicitar e reavivar essas idéias”.

Ao se aproximar do paradigma da complexidade, as autoras encontram uma nova e útil “caixa de ferramentas” teóricas, com as quais descrevem e problematizam a “multiplicidade das relações e interações que constituem a trama do cotidiano e da história” da comunidade de Nova Esperança, em Florianópolis (SC). Instalada a partir de um movimento popular de ocupação, essa comunidade passou, após oito anos, a manifestar divergências internas, de caráter político, religioso, étnico e cultural. Tal fenômeno aparece como um desafio gnosiológico para as pesquisadoras. “Dar-lhes a palavra. Explicitar as diferenças dessas trajetórias que se encontram e desencontram. Deixar emergir a *pluralidade dos elementos* e dos *contextos* que vêm constituindo a *identidade da comunidade*. Esses são os principais objetivos dessa nova etapa de nosso trabalho”.

A intersecção da *pluralidade de elementos* e de *contextos* sociais resulta na constituição de identidades culturais *híbridas*. Essa é uma dimensão da complexidade das relações interculturais: a interação entre diferentes grupos e contextos culturais produz historicamente novos grupos e contextos sociais com identidades próprias e complexas. É o que apontam os estudos, aqui apresentados, que focalizam o fenômeno religioso do candomblé e as práticas culturais constituídas pela capoeira.

Cristiana Tramonte busca refletir sobre a possibilidade de análise das representações sociais de meio ambiente entre a população afro-brasileira que habita os morros de Florianópolis desde os primórdios de sua ocupação, especificamente a partir da prática religiosa do candomblé. Estuda a relação entre cultura e meio ambiente, tentando explicitar os elementos que constituem suas representações sociais.

Fábio Machado Pinto, em co-autoria com outros capoeiristas, Danuza Meneghello, Joseane Pinto Corrêa, Rafael da Espada e Valmir Ari Brito, focaliza a história do ensino da capoeira em Florianópolis, a partir do estudo exploratório dos seus principais sujeitos históricos constitutivos, bem como dos registros históricos como jornais, revistas, vídeos e documentos. Na busca dos elementos constitutivos da história, deparam-se com uma primeira constatação do processo recente de transformação da capoeira em esporte nacional e em mercadoria a serviço da economia de mercado. Trata-se de um paradoxo, à medida que o reconhecimento e a inclusão de práticas culturais de grupos sociais específicos adquirem simultaneamente significados de sujeição e exclusão cultural.

O paradoxo da sujeição e da exclusão cultural, reforçadas também pelas práticas sociais e educacionais, revela-se de forma contundente no estudo desenvolvido por Ancelmo Pereira de Oliveira. Problematizando comportamentos aparentemente insignificantes de crianças na escola, o autor analisa as relações interétnicas no processo de formação histórica da região do centro-oeste catarinense. Verifica que a identidade de “brasileiro”, nesta região, significa não pertencer ao grupo de maior poder financeiri-

ro, o qual se identifica como “de origem” alemã e italiana. A partir do processo de colonização regional, veio se estabelecendo uma interação social marcada pela estratificação. O critério de classificação utilizado pelo imaginário social é preponderantemente o da procedência étnica, em que os descendentes de “caboclos” são socialmente identificados segundo valorização inferior aos descendentes dos imigrantes europeus. Tal assimetria e tal disparidade social, produzidas historicamente e justificadas etnicamente, são agravadas pela prática escolar. Pois essa é estruturada a partir de um modelo curricular monocultural e eurocêntrico, que produz a sujeição e a exclusão dos “diferentes”.

Tal questão é problematizada por Beleni Salette Grando e Manuela Hasse, em seu ensaio *Índio Brasileiro, Integração e Preservação*. As autoras estão preocupadas em discutir a relação das culturas indígenas (dos 215 povos remanescentes no Brasil) com a cultura nacional hegemônica. Verificam que historicamente os povos nativos vêm sendo sistematicamente sujeitados e excluídos no processo civilizatório desencadeado a partir da colonização do território pelos europeus. Nesse contexto, o modelo educacional instituído, ao adotar a cultura eurocêntrica, exclui as demais culturas dos processos oficiais de ensino.

Grando e Hasse discutem a questão a partir da concepção de cultura proposta por Vitorino Magalhães Godinho, historiador português. Para esse, cultura é “um conjunto integrado de maneiras de pensar, de sentir e de agir, guiado por normas, valores e símbolos, que constituem verdadeiros carris de conduta. São maneiras de ser que identificam os membros de uma cultura entre si e os distinguem em relação às outras culturas”. Cada cultura elabora uma forma sempre original do universo de que participa. Por isso, a diversidade cultural constitui uma riqueza da humanidade, que deve ser respeitada e cultivada. “Contudo, a aprendizagem que permite a aceitação da diferença (o outro), supõe uma atenção e uma vontade. Não apenas enunciadas em textos ou decretos. Antes, expressas em uma prática. Uma maneira de agir, de pensar e de sentir traduzida em atos, atitudes e comportamentos, que confirmem a verdadeira institucionalização desse respeito e dessa aceitação do que é e pode ser diferente”.

Com esta afirmação, Beleni Grando e Manuela Hasse enfatizam um dos traços característicos da *relação intercultural*, ou seja a *relação intencional* entre *sujeitos de diferentes culturas*, o que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação.

A discussão sobre esse entendimento da educação intercultural é retomada por Rosângela Steffen Vieira, que apresenta, em seu texto, uma análise introdutória sobre *Educação Intercultural: uma Proposta de Ação no Mundo Multicultural*. Considera a dificuldade de se formular de modo definitivo um conceito de cultura, mas a compreende como “o conjunto de conhecimentos, de crenças e de idéias, adquirido e utilizado por um grupo particular de pessoas para interpretar experiências e gerar comportamentos, orientando sua ação no mundo”, admitindo que “existir socialmente é ser percebido e reconhecido como distinto”. Considera importante que sejam mantidas, respeitadas e valorizadas as diferenças culturais construídas pelos diversos grupos sociais.

Enfrentar o problema da homogeneização cultural e do conseqüente processo de hierarquização e exclusão social no currículo escolar é uma tarefa complexa. É, talvez, uma luta inglória, ao menos no atual sistema escolar, porque se trata de transformar não apenas as atitudes pessoais, ou as normas e os currículos, ou as relações de poder que constituem a prática escolar. Trata-se de superar o paradigma cartesiano, mecanicista, que tem dominado nossa cultura há séculos, e desenvolver um novo paradigma capaz de conceber a realidade e a prática educativa de forma não segmentada, polarizada e hierarquizada.

Nessa perspectiva, em meu texto *Desafios à Educação Intercultural no Brasil*, discuto o paradigma da complexidade. Acredito que um projeto educativo complexo deve considerar como correlacionados tanto a diferenciação das identidades, quanto as conexões que se estabelecem dinamicamente nos contextos comunicativos. Nessa direção, a perspectiva multicultural de educação reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários. Além disso, a educação intercultural propõe construir interconexões entre gru-

pos culturalmente diferentes, relações que ocorrem, não abstratamente, mas entre pessoas concretas que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação, relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo e nas estruturas de interação entre grupos. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa, de modo a respeitar e integrar a diversidade de sujeitos, a desenvolver novas metodologias pedagógicas e a implementar um processo mais crítico de formação dos educadores.

Nesse contexto de elaboração teórico-metodológica, os textos aqui reunidos representam um momento do processo que vem sendo desenvolvido pelo grupo de pesquisa *Educação Intercultural e Movimentos Sociais*. São estudos emergentes e, como tais, apresentam-se com suas limitações e sua provisoriedade. Mas, também, são instrumentos de estudo e de debate sobre questões tão complexas quanto desafiadoras, como as que surgem nas relações interculturais inerentes a práticas sociais e educativas. São textos que por suas diferenças temáticas e teórico-metodológicas formam um conjunto heterogêneo. Mas, ao mesmo tempo, articulam-se em torno da problemática estudada e de preocupações comuns. Ao apresentá-los em público, esperamos que seja um instrumento, ainda que limitado e provisório, de diálogo crítico com pesquisadores/as e educadores/as interessados/as nas mesmas questões, da mesma forma que está servindo como uma “caixa de ferramentas” útil para continuar desenvolvendo a pesquisa e a prática educativa que estamos assumindo neste Grupo.

Bibliografia

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

EDUCAÇÃO E INTERCULTURA NA COMUNIDADE NOVA ESPERANÇA

*Nadir Esperança Azibeiro,
Ivone Maria Perassa e Janiane Cinara Dolzan**

Nos últimos anos, a escola, especialmente a fundamental, vem sendo questionada de várias formas. Os debates sobre o fracasso escolar têm se ampliado e deslocado para questões mais amplas. A visão de que tal fracasso não é *culpa* do aluno, ou de sua família, mas é *produzido* dentro da escola, por sua estrutura uniformizante e excludente, levou educadores e pesquisadores a identificar novos enfoques, novas perspectivas de análise. Entre elas, as questões culturais têm recebido destaque. Nessa direção, também, as Políticas Públicas para a Educação vêm incorporando, em suas propostas curriculares, espaços para os estudos culturais. Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) apresentam a Pluralidade Cultural como um *tema transversal*¹ para o ensino fundamental.

* Nadir Esperança Azibeiro é doutoranda em Educação (UFSC, 2002-2006), professora e pesquisadora do Centro de Ciências de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Ivone Maria Perassa é graduanda em Artes Plásticas na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e educadora popular; Janiane Cinara Dolzan é mestranda em História (UFSC, 2001-2003).

¹ Tema Transversal é aquele que não é objeto de estudo de uma disciplina isolada, mas deve perpassar todas as disciplinas e todas as relações na escola.

A idéia de que se trabalhem as questões culturais dentro da escola parte do entendimento de que o estudo da realidade cultural brasileira, de sua formação histórica e das características daí decorrentes permitirá o *(re)conhecimento* da diversidade étnica que constitui o *povo brasileiro*. Espera-se que isso contribua, também, para a superação de preconceitos que têm, direta ou indiretamente, provocado a evasão escolar de parte significativa da população. A inclusão de estudos interculturais na escola vai possibilitar, além de uma maior compreensão das realidades locais, a ampliação do foco do olhar para as diferenças que constituem a chamada *realidade brasileira*.

Por se tratar de questões muito novas para nós, a prática de uma educação intercultural, num primeiro momento, parece-nos um tanto difícil. Nesse sentido, enquanto educadoras e pesquisadoras, estamos buscando *material* que possa contribuir para tornar a educação intercultural uma realidade. A dimensão intercultural pode trazer ferramentas para reconhecer aspectos da complexidade do real. Pode, também, ajudar no crescimento da autoconsciência — o que aumenta a possibilidade de presença, ação e cidadania — para aqueles que vivem em ambientes marginalizados.

Essas *ferramentas* podem ainda ajudar a amadurecer novos níveis de percepção. Ou seja, colocar na própria reflexão e na própria prática a consciência de si e do outro (a dialética *identidade/alteridade*). Essa percepção de si e do outro pode fazer com que aflore a união entre os integrantes de um grupo, ao mesmo tempo que a solidariedade e o respeito por outros grupos que também busquem melhores condições de vida, lutando contra qualquer forma de discriminação.

Para nós é muito difícil trabalhar com as diferenças, particularmente na escola. Sempre nos ensinaram que todas as pessoas são *iguais*. Na sala-de-aula, não podemos ficar *fazendo distinções*: todos os alunos precisam aprender a mesma coisa, ao mesmo tempo, no mesmo ritmo. Como vimos, esse jeito de ver as coisas não pára de escorraçar da escola os alunos das classes populares. Por não reconhecer as diferenças, reproduzimos as desigualdades e a exclusão.

Educação Intercultural e Movimentos Sociais

Desde o término da Segunda Guerra Mundial, há pelo menos meio século, portanto, têm aparecido em todo o mundo, e também no Brasil, movimentos que buscam forjar uma educação que consiga outros resultados. Que consiga diminuir a pirâmide da desigualdade. Essa educação pode acontecer tanto dentro, quanto fora da escola, nos *movimentos sociais*. Com a necessidade de ampliar os interlocutores, portanto, optamos por estudar *movimentos sociais*.

Movimentos sociais são as ações construídas por atores sociais coletivos que, no processo mesmo da ação, desenvolvem uma identidade. Por exemplo, pessoas se unem para lutar por terra, moradia, melhorias urbanas, melhores escolas, pela defesa do meio ambiente ou contra qualquer tipo de discriminação. Esses movimentos têm sempre um caráter político. Isto porque, quaisquer que sejam suas reivindicações ou proposições, criam e desenvolvem um campo político de forças na sociedade, politizam as demandas socioeconômicas e culturais, formando redes sociais de interesses comuns.

Quando os movimentos sociais se articulam de forma solidária e cooperativa, assumem um caráter transformador. Porque quando as pessoas experimentam participar de um grupo em que têm espaço para falar e se sentem ouvidas e respeitadas, mudam seu jeito de ser e de se relacionar. Mudam até sua postura corporal. Vimos inúmeras vezes pessoas que chegavam nos encontros com jeito de *pedintes* transformarem-se em *cidadãos*, reivindicando seus direitos e propondo soluções para os problemas, não só de sua rua ou de sua comunidade, mas da cidade e do país.

Entre os movimentos sociais, focalizamos particularmente os chamados *movimentos populares*. São movimentos sociais que priorizam a defesa dos interesses e valores dos setores mais empobrecidos e excluídos da população. Esses, insatisfeitos com as condições em que se encontram, organizam-se e se mobilizam para buscar uma solução coletiva para seus

problemas, já que individualmente é muito difícil que o consigam. Na década de 1980, uma das grandes questões, em torno das quais se mobilizaram ou se organizaram esses grupos, foi a questão da moradia: a luta por um teto ou um pedaço de chão.

Em Florianópolis não foi diferente do que ocorreu por todo o país. Florianópolis é uma cidade que, por suas belezas naturais, atrai todos os anos, principalmente na temporada de verão, milhares de turistas. Isso – e mais a valorização das terras na cidade, gerada pelos investimentos públicos em infraestrutura – provocou, a partir da década de 1970, uma crescente especulação imobiliária. O que torna cada dia mais difícil o acesso à moradia para as populações de baixa renda.

Por ser a capital do Estado, a cidade atrai também pessoas e famílias do interior. Vêm em busca de tratamento médico ou de melhores condições de vida e de trabalho. Muitos vêm buscando oportunidades de estudo para os filhos. Chegando na cidade, sem emprego e sem dinheiro, acabam perambulando pelas ruas ou se instalando da forma mais precária, nas encostas dos morros² ou na beira das rodovias. Aí sofrem todo tipo de carência – além da constante ameaça de serem despejados. Vêm em busca de uma vida melhor. No entanto, mal e mal conseguem sobreviver. Não lhes sobram nem os restos de todas as maravilhas com que a cidade grande lhes acena.

Além daqueles que migram, há o drama dos trabalhadores que moram de aluguel. O alto custo de vida, os salários de fome, a exploração do turismo e o crescente desemprego, acabam gerando aluguéis altíssimos, que os inquilinos cada vez menos têm condições de pagar.

² Grande parte da cidade situa-se na *Ilha de Santa Catarina*. Foram os morros da região central da *Ilha* as primeiras *periferias* para onde foram expulsas as classes populares. A partir da década de 1970, prefeitura e governo do estado passaram a construir conjuntos habitacionais na parte continental da cidade, no chamado *Pasto do Gado*, hoje *Bairro Monte Cristo*, um bolsão onde estão situadas várias *comunidades de periferia*. Foi nesse local, na beira da *Via Expressa* que liga a cidade à BR101, que foram armando seus barracos os migrantes que chegavam à cidade ao longo das décadas de 1980 e 90.

Juntam-se a esses, ainda, os pescadores e os antigos moradores do interior da Ilha. Esses perderam as condições de seguir em seu trabalho artesanal, por não terem mais onde guardar a aparelhagem de pesca e por não conseguirem mais puxar suas redes. As terras em que moravam, na beira da praia, são supervalorizadas. Eles acabam vendendo-as, transformando-se em caseiros dos novos proprietários.

Os que não têm terra para vender e não agüentam a concorrência do grande capital acabam indo também se instalar nas encostas dos morros. As condições em que passam a morar, além de muito precárias, são perigosas. Sair dessa situação de forma individual sempre foi difícil, praticamente impossível. Por isso surgiram os movimentos de luta por moradia. O processo é semelhante: algumas famílias começam a se reunir e pensar numa forma coletiva de resolver seu problema.

Impulsionados pelo desejo de ajudar essas pessoas a se tornarem sujeitos de sua própria história, ajudando-as a se organizarem para lutar por seu direito à vida e à moradia, ou movidas por sentimentos altruístas de *solidariedade cristã ou humanitária*, assessores ligados à igreja católica e a partidos políticos de esquerda e senhoras da sociedade florianopolitana fundaram, em 1986, o Centro de Apoio e Promoção do Migrante (Caprom).

Desenvolvendo inicialmente um trabalho de assistência, distribuindo comida, roupa, agasalhos, essas pessoas aproximaram-se dessas populações desfavorecidas. Proporcionaram-lhes, logo, um espaço em que começaram a se encontrar para discutir sua situação. Conversavam sobre os problemas que os afligiam, procurando juntos uma solução.

Desses encontros surgiu o *Movimento Sem Teto*, cuja história e atuação ocupou constantemente espaço na imprensa, em Florianópolis, de meados da década de 1980 até os primeiros anos da década de 1990. Inúmeros assessores³ ligados às universidades, a diversas Organizações Não

³ Assessores são os técnicos e/ou educadores, ligados às universidades, às igrejas, às ONGs, que estabeleceram uma relação relativamente duradoura (acima de dois anos) com as comunidades em questão, à época de sua constituição.

Governamentais (ONG), a partidos políticos e à Igreja (no início, principalmente a católica) atuaram junto a esse movimento e influíram na sua organização e na própria constituição das *comunidades* dele originadas. As formas de atuação foram as mais diversas, bem como as relações estabelecidas.

Os indivíduos, particularmente os das classes populares, trazem inscritas no seu corpo as marcas de como se construiu o modelo de cidadania brasileira. Esse foi sempre excludente, calcado no triunfo das aparências e do consumo. As pessoas que participavam dos movimentos populares começavam a pensar e agir de forma um pouco menos individualista. Sentiam-se também mais confiantes e mais seguras.

Foi assim também com os que participavam do Movimento Sem Teto. Mesmo os que nunca haviam passado pela escola começaram a entender mais da organização da cidade. Deixaram de pensar só na sua casa, no seu quintal, na sua rua, no seu bairro. Com o movimento mais amplo pela *abertura* política no país e a vitória das frentes populares nas prefeituras, essas *lideranças* das comunidades passam a ocupar espaços no parlamento, nas administrações, nas ONGs. No entanto, ao ocupar esses espaços, assimilam o *jeito dominante* de *fazer por* ou de *excluir*, em vez de inventar na prática um novo jeito de fazer política, *fazendo com*.

Em muitos casos, as chamadas *assessorias* têm muito a ver com isso. A igreja, a academia, os sindicatos, os partidos (mesmo *populares*) assimilaram e reproduziram (e continuam a fazê-lo) a idéia de que *eles têm a verdade*. Cada um, a sua e cada um, a *mais verdadeira*. O que importa é conquistar ou seduzir *o povo*, tirá-lo do *erro*, da *ignorância*. Não criam autonomia. Apenas substituem a dominação e doutrinação da elite dominante pela sua.

Os *grupos populares* não constituem um todo uniforme ou homogêneo. Identificar, pois, a constituição de diferentes subculturas, analisando as relações de violência, exclusão, subjugação ou cooperação e solidariedade, em suas diversas manifestações, começou a emergir como necessidade para darmos continuidade à nossa pesquisa e atuação.

Foi com este intuito que iniciamos a pesquisa *Corpo, Educação Intercultural e Cidadania*: explicitar as subculturas presentes, os processos de relações interculturais vividos e como suas marcas se inscrevem nos próprios corpos dos que participaram no *Movimento Sem Teto*. Identificar as manifestações de confronto e resistência, para compreender como se estruturam processos e contextos educativos, tanto dentro quanto fora da escola. Esses processos podem levar ao crescimento do exercício e experiência da cidadania. Mas podem também reproduzir as relações de dominação e exclusão presentes na sociedade.

Os referenciais que vínhamos utilizando até agora se mostravam insuficientes para dar conta dessas questões. Mesmo trabalhando com a perspectiva da *Educação Popular* e buscando pensar a realidade dos grupos populares como ponto de partida. Buscar e construir novos referenciais começou a aparecer como exigência fundamental neste momento em que vivemos a perplexidade de um mundo em transição, um mundo que não é mais, mas que também ainda não é.

Foi então que começamos a pensar na *educação intercultural*. O debate sobre as questões da Intercultura é recente e ainda muito restrito no Brasil. Desenvolveu-se inicialmente na Europa, tentando dar conta da reflexão e da intervenção sobre o problema emergencial da inserção dos imigrantes. Logo essa reflexão se ampliou, entrando no cerne das temáticas ligadas à formação da identidade, à valorização das diferenças, à configuração e à função que assume hoje o sentido de coletividade, em sociedades complexas, onde se vive em ambientes culturais plurais que – mesmo não deixando de exercer efeitos condicionantes – perdem sua função de orientar e transmitir valores e tradições (Fleuri, 1998, p. 50).

Para nós, no Brasil, a pluralidade de culturas⁴ está presente desde o início de nossa *história*. Como essas culturas se mesclam, interagem, dominam ou se submetem, se cristalizam ou se transformam? Para dar conta

⁴ Entende-se aqui *cultura* em seu sentido antropológico, como a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes e tradições que constituem sua *identidade*.

desse debate, novos conceitos são criados ou re-significados. Aprofundar a compreensão dessas categorias de análise aparece como necessidade para desvelarmos a complexidade do que até agora era visto como um todo uniforme: as *comunidades* ou os *grupos populares*.

A *comunidade* que vimos acompanhando, Nova Esperança, surgiu de uma ocupação organizada, a partir do Movimento Sem Teto, no início da década de 1990. Até há pouco tempo, parecia que, para entender sua dinâmica interna e suas relações na cidade, era suficiente termos essa informação e era tranqüilo atribuir as dificuldades de organização e mobilização à crise dos movimentos sociais, particularmente dos movimentos populares urbanos, na década de 1990⁵. No entanto, a realidade é muito mais complexa.

Edgar Morin e o Paradigma da Complexidade

São múltiplas as razões pelas quais as pessoas escolhem tal ou qual coisa. São inúmeras, e com freqüência contraditórias, as conseqüências de cada uma dessas escolhas. Foi Edgar Morin e o que ele chama de *paradigma da complexidade* que começaram a nos dar outras ferramentas para o entendimento dessa realidade.

Para Morin (1986, p. 127), o principal problema do conhecimento é saber distinguir e relacionar, evitando separar e confundir. O conhecimento, para ele, é teoria e prática, discurso e atitudes. Nessa perspectiva, toda interpretação de fatos históricos ou sociais, ou políticos, ou econômicos, que se pretenda correta, só pode ser complexa, dialógica. Não existe uma única verdade, afirmada como dogma, como doutrina, mas múltiplas possibilidades, a partir das várias perspectivas adotadas.

⁵ A esse respeito ver GOHN, 1997, particularmente Cap. IX.

Essa maneira de entender e de ser opõe-se aos sectarismos e às exclusões de todo tipo. Isso não significa assumir um relativismo absoluto, que não crê em nada e não luta por nada. Significa, sim, ter princípios e valores claros: entre eles, o respeito, a solidariedade, o *pensar e fazer com* e, principalmente, a *vida* como valor maior (Azibeiro, 1994, p. 93).

Três princípios regem o paradigma da complexidade: a *dialógica*, entendida como simultaneidade, complementaridade, não-exclusão; a *recursividade*, ou o entendimento de que o efeito torna-se causa e vice-versa; e a *hologramática*, ou a visão de que a parte está no todo e o todo está na parte. A perspectiva hologramática busca integrar e superar qualquer visão unilateral.

O pensamento complexo opõe-se a toda forma de simplificação, exclusão ou reducionismo. Opõe-se à disciplinarização, compartimentação e fragmentação que dominaram o pensamento ocidental nos últimos séculos.

De acordo com Morin (1986, p. 169), “o espírito crítico também pode levar à ilusão, quando não se critica a si mesmo”. É necessário “desconfiar de nossas confianças, sem, por isso, confiar demasiado em nossas desconfianças” (idem, p. 259). A desconfiança/confiança, proposta pelo paradigma da complexidade significa não se submeter a qualquer *verdade* automaticamente, nem recusar automaticamente qualquer coisa. Isso é comum quando temos de nos posicionar diante de uma questão. Se a opinião defendida, ou proposta apresentada vêm de alguém “confiável”, aceitamos sem questionar. Se vem de alguém de quem desconfiamos, a tendência é rejeitá-las, sem refletir muito.

O pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado disjuntou e parcelou. Morin (1986) aponta a inter e a transdisciplinaridade como desafio, propondo substituir um pensamento que separa por um pensamento que une. Isso exige a substituição da causalidade unilinear e unidimensional por uma causalidade em círculo e multirreferencial. Exige também substituir a rigidez da lógica clássica por uma *dialógica* capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas.

Estamos acostumados a pensar que, se uma coisa é causa de outra, não pode, ao mesmo tempo, ser seu efeito. Morin (1986) chama a nossa atenção para essa possibilidade. Um exemplo disso são os aquecedores de aquário: eles esquentam a água. Quando a água chega a uma determinada temperatura, o termômetro aciona o interruptor, que desliga o fornecimento de energia ao aquecedor. Quando a água esfria, o dispositivo aciona novamente o aquecimento da água. O efeito (aquecimento da água), mediante o dispositivo de retroalimentação (*feed-back*), retroage sobre a causa (aquecedor). Essa é a causalidade circular.

Ainda estamos acostumados a raciocinar conforme uma lógica binária: o que está certo, está certo. O que está errado, está errado. Temos dificuldade de perceber aspectos bons e maus, positivos e negativos, na mesma situação, no mesmo fato, na mesma pessoa. O pensamento complexo, a dialógica vem nos ajudar exatamente a isso. Qualquer realidade tem aspectos bons e maus, “certos” e “errados”, “justos” e “injustos”. A perspectiva dialógica não opõe, por exemplo, ordem e desordem, natureza e cultura, vida e morte. Entende tais fenômenos como *simultaneamente* concorrentes, antagônicos e complementares.

Para Morin (1986), o pensamento complexo é um pensamento que *pratica o abraço*. Ele se prolonga na *ética da solidariedade, da não-exclusão*. Em *educação popular* essas noções estavam presentes, quando falávamos em *construção coletiva, em partir da realidade do outro, em integralidade e respeito às diferenças*. Morin (1986) veio nos ajudar a explicitar e reavivar essas idéias.

A aventura intelectual da complexidade necessita, também, de vontade, paixão e entusiasmo. Essa idéia também já estava presente quando apontávamos o *prazer* como elemento fundamental da formação de educadores populares (Azibeiro, 1994, p. 48).

Morin fala ainda em exercitar um estilo de pensamento egocêntrico e cosmológico que privilegie a síntese, a cooperação e a cumplicidade entre homens e coisas, a sabedoria intuitiva, o imaginário, o poético, enfim, o intercâmbio entre vida e idéias, a transdisciplinaridade, a *migração* de conceitos e categorias (1997, p. 30).

“Emergem hoje a intuição, a desconfiança e a tomada de consciência de que o modelo cartesiano de pensar começa a esgotar as estratégias que moldaram, nos últimos séculos, um homem dolorosamente fraturado e permitiram imaginar o mundo pautado pela tirania da ordem, assim como a falência das explicações unilaterais e totalizadoras” (Morin, 1997, p. 27). Há sempre uma aposta, um risco, uma incerteza em tudo o que pensamos e cremos (cf. Morin, 1986, p. 267).

Nada é adquirido definitivamente, nem no campo político, nem no campo teórico. No entanto, essa convicção, em vez de nos lançar no desespero ou no relativismo, nos descortina um mundo de possibilidades. Apenas começávamos a nos aproximar dessa perspectiva e já percebíamos a estreita relação entre o paradigma da complexidade e a intercultura e entendíamos que se abria para nós uma nova e enriquecedora “caixa de ferramentas” (Deleuze, *apud* Azibeiro, 1994, p. 59).

Para nós, envolvidos com a *Educação*, esses referenciais nos colocam em cenários de múltiplas possibilidades. Como lembra Veiga Neto (1996, p. 34), “seja mais como investigadores e investigadoras, seja mais como militantes pedagógicos, esses novos cenários se apresentam como muito mais inquietantes e desafiadores do que os precedentes cenários iluministas”. Na ausência de verdades absolutas, todas as possibilidades estão em aberto. Todas as ousadias nos são permitidas.

Um Outro Olhar sobre a Comunidade Nova Esperança

É com essas novas ferramentas e indagações que voltamos à *comunidade Nova Esperança*, originada na década de 1990 a partir de um grupo constituído por cinquenta famílias – de trabalhadores e trabalhadoras – que ganhavam em torno de um a três salários mínimos. Todas essas famílias já moravam na cidade de Florianópolis há mais de quinze anos, tendo par-

ticipado de sua construção e contribuído para o seu desenvolvimento. Por não conseguirem mais pagar o aluguel, viam-se na iminência de serem expulsas dessa mesma cidade que haviam ajudado a construir.

Foi então que ouviram falar de outras pessoas que haviam ocupado terras e resistido a despejos, de forma organizada. Faziam parte do *Movimento Sem Teto* e se reuniam semanalmente para conversar sobre suas conquistas, suas necessidades e se ajudarem mutuamente.

Essas cinquenta famílias, em momentos e por caminhos diversos, começaram também a participar dessas reuniões semanais. Nelas estavam presentes também pessoas ligadas a sindicatos, igrejas, partidos políticos e outras entidades que se dispunham a estar com eles e ajudá-los a encontrar uma saída para o seu problema de moradia. Elas não queriam simplesmente ocupar um terreno. Ninguém queria viver em situação de favela. Queriam, sim, conquistar um espaço para moradia. Mas estavam dispostas a discutir uma proposta de pagamento acessível ao seu padrão de vida.

Não queriam ocupar a terra para depois vender, para especular – era para morar. Queriam planejar o espaço: as ruas para circularem os caminhões do gás, do lixo; os espaços para creche, escola, lazer; lotes em que cada um pudesse ter o seu espaço arejado e viver de forma digna. Não queriam qualquer terreno, mas um terreno que ficasse próximo de tudo o que é necessário para viver bem: ônibus, escola, posto de saúde, trabalho, lazer.

Essas cinquenta famílias começaram, então, a realizar assembleias semanais para preparar a ocupação. Dividiram-se em comissões de trabalho. Uma delas preparava-se e comparecia em audiências e negociações com a Cohab (Companhia de Habitação do Estado de Santa Catarina), a Prefeitura, o Governo do Estado – com o objetivo de encaminhar a solução do seu problema. Outra estudava as leis federais, estaduais e municipais para saber onde se apoiar. Outra, ainda, começou a pensar como deveria ser ocupado o espaço, o que precisaria ter, como fazer em caso de acidentes, de doenças, como cuidar das crianças. Uma comissão, também, continuava a participar semanalmente das reuniões do Movimento Sem Teto.

Nas audiências com o poder público as respostas não deixavam grandes esperanças: o município e o governo do estado diziam não ter recursos para investir na habitação; a Cohab dizia não poder atender a essas cinquenta famílias, pois havia, antes delas, uma lista de treze mil inscritos aguardando moradia. O governo federal dispunha de um plano de financiamento que não era acessível à renda familiar dos novos candidatos à moradia.

Além disso, vários deles já haviam sofrido processos de despejo, por não conseguirem mais pagar o aluguel, estando abrigados em barracas de plástico, em vários cantos da cidade. Não lhes restava, então, outra opção, a não ser a ocupação. Não sabiam onde e como seria, mas já tinham um nome: *Nova Esperança*.

Nas assembleias semanais, além de avaliar e acompanhar o trabalho das comissões, discutiram e elaboraram algumas regras internas, que possibilitaram não só organizar a ocupação, mas também criar, no início da constituição da comunidade, uma nova forma de viver, de se relacionar, de conviver.

Escolhido o local⁶ e cuidadosa e coletivamente planejados todos os passos, partiram para a ocupação, que não foi um fato tranquilo. Exigiu de todas as pessoas esforço, coragem, resistência, sigilo. Para entrar no terreno era necessário um trabalho grande de limpeza, pois era uma área muito suja, lamacenta, cheia de lixo e ratos. Era o esgoto a céu aberto dos moradores da vizinhança.

Naquela noite choveu muito. As pessoas se atolavam até o joelho na lama escorregadia. Isso dificultou bastante o trabalho de medição dos lotes e das ruas, que era necessário para que não ocupassem o terreno de forma desordenada. Além da chuva e da lama havia os cachorros, que fizeram muito barulho. Assustada a vizinhança chamou a polícia. Eles não tinham

⁶ Era um terreno baldio na *Coloninha*, bairro de classe média do *Continente*, não muito distante do *Bairro Monte Cristo*.

outra escolha: ou fugiam da polícia – desperdiçando assim o trabalho de meses e deitando por terra a esperança de terem o seu lote – ou ocupavam o terreno com a polícia presente. Escolheram a segunda opção.

Durante toda a noite trabalharam febrilmente, demarcando, limpando o terreno, levantando as barracas de plástico e trazendo pertences e filhos, apesar da chuva e das ordens em contrário dos policiais. Ao amanhecer, outro desafio: enfrentar a reação dos vizinhos, apavorados com os barracos ao lado de suas casas, procurando a prefeitura para pedir o despejo.

A partir do terceiro dia, ao perceber que era uma ocupação organizada, a polícia, por ordem da prefeitura, não permitiu mais o acesso de nenhum outro volume, passando a montar um plantão no local durante as vinte e quatro horas do dia. Também fiscais da prefeitura estavam ali, impedindo as pessoas de se reunirem e de circularem além de seus quintais.

Estavam isolados, sem água para o banho ou para lavar a louça e a roupa, com ameaças constantes dos vizinhos, de colocarem fogo nos seus barracos, e da prefeitura, de mandar uma máquina e colocar tudo abaixo. Não podiam sair e viviam em barracas que os deixavam quase ao relento, se alimentando e passando muito mal. Muitos perderam o emprego por medo de sair e perder o teto. Foi quase um mês de pânico e privações.

A vizinhança, vendo que apesar de tudo eles não desistiam nem partiam para atos de violência e agressão, começou a se solidarizar com eles, levando-lhes baldes de água, comida, agasalhos, cordas para reforçar as barracas. O pessoal do Movimento, as entidades de apoio, parlamentares e outras pessoas amigas buscavam sensibilizar a população e abrir canais de negociação junto aos órgãos públicos e apoio e espaço na imprensa.

Com tudo isso, os ocupantes voltaram a se animar e a se sentir mais fortes. Começaram a buscar esquemas para *furar* a guarda e trazer madeiras para construir as casas. Quando construíram a primeira casa de madeira, a polícia veio com ordem para derrubá-la. Os adultos, quase todos, estavam no trabalho. Todas as crianças da área – quase cem – correram para dentro e para o redor da casa, gritando: “Salomão (era o nome do

então secretário administrativo do distrito municipal do continente), chega de enrolação, queremos solução!” Eram tantas as crianças ao redor, que a polícia nada pôde fazer.

Essa foi mais uma das vitórias que a comunidade, apesar de todas as dificuldades, conseguiu celebrar em seis meses de penúria, privações e grandes dificuldades – vivendo sem energia elétrica e sem água, a não ser a que era emprestada por alguns vizinhos solidários à luta.

Foram, ao mesmo tempo, seis meses de muita solidariedade entre os ocupantes, o Movimento Sem Teto e entidades e pessoas que os apoiavam, e de aprendizado no processo de negociação: com a polícia, tentando ganhar a simpatia dos policiais de plantão; com o poder público, para que a ocupação fosse encarada não como um fato isolado mas como um problema social – e, como tal, tivesse as respostas dos órgãos públicos competentes.

Foram, principalmente, seis meses de aprendizado do viver coletivo, da construção de relações diferentes, da descoberta de quem eram os verdadeiros amigos e inimigos, da percepção de que mesmo os adversários, muitas vezes, acabavam contribuindo para o progresso da *luta*; e que os mais próximos e até às vezes os próprios ocupantes acabavam tendo atitudes que dificultavam a caminhada.

Temperada por esses acontecimentos, a comunidade passou a se relacionar com o poder público não mais como quem esperava um favor, mas como quem reivindicava direitos. Nas reuniões de negociação, passou a apresentar propostas no que se referia à infra-estrutura, à educação, à saúde, ao abastecimento, à garantia do solo e de moradia.

Os projetos apresentados para a instalação da água e da luz não foram aceitos pela prefeitura, que deve ter percebido que aceitá-los significaria fortalecer a comunidade e a luta do Movimento Sem Teto. Desencadeou-se, então, um novo processo de mobilizações, envolvendo não só os moradores, mas todo o Movimento. Depois de mais ou menos um mês, conseguiram que a prefeitura autorizasse a ligação de três torneiras.

A partir dessa conquista, a comunidade se cotizou e conseguiu por si mesma garantir o seu projeto inicial: instalar água em todas as casas (o que fizeram através de mangueiras).

Com relação à luz, a luta foi maior. Não conseguiram autorização para a execução do projeto que os técnicos amigos haviam elaborado. As autoridades alegavam que quanto mais benfeitorias conseguissem, mais difícil seria deixarem aquele local. Alguns conseguiram *rabichos* de luz, emprestados por vizinhos. Outros ficaram um ano sem energia elétrica.

Para resolver o problema do esgoto dos vizinhos que caía no seu terreno, partiram para um processo de negociação com a vizinhança. Propuseram-lhes que os vizinhos dessem os tubos e os moradores, em mutirão, canalizariam o esgoto para fora da área de seu terreno. Muitos aceitaram de pronto. Para os mais renitentes, após várias tentativas de solução pacífica, tiveram que encontrar uma forma de obrigá-los a vir conversar: taparam com uma bola de cimento as bocas de seus tubos de esgoto.

Mesmo com todo o esforço da comunidade, permanecia nas autoridades ainda a intenção de, a qualquer pretexto, tirá-los dali e levá-los para um ginásio de esportes. Por isso, quando surgiam problemas de saúde, eles evitavam procurar os hospitais, contando com a assistência de médicos amigos.

Mas era evidente que a disposição do poder público não era mesmo de favorecê-los. Por meio do Movimento, haviam conseguido um contato direto com pequenos produtores da região, o que lhes possibilitaria o acesso aos alimentos por um preço mais baixo. Na primeira feira que foram fazer na comunidade, no entanto, a prefeitura veio e recolheu todo o equipamento para a montagem das bancas, proibindo-os de usar o local para qualquer iniciativa desse tipo. Conseguiram, no entanto, levar adiante o projeto fazendo sua *feira* num terreno da igreja.

Depois de um ano, percebendo a disposição do pessoal, sua capacidade de resistência e organização, a prefeitura viu que precisava levar a sério a proposta de reassentamento das famílias, já que o espaço no qual

estavam era destinado a um passeio público (oito anos depois, ainda é um terreno baldio!). Aceitou, então, a proposta da comunidade de constituir uma comissão composta por moradores, assessoria técnica ligada a entidades de apoio e representantes da prefeitura para definição da área de assentamento e construção das novas casas.

A comissão de negociação conseguiu acertar com a prefeitura a transferência da comunidade para um terreno bem próximo daquele que estavam ocupando. Garantindo o projeto inicial, passaram a discutir a construção das cinquenta casas em mutirão. Foi oficializada uma comissão representativa da comunidade para assinar convênios e representá-la em todos os atos legais. Era o mês de outubro de 1991.

O processo de mutirão foi também um aprendizado muito árduo, cheio de altos e baixos. As pessoas tinham não só de aprender a construir, mas a pensar na construção de todas as casas, sem saber ainda qual seria a sua. Aprender a trabalhar com garra, com vontade de crescer juntos e de pensar em todos.

Do mutirão participavam todos os que tinham mais de dezesseis anos. Os menores ficavam numa creche, próxima ao local, com alimentação fornecida pela prefeitura. Todo o trabalho de mutirão foi discutido e decidido em pequenos grupos e depois em assembléias, ficando a cargo da comunidade também a coordenação do processo.

Foram cinco meses em que a comunidade aprendeu a trabalhar em equipe, respeitando uma coordenação formada por pessoas da própria comunidade, além de aprender a técnica da construção das casas (com “trava-blocos”). Foram cinco meses de trabalho intenso e duro: todos tinham o seu trabalho durante toda a semana, oito horas por dia, e nos fins de semana tocavam direto o mutirão.

Essa sobrecarga de trabalho acabou gerando um clima de tensão que teve que ser pacientemente controlado para não pôr em risco a construção de uma nova forma de viver em comunidade. Além disso, apesar de

todo o cuidado, muitas vezes se repetiam, dentro do mutirão, as relações de autoritarismo, dominação e exploração, que os participantes do movimento condenavam nas empresas e na sociedade.

Tiveram muitas vezes de enfrentar o poder público, que queria usar a situação para se autopromover. Precisaram também, algumas vezes, dar um basta na assessoria técnica, quando queria impor um encaminhamento aparentemente melhor mas que ia contra as decisões da comunidade.

Terminada a construção, chegou o momento de definir qual seria a casa de cada família. Cada um tinha uma proposta de encaminhamento diferente — a comunidade, a prefeitura, a assessoria técnica. Mas o melhor encaminhamento foi o da própria comunidade: cada um escolheu a sua casa e os seus vizinhos. Apenas sete não ficaram satisfeitos com a escolha. Então decidiram sortear entre esses as casas restantes. Contra a vontade da prefeitura, uma das casas foi destinada para a sede comunitária.

Finalmente, cada um tinha o seu teto.

A inauguração se deu numa celebração ecumênica junto com as demais comunidades e as pessoas que haviam apoiado a luta. Chegara, enfim, o momento de viverem com emoção a passagem do barraco para uma moradia digna. Mais uma vez descobriram que ainda tinham muito a aprender, a caminhada estava apenas começando.

Tinham a impressão de agora poderem viver momentos mais tranquilos, fora do sufoco do aluguel e sem a ameaça constante de despejo, podendo dedicar mais tempo para tornar sua casa mais aconchegante e acompanhar o crescimento dos filhos, cultivar o quintal, ter animais de estimação, pensar no lazer.

Começaram por isso a ser questionados por pessoas que apoiaram a sua luta e que achavam que agora, tendo conseguido a casa, estavam se acomodando. Como se isso não bastasse, começaram a se manifestar divergências internas, explicadas inicialmente pelas diferentes opções partidárias assumidas nas eleições de 1992.

Além das divergências políticas, logo apareceram as diferenças religiosas: todos concordavam que a sede comunitária podia ser usada para a missa. Quando, no entanto, alguns pastores a solicitaram para o culto, a maioria não concordou. Foi longo e árduo o processo até chegarem a decidir que poderia ser usado para tudo, desde que conciliassem um calendário e acertassem a manutenção da sede.

Além das dificuldades internas – e da dificuldade maior: o desemprego e a recessão econômica que assolou o país – nunca deixaram de sofrer pressões da prefeitura. E os motivos, ou pretextos, eram os mais diversos. Por exemplo, depois que mudaram, queriam personalizar suas casas, cada um de acordo com suas necessidades e possibilidades (segundo piso, garagem, puxados). Mas a prefeitura queria manter o *padrão* de conjunto habitacional todo igual. Nunca autorizou as mudanças, mas hoje muitas casas estão diferentes.

Até o quinto ano após a ocupação, período em que estava decidido que não venderiam as casas, quem vendia perdia. Aconteceu um caso assim. A prefeitura queria essa casa para resolver outros problemas de moradia na cidade. A comunidade achava que quem devia ocupá-la eram os filhos dos primeiros ocupantes, que haviam participado do mutirão e casado depois. Mesmo o IPUF⁷ tendo lacrado a casa, a comunidade mudou as aberturas e instalou nela quem achava que devia.

A ocupação deu certo; a construção das casas deu certo; era uma comunidade de muita luta; estava sob a mira dos pesquisadores e estagiários, padres, pastores e militantes políticos. E cada um trazia não apenas sua contribuição, mas também sua forma de atuar e se relacionar. Ficavam enquanto durava seu projeto. Depois se afastavam, deixando muitas vezes uma lacuna – para os moradores, um projeto inacabado.

⁷ Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis: é o setor da prefeitura que cuida das questões de ocupação do solo.

Alguns os endeusaram em seus trabalhos e relatórios. Outros só viram os problemas e defeitos. Eles mesmos levantam várias questões, para as quais, por enquanto, não têm resposta. Aliás, trata-se mesmo de ter respostas, ou de desvelar a multiplicidade das relações e interações que constituem a trama do cotidiano e da história?

Queriam um tipo diferente de Associação de Moradores, que não repetisse presidencialismo e clientelismos. Fizeram até um estatuto diferente. Por que, na prática, ela se tornou tão igual às outras associações, cujo modelo os moradores queriam mudar?

Queriam construir relações diferentes. Fizeram mesmo questão, logo após a ocupação, de ter na comunidade a Oficina do Saber⁸, para que suas crianças não viessem a perder a memória do que foi a história de luta que resultou na ocupação e constituição da comunidade. Por que tantas dessas crianças e jovens estão hoje envolvidas com drogas, sem escola, sem perspectivas?

Melhoraram suas casas, continuam preocupados com sua organização interna e continuam participando em outras lutas que acontecem na cidade. Têm vontade de participar de alguma coisa que ajude outros a conquistarem suas casas. No entanto, em 1998, quando a prefeitura construiu, do outro lado da rua, os barracões provisórios para neles transferir os moradores da Via Expressa, cujos barracos haviam sido derrubados para a construção de um Hipermercado, muitos deles tiveram a mesma reação que os moradores do bairro Coloninha quando eles ocuparam o primeiro terreno!

Hoje, nove anos depois, como está mesmo a comunidade? Como ela mesma se vê? Quais as suas várias faces? Como continua a se tecer essa rede complexa de relações e interações?

⁸ A Oficina do Saber é um projeto educacional desenvolvido pelo Cedep (Centro de Evangelização e Educação Popular) em convênio com entidades internacionais e colégios particulares de Florianópolis, iniciado a pedido das comunidades, para que as crianças não esquecessem o processo de luta e vitória de suas famílias e também para que tivessem um reforço pedagógico e não fossem, como quase todas as crianças das classes populares, excluídas da escola.

Dar-lhes a palavra. Explicitar as diferenças dessas trajetórias que se encontram e desencontram. Deixar emergir a *pluralidade dos elementos e dos contextos* que vêm constituindo a *identidade da comunidade*. Esses são os principais objetivos desta nova etapa de nossa pesquisa.

Bibliografia

AZIBEIRO, Nadir Esperança. *Relações de saber, poder e prazer: uma metodologia de educação popular*. Adaptação da Dissertação para publicação. Prefácio de Frei BETTO. Apresentação de Reinaldo FLEURI. Texto digitado. Florianópolis, 1994.

FLEURI, Reinaldo M. Educação intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais. In: FLEURI, Reinaldo (Org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/Nup, 1998.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

MORIN, Edgar. *Para sair do século XX*. Trad. Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. *O método 4. As idéias*. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.

_____. *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997. Complexidade e ética da solidariedade.

PERASSA, Ivone; AZIBEIRO, Nadir. *O Papel educativo dos movimentos sociais: a experiência da Nova Esperança*. Florianópolis: Faed/Seminário de Capacitação de Lideranças, maio 1995. (texto digitado).

VEIGA NETO, Alfredo. *Caminhos Investigativos*. Porto Alegre: Mediação, 1996. "Olhares...".

_____. *Crítica Pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol?

MEIO AMBIENTE E CULTURA: Compreendendo o Candomblé

*Cristiana Tramonte**

O candomblé é “uma religião de vida, de argumentação ecológica e de compreensão solidária do próprio homem”, de fundamentos africanos mas “brasileiramente integrada à vida nacional” (Lody, 1995, p. 38). Por isso, para compreender as representações sociais de meio ambiente da população afro-brasileira é necessário desvendar os fundamentos religiosos praticados por setores dessa população. Neste artigo, trataremos especificamente dos habitantes dos morros de Florianópolis que, como aponta Lago (1996), aí se localizam desde os primórdios de sua ocupação urbana, nas primeiras décadas deste século, e tem acompanhado o crescimento da cidade e as transformações nas áreas de encostas. Por permanecer nesse local de moradia até os dias atuais e articular-se através de relações culturais específicas, formam uma rede humana fundamental, com características delimitadas, e representam um agrupamento relevante – por sua continuidade no tempo e no espaço – para pensar a transformação ambiental que sofreram as áreas de encostas urbanas da ilha e, portanto, para entender a problemática ambiental nessas áreas e na cidade como um todo.

* Cristiana Tramonte é doutora em Ciências Humanas (UFSC, 2001) e professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A perspectiva ambiental, neste caso, ganha especial relevância se considerarmos que a base espiritual e cosmológica do candomblé está assentada nas concepções ambientais da relação dos seres vivos na natureza.

Candomblé e Natureza

O candomblé, em suas mais variadas vertentes (jeje-nagô, angola, de caboclo e outros), baseia-se fundamentalmente na confluência entre divindades e natureza, construindo uma totalidade. Lody (1987) descreve como a Roça do Ventura, na Bahia, um candomblé “exemplar”, mantém em equilíbrio a natureza na qual se instala: árvores e rios são moradas de divindades, folhas sagradas (e medicinais) são plantadas e mantidas, uma mata abriga a memória dos “voduns” e as construções são feitas basicamente com materiais rústicos, além dos animais criados soltos e integrados. No candomblé não há representação de elementos da natureza, mas as divindades são os próprios elementos da natureza¹. A movimentação corporal, as danças, a arte, os objetos, os tecidos, as comidas e todo um vasto conjunto de elementos simbólicos articulam-se na busca da integração à natureza, ou seja, às divindades.

O candomblé, originário da África, é uma congregação de sobrevivências étnicas que teve grande disseminação e reinterpretação como cultura afro-brasileira em nosso país, uma produção cultural que constrói a aliança entre os planos do sagrado e do humano. A sociedade do candomblé é controlada e protegida por dois elementos fundamentais: a natureza, o meio ambiente, corporificados e santificados nos orixás e as expressões dos antepassados. A música, a dança, o canto, os gestos e os alimentos emanam a força vital e as máscaras, as esculturas, os adornos e as pinturas contribuem na unidade do grupo social, simbolizando seus ciclos e passagens. “Assim, a energia da natureza e os heróis e reis divinizados são alguns

¹ Como ilustração podemos citar, no candomblé jeje-nagô as seguintes correspondências entre orixás e elementos naturais: Exu, fogo; Ogum, fogo, ar, ferro, minerais; Oxossi, mata; Obaluaiê, terra; Ossaim, folhas, plantas; Oxumaré, arco-íris; Xangô, raio, trovão; Oxum, água doce; Iemanjá, água salgada; Iansã, vento, tempestade; Oxalá, ar (Silva, 1994).

dos principais motivos do plano do sagrado, íntimo e cotidiano para o homem africano. Essa presença está na casa, no santuário, no comércio, nas tarefas, nos campos, nos rios, no mar, no desenvolvimento das técnicas artesanais (...) desenhando dessa maneira o próprio ser cultural” (Lody, 1987, p. 9).

Em uma de suas mais notáveis obras, Durkheim (1978) aponta um dos aspectos fundamentais da religião, qual seja o seu caráter social. Para esse autor, as representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades também coletivas. A religião não é, portanto, idealista, mas realista: “longe de a religião ignorar a sociedade real e dela fazer abstração, ela é sua imagem, reflete todos seus aspectos, mesmo os mais vulgares e repugnantes. Tudo se reencontra nela” (1978, p. 225). Essas afirmações contribuem para pensarmos o candomblé como uma prática grupal significativa e da realidade vivida pela “rede do povo-de-santo”².

Cultura e Ecologia

É vasto o campo do significado de cultura. Não é objetivo deste trabalho esgotar o tema, apenas relacionar alguns aspectos. Marcel Mauss (1974) define a vida social como um mundo de relações simbólicas, apontando que essas se expressam não em fatos anormais mas exatamente na constante dos fatos “normais”. Ou seja, o aspecto simbólico projeta-se a partir do cotidiano e suas relações. Lévi-Strauss (*apud* Mauss, 1974) enfatiza a importância da experiência individual e da interpretação das condutas na compreensão do “fato social total”. Ele aponta que este não é o resultado de uma somatória de aspectos descontínuos (familiar, técnico, religioso etc), mas um todo que envolve três dimensões: a sociológica, a histórica ou diacrônica e a fisiopsicológica. O fato social total compreende então: (1) diferentes modalidades do jurídico, (2) diferentes momentos de uma história individual, (3) diferentes formas de expressão de fenômenos

² Escolhi essa denominação, “rede do povo-de-santo”, articulando dois conceitos; o de *rede*, explicitado a seguir, e *povo-de-santo*, o termo usual autonominativo dos adeptos do candomblé e religiões afro-brasileiras.

fisiológicos até categorias inconscientes e representações conscientes, individuais e coletivas. Strauss vai mais adiante, afirmando que “a prova do social só pode ser mental” e que só podemos estar seguros do sentido e da função de uma instituição se pudermos perceber sua incidência sobre uma consciência individual. Essa incidência é parte da instituição. Assim, “toda interpretação deve fazer coincidir a objetividade da análise histórica com a subjetividade da experiência vivida” (*apud* Mauss, 1974, p. 15). Claro está, por essas afirmações, a relevância atribuída às representações sociais na estruturação e no desenvolvimento de fatos e processos que expressam e transformam a dinâmica cultural de um grupo.

O candomblé, que tem como um dos pilares a harmonia com a natureza, sofre os impactos da degradação e altera seu desenvolvimento e a relação com seus adeptos. Em períodos históricos anteriores³, quando o processo de urbanização não havia se intensificado como agora neste início de milênio, o grupo praticante (chamado “povo-de-santo”) buscava estabelecer os terreiros em áreas com vegetação pujante onde pudessem desenvolver os rituais de oferecimento e homenagem ao “santo”, de iniciação, “saídas”⁴, divinatórios etc. Com a escassez de tais áreas e a consequente valorização imobiliária, tornou-se impossível manter as casas de culto nesses locais. Os cultos passaram a realizar-se nas habitações dos sacerdotes, geralmente localizadas em áreas urbanas com pouco espaço livre para o cultivo de elementos da natureza, tanto de árvores sagradas, como das plantas essenciais à manutenção espiritual dos rituais e do grupo⁵. Para Durkheim (1978) a importância do rito tem lugar porque suscita,

³ Registros históricos informam a existência de *calundus* no século XVIII, que teriam antecedido às *casas de candomblé* do século XIX e atuais terreiros de candomblé (Silva, 1994).

⁴ *Sair da camarinha* é ato ritual mediante o qual o neófito, após o rito de iniciação, integra-se novamente à vida cotidiana (Cacciatore, 1988).

⁵ BRAGA (1995) demonstra como essa visão holística dos praticantes do candomblé entrou em choque com interesses das classes dominantes, principalmente até a década de 50 do século XX quando promoveram-se batidas policiais e prisões contra sacerdotes acusados de praticar “falsa medicina” e feitiçaria. O fato de recomendarem o uso de folhas para curar vários males (numa ação radical de fitoterapia), aliado à ação psico-espiritual que confere uma força complementar de natureza mágico-religiosa na cura das doenças, fazia com que os profissionais da medicina ocidental perdessem “clientes” para os terreiros de candomblé.

mantém e refaz o estado mental dos grupos. Para ele o culto – que causa alegria, paz interior, serenidade e entusiasmo, que são, para o fiel, a prova de suas crenças – não é simplesmente um sistema de signos, mas o conjunto de meios pelos quais a fé se cria e se recria periodicamente. A função dos objetos exteriores é fixar sentimentos coletivos que tomam consciência materializados naqueles. Ou seja, tão importantes como a concepção cosmológica e ambiental do candomblé transmitida oralmente de geração a geração, de indivíduo a indivíduo, são os elementos que concretizam essa espiritualidade: folhas, árvores, panos, utensílios etc.

Entretanto, ao mesmo tempo em que o candomblé e seus rituais sofrem transformações advindas da deterioração ambiental, é responsável também por estruturar a visão ecológica dessa população. Nesse sentido, pode contribuir para uma prática ambiental mais equilibrada, já que a busca permanente pela harmonia entre ser humano e natureza⁶ lhe é inerente e sobrevive nas adversidades, dinamicamente, transformando-se continuamente, agregando novos membros, redefinindo valores e posturas e confrontando espiritualidades ancestrais com novas exigências. Prova dessa contribuição é que, na Bahia, nos anos 80, entre as conquistas do “povo-de-santo” daquele estado está a inclusão na Constituição estadual da obrigatoriedade de preservação de mananciais, flora e sítios arqueológicos vinculados à religião afro-brasileira. Para Durkheim, essa função transformadora é inerente ao pensamento religioso, oriundo da vida coletiva quando atinge um certo grau de intensidade. Nesse momento, o ser humano tem as energias vitais e as paixões aumentadas, sente-se transformado e “transforma o meio que o rodeia” (1978, p. 226).

⁶ Além do candomblé, há outras práticas religiosas de matriz afro-brasileira (umbanda, o tambor de mina maranhense, o batuque do Rio Grande do Sul, xangô de Pernambuco e outros), nas quais há a busca de equilíbrio com a natureza. Essas outras práticas não serão aqui investigadas centralmente porque possuem variantes estruturais em relação ao candomblé, o que complexificaria o estabelecimento das diferenças e características e, portanto, o aspecto ambiental que aqui nos interessa.

Entendendo as Representações Sociais

A teoria das representações sociais originou-se na Europa, com os estudos de Moscovici (1985) feitos na década de 1960. Identifica-se com uma forma sociológica de psicologia social, segundo a qual passado e presente estão em processo contínuo. A noção de representação social considera os estudos sobre representação coletiva de Durkheim, mas supera o individualismo que preponderou nas teorias norte-americanas e considera o dinamismo das transformações das concepções.

Os estudos desenvolvidos por Moscovici (1985) buscam solucionar a antítese individual/coletivo e produzem uma síntese entre esses dois níveis. O autor acredita que a noção de representação social é mais adequada do que a de representação coletiva nas sociedades modernas. Essas, mais complexas, caracterizam-se pelo pluralismo e rapidez de transformações culturais, políticas e econômicas. Neste contexto, poucas representações seriam realmente coletivas. Se os estudos anteriores versaram sobre linguagem, religião, costume, mito, mágica e fenômenos afins, Moscovici (1985) modernizou essas abordagens propondo a substituição da magia pela ciência, por exemplo, um dos marcos da passagem da era medieval para a modernidade. Essa é fonte inesgotável de novas representações. Ele estava interessado em estudar o que ocorria quando um novo conhecimento chega a um agrupamento humano. Seus estudos versaram sobre psicanálise, mas deram uma contribuição significativa para entender essa nova possibilidade de conhecimento. A novidade que ele trouxe articulou o “mundo e a mente” como campos suscetíveis de pesquisa de representações sociais. Em seus estudos, ganhou importância a análise em nível cultural e não individual, criticando a natureza individualizante da psicologia social dos norte-americanos. Opiniões e imagens são excessivamente descritivas e estáticas para entender o imaginário em que se movem os agrupamentos. As representações sociais seriam, assim, uma abordagem mais profunda e menos fragmentada desse imaginário.

Origens Históricas

Em âmbito sociocultural, o agrupamento populacional que habita os morros de Florianópolis é resultado do fenômeno da urbanização brasileira. É nas cidades, principalmente nas periferias, nas regiões mais pobres, que se dá a sua gênese e formam-se os principais “nós”. Sua origem é nos morros, favelas e regiões onde o modo de vida e a exploração da acumulação de riquezas geradas pelo modelo desenvolvimentista de gestão e produção mais degradam o meio ambiente e os recursos naturais. Na década de 1950, este modelo adotado propiciou o aceleração dos processos de acumulação urbana e degradação ambiental, agravados pelos resultados da chamada “modernização agrícola”, e “revolução verde”, sob os ditames da tecnologia do capital que expulsou grande parte da população rural para as grandes cidades. Segundo o documento da delegação brasileira para a conferência internacional preparatória à Eco-92, *Soil for Life*, no período de 1970-1990, cerca de 40 milhões de pessoas saíram do meio rural e foram engrossar os cinturões de miséria nas grandes cidades, agravando a questão ambiental.

Em Florianópolis, a questão da ocupação do espaço urbano torna-se mais relevante a partir das décadas de 1950 e 60, quando ocorrem modificações estruturais na cidade que trazem à tona diversos problemas ambientais. Os morros fazem parte do conjunto urbano que mais se resente desta ocupação desordenada e do desequilíbrio ambiental daí advindo. A população afro-brasileira que habitou majoritariamente nestes locais de delicado equilíbrio ecológico vivenciou as transformações ambientais e sociais da cidade.

Para definir o grupo prioritário para esta investigação, tomamos a classificação de Cardoso & Ianni, segundo os quais haveria quatro grupos distintos, dos quais interessam-nos particularmente dois: o segundo grupo, inscrito no sistema artesanal e semi-industrial do município, considerado

a elite (sic) da população trabalhadora negra; desempenham socialmente e numericamente importante papel na população negra. São os descendentes dos antigos escravos, escravos dos serviços ou das profissões mecânicas, que conseguiram permanecer nas

mesmas posições ocupadas pelos seus ancestrais no sistema ocupacional da comunidade. Formam a camada mais estável da população negra e, *em termos da comunidade global, fazem parte dos antigos habitantes*. Isto se evidencia pela localização de suas habitações. Moram na ilha e não no Estreito (1960, p. 42, grifo meu).

Por suas características, este grupo pode organizar famílias, graças ao casamento e foi dele que surgiram as primeiras associações recreativas. Este grupo seria responsável pela atividade associativa organizada do grupo negro, apresenta formação familiar sólida, é composto em sua maioria por moradores tradicionais, forma uma população socialmente estável e constitui uma espécie de “élite”. Prova de sua estabilidade social é que, segundo pesquisa de Souza (1992) até esta data, 1962, 86% da população local é nativa da localidade, “*e o tempo médio de domicílio é de 34,21 anos, sendo 23,53 anos para os imigrantes e 40,52 anos para os nativos de Mont Serrat*”. A pesquisa indica que, apesar da estabilidade social, ainda estes moradores exercerão atividades ligadas à prestação de serviços de menor remuneração (excetuando a atividade de funcionário público, expressiva em toda a cidade), o que fará com que tenham evidentes dificuldades financeiras e de condições de vida. O terceiro grupo compõem-se daqueles que, oriundos da antiga situação de escravidão, estão nas ocupações que exigem força física, pior remuneradas e mais áridas; são empregados domésticos e trabalhadores braçais em geral, os quais nem sempre pertencem a famílias organizadas; vivem nos morros (convivendo com os indivíduos do segundo grupo) ou na área suburbana do Estreito⁷. O interesse

⁷ Os autores referem-se ainda a dois outros grupos: o primeiro composto de indivíduos que ascenderam socialmente e pertencem às camadas intermediárias da população: professores, indivíduos portadores de diplomas de grau médio e superior, empregados do comércio, funcionários públicos, autárquicos, economias mistas, etc. Entre estes está o maior número de mestiços e “*existe latente um processo de tomada de consciência de sua posição na sociedade como e enquanto grupo de cor*”. O quarto grupo é oriundo de outras regiões do estado e geralmente não são qualificados ou são semiquificados. “*Estes não se integram à população negra local, não participam da sua vida associativa, nem mantêm relações de amizade ou vizinhança, pois em geral se localizam no Estreito*”. Esta divisão em grupos tem finalidades estritamente classificatórias e validade para a análise do quadro populacional das décadas de 1950 e 60, podendo ser aproveitadas para uma análise estrutural da formação da população negra local. É evidente que existem flutuações e permeabilidade entre um grupo e outro principalmente numa realidade ainda tão excludente quanto a de Florianópolis.

restringe-se a estes dois grupos porque apresentam história de ocupação dos morros desde seus primórdios e é um grupo populacional sólido que se articula em forma de rede.

A Força das Redes Informais

Diversas práticas culturais específicas articulam esta população, que forma, por isso, um agrupamento de características delimitadas que, por sua localização geográfica e na escala social, sofreu diretamente os impactos dos desequilíbrios ambientais e suas conseqüências, como dissemos anteriormente. A análise de suas práticas religiosas e suas representações sociais de meio ambiente auxiliam a compreender as transformações e conseqüências filosóficas, espirituais e psicossociais da degradação e a apontar alternativas. Durkheim (1978, p. 224) afirma que quase todas as grandes instituições sociais nasceram da religião; ou seja, os principais aspectos da vida coletiva teriam começado por aspectos da vida religiosa que é, então, uma “expressão abreviada da vida coletiva inteira. Se a religião engendrou tudo o que há de essencial na sociedade, é porque a idéia da sociedade é a alma da religião”. Portanto, para compreender a dinâmica de um grupo populacional é preciso adentrar fundamentalmente seus aspectos religiosos.

A importância desta população está também no fato de que se articula em rede, não só intergrupalmente, mas também com outros setores sociais. Segundo Scherer-Warren (1993) a idéia de rede de atores coletivos “refere-se a uma estratégia de ação coletiva, i.é. [sic], uma nova forma de organização e de ação (enquanto rede)”. Entre as inúmeras abordagens do conceito, a autora indica a Teoria da Mobilização de Recursos na qual podemos identificar o “povo-de-santo”: a rede formada a partir do tecido social comunitário e um tecido mais amplo que se forma devido a elos familiares ou de ideais religiosos comuns, entre outros. Outra concepção indicada é a de Barnes, segundo a qual a rede forma-se como relação entre indivíduos em decorrência de conexões preexistentes (vizinhança, amiza-

de, etc.) em relações semiformalizadas (Scherer-Warren, 1993, p. 25). Fischer (*apud* Scherer-Warren) aponta ainda o caso brasileiro, da notória estabilidade e permanência das redes de base informal (vizinhança, parentesco, etc.) formada como “rede submersa”. Este conceito parece adequado ao povo-de-santo, na medida em que sua invisibilidade aparente esconde a densa, sólida e ancestral trama de seus “nós”, ou subgrupos, organizados em torno dos inúmeros terreiros espalhados por diversas localidades da cidade, relações “*baseadas em códigos culturais e solidariedades construídas no cotidiano*” (Scherer-Warren, 1993, p. 26).

A trama em forma de rede evidencia-se pelo fato de que, como indica Lody (1995), a ação coesiva do candomblé não se restringe aos espaços do terreiro, mas atua também no trabalho, na casa, no lazer e nas formas de poder não-religioso. Assim, o candomblé não está isolado do complexo social, mas integrado, é co-participativo e transita em todas as camadas socioeconômicas, apesar de encontrar a maior parte de seus adeptos nas classes populares. Além da articulação no plano social, o candomblé articula ainda passado, presente e futuro. O passado, quando reivindica a ancestralidade como uma força viva e atuante no tempo presente. Este presente, que se compõe da memória, história e valores do passado mesmo e do presente, da fé e das necessidades do momento⁸ e se compõe ainda do futuro, preconizado nos rituais de previsão divinatória (como os jogos de búzios), que orienta as ações do presente. Lody (1995) aponta que o candomblé não se isola do social, político, econômico moral e ético e das visões de biodiversidade. Por estas características inter e intra-classes, pela transversalidade no tempo, pela profundidade cosmogônica e ecológica, é possível traçar um perfil das representações sociais da população afro-brasileira habitante dos morros de Florianópolis através da análise desta prática.

⁸ No candomblé não há a promessa da felicidade futura, após a morte corporal, num prometido Reino dos Céus, como preconiza o catolicismo. O bem-estar é para ser construído no momento e vida presentes, com o auxílio das divindades (orixás, voduns, inquices e caboclos).

Não se trata de estabelecer juízos definitivos, pois, além da dinâmica inerente à realidade e ao próprio candomblé, a teoria das Representações Sociais, como alerta Spink (1993, p. 88), tem longo caminho a percorrer antes de considerar-se verificável ou falsa e seu desafio é manter-se frutífera. “Seu objetivo é de desenvolver um domínio de saber original que nos ajude a compreender o que as pessoas fazem na vida real e em situações significantes”. Entretanto, as representações sociais ganham uma dimensão inequívoca na medida em que o candomblé possui seus fundamentos mais importantes guardados como “segredos” portados por seus sacerdotes, transmitidos de geração a geração e seus conhecimentos básicos são veiculados a seus adeptos basicamente pela expressão oral⁹. A totalidade é regida pela palavra, não há livros sagrados que orientem os praticantes quanto a moral, princípios e hierarquias, como aponta Lody “a tradição oral é aquela eficaz maneira, solução secular de guarda e adequação aos diferentes momentos históricos” (1987, p. 75).

Definindo Meio Ambiente

Segundo Vieira (1995, p. 49) o termo meio ambiente “designa não tanto um objeto específico, mas uma relação de interdependência” e, desta forma, existem várias definições possíveis, que implicam em diversas alternativas de seleção de um conjunto de relações. Para Reigota (1995), não existe, na comunidade científica, um conceito único sobre o tema, pelo seu caráter difuso e variado. Existiria, então, uma representação social do que é meio ambiente, que é o resultado de conceitos científicos da forma como foram apreendidos e internalizados pelas pessoas. O foco deste trabalho seria apreender, então, como a população acima mencionada constrói este

⁹ Há registro de alguns sacerdotes que possuem “caderno de anotações” com preceitos e atividades realizadas, mas trata-se de um instrumento eminentemente prático sem nenhuma intenção de produzir uma obra-referência litúrgica para a religião. Entretanto, há algumas décadas, alguns líderes espirituais têm se preocupado em escrever livros, principalmente em bases empíricas – histórias de vida ou relatos de transformações que possam esvaziar o significado espiritual dos rituais.

conceito, a partir da sua religiosidade e relação com o ambiente que a cerca, aí incluídos os recursos naturais (o meio cósmico, geográfico, físico) e o meio social, com suas instituições, cultura e valores. Segundo ainda o autor, este conjunto constitui um sistema de forças que atua sobre os agrupamentos humanos. Daí advirão reações concretas e o sistema de representações: meio ambiente seria “o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído” (Reigota, 1995, p. 14). Entre os aspectos ambientais a serem observados, pretendemos analisar a representação dos indivíduos sobre seu entorno nesta perspectiva, abordando, especificamente, a relação cultura e meio ambiente.

Exclusão e Meio Ambiente

O relatório sócio-ambiental sobre Florianópolis *Uma cidade numa Ilha*, (Cecca/FNMA¹⁰, 1996) aponta a exclusão das populações de baixa renda das áreas centrais e planas e a ocupação dos morros, em condições de habitação bastante precárias, com a conseqüente pressão sobre as áreas de mata secundária do centro da cidade. Estas áreas serão ocupadas basicamente por populações de origem negra, que exercerão práticas culturais que influenciarão decisivamente outros estratos sociais e a cidade como um todo¹¹. O relatório aponta ainda como, com o avanço da urbanização,

¹⁰ Centro de Estudos, Cultura e Cidadania/Fundo Nacional de Meio Ambiente.

¹¹ Em trabalho anterior, que resultou em dissertação de Mestrado, apontamos como estas populações promovem o exercício de práticas culturais – que acabam por exercer hegemonia em momentos vivenciais significativos da cidade, representando uma das suas forças sociais mais efetivas e duradouras. Mais do que isso, essas práticas culturais permitem uma verdadeira articulação destes grupos de baixa renda com estratos médios e elites e ajudam a formar um canal de negociação e reivindicação entre estes diferentes estratos, contribuindo para a expansão social dos primeiros (Tramonte, 1996).

a população rural foi perdendo os meios de produção e reprodução de sua cultura, os espaços de produção da vida simbólica, suas brincadeiras, histórias e referências. Entretanto, em relação à população de origem negra, não se pode dizer que tenha havido simplesmente uma trajetória de desintegração cultural. Com o fenômeno da urbanização, surgem, por exemplo, as entidades associativas como as escolas de samba e outras, que representarão um signo de resistência, expansão social e visibilidade importantes para o enfrentamento dos novos desafios. O candomblé e as religiões afro-brasileiras em geral possuem raízes mais remotas, mas cumprirão função aglutinadora similar. Durkheim (1978) evidencia a dimensão da religião como uma força moral que transcende a racionalidade; para aquele que a pratica, a religião representa um incentivo à ação, um auxílio à vontade de viver. “O fiel que se comunicou com seus deuses não é apenas um homem que vê novas verdades que o descrente ignora. Ele é um homem que *pode mais*. Ele sente em si *mais força*, seja para suportar dificuldades da existência seja para vencê-las (...) está elevado acima das misérias humanas (...) acima de sua condição de homem” (1978, p. 222).

É preciso considerar, entretanto, que aos antigos moradores dos morros agregaram-se populações oriundas de outras regiões do Estado, o que alterou as relações comunitárias e as práticas de resistência e organização citadas. O relatório *Uma cidade numa Ilha* aponta as transformações urbanas como responsáveis pelo aprofundamento das relações hierárquicas e a acentuação da marginalização, atingindo principalmente as populações de origem afro-brasileira. Este dado deve ser visto mais amplamente à luz do processo de exclusão social que tem atingido os negros brasileiros, conseqüências advindas do escravismo, gerando representações sociais específicas sobre a cidade e o meio ambiente. Ou seja, como parte da parcela da população desprivilegiada socialmente, os negros sempre são bastante atingidos nos casos de prejuízos e catástrofes ambientais, oriundos do modelo desenvolvimentista e de uma formação historicamente excludente e preconceituosa. Entretanto, se observarmos mais profundamente, verificaremos que os grupos citados, moradores tradicionais da ilha, buscam desenhar sua rede de organização social com estratégias bas-

tante eficientes e que constroem espaços possíveis de expansão social e geográfica, inclusive através de práticas culturais como as escolas de samba, candomblé, capoeira e outras. Na verdade, os imigrantes fazem parte da parcela da população que mais se vê fragmentada, desenraizada e isolada socialmente. Portanto, como grupo constituído, a população de origem afro-brasileira habitante tradicional das encostas elabora Representações Sociais que articulam passado e presente com vistas à construção do futuro, fundamentais para revelar sua relação com o meio ambiente, como aponta Moscovici (1985): “a conversação está no epicentro do nosso universo consensual porque ela molda e anima as Representações Sociais e assim lhes dá vida própria (...) um diálogo permanente (...) durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas” (*apud* Souza Filho, 1993, p. 99).

Invisibilidade, Representações e Impacto Ambiental

Apesar da influência destas práticas culturais e mesmo da abertura da possibilidade de exercer hegemonia cultural¹², a invisibilidade social das populações de origem negra é um fato, oriundo das diversas formas de discriminação que ocorrem, como indicam alguns estudos. Leite (1996) aponta como as teorias do “embranquecimento” do país tornaram-se historicamente inviáveis e só ideologicamente justificáveis do ponto de vista das elites que desejavam a imigração europeia. Em seu trabalho sobre a invisibilidade social dos negros, conclui que muitos estudos buscam relacionar sua pequena proporção numérica no sul do país com uma pretensa insignificância social e cultural.

¹² A construção da hegemonia cultural do grupo afro-brasileiro é explicitada em trabalho anterior, que demonstra como as escolas de samba representaram uma estratégia fundamental da população negra para lograr esta hegemonia e influir no imaginário de “brasilidade” mestiça que o país passa a adotar a partir dos anos 20 e 30 do século XX (Tramonte, 1996).

Em Florianópolis, na década de 1960, a população urbana que vivia próxima ao centro, nas encostas do Morro da Cruz, começou a sentir o impacto das transformações da cidade, como já analisado. A pressão dos imigrantes de outras regiões que aí se instalaram gerou conflitos e queda da qualidade de vida. Com a valorização recente de parte destas áreas, dá-se também um processo de expulsão dos mais pobres para regiões próximas ao Aeroporto e morros da Costeira. Diz ainda o relatório *Uma cidade numa ilha*: “o choque das transformações urbanas foi sentido por este grupo, a partir do aprofundamento das diferenciações sociais, da diminuição da oferta de emprego e do adensamento populacional” (Cecca/FNMA, 1996, p. 171).

No caso da população afro-brasileira – por sua formação histórica marcada pela exclusão – acentua-se a hierarquização e a marginalização. Entretanto, essa população reage a este quadro adverso, dinamizando práticas culturais que penetrarão na opinião pública da cidade e auxiliarão na reversão do preconceito e da marginalização, senão em termos estritamente econômicos, ao menos em termos sociais. Tais práticas culturais propiciam espaços de lazer e de conagração, diálogo e comunicação com o restante da sociedade. Assim, as Representações Sociais destes grupos são significativas e influem na dinâmica da cidade já que, para refletir e agir sobre a questão ambiental em uma área urbana, é necessário entender como sua população a vive e a encara. O grupo afro-brasileiro habitante tradicional dos morros representa um importante setor populacional articulando-se numa rede humana que influi na cidade, embora raramente esteja incluído na elaboração dos planejamentos tecnocráticos. Como interpreta as conseqüências de sua degradação, como pensa seu futuro, como intervêm sobre o presente, resultam em representações que urge reconhecer.

A Carta da Terra, preparada pelas ONGs no Fórum Global Rio-92 já chamava atenção para a importância dos aspectos culturais para a questão ambiental. Um dos princípios arrolados neste documento é o respeito, estímulo e proteção dos ecossistemas da terra para garantir a diversidade biológica e cultural; o respeito às culturas e aos direitos de satisfazer as

necessidades ambientais básicas. Deléage (1993) indica a importância que exercem as representações que as sociedades fazem de sua relação com a natureza, na medida em que podem incrementar práticas devastadoras ou, ao contrário, inibir esta devastação.

Segundo aponta Flick (*apud* Spink, 1993), são dois os aspectos centrais das Representações Sociais: o conhecimento que as constitui e as atividades através das quais elas são produzidas, circuladas e aplicadas chegando ao conhecimento subjetivo e às interações sociais, o primeiro significando a produção e as segundas, os efeitos das Representações Sociais. Leite demonstra que, mesmo na formação de estados como Santa Catarina, cujo estereótipo fundante é de “estado mais europeu do Brasil”, nenhum setor dispensou a mão-de-obra do negro e que o mito da sua insignificância na estrutura produtiva estava estreitamente vinculado às prioridades da produção voltada ao mercado exportador. E conclui: “a legitimidade e a importância dos diferentes grupos étnicos existentes no Sul passou pelo acesso à terra, pelo seu reconhecimento no território, pela sua inclusão no sistema de direitos sociais” (Leite, 1996, p. 49). Como nos casos de descendentes de africanos isto ainda não ocorreu, segundo a autora, esta legitimidade também não existe. Neste contexto, a teoria das Representações Sociais ganha importância porque, esta surge num contexto urbano, no qual o homem busca assenhorear-se do mundo por meio de conceitos e explicações oriundos do dia-a-dia, a respeito de qualquer elemento deste, para torná-lo familiar e garantir comunicação intragrupo e intergrupos. Faz parte, portanto, das estratégias de um agrupamento social de expandir visibilidade e territórios simbólicos, culturais e sociais, fundamental em contextos excludentes. É o resgate da capacidade criativa do sujeito através do que Souza Filho denominou “função simbólica complexa”. A possibilidade de abordagem que as representações sociais trazem, abre espaços para a análise da subjetividade, do nível do particular na produção do cotidiano e da história, o que não deixa de ser uma superação de uma epistemologia tecnocientífica que, em épocas anteriores, tendeu a ignorar estes aspectos na análise dos fenômenos.

Refletindo sobre Metodologia de Pesquisa

A investigação no campo da intercultura pressupõe uma estreita aproximação com o universo pesquisado; isto porque, para compreender o âmbito das relações entre diferentes práticas, concepções e universos é necessário uma abertura teórico-prática à diversidade.

A partir deste pressuposto, algumas reflexões podem auxiliar nos procedimentos. Não se trata de construir “modelos” ou “regras de comportamento do bom pesquisador”, mas são apenas algumas considerações que poderão auxiliar na abertura do campo de pesquisa e na construção de uma relação mais fraterna, sólida e duradoura entre pesquisados e pesquisadores. Esta relação poderá implicar, inclusive, numa qualidade intelectual maior do trabalho realizado, já que este, mais aproximado do campo de pesquisa poderá contribuir para a construção de processos de cidadania na relação entre Universidade e comunidade.

Co-participação: é importante que o grupo pesquisado seja “cúmplice” da proposta de pesquisa; que se sinta integrado e co-autor do processo. É evidente que o resultado final é o ponto de vista do autor e resultado de suas interpretações pessoais; mas é fundamental que a opinião dos sujeitos investigados estejam contempladas e sejam parte relevante e indicadora do todo.

Respeito aos sujeitos/grupos pesquisados: é vital considerar o grupo como sujeito e não mero objeto de pesquisa, do qual será extraído o que interessa e nada será devolvido, perdendo esta dimensão do processo que integrou e de seus resultados. Assim, o respeito ao sujeito implica na “devolução” aos entrevistados, que deverá ser permanente, tanto parcialmente – cópias da entrevista feita, das fotos, etc. – como ao final, o texto pronto após ter vindo a público. Ouvir sugestões e considerações também é um passo importante na relação pesquisador-pesquisado e cria, certamente, laços muito mais fraternos e esclarecedores quando se trata de investigações desta natureza.

Transparência: quando alguém é convidado para integrar uma pesquisa como sujeito e objeto desta, é relevante manter a transparência durante todo o processo. Isto significa que é recomendável que não conste do trabalho final os fatos e afirmações que não tiverem sido autorizados pelos informantes. Há situações em que estes são pessoas pouco letradas ou pouco habituadas às regras do trabalho teórico. Neste caso, a questão ética torna-se ainda mais relevante e espera-se que o pesquisador tenha bom senso para não integrar o texto final com dados que poderão prejudicar a outros. Os “furos de reportagem” só terão sentido, neste caso, se não comprometerem os envolvidos com conseqüências negativas para sua vida pessoal e social.

Estas são algumas reflexões iniciais sobre a questão da pesquisa no campo da Intercultura tendo em vista a promoção da cidadania e da visibilidade de grupos que historicamente estiveram à margem da sociedade. Este é um campo emergente neste início de século eivado de xenofobismos de todo tipo e a questão do respeito à diversidade, e as inúmeras formas de garanti-lo, é ainda um grande desafio.

Bibliografia

- BRAGA, Júlio. *Na Gamela do Feitiço*. Repressão e resistência nos Candomblés da Bahia. Salvador: EDFBA, 1995.
- CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octávio. *Cor e Mobilidade Social em Florianópolis*. Aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil Meridional. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1960. 295 p.
- CACCIATORE, Olga Gudolle. *Dicionário de cultos Afro-Brasileiros*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.
- CECCA/FNMA. *Uma cidade numa ilha*. Florianópolis: Insular, 1996.
- CUVILLIER, Armand. *Sociologia da Cultura*. Porto Alegre: Globo, 1970.
- DÉLEAGE, Jean Paul. *História da Ecologia*. Uma ciência do homem e da natureza. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

DOCUMENTO DA DELEGAÇÃO BRASILEIRA PARA A CONFERÊNCIA INTERNACIONAL "SOIL FOR LIFE: Promoting Sustainable Land Use". *O atual modelo de desenvolvimento brasileiro versus a nova proposta em construção pelas organizações populares*. Berlim: mimeo, 23 a 27/11/91.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Coleção Os Pensadores.

LEITE, Ilka B. *Negros no Sul do Brasil*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

LODY, Raul. *Candomblé. Religião e resistência cultural*. São Paulo: Ática, 1987.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Com uma introdução de Claude Lévi-Strauss à obra de Marcel Mauss. São Paulo: EPU, 1974, v. 2.

MOSCOVICI, Serge. *Sobre Representações Sociais*. Trad. Célia M.N. Schulze. Mimeo, 1985.

REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de Movimentos Sociais*. São Paulo: Loyola, Centro João XXIII, 1993. 143 p.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e Umbanda. Caminhos da devoção brasileira*. São Paulo: Ática, 1994.

SODRÉ, Muniz. *A comunicação do grotesco. Um ensaio sobre a cultura de massa no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1983.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Síntese da História da Cultura Brasileira*. São Paulo: Difel, 1985.

SOUZA, Eronildo Crispim de. *Estudo da estrutura interna e das relações sócio-espaciais da Comunidade do Mont Serrat*. Florianópolis, UFSC, 1992. Monografia (bacharelado em Geografia). Curso de graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, 69p.

SOUZA FILHO, Edson Alves. Análise das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SPINK, Mary Jane Paris. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 117-148.

TRAMONTE, Cristiana. *O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba de Florianópolis*. Florianópolis: Diálogo; Fondation pour le Progrès de l'Homme; NUP/CED/UFSC, 1996.

_____. Os sítios e os sites do candomblé na Internet. A convivência entre modernidade e tradição. *Revista Vozes & Dialogo*. LAMCO UNIVALI: Itajaí, 1999. p. 50-55.

VIEIRA, Paulo Freire. Meio ambiente, desenvolvimento e planejamento. In: VIOLA et al. *Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania: desafios para as ciências sociais*. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Ed. da UFSC, 1995.

O ENSINO DA CAPOEIRA EM FLORIANÓPOLIS

*Fábio Machado Pinto, Danuza Meneghello,
Joseane Pinho Corrêa, Rafael da Espada
e Valmir Ari Brito **

Certa vez, perguntaram ao seu Pastinha: o que era a Capoeira. E ele, um grande Mestre respeitado, ficou um tempo calado, revirando sua alma. Depois respondeu com muita calma, em forma de ladainha: Capoeira é um jogo, é um brinquedo. É desrespeitar o medo, é dosar bem a coragem. É luta de mandingueiro, um gemido na senzala. É um corpo arrepiado, um berimbau bem tocado. É o sorriso do menino, é o vôo do passarinho. É o bote da cobra coral. Sentir na boca, todo gosto do perigo. É sorrir pro inimigo, no apertar de sua mão. É o grito de Zumbi, ecoando nos quilombos. É o levantar do tombo, antes de tocar no chão. Enfim, aceitar o desafio com vontade de lutar. Capoeira é um navio, solto nas ondas do mar. (Mestre Toni, Rio de Janeiro)

* Fábio Machado Pinto é mestre em Sociologia Econômica na Universidade Técnica de Lisboa, professor do Centro de Educação da UFSC e secretário da Associação Cultural de Capoeira Ajagunã de Palmares – ACCAP; Danuza Meneghello é professora no Colégio de Aplicação da UFSC e capoeirista da Associação Cultural de Capoeira Ajagunã de Palmares – ACCAP; Joseane Pinho Corrêa é professora da Rede Pública de Ensino de Florianópolis e primeira secretária da Associação Cultural de Capoeira Ajagunã de Palmares – ACCAP; Rafael da Espada é graduando do curso de Educação Física/UFSC e capoeirista da Associação Cultural de Capoeira Ajagunã de Palmares – ACCAP; Valmir Ari Brito é professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e professor da Associação Cultural de Capoeira Ajagunã de Palmares – ACCAP

Para Início de Conversa...

As comunidades de Florianópolis (SC, Brasil) são constituídas por uma rede de culturas, oriundas de diversos contextos. A capoeira, manifestação cultural afro-brasileira, desde a década de 1970 se incorporou nessa rede através do trabalho incansável dos mestres e seus alunos, bem como pela utilização que os meios de comunicação fizeram da capoeira enquanto atividade física e “tipicamente brasileira”. Assim, a identidade das comunidades de Florianópolis com essa manifestação cultural popular, tem-se refletido na crescente procura desta luta/arte, levando com ela os perfis característicos da cultura popular brasileira da “resistência e conformismo”¹.

A capoeira, em seu perfil de resistência, tem possibilitado a visibilidade africana na cultura da Ilha de Florianópolis e do Estado de Santa Catarina. Pois essa visibilidade nem sempre foi tolerada, mesmo nos registros históricos e na bibliografia sobre o assunto, o que contribuiu na reprodução dos processos sutis de discriminação racial, herança do colonialismo escravocrata, a serem superados nas relações comunitárias da ilha. Se observarmos que na década de 1970 havia apenas um grupo de capoeira institucionalizado em Florianópolis e que hoje existem aproximadamente 30 grupos, podemos concluir que essa visibilidade tem aumentado. Contudo, tal conclusão é questionável, considerando que o ensino da capoeira tende a se afastar dos elementos culturais e sociais que possibilitaram o seu surgimento, ao mesmo tempo em que se aproxima da “lógica competitiva e excludente” da economia de mercado².

¹ “Não tentaremos abordar a cultura popular como outra cultura ao lado (ou no fundo) da cultura dominante, mas como algo que se efetua, por dentro dessa mesma cultura, ainda que para resistir a ela. [...] como um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria (o jogo interno do conformismo, do inconformismo e da resistência)” (Chauí, 1996, p.24).

² “É sem dúvida incomum uma pessoa estar completamente excluída ou incluída no tecido social. A exclusão social deve ser encarada como uma questão de grau. Contudo, no Terceiro Mundo, existe uma forma de exclusão social que é fundamental, a exclusão econômica. É a forma mais ampla, e as suas vítimas estão provavelmente excluídas da maioria das outras redes sociais” (Singer, 1998, p. 63).

Assim como outras manifestações culturais populares, a capoeira tem sido objeto de apropriação e descaracterização por parte do Estado, da academia e do mercado. “Este interesse pelo popular, na verdade, surgiu à medida que se desenvolviam movimentos sociais populares de oposição, tornando-se necessário contê-los”.

O Estado tem utilizado a capoeira em projetos assistencialistas, onde é tratada como atividade física e esporte nacional, desprovida de seu conteúdo histórico e cultural. A academia assim como o Estado e o mercado trataram de colocar uma “camisa-de-força” no que é popular, o que Chauí (1996) denomina de visão romântica da cultura popular: “uma idéia de que a cultura popular é retomada e preservação das tradições que, sem o povo, teriam sido perdidas [...] que a criação popular nunca é individual, mas coletiva e anônima, pois é manifestação espontânea da natureza e do espírito do povo [...] que o povo por excelência é o povo pré-capitalista, que não foi contaminado pelos hábitos da vida urbana.”

Conforme essa ideologia, a academia acaba veiculando a cultura popular como a “guardiã do passado”. Ao mesmo tempo e por outro lado, apresenta-se na perspectiva “ilustrada”, que revela pouco ou nenhum interesse pelo passado, “pois seu tempo próprio é o presente racional e o futuro progressivo”. Por vezes, essas duas ideologias encontram-se e tentam uma conciliação, “a razão vai ao povo para educar sua sensibilidade tosca [...], e o sentimento vai às elites para humanizá-las...” Assim, a camisa-de-força está colocada, buscando a hegemonia e o controle da cultura popular.

Nesse sentido, esta pesquisa busca investigar como ocorre o ensino da capoeira em Florianópolis, desde a sua origem. No final da década de 1970, quando Mestre Pop chegou a ilha na condição de artesão e se propôs a ensinar a capoeira, encontrou um ambiente com forte identidade cultural. O ensino ocorre nas ruas, no educandário para menores infratores, em associações etc. Muitas crianças e jovens são atraídos pela luta/arte e começam a praticar nos bairros e nas ruas, espontaneamente, sem nenhuma orientação. A capoeira encontrou em Florianópolis um povo descontraído, acolhedor e apaixonado, um chão fértil para se desenvolver de forma singular. Assim, não parou mais de crescer.

É pelo resgate do sentido do projeto histórico de “luta social e de raça”³ presente na gênese da capoeira e pela construção coletiva e popular de conhecimentos sobre a cultura local relevantes para a educação física escolar que pretendemos elaborar/produzir material didático-pedagógico de caráter popular e conhecimentos relevantes socialmente, contribuindo para sua inserção na formação inicial e continuada de educadores populares e professores da rede pública de ensino. Buscamos, ainda, estabelecer uma relação de troca entre educadores populares de capoeira e professores e estudantes de educação física da rede pública de ensino de Florianópolis.

Estamos empenhados em investigar⁴ conteúdos de resistência e luta afro-brasileiros, no processo histórico de ensino da capoeira em Florianópolis. Buscamos, ainda, analisar criticamente a participação do escravo africano no cotidiano da velha Desterro até inclusive, a presença cultural afro-brasileira no ensino da capoeira. Atualmente, temos mais de 30 grupos de capoeira, entre outras manifestações afro-brasileiras, na cidade. Assim, procuramos verificar a função que esta manifestação cultural teve e continua tendo na formação da identidade do município, na cristalização do racismo ou na emancipação racial com vistas à cidadania plena.

³ Em uma sociedade multirracial, na qual a morfologia da sociedade de classes ainda não fundiu todas as diferenças existentes entre os trabalhadores, a raça também é um fator revolucionário específico. Por isso, existem duas polaridades, que não se contrapõe, mas se interpenetram, como elementos explosivos – a classe e a raça. [...]. O negro acumulou frustrações e humilhações que tornam incontáveis os seus anseios de liberdade, de igualdade e de fraternidade. Ele não pode dar outra face. É tudo ou nada. Ou rebeldia ou capitulação. Ou democracia para valer ou luta contra os grilhões, agora ocultos por uma pseudo-democracia. Reflexões desta natureza podem parecer equivocadas. Mas, porque as elites temem as classes trabalhadoras e, mais ainda, “o populacho”, em sua maioria compostos de negros e mestiços? (Fernandes, 1989, p.64).

⁴ A pesquisa que estamos desenvolvendo consiste, primeiramente, no estudo exploratório sobre a capoeira em Florianópolis, através do levantamento de bibliografia, estudos monográficos, dissertações, teses e pesquisas no campo acadêmico e nos movimentos sociais organizados. Em segundo lugar, realizaremos as entrevistas com os mestres e contramestres de capoeira e outros sujeitos históricos do ensino da capoeira em Florianópolis. Ainda, como estudo de campo, verificaremos registros e documentos históricos que abordam de alguma maneira a prática da capoeira. Por fim, realizaremos a análise crítica desse fenômeno complexo e contraditório, buscando extrair da realidade as categorias que compõem o fenômeno, verificando suas articulações.

Mesmo considerando que houve um modelo escravocrata singular em Florianópolis e no estado, não deixamos de considerar que o racismo e a exploração no município e no estado foram e continuam sendo tão expressivas quanto em qualquer outro estado do país. É preciso dar visibilidade a esses fenômenos historicamente realizados. “O território negro aparece, então, como o elemento de visibilidade a ser resgatado” (Leite, 1996, p. 50). No caso da capoeira, verificamos através do relato de sujeitos históricos, como o de Valmir Ari Brito⁵, que *“desde o seu surgimento com mestre Pop, a capoeira só começou ter a presença predominante do negro quando surgiu o Projeto Ginga Desterro da Associação Cultural de Capoeira Ajagunã de Palmares nas comunidades de periferia”*. Pois, até então, a prática da capoeira era privilégio dos moradores de locais próximos ao centro da cidade, à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC; Florianópolis) e ao Centro Integrado de Cultura.

Um Breve Anúncio do que Está Por Vir...

*Para o homem negro poder ser livre,
ele tinha que transformar seu corpo
num instrumento de libertação.*
(Freire, 1991)

Existem muitas versões sobre a origem da capoeira, mas são poucos os documentos e a bibliografia existentes sobre a sua história, bem como do negro escravo, que não seja uma versão relatada a partir da óptica dos “conquistadores” portugueses e espanhóis, que colonizaram a América oprimindo, exterminando e explorando milhares de índios e negros.

⁵ Relato do capoeirista e professor da Associação Cultural de Capoeira Ajagunã de Palmares (ACCAP; Florianópolis). Esse capoeirista deu os seus primeiros passos na capoeira com o Mestre Pop e participou da história da capoeira em Florianópolis desde a sua origem.

Em 1890, Rui Barbosa (1849-1923)⁶ contribuiu significativamente no ocultamento de muitas das provas do racismo e da exploração dos negros escravos no Brasil-Colônia, mandando queimar vários registros documentais sobre a escravidão brasileira. Com o argumento de acabar com os retratos da “vergonha nacional”, acabou contribuindo para o aumento da invisibilidade da segregação racial que já nessa época começava a tomar nova forma (Leite, 1996, p. 33).

Se o registro documental e bibliográfico conservou apenas a história oficial, foi na tradição oral, nas histórias contadas de boca em boca, que muito da história de resistência e luta dos escravizados e explorados se manteve viva. Os velhos mestres de capoeira foram importantes guardiões dessa cultura, mantendo a história viva através das músicas, das lendas, dos ensinamentos, dos rituais, enfim, dos princípios e valores passados a seus alunos, de geração para geração, sendo a capoeira um instrumento dinâmico dessa façanha.

Em consequência desse embate resultaram distintas correntes sobre a origem da capoeira. Duas se destacam: uma considera que a capoeira tenha surgido na África; outra defende que a capoeira seja uma criação afro-brasileira. Os autores, capoeiristas e estudiosos divergem sobre o assunto. Segundo Edson Carneiro, “a capoeira teria vindo de Angola”. Porém, Costa (1962) “acredita que sua forma primitiva chegou no Brasil com os Bantos originários da África Ocidental”. Segundo Moura, a capoeira pode ter se originado da dança do n’golo⁷, dos escravos das tribos do sul da África, que levaram essa tradição para o Brasil, transformando-a numa luta de defesa e ataque (Moura, 1980, p. 15). Por outro lado, Rego (1968) verificou que a capoeira é afro-brasileira. “Tudo leva a crer que a capoeira

⁶ Rui Barbosa de Oliveira é considerado uma das principais figuras da transição do império para a república. Formou-se em direito e entrou para o jornalismo como colaborador do Diário da Bahia. Abolicionista, ficou famoso em 1877, ao introduzir a obra *O Papa e o Concílio*, de Doelinger, contra o dogma da infalibilidade do papa.

⁷ O n’golo era uma dança praticada em Angola, durante a festa da puberdade das moças, em que os rapazes competiam para a escolha da esposa entre as iniciadas. Caracterizam-se por uma luta de pés.

é uma invenção dos africanos no Brasil, desenvolvida por seus descendentes”. O seu principal argumento é a constatação de que em nenhum outro país do mundo para onde o negro migrou houve uma manifestação cultural como a capoeira. A capoeira só começou a aparecer em países como Estados Unidos da América e Portugal e mesmo da África quando brasileiros chegaram nesses países para ensiná-la.

Sendo assim, a capoeira seria resultado de um processo histórico da presença negra no Brasil, em relação com outras culturas, como o dos índios e dos próprios portugueses. Caçados como animais nas diversas tribos da África⁸, comprados e trazidos pelos portugueses nos navios negreiros, os negros foram escravizados e submetidos a um sistema de opressão intenso. “Eram considerados uma valiosa mercadoria, trabalhando de sol a sol, comandados pelos chicotes dos feitores, derrubavam a mata, preparavam a terra, plantavam a cana e produziam o açúcar, doce riqueza de seus senhores” (Areias, 1983, p. 13). Porém, não eram passivos quanto à escravidão e lutavam pela sua liberdade, seja através dos suicídios ou das fugas das fazendas. Assim, a “fuga era a única maneira de recuperarem a sua humanidade” (Santos, 1985, p. 08).

Ao fugir, os escravos negros escondiam-se na “capoeira”⁹. A partir desse refúgio, armavam emboscadas contra os capitães de mato e, “movidos pelo instinto natural de preservação da vida, os escravos [descobriam] no seu corpo a essência de sua arma”. O escravo foragido não tinha armas de fogo para se defender, através da observação dos movimentos dos animais criou uma luta de revide, usando o corpo para a conquista da liberdade. Os capitães de mato diziam: “Cuidado com os negros da capoeira!” Tanto disseram isso, que essa luta corporal ficou conhecida como capoeira (Areias, 1983, p. 15).

⁸ O tráfico negreiro, protagonizado pelos portugueses, não foi a causa dos conflitos tribais e da escravidão do negro na África, o que já ocorria antes de sua chegada, porém ampliou esse fenômeno tornando-o ainda mais cruel.

⁹ “Capoeira”, em tupi-guarani se pronuncia caá-puêra e significa “mato virgem”, em lugar do qual, tendo sido derrubado, nasce mato ralo e rasteiro.

Areias acredita “ter a capoeira surgido no Brasil como arma, em função da necessidade do escravo de se defender dos maltratos e castigos dos seus opressores, e ao mesmo tempo como folguedo, para expressão e manifestação dos seus sentimentos” (Areias, 1983, p. 22). Sabe-se, também, que a capoeira não foi encontrada na África ou em outro lugar onde existiu a escravidão negra. “Falando nas raízes da Capoeira, o Mestre Silvestre, da Academia Vera Cruz lembra que nenhum historiador encontrou sinal de Capoeira na África, por isso para ele, é uma luta Afro-Brasileira” (Jorge, 1980, p. 04).

Outro fato histórico importante na história da capoeira é o surgimento dos quilombos, ou seja, comunidades formadas por escravos fugitivos das grandes fazendas, localizados sempre em meio a florestas. O espírito de rebeldia dos escravos e a convicção do direito de liberdade eram a força motriz para a formação de um quilombo. Em 1602 surgiu o Quilombo de Palmares, o mais expressivo na história do Brasil, abrigando cerca de vinte mil habitantes, com comunidades organizadas e um grande espírito de luta contra o opressor, beirando um século de resistência às inúmeras invasões dos holandeses e portugueses. Os palmarinos – na sua maioria negros, mas também alguns brancos e índios – coletivizavam a propriedade das terras, a produção, o trabalho, o lazer, a distribuição de alimentos e, inclusive, a sua defesa, mantendo uma qualidade de vida superior à daqueles encontrados nas cidades coloniais, onde predominava a escassez de alimentos e de vestuário. De acordo com a tradição oral, os quilombolas praticavam a capoeira como lazer e treinamento para a luta, sendo o primeiro mestre Zumbi de Palmares (1655-1696) (*cf.* Santos, 1985).

Assim, a capoeira foi se constituindo num dos instrumentos importantes no desgaste do sistema escravocrata. Com o advento da república, a capoeira foi combatida mais intensamente. O Código Penal de 1890, em seu Decreto 487, a proibia, sendo seus praticantes recolhidos em ilhas-prisões

para trabalhos forçados. Após a “abolição da escravatura”¹⁰, surgiram grupos de negros “com integrantes hábeis e manhosos, extremamente traiçoeiros nos golpes exímios no jogo da capoeira” (Areias, 1983, p. 30). Tais maltas roubavam e empregavam-se como mercenárias contratadas pelas elites da época, e ainda, utilizados para tumultuar e dissolver manifestações populares de oposição ao sistema. A Guerra do Paraguai ao mesmo tempo em que levou à morte milhares de negros “voluntários da pátria”, acabou dando importante impulso ao movimento abolicionista.

Tava lá em casa
 Sem pensá, nem imaginá
 Quando eu ouvi batê na porta
 Salomão mandô chamá
 Pra ajudá a vencê
 A batalha liberá
 Eu que nunca viajei
 Nem pretendo viajá
 Dei meu nome agora eu vô
 Pro sorteio militá
 Quem não pode não intima
 Deixe quem pode intimá
 Quem não pode com mandinga
 Não carrega patuá
 Camaradim.
 (música da capoeira – domínio popular)

Em 1936, Mestre Bimba (1900-1974) apresentou a capoeira ao governador da Bahia e ao então presidente da República, Getúlio Vargas, e acabou conseguindo a sua legalização.

¹⁰ O movimento social ocorrido no Brasil, no período entre 1870 e 1888, e que defendia a “Abolição da escravatura”, tinha motivações diversas. A escravidão deixou de ser um negócio lucrativo e já em 1850 o tráfico de escravos era quase inexistente, ao mesmo tempo em que ocorreu a progressiva substituição dos escravos por imigrantes europeus assalariados. Pressões internacionais, bem como a resistência dos negros – muitos deles retornando condecorados da Guerra do Paraguai (1865-1870) – acabaram minando o governo imperial, que perde uma de suas últimas colunas de sustentação política. O negro tornou-se legalmente livre mas, com precárias condições sociais e econômicas, acabou marginalizado e novamente objeto da exploração dos senhores.

Ao mesmo tempo, Bimba criava a “*luta regional baiana*”, originada

da fusão da Capoeira d’Angola e do Batuque, que tiveram seus golpes aperfeiçoados pela extraordinária capacidade do Mestre. Esta Luta abrangia 50 golpes, dos quais 22 eram mortais, se bem aplicados. A palavra ‘Regional’ foi utilizada por Bimba, porque a luta inicialmente era praticada somente na Bahia. Devemos, porém, acentuar que, com o rolar do tempo, a luta foi se difundindo e encontrando adeptos e entusiastas nos outros Estados do Brasil. (Moura, 1979, p. 21)

Desde então, a capoeira passou a ter duas denominações: “regional” e “angola”. Vários autores salientam que a capoeira angola é denominada assim por estar relacionada às brincadeiras e às malandragens do rebelde africano vindo de Angola que, ao chegar ao Brasil e apesar de toda opressão a que foi submetido, insistiu em preservar a insolência, a mandinga e a sua malícia, no jeito de andar, de falar, enfim, de se expressar¹¹. Dotada de uma lógica própria, a cultura popular afro-brasileira foi resistência, ora difusa – pela “irreverência e malandragem”, estratégias sutis para driblar a opressão – ora através de ações coletivas e organizadas. Atualmente, cabe investigar até que ponto a capoeira angola resistiu às investidas da indústria cultural, a mesma que busca induzir as pessoas a pensar e a agir em função dos desejos criados pelos meios de comunicação a serviço do mercado. Na mesma proporção que o mercado se apropria da capoeira, a capoeira perde sua força de resistência, descaracterizando-se culturalmente, deixando de ser popular para tornar-se uma mercadoria.

A presença cultural africana, através das nações *nagô-queto*, *congo-angola* e *jêje-mina*, no Brasil, manifestou-se principalmente no seu linguajar, na religião, na culinária e nas manifestações populares, como samba, congos, moçambiques, quilombos, maculelê, cacumbi e na Capoeira, presentes, principalmente, nos estados do nordeste do Brasil (cf. Castro, 1984). A

¹¹ “De modo concreto, a cultura inclui objetos, instrumentos, técnicas e atividades humanas socializadas e padronizadas de produção de bens, da ordem social de normas, palavras, idéias, valores, símbolos, preceitos, crenças e sentimentos” (Brandão, 1985, p.20).

cultura africana e a afro-brasileira resistiram e resistem a uma dura batalha, uma espécie de guerrilha entre as tradições culturais e o processo de massificação da cultura¹². A capoeira angola, por sua vez, resistiu à opressão sofrida durante sua história, possuindo caráter de resistência cultural e de cultura resistente. Segundo Pereira (1984), *essa resistência se vale de mil artimanhas e uma das principais estratégias de defesa parece ser o segredo, a preservação e a criação de códigos específicos de cada grupo*¹³. Na capoeira angola isso se evidencia na roda, onde alguns elementos do ritual só são compreendidos pelos capoeiristas e, às vezes, somente pelos que têm mais tempo de capoeira.

Foi na década de 1960 que a capoeira, assim como as demais modalidades esportivas e culturais presentes no país, começou a ser fortemente influenciada pelo “fenômeno esporte”¹⁴, surgindo os primeiros campeonatos entre as academias. Em 1972, foi declarada como “*esporte nacional*”, pelo Conselho Nacional de Desportos, e sua prática, como tal, é regulamentada oficialmente, através da Confederação Brasileira de Pugilismo (cf. Frigério, 1989, p. 91). Nesse momento, surgiram as federações estaduais como a de São Paulo, em 1974 e a do Rio de Janeiro em 1984, sendo a Capoeira considerada arte marcial brasileira. Com isso, as regras oficiais passaram a determinar que a capoeira é *desporto de competição* e que os capoeiristas devem filiar-se às federações. Exige-se vestuário padronizado, regulamentam-se as competições com árbitros, a duração e o roteiro dos “espetáculos” e padroniza-se a classificação dos capoeiristas através de cordéis.

¹² “Longe de democratizar um bem cultural, a indústria cultural, ao produzir ou reproduzi-lo (em série), tornando-o acessível a todos, passa a oferecê-lo juntamente com sabonetes, automóveis, sapatos e outros produtos de consumo, descaracterizando-o para vender os olhos do consumidor, distorcer a sua percepção, embalá-lo em ilusões, subverter seu senso crítico [...] visa, em suma, entorpecer e cegar os homens da moderna sociedade de massa, ocupar e preencher o espaço vazio deixado para o lazer, para que não percebam a irracionalidade e injustiça do sistema capitalista, no qual estão inseridos” (Freitag, 1989, p.57).

¹³ “Existem diferenças entre esses termos: *resistência cultural* é uma resposta à repressão e *cultura resistente* são os ‘retalhos’ culturais sobreviventes” (Pereira, 1984, p.178).

¹⁴ “O fenômeno esporte tem como princípios a ‘sobrepunção e as comparações objetivas’, em consequência destes, a seletividade, a especialização e a institucionalização” (Kunz, 1994).

A capoeira, como a educação física *tecnicista* foi incentivada pela ditadura militar de pós-1964, com o objetivo de esvaziar os movimentos sociais que se opunham ao sistema da época. Conforme Frigério (1989), no artigo “Da Cultura Negra ao Esporte Branco”, são características da esportivização da capoeira: a crescente burocratização através da formação de federações e regulamentação de torneios; a incorporação de elementos das artes marciais orientais, tomando movimentos característicos como as saudações e o uso de cordões para classificação dos praticantes; a cooptação ideológica e política da arte pelo sistema, pela qual as raízes populares se perdem para dar lugar a capoeira como “sinônimo de educação, civismo e saúde”; as concepções evolucionistas subjacentes, segundo as quais a capoeira esporte é uma evolução natural e necessária, sendo o saber afro-brasileiro substituído pelo conhecimento dito “científico” oriundo do treinamento desportivo.

Pouco a pouco, a capoeira vai perdendo os seus fundamentos, como a malícia, a teatralidade e os rituais de roda. Esses dão lugar à técnica, à *performance* e à eficiência no jogo. Os velhos mestres vão perdendo seu espaço para o capoeirista bem treinado, valente, forte, com recursos em diversas outras lutas, como o jiu-jitsu e boxe. Nesse contexto, os velhos mestres, que ainda se preocupam com as raízes da capoeira e não com a sua comercialização, acabam discriminados e vivendo na pobreza. São lamentáveis o abandono e o descaso aos mestres de capoeira, como Mestre Pastinha (1889-1982)¹⁵, “que passava o tempo inteiro sentado num banco, com as pernas cruzadas, com um cigarro na mão, a lamentar o seu triste destino” (Brito, 1988, p. 10) e que morreu cego e na miséria.

Contudo, os velhos mestres continuam vivos nas aulas de capoeira, nas rodas, nos debates, no coração, no pensamento e na ação dos capoeiristas que continuam a ensinar a capoeira e seus fundamentos. Toda

¹⁵ Baiano do Pelourinho, Vicente Ferreira Pastinha – Mestre Pastinha – foi uma das principais personalidades da Capoeira Angola. Para Pastinha a “Capoeira é antes de tudo, luta e luta violenta”. Segundo Jorge Amado, Mestre Pastinha foi o “mestre de Capoeira Angola e da cordialidade baiana, ser de alta civilização, homem do povo com toda a sua picardia, é um dos seus ilustres, um dos seus obás, de seus chefes. É o primeiro em sua arte; senhor da agilidade e da coragem.”

a riqueza da capoeira não está na sua estética corporal exótica que atrai estrangeiros e seus dólares, nem no ritmo alucinado de voadores com seus saltos acrobáticos. A riqueza da capoeira é algo mais simples e humano, ao mesmo tempo distante da lógica do espetáculo e da economia de mercado. O capoeirista encontra na capoeira o seu grupo, contribui na construção da história, joga nas rodas da vida e está sempre a falar e a cantar a história do africano e do afro-brasileiro escravo, do surgimento da capoeira, das rodas de que participou e dos capoeiras que conheceu e que fez acontecer. Nisso reside parte da sua resistência.

“Eu Vou Ler o Beabá, Colega Véio”

Estão presentes no ensino da capoeira a história, os movimentos, o jogo, as músicas, os instrumentos, os ritmos, os rituais, as lendas e a mística. No jogo da capoeira, os praticantes realizam vários movimentos onde se utiliza o corpo inteiro. Os movimentos são acrobáticos, de defesa e ataque, ritmados ao som da bateria de instrumentos. Alguns dos movimentos principais são: ginga, meia-lua, esquiva de angola, aú, macaco, gato, armada, chapéu de couro, mortal, bananeira, chapa, chibata, meia-lua de frente, rabo-de-arraia, meia-lua de compasso, arrastão, guarda, banda, negativa de angola, cocorinha, resistência, bicuda, martelo, benção, tesoura, corta-capim, relógio, canivete, rolê e outros. A movimentação na capoeira se caracteriza pela plasticidade, criatividade e liberdade de expressão e improvisação.

A bateria de instrumentos musicais é formada pelo pandeiro, o atabaque, agogô, reco-reco e muito raramente o agê, sendo que o principal instrumento musical da capoeira é o berimbau. Ele é considerado o Mestre da Roda, quem dita o jogo e o ritmo. A sua origem é remota e pode relacionar-se com o arco e flecha. Porém, na tradição oral, sua utilização sempre esteve vinculada ao místico, ou seja, como instrumento ritual para a comunicação com os mortos, inclusive nas senzalas, para a chamada da força de Zumbi.

Eu vou ler o beabá, o beabá do berimbau
 A cabaça e o caxixi, colega véio
 E um pedaço de pau
 A moeda e o arame, colega véio
 Aí está um berimbau
 Berimbau é um instrumento
 Que toca numa corda só
 Pra tocar São Bento Grande, colega véio
 Toca Angola em dó maior
 Agora acabei de crer, colega véio
 Berimbau é o maior
 Camaradim.
 (Mestre Pastinha, 1998)

A música tem sua importância na capoeira, pois é através dela que são repassados muitos saberes de geração a geração. As músicas caracterizam-se por serem muito antigas e de domínio popular, às vezes criadas de improviso na roda pelos capoeiristas, relatando situações de jogo, contando histórias do negro e da capoeira, casos de amor e suas façanhas. Se a *música* torna presente a história, a *roda* reproduz a vida. A Capoeira acontece realmente na roda, ou no “círculo de mandinga”¹⁶, onde a capoeira é uma espécie de ritual, sendo os capoeiristas envolvidos pela magia do jogo, exigindo valentia, malandragem, respeito, criatividade, resistência, força, enfim, saber a hora de sair ou de entrar. Sendo assim, diz-se que a roda de capoeira não tem regras, ela expressa a liberdade inerente a todos os homens, uma liberdade que implica responsabilidade por suas escolhas.

São Salvador Bahia, a tarde morria devagar
 E berimbau se ouvia, gente na rua a passar
 Alguém no desejo da briga, fazia cantiga de provocar
 São Salvador Bahia, ô Bahia de São Salvador
 E um homem passando escutou, isso comigo e parou
 Se quer jogar vamos lá, eu ia pra lá, mas não vou
 E dizendo se ajoelhou
 São Salvador Bahia, ô Bahia de São Salvador
 Quem estava por perto chegou
 Dois homens fizeram uma oração

¹⁶ “Mandinga é uma nação africana onde a magia era uma das suas especialidades” (Mestre Nô, 1998).

Começaram jogando no chão
Jogaram Angola, Santa Maria, São Bento Pequeno Cavalaria
E o povo assistia tremendo, Capoeira é pra matar
Faca de ponta, rabo de arraia, na dança da morte do lugar
São Salvador Bahia, ô Bahia de São Salvador
Quando a polícia chegou, havia um corpo no chão
Em volta um silêncio dizendo, seu moço essa briga acabou
São Salvador Bahia, ô Bahia de São Salvador.
(Paulo Cunha, s.d.)

Um dos elementos mais representativos da radicalidade do “protesto negro” expresso no ensino da capoeira diz respeito à visibilidade que se dá às diversas formas de violência contra as “minorias étnicas” e os trabalhadores, como o racismo. A discriminação que parcela da população brasileira de origem africana ainda sofre por carregar no tom da pele, no linguajar, na forma de se vestir, de dançar, enfim, de ser afro-brasileiro, é motivo suficiente para que democratizemos o ensino da capoeira na sua “expressão mais popular”, de forma a torná-la instrumento de luta na conscientização do povo para a conquista dos direitos e a ocupação dos espaços públicos culturais importantes, como escolas, clubes, associações e universidades (cf. Fernandes, 1989).

Ainda existe em nosso país, com base no senso comum, uma idéia de que vivemos num país sem racismo. Trata-se do mito da “*Democracia Racial*” e da “*aparência de cordialidade*”. Porém, ainda os negros são maioria nas penitenciárias, nos bolsões de pobreza, entre os meninos de rua. Ao mesmo tempo, são minorias nas escolas particulares e nas Universidades, no congresso, nos ministérios, nas reitorias, na propriedade de empresas. Os negros, apesar de serem filhos e netos daqueles africanos que fizeram acontecer a riqueza no Brasil – plantando, colhendo, extraindo, cavando, carregando, trabalhando de todas as formas – herdaram condições de marginalidade social e, com elas, o desemprego, a violência e todas as dificuldades que o país da pior distribuição de renda mundial pode oferecer (cf. Rodrigues, 1999, p. 51)¹⁷. “O negro continua nos ‘porões da sociedade’

¹⁷ Enquanto 14,9% de crianças brancas de 10 a 14 anos estão no mercado de trabalho, 20,5% das negras estão nestas condições [...] 56% da população negra ainda vive no meio rural, em condições subalternas nas relações de trabalho [...] Entre os trabalhadores negros, 48,1% não têm carteira de trabalho, entre as mulheres este número sobe para 66%. (Rodrigues *apud* Rampinelli, 1999).

e 'emparedado'. Um século depois de sua 'emancipação' ele continua coletivamente sem a liberdade de ser, preso aos grilhões invisíveis da miséria, da exclusão, da desigualdade racial" (Fernandes, 1989, p. 47).

Segundo Fernandes, a "conquista de um lugar ao sol" e a "condição de ser gente" estão determinadas não só por barreiras sociais, mas também pelas raciais. Assim, "a democracia só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação". Como se chegará a isso? Com a ação organizada dos negros, brancos, índios e todas as etnias que sofrem as conseqüências desses fenômenos (1989, p. 71).

Dona Isabel que história é essa
 De ter feito a abolição
 De ser Princesa boazinha
 Que libertou a escravidão
 Estou cansado de conversa
 Estou cansado de ilusão
 Abolição se fez com sangue
 Que inundava este país
 Que o negro transformou em luta
 Cansado de ser infeliz
 Abolição se fez bem antes
 Ainda precisa se fazer agora
 Com a verdade da favela
 E não com a mentira da Escola
 Dona Isabel chegou a hora
 De se acabar com esta maldade
 De ensinar pros nossos filhos
 O quanto custa a liberdade
 Viva Zumbi, nosso Rei Negro
 Que foi herói lá em Palmares
 Viva a cultura deste povo
 A liberdade verdadeira
 Que já corria nos Quilombos
 Que já jogava Capoeira.
 (Mestre Nagô, s.d.)

Conforme Fernandes (1989) a capoeira é *luta de classe e de raça* e não apenas luta marcial. A luta corporal que por vezes acontece nas rodas é, quanto muito, uma das dimensões da capoeira. Soma-se a isso a luta por

uma política cultural democrática e popular, que mantenha viva a história das lutas das classes populares. A luta corporal é acima de tudo cultural, é conscientização e organização que busca a liberdade, para libertar-se da alienação, da opressão e da exploração econômica e cultural.

Bibliografia

- ACCURSO, Anselmo da Silva. *Capoeira, um instrumento de educação popular*. Porto Alegre: s.n., 1995.
- ARAÚJO, P. C. *As ciências do desporto e a prática desportiva*. Portugal: Universidade do Porto, 1991. A capoeira enquanto atividade de tempo livre.
- AREIAS, Almir das. *O que é capoeira*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CAPOEIRA, Nestor. *Galo já cantou*. Rio de Janeiro: Arte Hoje, 1985.
- _____. *Capoeira*. Pequeno manual do jogador. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- CASTRO, Y. E. A presença cultural negro-africana no Brasil: mito e realidade. *Ensaio e Pesquisas*, Universidade da Bahia, n.10, 1984.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino a educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORDEIRO, I. A. "Bota a mandinga ê"... A esportivização da capoeira em questão. *Boletim do CBCE*, Pernambuco, 1992.
- COSTA, Lamartine P. *Capoeiragem*. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1962.
- DIEGUES, Carlos. *Quilombo, o filme*, 1984.
- FERNANDES, Florestan. O negro e a democracia. *Revista Humanidades*, Brasília, UnB, ano IV, ago./out. 1987.

- FERNANDES, Florestan. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Roberto. Capoeira, luta libertária. Depoimento do 3º Batismo Palmares Sul. *O Bobo na Corte*, Porto Alegre, 1991. n. 1.
- FRIGERIO, Alejandro. Capoeira: de arte negra a esporte branco. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.4., n.10, jun.1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.
- JORGE, Wanda. A capoeira está vestindo quimono. *Folhetim*. São Paulo, 1980.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LEITE, Ilka Boaventura. *Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*. São Paulo: EPU, 1986.
- LOWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez. 1988.
- MACAÔ, Mestre. *Capoeira palmares: em busca das raízes*. Sergipe: Escola de Capoeira Ongira de Palmares, 1992.
- MARINHO, Inezil Penna. *Introdução ao estudo do folclore brasileiro*. Brasília: Horizonte, 1980.
- MOURA, Jair. Capoeira: Luta regional baiana. *Cadernos de Cultura*, Bahia, n.1, 1979.
- _____. Capoeiragem: arte e malandragem. *Cadernos de Cultura*, Bahia, n.01, 1980.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1989.
- NEN – Núcleo de Estudos Negros/SC. *Dossiê contra a violência racial em Santa Catarina*. Florianópolis: Nen, 1999.
- PASTINHA, Mestre. *Capoeira angola*. 3.ed. Bahia: Fundação Cultural do Estado, 1988.

- PEREIRA, J. B. B. A cultura negra: resistência de cultura à cultura de resistência. *Revista Dédalo*, São Paulo, n. 23, 1984.
- PINHO, Joseane. *Iê a Capoeira... Iê tem fundamento, camará!* Florianópolis, 1993. Monografia, Especialização em educação física escolar, Centro de Ciências do Desporto, Universidade Federal de Santa Catarina.
- PINTO, Fábio Machado. *Pequenos trabalhadores: sobre a educação física, a infância empobrecida e o lúdico numa perspectiva histórica e social*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.
- RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo D. (Orgs.). *Os 500 anos: a conquista interminável*. São Paulo: Vozes, 1999.
- REGO, Waldeloir. *Capoeira angola: ensaio sócio-etnográfico*. Bahia: Itapoã, 1968.
- RUGENDAS, J. M. *Viagem pitoresca através do Brasil*. São Paulo: Livraria Martins, 1954.
- SANTOS, Joel R. *Zumbi*. São Paulo: Moderna, 1985.
- SARTRE, Jean Paul. *Reflexões sobre o racismo*. 5.ed. S.l: s.n, s.d.
- _____. *O existencialismo é um humanismo*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. Coleção os Pensadores.
- SANTANA, Mestre. *Iniciação à capoeira*. 2.ed. São Paulo: Ground, 1985.
- SILVA, Carlos Alberto Dal Molin. *A "volta ao mundo" da capoeira*. Florianópolis, 1993. Monografia, Especialização em educação física escolar, Centro de Ciências do Desporto, Universidade Federal de Santa Catarina.
- SINGER, Paul. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. São Paulo: Contexto, 1998.
- SOUZA, Ana Márcia. Esporte espetáculo: a mercadorização do movimento corporal humano. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Curitiba*, v.13, n.2, 1992.
- VIEIRA, Luis Renato. Criatividade e clichês no jogo da capoeira: a regionalização do corpo na sociedade contemporânea. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, n.1, 1989.
- VIEIRA, L. R.; ASSUNÇÃO, M. R. Mitos, controvérsias e fatos: construindo a história da capoeira. *Revista de Estudos Afro-asiáticos*, Universidade Cândido Mendes, n.34, 1999.

ESTEREÓTIPOS E PRECONCEITOS NO OESTE DE SANTA CATARINA

*Ancelmo Pereira de Oliveira**

No oeste de Santa Catarina percebemos um processo histórico de interação étnica, com características específicas. Nesse processo é possível reconhecer um conjunto de valores que identifica os indivíduos que vivem nesse território. Por outro lado, esse processo revela uma gama de estereótipos e preconceitos que funcionam como ponto de referência e de identidade desses grupos. O entendimento desses estereótipos e preconceitos passa pela compreensão histórica do povoamento e da composição étnica dessa região.

O povoamento do oeste, bem como do interior do estado, aconteceu de forma distinta da região litorânea. O propósito de adentramento no sertão catarinense, representava um grande desafio. Os obstáculos naturais, como as serras, formavam uma verdadeira muralha que desencorajava quem desejasse aventurar-se além do litoral. Não obstante, as primeiras aproximações com o sertão ocorreram muito cedo. Segundo estudos historiográficos, em menos de um século de ocupação portuguesa aconte-

* Ancelmo Pereira de Oliveira é mestre em Educação (UFSC, 2001) e professor na Universidade do Oeste Catarinense – Unoesc.

ceu o primeiro contato do elemento branco com o sertão. Alguns autores afirmam que o espanhol Nuñez teria feito um primeiro traçado atravessando o estado de Leste a Oeste. Conforme diz o texto, “Em 1541 é possível que Alvar Nuñez tenha atravessado a região; desembarcando no litoral de Santa Catarina e seguido por terra até Assunção, teria galgado a serra pelo vale do Itapocu, ao sul da barra do São Francisco, atravessado o Rio Negro e o Iguaçu” (Valentini, 1998, p.28).

Sem a pretensão de negar a suposta passagem de Nuñez, queremos afirmar que essa região, com seus habitantes, passou a ser conhecida com a passagem dos bandeirantes paulistas, que se deslocavam ao Rio Grande do Sul na busca de capturar os índios que viviam nas Missões Jesuíticas.

Nesse itinerário, os bandeirantes estabeleceram contatos-relâmpago com a população aborígine que vivia nesses domínios. Embora breve, esse contato serviu para demarcar o primeiro estágio de interação desses povos com o branco português.

O olhar do bandeirante sobre os nativos do Planalto Catarinense foi diferente do seu modo de ver os índios das missões. A “baixa cotação” desses nativos no “mercado” de escravos desviou a atenção dos bandeirantes para os Guarani das Missões, pois o “bárbaro” da região catarinense não atingia o nível cultural para serem considerados objeto de exploração pela ordem econômica vigente.

Essa situação foi lentamente sendo alterada com a passagem dos tropeiros, com a implementação de pequenos núcleos de ocupação desenvolvida por brancos portugueses e, posteriormente, com a vinda de imigrantes italianos e alemães.

Os Indígenas

O estudo da população indígena é fundamental para o entendimento do processo que envolve o povoamento do oeste de Santa Catarina. Revela, em primeira instância, a fragilidade das relações interculturais construídas nesse espaço, ao evidenciar uma aproximação polarizada, que

colocava em dois extremos o “bárbaro” e o “civilizado”. Este, colocando-se como senhor onipotente, arrogava-se inclusive o direito de escravizar o “bárbaro”.

O estudo acerca da história dos índios na região serrana catarinense é embrionário e tem sido respaldado pelas descobertas arqueológicas, que ajudam a elucidar o passado destes grupos. Essas pesquisas permitem estabelecer um mapa bastante aproximado dos antigos domínios territoriais dessa população.

Nessa região, viviam basicamente os Guarani, os Kaingang e os Xokleng. Estavam espalhados no território de acordo com suas habilidades, hábitos e costumes. D’Angelis identifica “a área de mata subtropical no Oeste Catarinense como ocupação Guarani, sobretudo ao longo dos grandes rios e excetuando as bordas de campo. Por outro lado, – continua o autor – identificaremos como ocupação Kaingang, a mata de Araucária e seus campos intermediários. E, como ocupação Xokleng, identificaremos os campos de Lages, Curitibanos e Caçador e as matas de Araucárias a leste deles” (1995, p. 145). No contexto regional, a população indígena encontrava na natureza, tudo de que precisava para viver. Na floresta de araucárias, praticava a coleta de mel, frutos e raízes. A fauna variada e rica lhes dava a segurança de uma alimentação farta e nutritiva. No período de pinhão, contava com uma preciosa fonte de alimento adicional.

A forma de ser desses indivíduos contemplava o elementar:

entre as excursões de caça e coleta, a vida fluía. Os homens fabricavam arcos e flechas, lanças e diversos outros artefatos necessários ao cotidiano. As mulheres teciam com fibra de urtiga mantas que serviam de agasalho nas noites de inverno; cuidavam das crianças; faziam pequenas panelas de barro e cestos de taquara para guardar alimentos; limpavam animais; aves cuidavam do preparo da comida; colhiam; estocavam e maceravam o pinhão e com ele faziam um tipo de farinha; cozinhavam ou moqueavam peças de carne dos animais e aves abatidos; preparavam bebidas fermentadas com mel e xaxim. (Santos, 1998, p. 57)

Embora os Xokleng tenham sido um grupo mais nômade, o cotidiano de sua existência pode ser estendido também aos Guarani e aos Kaingang. Nesses dois grupos é possível verificar que os papéis sociais e as relações de gênero eram semelhantes ao que está descrito no fragmento acima.

Por um longo período a situação desses índios permaneceu estável. Só foi alterada pela passagem dos bandeirantes e tropeiros que se deslocavam para o Rio Grande do Sul em busca do índio e do gado xucro.

O olhar indígena sobre os bandeirantes e os tropeiros deu-se de forma diferenciada. Cada grupo encontrou uma forma de interagir com a presença do estranho. Os Kaingang foram mais amistosos. Os Xokleng, num gesto de autoproteção, resistiram com fuga e ataque ao sentirem-se ameaçados pela presença branca na região.

O Tropeirismo

O tropeirismo também representa um importante momento na constituição histórica e simbólica do oeste de Santa Catarina. Tem início quando da descoberta de ouro em Minas Gerais, por volta de 1700. Tal acontecimento abriu novas perspectivas ao sistema colonial, garantindo a compensação da decadência do ciclo açucareiro. Permitiu também um deslocamento do eixo econômico das regiões litorâneas para o interior. Isso determinou o surgimento de um mercado interno no país, com necessidade de transporte permanente e alimentação.

É dentro desse contexto que o Rio Grande do Sul, com seus rebanhos de gado e muares, passou a ter importância como suporte na alimentação e transporte. Por isso,

as autoridades coloniais portuguesas em 1721 incumbiram Francisco Brito Peixoto, filho do fundador de Laguna, de penetrar as terras do Rio Grande e fundar povoações, dando-lhe para isso, a patente de guarda-mor. Isso foi feito em 1725 com o traslado de 31 lagunistas – a chamada frota ou tropa de João Magalhães.

Estes lagunistas se instalaram nos já citados pontos – campos de Viamão até o litoral, numa faixa entre o mar e a Lagoa dos Patos, até S. José do Norte. Ali instalados, lançaram-se também nas “arriadas” do gado alçado. (Mattos, 1984, p. 19)

O texto demarca o ponto de partida do tropeirismo no sul do Brasil. O tropeirismo “contribuiu decisivamente para moldar o Brasil tal como nós hoje o conhecemos. Uma das contribuições mais importante do Ciclo, logo ao alvorecer, foi a incorporação do Rio Grande do Sul ao território Nacional” (Bonadio, 1984, p. 46).

No início do século XIX, a região das Missões foi definitivamente conquistada para o Rio Grande do Sul. Imediatamente efetuou-se a distribuição das sesmarias. Com isso, o pólo de atração em busca de muares deslocou-se de Viamão para a região das Missões. Essa alteração na rota das tropas valorizou o Planalto Catarinense como importante caminho na condução do gado.

Diante disso, podemos dizer que o tropeirismo pode ser considerado um dos mais importantes momentos de aproximação entre o branco português com a população indígena no Planalto Serrano e, posteriormente, no oeste de Santa Catarina. Embora o tropeirismo tenha ocorrido de forma intensa no Planalto, serviu como elemento propulsor do encontro dessas duas etnias na Região Oeste. Representa um interessante caminho de leitura no entendimento da história vivida nesse espaço pois “o comércio de gado entre São Paulo e Rio Grande do Sul (século XVIII), ao passar pelo interior de Santa Catarina, fez surgir nos locais de pouso os primeiros moradores permanentes, especialmente nos campos de Lages, criadores da infra-estrutura necessária à longa caminhada dos rebanhos e seus condutores” (Auras, 1997, p. 25).

O período conhecido como tropeirismo foi marcante. Provocou ao longo dos anos a construção de um imaginário que valorizava a figura do tropeiro, ao enaltecer seu arrojo, sua capacidade de trabalhar com a adversidade e com os perigos cotidianos. Foram essas características que mais

tarde destacaram algumas dessas figuras na liderança da guerra do Contestado. Basta lembrar o exemplo de Adeodato que, antes de atuar no conflito, fora peão e tropeiro. Foi assim que “sua habilidade como tropeiro e domador rendeu-lhe o ofício de capataz de uma fazenda de gado nos arredores de Perdizes Grandes, pertencente a Manoel Dias” (Valentini, 1998, p. 162). Sua pessoa nos dá uma idéia de quem eram esses indivíduos e do papel que desempenharam dentro do contexto social.

O tropeirismo representou um primeiro momento de valorização da alteridade, pelo fato de ter estabelecido uma relação de respeito com os índios. A tentativa de estabelecer uma relação cordial com os índios tinha como propósito evitar o confronto e garantir a segurança da tropa.

O ofício de tropeiro representou também um ideal de luta. O “desejo de emancipação e de liberdade, os sentimentos surdos de revolta contra a opressão, presentes na alma de todos os brasileiros, avultavam no tropeiro. Paulistas, gaúchos, mineiros, baianos, estes homens estavam habituados a contemplar diante de si o infinito ondulado das campanhas e tirar-se por si de suas dificuldades imediatas, a resolver sem intermediários suas rixas” (Job, 1984, p. 9).

O texto indica que o tropeiro, pelo seu desempenho na vida econômica e social, deixou na história brasileira um exemplo de dignidade e sentimento de inconformidade com o sistema, realidade essa assumida posteriormente pelos caboclos na Guerra do Contestado.

A Chegada dos Alemães e dos Italianos: novos rumos e perspectivas para o Oeste

Não há como negar a importância do fluxo migratório europeu para o Brasil. Sabe-se que de 1891 a 1920, mais de 2,5 milhões de imigrantes desembarcaram em São Paulo, no Rio de Janeiro, em Santos e também em Vitória. Eram pessoas provenientes dos mais distintos recantos do Ve-

lho Mundo. No entanto, a maioria desses imigrantes era composta por europeus. Entre esses, destacamos os imigrantes alemães e italianos (*cf.* Boni, 1990).

Os motivos que levaram o Brasil a abrir suas fronteiras a estes grupos foram muitos. Em primeiro lugar estava a questão geopolítica. Era preciso povoar algumas áreas no Sul, em função dos antigos confrontos fronteiriços entre Brasil e Argentina. O segundo motivo podia ser resumido no “problema da raça impura”. Segundo alguns intelectuais racistas, era necessário criar uma frente de branqueamento, para que o país viesse a constituir-se em uma grande nação.

O terceiro motivo está relacionado com o desencadeamento do processo de abolição da escravatura. Com o fim do trabalho escravo, passou-se a discutir como resolver o problema da mão-de-obra nas lavouras de café. Propunha-se a criação de um sistema eficaz de colonização, que garantisse o povoamento de diversas áreas e que permitisse, ao mesmo tempo, a implantação e a implementação agrícola em regiões improdutivas.

Diante dessas realidades tornou-se cada vez mais forte a idéia de que a vinda de imigrantes europeus seria uma boa alternativa. Não só resolveria a necessidade de mão-de-obra e de ocupação do território, como também demarcaria um processo de branqueamento da população brasileira, o que para muitos significava o ponto de partida para a consolidação de uma grande nação.

A chegada dessas duas etnias produziu no país um rápido crescimento quantitativo. O incremento demográfico em função da imigração foi surpreendente. Essa realidade permitiu um acelerado processo de urbanização e desenvolvimento econômico. Houve internamente um avanço no setor agrícola, industrial, cultural e artístico. O surgimento de novas ideologias provocou significativas mudanças na vida política do país e alterou também o processo de relação sociocultural e étnica.

A política migratória nacional foi feita com a intenção deliberada de mudar o perfil étnico do Brasil. É possível constatar a existência de uma discriminação legal, que restringia a chegada de imigrantes que não repre-

sentassem o tipo branco europeu. Por exemplo, o Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, sujeitava à autorização especial do Congresso a entrada de indígenas da Ásia e de negros africanos.

Nesse sentido, é interessante ressaltar que, em 28 de junho de 1921, Andrade Bezerra e Cincinato Braga propuseram ao Congresso um projeto que dispunha no artigo 1º uma restrição objetiva à entrada de “colonos da raça preta” no Brasil. Esta restrição se dava em função do temor de que para cá viessem os negros americanos, já incentivados a emigrar pelo governo de Washington.

Passados dois anos, o deputado de Minas Gerais, Fidélis Reis, apresentava outro projeto, com um artigo proibindo a entrada de negros no Brasil. Essa restrição estendia-se também aos amarelos. O artigo estipulava uma cota anual para a entrada desse grupo. Essa não deveria ultrapassar o montante de 5% da população existente no país.

Esse mesmo deputado argüia que

Além das razões de ordem étnica, moral, política, social e talvez mesmo econômica, que nos levam a repelir *in limine* a entrada do preto e do amarelo, no caldeamento que se está processando sob o nosso céu, neste imenso cenário, outra porventura existe a ser considerada, que é o ponto de vista estético e a nossa concepção helênica da beleza jamais se harmonizaria com os tipos provindos de semelhante fusão racial. (Torres, 1973, p. 90)

O pensamento revela o espírito racista da época. Nele fica matizada a dimensão do preconceito, que vinha alicerçado em princípios tidos como científicos, defendido por uma elite nacional. Com essas manifestações, o problema do preconceito étnico continuou, voltando com maior intensidade em 1933, por ocasião da elaboração da Constituição. Nesse momento, novos arianistas se revelam. Como exemplo, podemos mencionar a atuação de Xavier de Oliveira ao propor uma emenda, impedindo a vinda de negros ou amarelos para o Brasil, para fins de residência. Essa emenda, juntamente com outras de conteúdo semelhante, foram rejeitadas. Não obstante, elas traduziram uma forma de pensamento etnocentrista defendido por um grupo de brasileiros.

Ao chegarem no Brasil, os imigrante não-ibéricos produziram uma relação diferente do que havia ocorrido na interação entre negros, índios e portugueses. A vinda desses povos representou o início de um novo *ethos*. Nele é possível perceber uma visão de homem e de mundo fortemente matizada pela ascendência européia e uma concepção de trabalho diferente da que se tinha no Brasil. Era uma visão não mais forjada com base no trabalho escravo, mas na utilização da própria família para produção e gerenciamento dos bens.

Podemos dizer que, “com a chegada dos europeus ao Sul do Brasil, iniciou-se um processo de mudanças que até hoje não terminou” (Santos, 1998, p. 57). Concordamos com o autor quando afirma que esse processo de mudança persiste na atualidade. Na verdade, o que se verifica com maior ênfase em nossos dias é um universo simbólico produzido pelo confronto entre distintos mundos culturais.

Essas duas etnias encontram uma história em curso. Nessa história, as “minorias” ainda não haviam tido a oportunidade de ascenderem ao nível da cidadania. Tal situação não se alterou. Pelo contrário, agravou-se no novo contexto.

De modo particular, os alemães instalaram-se prioritariamente no sul do Brasil a partir de 1824, quando foi criada a colônia de São Leopoldo no Rio Grande do Sul. Esses imigrantes trouxeram consigo um novo sistema. A base desse sistema incluía a utilização de glebas diminutas de terra. O cultivo dessas glebas se fazia a partir da utilização da mão-de-obra familiar e com a adoção de um sistema de policultura, que contrastava com as práticas de plantação presentes no país.

Após a criação da colônia de São Leopoldo, surgiu a de São Pedro de Alcântara, em Santa Catarina, no ano de 1829, e também a colônia alemã de Rio Negro, no Paraná (*cf.* Gertz, 1987). Foram colônias que seguiram um padrão básico. Tomavam como sítio as áreas de florestas. Tinham seus lotes demarcados de acordo com os vales dos rios, onde edificavam suas residências dentro dos moldes arquitetônicos típicos da cultura germânica.

A chegada dos colonizadores alemães no sul do país representou um momento ímpar. Significou, de forma irredutível, o início de um novo ciclo para a região. A partir desse momento, o processo de desterritorialização dos indígenas foi acelerado. Isso se confirmava, uma vez que o espaço onde os grupos indígenas habitavam era tido pelo governo oficial como “terras devolutas” ou, ainda, denominado “vazio demográfico”.

Esse contexto sustentava de forma categórica a negação de um povo. Os termos “terras devolutas” ou “vazio demográfico” foram construídos dentro de uma lógica, ou seja, da visão de uma totalidade branca. Por isso, “estabeleceu seu discurso desde a identidade ou fundamento para a diferença. É a lógica da natureza [...] ou do totalitarismo [...]. É a lógica da alienação da exterioridade [...] ou da coisificação da alteridade, do outro homem” (Dussel, 1980, p. 48).

A imigração italiana em Santa Catarina compreende três períodos distintos. O primeiro tem início em 1875 e se estende até o final do século. Tem como ponto de partida, a assinatura do contrato entre o governo imperial e o comendador Joaquim Caetano Pinto Junior, que se compromete em trazer, durante dez anos, um montante de cem mil imigrantes europeus para o Brasil.

Nesse período predominava, entre os imigrados, pessoas cuja ocupação estava limitada às atividades agrícolas. Ao examinar as “regiões de proveniência, constata-se que o Vêneto, onde a crise era maior por volta de 1875, é que contribuiu com um contingente maior de imigrantes, provenientes sobretudo das províncias de características mistas de Vicenza, Treviso e Verona, e da província montanhosa de Beluno” (De Boni, 1979, p. 90).

Objetivamente, a crise econômica não foi o único motivo que desencadeou a emigração no norte da Itália nesse período. Na verdade, havia restrições aos italianos do sul, pois esses, na avaliação das autoridades imperiais, não tinham o perfil dos germânicos, vistos como um povo organizado, de boa índole e trabalhador.

A segunda fase do processo migratório ocorreu no período que compreende o final do século XIX até o ano de 1914. Percebemos aqui uma alteração no perfil destes imigrantes. Entre os agricultores havia também um pequeno contingente de artesãos. Junto a esses dois segmentos sociais, destacamos a presença de trabalhadores urbanos descartados em função da crise econômica que afetava a Europa, com sérias repercussões na Itália.

A terceira fase da imigração italiana, de modo particular, corresponde ao intervalo das duas guerras mundiais, quando o perfil dos imigrantes era compatível com o desenvolvimento tecnológico daquele país. Nesse momento, percebemos entre os imigrantes um elevado contingente de pessoas com um bom domínio tecnológico.

Nessas três fases, percebemos que “duas formas de aliciamento de imigrantes foram comuns na Itália. Uma, através dos recrutamentos contratados pelo agente de Caetano Pinto. Outra, pelos próprios parentes imigrados ao Brasil, através de correspondências, em processo ainda não devidamente dimensionado” (Saccon, 1999, p. 55).

O Caboclo: uma matriz dos “brasileiros”

Definir quem é o caboclo não é fácil. Os teóricos nem sempre convergem na explicitação desse grupo. Exemplificando, podemos recolocar a posição de Darcy Ribeiro ao dizer que o caboclo é “uma grande massa de mestiços, gestados por brancos em mulheres indígenas, que também não sendo índios nem chegando a serem europeus, e falando o tupi, se dissolveram na condição de caboclos” (Ribeiro, 1997, p. 319).

Os caboclos do oeste de Santa Catarina surgiram quando os bandeirantes paulistas e tropeiros transitavam por essas terras. Nesse percurso, ocorria a aproximação com as índias. Desse assenhoreamento português em relação à mulher indígena nasceram os primeiros rebentos do que veio a constituir-se o caboclo. Esse processo se intensificou à medida que o

contingente português aumentou na região. Podemos constatar essa realidade mediante o levantamento dos casamentos realizados no início do século em alguns municípios do oeste, como Xanxerê, Chapecó e Modelo. Isso confirma que o processo de miscigenação, embora não tenha sido intenso, foi contínuo neste espaço.

O olhar que se criou sobre a união desses dois grupos não foi diferente do que acontecera no resto do país. O mestiço representava um elemento intermediário entre a raça “pura” e a raça “inferior”. Dessa forma, quando os italianos e alemães chegaram, já se havia consolidado, na esfera social de então, uma visão preconceituosa e estereotipada do caboclo, visão essa que recrudescer à medida que as aproximações se estreitaram.

Nilson Thomé, em seu livro *Sangue Suor e Lágrimas no Chão do Contestado*, diz que “o caboclo, originalmente era o *cidadão* do Planalto Catarinense, desde o século passado proletário do campo, do sertão e da roça” ou ainda, “o sertanejo, o caipira, o matuto, o acanhado, lento no pensar e no falar” (Thomé, 1992, p. 20).

Duas características nos chamam a atenção na definição do autor. A primeira diz respeito à tentativa de definir um possível espaço que possa determinar a origem desse povo. Na história de Santa Catarina não raro os autores identificam o Planalto Catarinense como o ponto originário do caboclo. Acreditamos que essa referência tem a função de especificar o local onde, num primeiro plano, ficou mais evidente o modo de vida destas pessoas. Foi nesse espaço que o cotidiano revelou em primeira instância algumas características fortes dessa coletividade. Nesse contexto, é possível aceitar que o Planalto Catarinense estivesse a gênese do caboclo que, a rigor, foi gestado dentro do espaço compreendido como o sertão de Santa Catarina.

A segunda característica da definição está no conjunto de adjetivos que o autor atribui ao caboclo. Em tais adjetivos, verifica-se uma herança do olhar biologizante defendido pelos pensadores racistas do século XIX,

em que impera a ótica cultural como definidora do caboclo, confundindo a forma de organização social e a concepção de mundo desse grupo com as questões étnicas.

Esses atributos de origem cultural são incorporados aos elementos físicos, sobretudo à cor da pele, e constituirão importantes referências no entendimento das inter-relações entre os grupos que nesse contexto contribuíram na construção da história de Santa Catarina.

Nessa nova ordem desencadeia-se um compulsivo processo de marginalização desse grupo, que passa a adotar atitudes defensivas. Essas atitudes resultam num grande confronto bélico conhecido como a Guerra do Contestado. Esta guerra significa o momento que dá visibilidade ao caboclo, ao marcar a aglutinação de um grupo de pessoas praticamente isoladas do resto do país e que, repentinamente, passou a ser esmagado pela estrutura econômica vigente. Tal estrutura negava o modo de vida que o grupo até então havia traçado.

É nesse contexto que a união dos caboclos tinha um propósito definido, ou seja, construir a negação do processo de exclusão provocado pelas ramificações da ordem capitalista na região. Com isso, sob o manto das irmandades, os caboclos buscavam a mudança da situação em que se encontravam.

Em seu contexto de unificação, os caboclos passaram a manifestar um comportamento social organizado. Desenvolveram, com maestria, mecanismos que respaldassem a luta contra a crise estabelecida, buscando a defesa do território contra o projeto de colonização que compreendia esse espaço, a defesa de um mundo simbólico e a valorização étnica. Tudo isso ocorre tendo como pano de fundo a disputa por limites envolvendo as províncias de Santa Catarina e do Paraná.

A Aproximação entre os Grupos: um caso exemplar

Este breve olhar sobre a constituição histórica do oeste de Santa Catarina revela a existência de dois mundos simbólicos distintos. De um lado, os alemães e os italianos como representantes dos grupos “de ori-

gem”, identificados pela sua ascendência européia. Por outro lado, os “sem origem”, ou seja os “brasileiros”, que compreendem as chamadas “minorias”, compostas por indígenas, negros, mulatos e mestiços.

A visão dos “de origem” sobre os “brasileiros” foi construída a partir de um imaginário eivado de estereótipos e preconceitos, onde fluía a idéia de que o grande dilema brasileiro era a sua deficiente composição étnica. Esse imaginário reforça entre os “de origem” um certo convencimento de serem os verdadeiros portadores do processo civilizatório, como ilustra o texto: “Entre a costa e a serra, a floresta litorânea, povoada somente pelo bugre botucudo, da raça Kaingangue. É esta floresta que vai ser entregue aos imigrantes para nela implantarem a civilização ocidental” (Dall’Alba, 1987, p. 149). Em sua concepção etnocêntrica, o fragmento revela que o índio representava, no extremo da sua negação enquanto ser humano, nada mais do que uma extensão da floresta.

Essa visão serviu para justificar o massacre promovido contra esse povo e atualmente tem ajudado a sustentar a falta de equidade social, os estereótipos e os preconceitos historicamente produzidos na relação polarizada desses dois grupos, relação essa perpassada por um conteúdo ideológico-simbólico demarcador de fronteiras culturais e de valores que determinam o olhar de um grupo sobre o outro.

Esses valores culturais transformaram-se em propriedade desses grupos, vindo a funcionar como sinais e código de determinação mútua. Essas determinações são aparentemente aleatórias, mas na verdade apresentam um conteúdo arbitrário, ideológico e hierarquizado, destinado a manter uma ordem social. Trazem em si o poder de alocar papéis, construir símbolos, estabelecer e conservar as fronteiras sobre as quais foram edificadas as relações sociais.

Como ilustração dessa realidade mencionaremos um exemplo evidenciando a dicotomia entre “brasileiros” e “de origem” no oeste do estado. Narraremos brevemente um incidente, ilustrando as questões que estamos abordando.

Esse incidente tem como ponto de partida a observação de um pequeno grupo de crianças que assistia ao desfile estudantil no dia 7 de Setembro de 1999. É um momento, explicitado num gesto “corriqueiro” de algumas crianças, que traduz um contexto genuíno de manifestação dos estereótipos e preconceitos que determinam o descompasso entre as diferentes culturas no âmbito escolar.

O contexto que envolveu o fato era simples. Supomos que poucas pessoas perceberam, uma vez que pareceu ser uma reação “natural” das crianças, ou diríamos ainda de uma “inocente manifestação infantil digna de risos”.

Algumas crianças, ao terminarem seu desfile, posicionaram-se no sentido de observar a passagem das demais escolas. Entre as que passavam, a apresentação de uma escola chamou a atenção do grupo. Trazia alegorias que, entre outras coisas, caracterizavam a chegada dos portugueses, o encontro com os índios e posteriormente um breve cenário onde se via a representação de escravos acorrentados. Tudo em uma alusão tradicional/positivista a história do país.

A passagem dos “índios” e “portugueses” causou euforia nas crianças, que reagiram com ar de aprovação. Num primeiro olhar, pareceu-nos que tal representação as fez reviver imagens positivas, indicando que em seus grupos de convivências, ou seja, na família e na escola, o índio enquanto “brasileiro” goza de prestígio no contexto do universo infantil.

O cenário mostrando os “escravos acorrentados” causou nas crianças uma reação oposta ao que apresentaram anteriormente, acentuando o fenômeno da distinção negativa. Como reação concreta ao que acontecia, após uma ligeira troca de olhares, um deles, de forma espontânea manifestou-se com a seguinte frase: “Negrinhos da África! *Becks!*”¹.

Tal reação para com os negros, enquanto grupo constitutivo dos “brasileiros”, traduz, a partir da manifestação das crianças, um pensamento social de caráter negativo. No contexto de nossa abordagem, essa ma-

¹ A expressão “becks”, ao ser utilizada no cotidiano das pessoas na região, sobretudo por crianças, denota nojo.

nifestação confirma que “o pensamento humano é rematadamente social: social em sua origem, em suas funções, social em suas formas, social em suas aplicações [...] – seu habitat natural é o pátio da casa, o local do mercado e a praça da cidade” (Geertz, 1989, p. 225) e também da escola.

Parece-nos que, dentro da estrutura mental das crianças, já se manifestava um pensamento maniqueísta que, na polarização social a partir da etnia, coloca os “bons” de um lado e os “ruins” de outro, reforçando estereótipos sociais.

O contexto regional que determina esse embate de identidades oferece-nos uma oportunidade ímpar para o conhecimento das fronteiras demarcadas historicamente entre as culturas, que nesse território edificaram uma complexa interação grupal. Parece-nos indicar, ainda, que a escola tem servido como meio de propagação desse fluxo de antagonismos sociais e culturais produzidos nesta região.

Em uma outra perspectiva, o incidente sugere uma contradição, ou seja, como os “índios”, localmente enquadrados na categoria de “brasileiros”, obtiveram a simpatia das crianças? A explicação dessa questão está intimamente relacionada à visão que se construiu sobre o índio na sociedade brasileira. Por exemplo, eles foram defendidos contra a escravidão pelos jesuítas que, ancorados em uma bula papal, os protegiam por considerá-los seres com alma. O negro, pelo contrário, merecia a escravidão, como forma de ascender ao Reino de Deus.

Da mesma forma, na literatura, o índio foi apresentado em uma versão romântica, enquanto o negro era visto como malandro, preguiçoso e outros estereótipos bem conhecidos.

O perigo dessa realidade, que nesse caso é bem ilustrativa, está no fato de que a escola, ao deixar de compreender esse grupo fora de uma categoria social e antropológica, auxilia no repasse de uma visão infantilizada do índio, fazendo com que as questões de fundo, que dizem respeito à sua identidade, sejam relegadas ao folclore e à fantasia.

Finalmente, diríamos que, nesse episódio, entrou em jogo uma visão circunscrita de cultura, herdada por aquelas crianças. Tal episódio traduz um sentimento coletivo de banalização de alteridades, ou seja, rejeita a face do outro, não só por ser diferente, mas porque naquele instante ela atualizava uma história de hegemonia cultural, assimilada pelas crianças em seu espaço social. Mostra que as identificações e os enquadramentos das subjetividades ainda se mantêm e são demarcadoras das velhas fronteiras culturais discutidas anteriormente.

Ao mesmo tempo em que verificamos essa situação, percebemos, em contrapartida, o surgimento de novas situações, cuja finalidade é estabelecer outro processo que permita a superação dessa relação de desfavorecimento do mundo cultural de determinados grupos. E a reflexão acadêmica tem muito a contribuir para a alteração desse quadro.

O pensamento que tem sido colocado em favor de uma sociedade pluriétnica e multicultural tem provocado as escolas, no sentido de criar momentos que permitam aos alunos encontrarem suas referências culturais na proporção em que constroem o conhecimento. No entanto, esse é um trabalho lento e, sem dúvida, será necessário um longo período, para que possamos construir uma nova ordem relacional, que prime por uma convivência democrática e cidadão.

Bibliografia

BONADIO, Geraldo. *O tropeirismo e a formação do Brasil*. Sorocaba: Academia Sorocaba das Letras, 1984.

DALL'ALBA. Imigrantes italianos em Santa Catarina. In: DE BONI, Luis A. (Org.). *A presença italiana no Brasil*. Porto Alegre: EST, 1987.

D'ANGELIS, Wilmar Rocha da. *Para uma história dos índios do oeste catarinense*. In: CEON. Chapecó: Unoesc, 1995.

DICIONÁRIO MAGNO DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Edipar Edições, s/d.

DE BONI, Luis A. (Org.). *A presença italiana no Brasil*. Porto Alegre: EST, 1987.

_____. *Os italianos no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EST/UCS, 1979.

DUSSEL, Enrique. *Método para uma filosofia da libertação*. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. *Filosofia da libertação na América Latina*. São Paulo: Loyola, 1980.

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

GEERTZ, René. *O fascismo no sul do Brasil*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

JOB, Vera R. Algumas considerações sobre o ciclo do ouro e o tropeirismo. In: BONADIO, Geraldo. *O tropeirismo e a formação do Brasil*. Sorocaba: Academia Sorocaba das Letras, 1984.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEVI-STRAUSS, Claude. *Raça e história*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção Os Pensadores.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1994.

RENK, Arlene. *A colonização do oeste catarinense: as representações dos brasileiros*, CEON. Chapecó: Unoesc, 1995.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SACCON, Roberta. *Etnicidade e integração: os descendentes de italianos no Vale do Itajaí*. Blumenau, Furb/Capes, 1999. [Relatório de Pesquisa].

SANTOS, Rosely Correa dos. O país da cocanha: emigração italiana e imaginário. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUNP/UFSC, 1998.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Os xokleng e os imigrantes. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUNP/UFSC, 1998a. p.57-69.

SODRÉ, Nelson W. *A ideologia do colonialismo*. Petrópolis: Vozes, 1984.

SOUZA, Neusa Santos. O estrangeiro: nossa condição. In: KOLTAI, Catarina (Org.). *O estrangeiro*. São Paulo: Escuta/Faesp, 1998.

TAJFEL, Henri. *Grupos humanos e categorias sociais: estudos em psicologia social*. v.1. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

THOMÉ, Nilson. *Sangue suor e lágrimas no chão do Contestado*. Caçador: Edições UnC, 1992.

VALENTINI, Dalmir José. *Da cidade santa 1ª corte celeste: memórias de sertanejos e a guerra do Contestado*. Caçador: UnC, 1998.

ÍNDIO BRASILEIRO, INTEGRAÇÃO E PRESERVAÇÃO

*Beleni Salete Grando e Manuela Hasse**

Segundo a perspectiva de Vitorino Magalhães Godinho (1995), historiador português, por cultura deverá entender-se um conjunto integrado de maneiras de pensar, de sentir e de agir, guiado por normas, valores e símbolos, que constituem verdadeiros carres de conduta. Maneiras de ser que identificam os membros de uma cultura entre si e os distinguem em relação às outras culturas.

A cultura, sabe-se, é a forma que permite aos seres humanos a sua adaptação ao meio. Meio físico, sem dúvida, social e existencial, também. É na relação com o mundo que cada grupo humano cria e seleciona (consciente e inconscientemente) as maneiras que se revelam as mais adequadas, a melhor relação que assegura, tanto quanto possível, a vida em todos os níveis.

A visão de mundo, própria de cada cultura, traduz, por meio da língua, da arte, da religião, da forma de pensar e de elaborar, uma explicação da vida e do universo, uma forma sempre original de entendimento do universo de que se participa. Consiste, assim, em um enriquecimento de todo o patrimônio da humanidade.

* Beleni Salete Grando é doutoranda em Educação (UFSC, 1999-2003) e professora auxiliar I do Departamento de Biologia em Cáceres, na Universidade do Estado do Mato Grosso – Unemat; Manuela Hasse é professora doutora na Faculdade de Motricidade Humana/Departamento das Ciências da Motricidade da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

A diversidade, longe de constituir um entrave ao desenvolvimento e ao progresso de todas as culturas, de cada uma das culturas, de cada indivíduo, hoje é encarada como exigência profunda de consciência e de respeito pelo outro, seja qual for a sua cultura, idade, sexo, raça, riqueza ou religião. Contudo, a aprendizagem que permite a aceitação da diferença (o outro) supõe uma atenção e uma vontade, não apenas seu anúncio em textos ou decretos. Antes, a dedicação e a decisão por aprender com os diferentes precisam ser expressas em uma prática. É constituir uma maneira de agir, de pensar e de sentir, traduzida em atos, atitudes e comportamentos, que confirmem a verdadeira institucionalização desse respeito e dessa aceitação do que é e pode ser diferente.

Dentro das características fundamentais da cultura, daquilo que permite a vida aos grupos humanos, deve-se realçar o fato de ser aprendida, partilhada, transmitida por símbolos e integrada e ser essencial na criação e na delimitação de expectativas que devem ser cumpridas para que a vida decorra com ordem e segurança. Para que uma cultura subsista é fundamental que esteja de acordo com as necessidades e as expectativas da sociedade que a integra. É algo perecível, frágil, a reclamar uma vivência e um acordo permanente entre cada indivíduo, entre as relações de todos os indivíduos entre si, entre todos os elementos que a identificam e a tornam singular.

Quanto mais diversificada for uma sociedade, mais complexas são as relações que se estabelecem entre os diferentes modos de identificação e singularidade dos indivíduos que a compõem. Na sociedade brasileira, o ser diferente faz parte de sua própria formação cultural, que é pluralista. A diversidade cultural interna dessa sociedade envolve diversos modos de viver em diferentes espaços que vão sendo construídos culturalmente, por grupos de pessoas que neles vivem e dão-lhe significado, identificando-se e envolvendo-se afetivamente, como parte essencial de existir.

Para que uma cultura sobreviva, para que ela se mantenha atual diante das necessidades dos que a constituem, é necessário que ela assegure a satisfação de necessidades básicas do grupo e, ao mesmo tempo, a

possibilidade de originar, a partir do seu seio, as formas de desenvolvimento pleno de cada um dos seus membros. Em outros termos, é indispensável que a cultura possua em si mesma, na sua especificidade e no significado que detém quanto ao seu próprio valor e originalidade, a força de resistir a tudo quanto a fragilize, a tudo quanto a possa colocar em risco e a condene.

Uma cultura traduz um conjunto de escolhas. Ela é aperfeiçoada no tempo e no espaço, na ordenação da Terra e do cosmos, do seu lugar nesse universo distinto e significativo. Permite a regulação dos comportamentos e expressa-se no modo como esse tempo e esse espaço se ordenam e se distribuem, os significados que lhe são atribuídos, os valores que os distinguem, as normas que os salvaguardam. Por exemplo, o espaço e o tempo do corpo. Esse território primordial onde a cultura vive em cada indivíduo. O lugar onde ela se manifesta e se revela sensível, viva. Dado que ela é aprendida desde o nascimento, admite-se que, até mesmo antes, é transmitida pelos mais velhos aos mais novos. Estes recebem-na sem contestação, inscrevem-na profundamente nas suas estruturas psicofisiobiológicas a partir de sua sensibilidade. Constituem as primeiras marcas, aquelas que vão ficar mais profundamente inscritas, integradas, no indivíduo. Impossível abandoná-las sem sofrimento.

O fato de o corpo ser “marcado” pela cultura tem sido uma das razões de resistência à assimilação dos grupos indígenas à sociedade brasileira, por mais dinâmicas e complexas que sejam as relações sociais de que participam.

É muito comum que os jovens (rapazes em sua maioria) das diversas nações indígenas do Brasil saiam de sua aldeia para estudar na cidade. Nas aldeias geralmente a única escolarização chega até a quarta série do ensino básico. Mesmo estando distantes de seu povo, os jovens retornam à sua aldeia para participarem das festas e rituais sagrados junto à comunidade e à família. Dessa maneira, são sujeitos de sua própria história e estão cientes da complexa relação que vivem entre dois mundos, duas culturas diferentes.

O corpo marcado pela cultura indígena resiste e constrói sua identidade e sua história. Um exemplo recente divulgado pela televisão do Amazonas foi o relato de um rapaz indígena que vive na periferia de Manaus (capital do estado do Amazonas). Em frente às câmaras de televisão o rapaz colocou uma luva cheia de uma espécie de formiga grande, de tal forma que lhe picassem a mão. Esse rito corporal significa para seu povo a possibilidade de se tornar um índio adulto. Um rito de passagem (de resistência à dor), praticado por ele, ali mesmo (diante da câmara de televisão), por não ter tido condições financeiras para estar em sua aldeia e participar do ritual com seus pares. Respondendo à repórter, afirmava que não era difícil suportar as dores das picadas: mais difícil seria abandonar sua cultura, por estar vivendo sozinho e longe de sua aldeia. Para ele, o importante era preparar-se para ser um índio adulto, mesmo distante de seu povo.

O Processo de Integração Cultural do Índio no Brasil

Nos campos da Antropologia e da Arqueologia, os especialistas atuais trazem novos dados sobre a origem do homem americano. A hipótese aceitável, desde os estudos mais antigos, é a de que “os primeiros contingentes humanos chegaram à América na última idade glacial, denominada Wisconsin, num período que se pode situar há quarenta mil anos” (Melatti, 1993, p. 10). Pesquisas mais recentes realizadas nos sítios arqueológicos em Monte Alegre, no Pará, buscam provar ter ali vivido uma grande civilização, socialmente organizada, com aproximadamente trezentos mil habitantes, em torno de 11.200 anos atrás. A ciência, nos dias atuais, encontra provas de que na América do Sul havia civilizações socioculturalmente autônomas e totalmente adaptadas às condições naturais de suas terras.

No território que hoje compreende o Brasil, em 1.500, havia mais de seis milhões de pessoas por ocasião da chegada dos europeus. Estas, organizavam-se em aproximadamente novecentas nações indígenas com culturas próprias, cada nação com sua língua, sua maneira de compreender e de estabelecer relações com os homens e a natureza.

É bem sugestivo o relato dos povos indígenas:

Chegaram [os conquistadores] com fome de ouro e sede de sangue, empunhando em uma das mãos armas e na outra a cruz para abençoar e recomendar as almas de nossos antepassados, [o] que daria lugar ao desenvolvimento, ao cristianismo, à civilização e à exploração das riquezas naturais. Sendo esses fatores determinantes para o extermínio de dizimação dos nossos povos. (Novamerica, 1999, Manifesto da Comissão Indígena 500 Anos, p. 7)¹

Ao contrário do apresentado pelo europeu, o encontro entre os povos europeus e ameríndios desencadeou um processo de eliminação/desocupação do território indígena para a ocupação dos estrangeiros que aqui chegavam – um genocídio que *parece não comover os promotores e herdeiros do projeto colonizador nesses quinhentos anos* (Heck, 1999, p. 15).

Ainda no século XVII, o padre Vieira, em seus famosos *Sermões*, denunciou a sanha conquistadora do descobridor:

Com a descoberta das terras novas, estas e tudo que nelas se continha, inclusive o silvícola, passaram a ser, para os descobridores e conquistadores, uma presa legítima de conquista, portanto, uma presa utilizável, na medida de todos os interesses do conquistador. (Vieira, 1995, p. 119)

Somente para exemplificar como ocorreu e ainda ocorre o processo de desocupação e ocupação das terras ameríndias no Brasil, pode-se considerar o movimento no território Bororo, em Mato Grosso. Esse processo foi encaminhado efetivamente através das colônias organizadas pelos mi-

¹ O *Manifesto da Comissão Indígena 500 Anos*, publicado no Jornal do Brasil em 31 de maio de 1999 é transcrito na revista Novamerica, n. 82, com a seguinte apresentação: “Das 970 nações indígenas existentes na época do descobrimento do Brasil restam 215 tribos. Cinco destes grupos reuniram-se no Rio de Janeiro, nos dias 1º e 2º de junho, para o Grande Encontro Tradições da Terra, quando refletiram sobre as tradições indígenas e a situação dos povos da floresta, sob a coordenação do índio guarani Kaká Werá Jecupé, do Instituto Arapoty, que afirma: *a idéia do encontro é revelar, na perspectiva dos povos indígenas, a face mais profunda do Brasil, no momento em que se fala dos seus 500 anos de descoberta*. Nessa mesma ocasião, foi divulgado o *Manifesto da Comissão Indígena 500 anos*, datado de novembro de 1998 e assinado por Sabá Manchinery, líder da nação Mamuadate, do Acre, em nome de 98 representantes de diferentes nações indígenas” (Novamerica, 1999, p.7).

litares juntamente com os missionários salesianos e as estações de telégrafo coordenadas por Rondon. Segundo Vangelista (1996, p. 184), as propostas dos governos local e federal, por intermédio dos militares e dos salesianos, não podiam ser ignoradas pelos Bororo que haviam escapado dos massacres do século XIX.

Segundo a autora, as numerosas aldeias dos Bororo respondiam autonomamente às diversas propostas dos militares e dos salesianos. A frente de expansão e as colônias foram promotoras da tentativa de “assimilação” pacífica dos Bororo à cultura nacional.

O principal obstáculo dos povos indígenas no estado foi a mobilidade da frente de expansão. Com os territórios cada vez mais reduzidos, desprotegidos, desapropriados e mal tolerados, os povos indígenas foram reduzidos também em número de habitantes.

Os serviços da Comissão de Rondon, associados ao Centro de Serviço de Proteção aos Índios (conseqüência direta do telégrafo de Rondon) e as missões salesianas constituíram, no final do século XIX, a única opção de trabalho (alternativo ao trabalho nas fazendas, à urbanização e à total “assimilação”) e de sobrevivência física dos Bororo de Mato Grosso.

A exemplo do que ocorreu com o Bororo, o povo brasileiro, com sua pluralidade étnica e diversidade cultural, vem sofrendo uma intervenção sistemática e permanente em suas práticas sociais que, com o avançar do tempo, tem se tornado cada vez mais intensa e sofisticada. Esta intervenção da classe dominante brasileira tem imposto sobre a maioria da população uma cultura etnocêntrica, fragmentadora e desestruturadora das relações sociais desenvolvidas por grupos que se organizam segundo outra lógica.

A diversidade cultural indígena no Brasil chega ao século XXI com apenas 215 nações indígenas e uma população de aproximadamente 330 mil habitantes. Diferentemente do que ocorreu com os grupos minoritários de migrantes europeus que chegaram às Américas desde o “descobrimento”, o processo de integração dos povos indígenas tem o sentido de submissão e de eliminação das suas culturas e populações.

A educação escolar indígena esteve atrelada, desde o período colonial, ao projeto de “integração”, amparando-se na conversão religiosa e no uso de mão-de-obra para todo tipo de trabalho. A educação jesuítica desse período foi uma das formas mais eficientes de destruição das culturas indígenas, pois significou a destruição de suas formas de organização social, das regras de parentesco e de xamanismo e do domínio do corpo, através da mudança de técnicas corporais tradicionais. Essas intervenções colocaram em “xeque” a veracidade das instituições indígenas milenares.

Segundo Chambouleyron (1999, p. 60), do ponto de vista do ensino dos meninos índios, a educação coincidia com a estruturação de um rígido sistema disciplinar, que, no mesmo sentido que o próprio repensar da disciplina desde o século XV, dependia de uma vigilância constante, da delação e dos castigos corporais.

No entanto, através da história, tem-se demonstrado que a integração e a assimilação do índio à cultura dominante na sociedade brasileira só se deu no plano individual principalmente dos rebentos de uniões mistas, e não de tribos, como comumente é apresentado pela história oficializada. Esta, com raras exceções, continua reforçando as diversas formas de violência física e cultural, o genocídio e o etnocídio promovidos pela visão etnocêntrica da cultura brasileira hegemônica, amparada pelo discurso da “integração” e “emancipação” dos povos indígenas no Brasil.

A resistência² ao processo de integração, principalmente a partir da década de 70 do século XX, tem unificado os povos indígenas num movimento de luta por sua terra e sua cultura, assim como pelo direito à diferença étnica e cultural.

A afirmação étnica e cultural, por que cada povo passa e luta, está atrelada tanto aos procedimentos de subsistência e preservação de cada indivíduo, quanto às técnicas corporais desenvolvidas para o processo de

² Em Ribeiro (1997) pode-se encontrar – por intermédio de citações dos escritos de Nóbrega e Anchieta, entre outros – várias provas das diversas formas de resistência coletivas, físicas e culturais, criadas pelos povos indígenas do Brasil, assim como do extermínio de nações inteiras.

sua socialização na comunidade. Dessa forma, assegura-se por meio de atividades ritualísticas (educativas) que comunicam a identidade pessoal, social e étnica de cada indivíduo e de cada grupo os valores e ideais de cada nação indígena.

Educação, Corpo e Preservação da Cultura

A estruturação do mundo acompanha a estruturação do espaço físico, psíquico e social, a partir da organização de noções elementares, que permitem a cada pessoa identificar seu lugar e sua importância no mundo. Esses aspectos, pouco valorizados pelos primeiros estudos realizados no campo da Antropologia, são hoje reconhecidos como fundamentais a qualquer cultura. Sugerem uma profunda complexidade que, no entanto, era imperceptível ao olhar do próprio investigador. Abandonou-se, nessa perspectiva, a idéia de que existiria um pensamento primitivo para destacar, acima de tudo, a existência do pensamento, a existência de uma outra lógica, de uma outra forma de pensar o mundo que parte de mundos diferenciados, de exigências e de sensibilidades definidas a partir de relações e de realidades profundamente distintas.

A diferença evidencia-se no corpo, em primeiro lugar, isto é, em uma sensibilidade que guia uma conduta e expressa uma visão do mundo, que se elabora constantemente por meio de um processo, de um ato, de uma prática. O modo de fazer, ou melhor, as técnicas do corpo, correspondem a uma organização que – no caso concreto dos desportos e na visão do mundo ocidental – foram também construídas e reclamaram um aperfeiçoamento. Em outras palavras, reclamaram uma adaptação, uma seleção que implicou o abandono de maneiras de fazer, de atitudes e de comportamentos sentidos como inadequados, e o ajustamento das maneiras de fazer de acordo com aquilo que se verificava ser mais eficaz, mais adequado.

A introdução dos desportos, no Ocidente, a partir de sua difusão na Inglaterra, levou mais de um século para ser integrada em cada região, em cada país. Na verdade, não existia um ajustamento entre o modo de fazer, de pensar e de sentir da sociedade inglesa e o das outras sociedades europeias e não-europeias. Foi necessário um certo tempo para resolver as dificuldades de adaptação cultural dos diferentes povos e vencer suas resistências corporais para assegurar a transmissão e o ajustamento – integração – dos desportos às outras técnicas corporais.

A integração promovida pelo desporto no Ocidente foi realizada simultaneamente de maneira consciente e inconsciente. A aparente facilidade com que hoje esse conjunto de técnicas do corpo é vivido pelos diferentes países, pelas diferentes culturas, faz com que se esqueçam as espessas barreiras, mentais, físicas, psíquicas e também materiais, que tiveram de ser ultrapassadas. Apesar dessa poderosa invasão cultural, ainda permanecem encerradas à sua integração as oposições que persistem em muitas culturas.

De fato, não se trata apenas de transmitir uma maneira de fazer. Trata-se de transmitir uma outra visão do mundo, uma outra realidade, que se estende a todos os domínios da vida isto é, às maneiras de ver, pensar, sentir. A maneira de ser de cada indivíduo que experimenta a diferença pelo simples contato, pela simples aproximação visual.

Nesse sentido, assim como a educação escolar, mais recentemente o desporto tem sido um dos elementos fundamentais para a integração dos povos indígenas do Brasil. Um exemplo disso foi a realização dos Jogos dos Povos Indígenas, promovido pelo Ministério Extraordinário dos Esportes, em 1996, na cidade de Goiânia, no estado de Goiás.

Nesse evento, que reuniu os desportos mais praticados pela sociedade brasileira – o futebol e o voleibol –, foram incorporados alguns “jogos” indígenas como *arco e flecha*, praticados pela maioria dos povos indígenas do Brasil (para os índios, entretanto, a atividade do *arco e flecha* não se configura como jogo) e a *corrida de tora*, praticada somente por alguns povos do Xingu, os Xavante de Mato Grosso e os Canela em Pernambuco.

Assim como a prática do *arco e flecha*, a *corrida de tora* não tem o mesmo sentido e significado de atividades semelhantes na cultura ocidental. Mas ambas caracterizam-se como práticas corporais etnicamente singularizadas. Isto é, cada uma delas constitui-se como atividade ritualística, com conteúdos simbólicos e estéticos específicos, e é construída em cada cultura e grupo social, que a pratica de forma diferente. No contexto de cada etnia, assim como a dança, o canto, a ornamentação do corpo e os artesanatos, tais práticas se constituem como atividades lúdicas e religiosas que singularizam cada povo, no conjunto da sua cultura, e torna-lhes a vida digna de ser vivida.

Transformar essas práticas corporais em uma modalidade desportiva, ao contrário de valorizar a diversidade cultural dos povos indígenas e do Brasil, reforça a imposição de uma cultura desestruturadora das relações sociais dos grupos indígenas, que foram construídas segundo uma lógica totalmente distinta da lógica desportista do mundo ocidental.

Os princípios que orientam os participantes da corrida de tora na aldeia são totalmente distintos dos que orientam os “atletas” nos jogos promovidos por não-índios. O resultado da “corrida” na aldeia dependerá, por exemplo, do seu significado no conjunto das técnicas corporais e no seu sentido ritualístico. Nos jogos, em que foi incluída, um espetáculo promovido por e para não-índios, as regras dessas práticas corporais indígenas foram adequadas à lógica das competições desportivas e a uma cultura ocidental já adaptada.

Compreender criticamente os sentidos e os significados das manifestações corporais da cultura ocidental e a sua relação com a prática pedagógica pode, portanto, possibilitar um cuidado com a diferença e com o outro, tendo a preocupação de favorecer o respeito e a valorização de sua cultura. O desvelar dos significados pode encaminhar análises mais críticas do papel pedagógico do desporto e de outras práticas corporais da cultura ocidental no interior das comunidades indígenas, muitas vezes reforçadas pela escola da própria aldeia.

Cabe ressaltar que a Educação Física é a área de conhecimento que lida, no interior da escola, com conteúdos, valores, sentidos e significados específicos da cultura que a produziu e a cultiva, a cultura ocidental. Ao ser introduzida, de modo oficial ou informal, na educação escolar, particularmente na educação indígena, a Educação Física, por meio de seus conteúdos (a dança, o jogo, a luta, o desporto, a ginástica etc.), contribui para a educação e formação social da criança, com a finalidade de integrá-la à cultura dominante. Desvelar sua função pedagógica e ideológica, no interior da educação e da cultura, configura-se hoje como uma forma de contribuir com a luta e com o movimento político dos povos indígenas do Brasil.

Diante da inevitável relação com a sociedade envolvente e não obstante sua inferioridade numérica e territorial, os povos indígenas têm demonstrado uma força crescente, que vem se manifestando em forma de articulação política em defesa de sua terra, de sua sobrevivência física e de sua autonomia cultural. Reconhecer os direitos dos povos indígenas significa assegurar-lhes a liberdade de escolher o que desejam assimilar de nossa cultura e o que querem manter da deles. Como lembra Ribeiro (1989, p. 130), mesmo que tudo leve a crer que o artesanato seja uma das últimas formas de resistência da identidade étnica e a pintura corporal e os adornos estejam obsoletos, quando os povos indígenas desejam fazer valer sua condição de índio e o direito constitucional à posse da terra, pintam-se, adornam-se e se armam com borduna ou com arco-e-flecha, suas insígnias tribais.

A resistência tem sido ainda uma forma de manifestar-se e de demarcar culturalmente sua diferença étnica. O estudo de outros casos e o modo como ocorreu o processo de preservação das identidades étnicas podem servir como referências. Os programas destinados à rápida introdução de uma mudança cultural, em que se sobressai o aspecto econômico, revelaram-se desastrosos, por exemplo, no Alasca. Já o estudo e a formação cuidadosa, na Sibéria, construíram uma possibilidade, um caminho. O exemplo de sucesso foi a criação de uma universidade, que atendeu às sugestões dos povos locais para desenvolver estudos de suas necessida-

des, de modo a serem asseguradas, por um lado, a transmissão de saberes valiosos e, por outro, a formação dos seus próprios membros – assegurando-lhes o seu futuro, uma atividade, uma profissão.

A possibilidade de contribuir para a valorização e a preservação da identidade cultural de cada povo indígena pode surgir de projetos interculturais, desde que esses incluam membros de cada grupo étnico nos projetos e nos processos e, acima de tudo, que esses povos sejam respeitados e se observe, em primeiro lugar, suas maneiras de ver cada questão, cada problema.

No Projeto Tucum – formação de professores indígenas para o magistério – realizado em Mato Grosso (1995/2000), os professores, representantes de onze das trinta e cinco nações indígenas que vivem no estado, participaram da construção do próprio curso através das funções de monitores e docentes do Projeto. O curso foi realizado em quatro pólos e organizado em três etapas³, possibilitando aos professores indígenas uma participação efetiva. Essa participação foi fundamental para que o curso, embora organizado institucionalmente por órgãos governamentais e coordenado por educadores não-índios, atendesse aos interesses dos próprios povos e respeitasse suas diferenças.

Embora o projeto fosse o mesmo nos quatro pólos, cada pólo adquiriu uma autonomia e uma característica dadas pela etnia ou etnias que dele participaram. O Pólo I, por exemplo, reuniu professores indígenas de sete etnias, o que lhe deu uma característica totalmente diferente da do Pólo II, composto por apenas uma etnia. Pôde-se identificar, numa rápida visita a esses pólos durante a etapa intensiva, a capacidade que cada povo tem, a partir de sua própria cultura, de se organizar e de interagir com as diferentes situações que se colocam nas relações interculturais a que é submetido em seu cotidiano.

³ O Projeto se organizou em três etapas: a) Etapa de Formação – em que se reuniram os coordenadores, consultores, docentes e monitores para fazer o planejamento do curso; b) Etapa Intensiva – em que ocorreram as aulas organizadas em pólos, reunindo todos os professores cursistas de várias aldeias e diferentes povos; c) Etapa Intermediária – fase em que os cursistas desenvolvem seus trabalhos como professores nas escolas das aldeias onde moram e receberam o acompanhamento e orientação do monitor, tanto sobre sua prática pedagógica, quanto sobre os trabalhos de pesquisa encaminhados pelos docentes na Etapa Intensiva.

No Pólo II, por exemplo, identificou-se uma prática quase diária da equipe de coordenação, que reunia monitores, coordenadores e docentes para avaliar os trabalhos realizados no dia e encaminhar o planejamento e as tarefas do dia seguinte. Coincidentemente os professores, cursistas Xavante, realizaram ao final do dia (como é prática na aldeia) uma espécie de assembléia para avaliar as atividades do período. Nesse momento, em que se organizam em círculo, todos podem falar o que pensam e discutir sobre o que quiserem. Foi nessa oportunidade que os professores cursistas convidaram os não-índios tanto para responderem às questões levantadas, quanto para apresentarem encaminhamentos que julgaram necessários.

No Pólo I, diferentemente dos demais, o que era comum às sete etnias que ali se reuniram era a necessária relação com o não-índio e com a língua portuguesa. Nesse pólo evidenciou-se entre os professores indígenas uma relação intercultural que extrapola a visão de relação entre a cultura indígena e não-indígena. O diferente e o comum assumiram uma dimensão complexa, que possibilitou outras relações e outra visão de mundo, explicitadas no relato de uma das cursistas:

Com o curso no Projeto Tucum é que encontramos maneiras diferentes de dar aula para as crianças indígenas. Antes não tínhamos conhecimento da importância da nossa própria cultura e como esta poderia nos ajudar na sala de aula. Na sala se conta muitas histórias e mitos para as crianças, principalmente sobre a origem, família, sociedade, religião e tudo que se ensina na sala de aula dos brancos. Só que as nossas aulas são voltadas totalmente para a realidade de cada povo, porque cada povo tem sua história e mitos diferentes. Mas é importante também conhecer mitos e história de outros, porque aí se pode fazer a comparação. (Miriam Lazaizokairo)⁴

⁴ A professora Miriam elaborou esse texto com o objetivo de “falar” aos outros colegas professores não-índios, como desenvolve seu trabalho na escola – Escola Municipal Bacaval – Aldeia Bacaval – Terra Pareci / município de Campo Novo dos Pareci/MT. O texto foi produzido durante as aulas de Linguagem Artística e Corporal (Educação Artística e Educação Física) na Etapa Intensiva do Pólo I, realizado município de Juara, no início de 1999.

Nesse sentido, deve-se considerar primeiramente a aceitação real da diferença de cada cultura indígena, de cada povo ou grupo social em relação à cultura ocidental. A aceitação de que há uma diferença não significa a desqualificação de uma cultura em relação à outra. Pelo contrário, ao se considerar a diferença, deve-se caracterizar a capacidade que o outro tem de constituir-se como sujeito histórico, capaz de construir sua vida e sua cultura com base nas diferentes relações com homens e natureza.

Como ocorre em experiências já vivenciadas em outros países e no Brasil, reconhecer as diferenças culturais significa investir na capacidade que os índios têm de participar e colaborar ativamente no processo de integração com a sociedade brasileira. São eles os primeiros a reconhecer que o processo de mudança é poderoso e são eles os primeiros interessados em salvaguardar algo único e precioso: a sua forma de estar num mundo complexo e em mudança.

É indispensável, portanto, que, ao realizar quaisquer ações e intervenções junto aos povos de culturas diferentes da nossa, esses sejam intensamente ouvidos, para que o verdadeiro sentido do termo *integração* – relação social entre diferentes grupos sociais, em iguais condições materiais e culturais – possa começar a fazer parte do vocabulário dos projetos políticos e educacionais brasileiros.

Bibliografia

AMANI, Colectivo y Escuela de Animación Juvenil de la Comunidad de Madrid. *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular, 1994.

BERNARDI, Bernardo. *Introdução aos estudos etno-antropológicos*. Lisboa: Edições 70, 1974.

CANCLINI, Néstor García. *As culturas populares no capitalismo*. Tradução de Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CAPACLA, Marta Valéria. O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995): resenhas de teses e livros. *Cadernos de Educação Indígena*. Brasília/São Paulo, MEC/MARI-USP, 1995, v. I.

CASENEUVE, Jean. *Dez grandes noções da sociologia*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

CEDES. *Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa*. Campinas, SP, Centro de Estudos Educação e Sociedade/Unicamp, n. 43, 1997.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 55-83.

CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CRESPO, Jorge. *A história do corpo*. Lisboa: Difel, 1992.

_____. *A construção do corpo do outro (Séc. XV-XVI)*. Arquivos da Memória, CEEP (Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa), Dezembro 1996. Semestre I, n. 1.

DIECKERT, Jurgen; MERINGER, Jakov. A corrida de toras no sistema cultural dos índios brasileiros canela. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Ijuí, v. 15, n. 2, p. 166-180, jan. 1994.

GODINHO, Vitorino. *A estrutura da antiga sociedade portuguesa*. Lisboa: Arcádia, 1995.

GRANDO, Beleni. O ensino da educação física na formação de professores indígenas. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, v. 19, n. 1, p. 85, Florianópolis, CBCE, set. 1997.

_____. A Cultura Corporal Indígena: um desafio para a formação do professor índio. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, v. 21, n. 1. Florianópolis, set. 1999. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 11., 1999, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, SC: CBCE, 1999.

_____. *Relações interculturais nas práticas corporais do povo bororo em Mato Grosso: em busca de referenciais para a formação de professores*. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

HASSE, Manuela. *A disciplina do corpo*. Lisboa: UTL/ISEF, 1993.

_____. O corpo solar: a ginástica sueca e a construção social do corpo europeu. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.21, n.1, set.1999. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 11., 1999, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, SC: CBCE, 1999.

_____. *O divertimento do corpo*. Corpo, lazer e desporto na transição do séc. XIX para o séc. XX em Portugal. Lisboa: Temática. 1999.

HECK, Ergon Dionisio. 500 anos de conquista e dominação. In: RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo Domingos (Orgs.). *Os 500 anos: a conquista interminável*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação/Coordenadoria de Assuntos Indígenas. *Projeto Tucum*. Programa de formação de professores indígenas para o magistério. Cuiabá/MT: Governo do Estado de Mato Grosso, 1995.

MELATTI, J. L. *Índios do Brasil*. São Paulo: Cultrix, 1993.

NOVAMERICA, *La Revista de La Patria Grande*. Pluralismo cultural. Rio de Janeiro, Novamerica, n. 82, junho, 1999.

RIBEIRO, Berta Gleizer. *O índio na história do Brasil*. São Paulo: Global, 1997.

_____. *Arte indígena, linguagem visual/ Indigenous art, visual language*. Tradução de Regina Regis Junqueira; desenhos de Hamilton Botelho Malhado; fotos de Frederico F. Ribeiro. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1989.

VANGELISTA, Chiara. Missões católicas e políticas tribais na frente de expansão: os bororo entre o séc. XIX e o séc. XX. *Revista de Antropologia*, publicação do Departamento de Antropologia – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 165-197, 1996.

VIEIRA, Padre Antônio. *Sermões: problemas sociais e políticos do Brasil*. Seleção de textos, apresentação, introduções e notas por Antônio Soares Amora. São Paulo: Universidade de São Paulo, Cultrix, 1995.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: uma Proposta de Ação no Mundo Multicultural

*Rosângela Steffen Vieira**

Quando discutimos educação e democracia estamos falando, necessariamente, em educação para todos. Mas quem são “todos”? Certamente não se trata de um grupo homogêneo de pessoas, mas de cidadãos com diversas identidades. Reconhecer e integrar as diferentes identidades culturais nas práticas educativas é um desafio que se impõe. Nessa perspectiva o texto discute aspectos da educação intercultural, entendendo-a como uma possibilidade de democratização do saber escolarizado.

Intercultura: uma discussão conceitual

Trabalhar com o tema intercultura impõe reflexões sobre conceitos como cultura, identidade, reconhecimento, interculturalidade, multiculturalidade e pluralidade. Esses não são conceitos uniformes, mas apresentam diferentes abordagens e implicações. Considerando que, ao assumirmos determinado conceito, estamos também assumindo uma postura política, essa questão torna-se ainda mais relevante.

* Rosângela Steffen Vieira é mestranda em Educação (UFSC, 2002-2004).

Hohmann afirma que “sem solução é a questão da definição do conceito de cultura. Um lance de olhar na literatura competente [...] deixa claro que este empreendimento é desesperado e muito provavelmente pouco efetivo” (Hohmann apud Richter, 1997, p.112). Mas podemos entender que cultura, em um conceito genérico, indica o conjunto de conhecimentos, crenças e idéias, adquirido e utilizado por um grupo particular de pessoas para interpretar experiências e gerar comportamentos, orientando sua ação no mundo. “Todas as sociedades, ao longo da sua história, elaboraram para si um sistema articulado de idéias e imagens de representação coletiva, através do qual constroem a sua identidade [...] a coletividade se identifica por uma série de traços e atributos que a distinguem e individualizam. Existir socialmente é ser percebido e reconhecido como distinto” (Pesavento, 1994, p. 9). Nesta perspectiva, é importante que as diferenças culturais sejam mantidas, respeitadas e valorizadas. Segundo Lévi-Strauss “a civilização mundial só poderia ser coligação, à escala mundial, de culturas que preservassem cada uma a sua originalidade” (*apud* Ianni, 1992, p. 77).

O conceito de formação intercultural ainda está em construção. Um contato superficial com o tema pode sugerir que a intercultura busca harmonizar a convivência entre diferentes culturas, excluindo ou minimizando conflitos, na medida em que uma cultura tolere a outra. Mas não se pretende desenvolver tolerância. Tolerar significa suportar, agüentar, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de uma cultura sobre a outra. O que se pretende é desenvolver relacionamentos cooperativos entre as diferentes culturas, em que sejam mantidas – e respeitadas – as identidades culturais. A intercultura não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Os conflitos permanecem, inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se reflitam em preconceitos e discriminações. “É preciso afirmar as diferenças, reconhecendo e respeitando a diversidade e a singularidade sem nenhum juízo de valor antecipado” (Projeto Axé, 1998, p. 22).

O encontro entre culturas diferentes deve implicar uma atitude de respeito mútuo. Pode-se admirar os valores do outro, não simpatizar com eles ou mesmo se opor a eles. Mas é perverso desqualificar ou subjugar os

valores do outro aos nossos. Superar tal relação é uma tarefa difícil, principalmente se considerarmos que o preconceito diante das diferenças é construído historicamente por processos de dominação e rivalidades.

A educação intercultural surge como proposta pedagógica que visa a desenvolver relações cooperativas entre diferentes sujeitos e culturas. Busca preservar as identidades culturais, mas de forma não etnocêntrica, objetivando a troca e o enriquecimento recíproco.

O multiculturalismo *reconhece* a existência de diferentes identidades culturais e defende o respeito à especificidade de cada uma. O interculturalismo, além disso, propõe o desenvolvimento de processos de *interação* entre os sujeitos e entre os grupos de diferentes culturas.

Embora tal discussão conceitual seja recente, o encontro entre culturas não é novidade do mundo moderno. Desde os tempos mais remotos os homens se encontram e mantêm relacionamentos culturais diferenciados. Mas o encontro entre culturas acentuou-se vertiginosamente com o processo de globalização. “Com a globalização, que não é apenas um fenômeno econômico, mas também ocorre nas dimensões culturais e políticas, o desafio de novas relações interculturais vem se impondo gradativamente com mais força no cenário mundial” (Scherer-Warren, 1998, p. 31).

Nesse processo de globalização, Wallerstein (*apud* Richter, 1997) verifica duas tendências simultâneas e contraditórias: particularidades nacionais, étnicas e culturais procuram impor-se ao lado e contra a universalização específica e progressiva das culturas, imposta pelo imperativo do capitalismo moderno como sistema global.

Rouanet (1997) apresenta três grandes modelos de políticas destinadas a lidar com o multiculturalismo: uniculturalismo, justaculturalismo e interculturalismo. E propõe o transculturalismo. O uniculturalismo busca a unificação cultural em torno de uma cultura predominante, negando a diversidade. O justaculturalismo propõe limites rígidos entre as culturas, uma postura racista que vai marcar a diferença, discriminando-a; concebe hierarquicamente as diferenças, advogando a supremacia de uma cultura

sobre as demais. O interculturalismo busca o diálogo entre as culturas, acredita na possibilidade do aprendizado mútuo por meio do diálogo cooperativo. O transculturalismo seria uma rede interativa em que as culturas se interpenetrariam com vistas à formação de sínteses inéditas.

O modelo transcultural não dá ênfase às identidades coletivas; privilegia a formação de identidades pessoais complexas em que o conceito chave não seria nem a assimilação, nem a coexistência, nem o diálogo, mas o sincretismo, a miscigenação cultural (Rouanet, 1997).

Hohmann distingue duas abordagens interculturais: a do encontro e a do conflito. Enquanto a primeira defende o intercâmbio e o enriquecimento cultural na relação entre dois grupos culturalmente distintos, a segunda busca superar as barreiras que impedem a formação de uma sociedade multicultural mediante o “combate às hostilidades contra estrangeiros, combate ao racismo e à discriminação, a eliminação do etnocentrismo e dos preconceitos” (Hohmann *apud* Richter, 1997, p. 110).

O intercâmbio só é enriquecedor quando caminha em direção à superação dos preconceitos, do racismo, da discriminação e da hostilidade.

A educação intercultural exige uma revisão crítica dos métodos e conteúdos do aprendizado para que sejam contemplados aspectos da vida multicultural. Não podemos, ingenuamente, acreditar que o mero convívio entre pessoas de culturas diferentes possibilite uma prática de educação intercultural. Não seria difícil demonstrar que esse “modelo natural” do convívio poderia gerar exatamente o contrário (Richter, 1997). A educação intercultural pressupõe a intenção da interação e exige uma revisão crítica dos métodos e conteúdos do aprendizado para que sejam contemplados aspectos da vida multicultural. Faz-se necessária uma reflexão contínua com vistas à superação das relações etnocêntricas presentes não apenas no contexto macrosocial, mas também no microsocia. Ao falarmos na aceitação de múltiplas culturas, também precisamos estar atentos às diversas identidades de grupos e indivíduos de uma mesma cultura.

A opção pela intercultura é uma opção claramente política, com vistas à cidadania, e impõe a solução de dois problemas: concretizar o postulado da igualdade das oportunidades exigido por uma sociedade democrática e criar mecanismos para lidar com a multiplicidade cultural. Faz-se necessário criar condições para garantir a igualdade dos direitos em todos os domínios da vida e, ao mesmo tempo, garantir o reconhecimento da especificidade de cada cultura.

Como é possível pensar em uma sociedade de cidadãos, com direitos e deveres iguais para todos, se julgo uma raça ou etnia superior à outra? Como devo querer que uma sociedade multiétnica como o Brasil, com várias etnias, culturas, religiões, costumes, etc., torne-se uma sociedade pluralista, se admito a discriminação de grupos e raças? O preconceito, seja ele explícito ou escondido atrás de meias palavras e permissivos comportamentos, precisa ser superado. O diverso, o diferente, o não oficial, a minoria, o exótico precisam ser respeitados numa sociedade cidadã. (Projeto Axé, 1998, p. 10)

A diversidade étnica brasileira impõe um constante questionamento sobre nossa atuação educativa. O ato pedagógico tem uma implicação muito grande na aceitação e valorização das múltiplas culturas que constituem a sociedade brasileira. Confrontamo-nos com a diversidade no espaço escolar e precisamos refletir sobre a maneira como vivenciamos essas relações e sobre formas de recriá-las de maneira mais significativa.

Educação intercultural surge como exigência de respeito e disponibilidade para o entendimento mútuo, a rejeição ao etnocentrismo e a exigência de uma revisão crítica dos conteúdos do aprendizado que leve em consideração o mundo da vida multicultural (Hohmann *apud* Richter, 1997, p. 110).

A opção pela intercultura exige uma reflexão sobre a formação da nossa identidade, que se constrói a partir do contato com o outro. Esse se torna elemento constitutivo da nossa própria identidade. Necessitamos, portanto, de reconhecimento. E o reconhecimento da multiplicidade cultural tem de refletir-se, na dimensão política, em acesso pleno à cidadania para todos os sujeitos.

Culturas no Mundo Globalizado

O mundo é formado por um conjunto diversificado de ambientes, de ecossistemas, onde comunidades humanas, vivendo em contextos diferentes, desenvolvem histórias e culturas próprias. Múltiplas culturas se formam a partir da convivência entre múltiplas pessoas, com seus sonhos, sentimentos, utopias e realizações.

Cada cultura constrói uma forma específica de ler o mundo. Uma construção desigual dessa leitura do mundo indica uma “diferença nos saberes”, não uma hierarquia dos saberes (Valla, 1998). Não há, em princípio, supremacia de uma ou outra cultura. Cada cultura tem o direito de viver sua singularidade e suas relações peculiares com o outro.

Temos a oportunidade hoje de não contemplarmos o outro como ameaça que tem de ser liquidada ou “formatada” segundo nossos padrões e sim como opção, como enriquecimento, como elemento constitutivo da nossa própria identidade, pois nossa identidade só se faz no contato com o outro (*cf.* Macedo, 1998, p. 19).

O processo de globalização acentua os encontros culturais e pode ensejar enorme enriquecimento mediante inúmeras redes de relações que se formam nesse processo.

Neste sentido Octavio Ianni afirma:

é como se os indivíduos e as coletividades, etnias e minorias, grupos e classes, se humanizassem também por intermédio do vasto e intrincado processo de globalização. O intercâmbio das culturas, traços, padrões, valores, sistemas e outros elementos é também e necessariamente um intercâmbio de indivíduos, coletividades, povos, nações, nacionalidades. Uma migração múltipla, contínua e reiterada por todos os cantos do mundo, tecendo o difícil e intrincado diálogo de modos de ser e imaginar; tecendo novos contrapontos de múltiplos singulares, de tal maneira que todos e cada um alcançam outra universalidade. (1992, p. 158)

O mesmo processo de globalização que desenvolve a integração entre diferentes grupos sociais também produz desigualdades, tensões e antagonismos. Todos os aspectos da vida cultural são afetados pelos pro-

blemas e dilemas do mundo globalizado. O encontro entre as culturas tem acirrado hostilidades, preconceitos e discriminações e o que se vê globalizado na verdade são a miséria e a marginalização. As relações econômicas e políticas capitalistas, que fundamentam o processo de globalização, geram, de fato, desigualdades sociais.

Octavio Ianni fala do processo de desterritorialização, também consequência do mundo globalizado: “há coisas, pessoas e idéias desterritorializando-se todo o tempo. As relações, os processos e as estruturas de dominação e apropriação, antagonismo e integração, parecem desenraizar-se. Há fatos sociais, econômicos, políticos e culturais ocorrendo perto e longe, não se sabe onde” (1992, p. 99).

A internet, um símbolo (e uma arma) dessa nova realidade, nos dá acesso a uma infinidade de informações e também nos possibilita interagir com o outro lado do planeta sem sair de casa ou do escritório. Isso, sem dúvida, modifica nosso “agir no mundo”. Não temos hoje a mesma referência concreta de mundo. Há uma nova idéia sendo estabelecida e muitas são as lacunas deixadas nesse processo. “Sob vários aspectos, a globalização confere novos significados a indivíduo e sociedade, modos de vida e formas de cultura, etnia e minoria, reforma e revolução, tirania e democracia” (Ianni, 1992, p. 02).

Há que se definir o caráter que queremos dar às nossas relações interculturais, buscando formas de superar preconceitos e interagir cooperativamente com outras culturas, para que esses encontros impliquem enriquecimento recíproco, solidariedade e cidadania para todos.

Se o contato entre culturas, ampliado no mundo globalizado, impõe tantas reflexões, como analisar a pluralidade cultural no Brasil que, desde sua formação, tem recebido influência direta de várias culturas? Quando nosso país foi “descoberto”, havia, neste território, mais de 900 povos com culturas distintas. Passamos, posteriormente, pelo processo de colonização e, a partir do século XIX, por intensos movimentos migratórios de diferentes povos, principalmente da Europa e Ásia. Vivemos, por assim dizer, em situação intercultural, o que torna urgente uma política de reconhecimento da pluralidade e da inter-relação cultural.

A história nos lembra o etnocentrismo dos grupos sociais hegemônicos. “Foi a conduta intolerante dos colonizadores que dizimou milhares de índios brasileiros que aqui viviam nos idos de 1500 até hoje. Foi essa mesma intolerância perversa que subjugou o povo negro à condição de escravo, maior degradação do ser humano, e que mantém seus descendentes em situação social de subalternidade e discriminação social” (Projeto Axé, 1998, p. 22).

A cidadania é posta em xeque quando agimos de forma etnocêntrica, desrespeitando o outro. Vários exemplos da história nos fazem refletir sobre nossa atuação hoje, sobre os avanços que tivemos nas nossas relações e sobre o que ainda não conseguimos superar. Coloca-se o desafio de desenvolver práticas culturais qualitativamente distintas daquelas que historicamente têm se constituído como movimentos de colonialismo e alienação cultural.

A diversidade cultural brasileira permite que tenhamos contato direto com crenças, tradições e valores diferenciados. Convivem, em nosso país, igrejas católicas e protestantes, sinagogas, terreiros de umbanda, templos budistas. Nosso cardápio inclui macarrão com polenta, batata doce, feijoada, aipim, tapioca, farinha de milho, quibe frito, cuscuz e tantas outras delícias multiculturais saboreadas à mesa. Dançamos tango, valsa, fandango, rock, samba, pagode. Somos índios, afrodescendentes, imigrantes de todas as partes do mundo, urbano, rural, sertanejo, caçara, caipira. Vemos todas as línguas impressas em *out-doors*, placas, nomes de ruas, bairros e cidades. Até nossos nomes e sobrenomes refletem nossa multiculturalidade. Como admitir, então, que ainda tenhamos em nossa sociedade manifestações discriminatórias tão fortes e cruéis? Como admitir preconceitos? Como admitir a exclusão e marginalização de tantos? Como permitir que, numa sociedade que se pretende democrática, direitos básicos tornem-se privilégios de poucos? Qual a cidadania que temos na realidade? Quem é, na prática, o cidadão brasileiro?

Essas questões levam a propor a educação intercultural como forma de atuação político-pedagógica que promova a construção da cidadania para todos, no sentido de que se consolide a igualdade de direitos e oportunidades e, ao mesmo tempo, que garanta o direito à diferença e ao reconhecimento social das várias identidades culturais.

Educação Intercultural no Brasil

Conhecendo o poder que detém a educação, tanto no sentido de reproduzir mecanismos de dominação, quanto no sentido de possibilitar resistência e transformação, é preciso refletir sobre alternativas pedagógicas que busquem a superação dos mecanismos de dominação e exclusão social.

No campo pedagógico brasileiro a discussão sobre educação intercultural acentua-se e torna-se cada vez mais relevante quando, nos parâmetros curriculares nacionais (Brasil, 1997), a pluralidade cultural é apresentada como um dos temas transversais a ser trabalhado na educação escolar, juntamente com a ética, a saúde, o meio ambiente e a orientação sexual. Impõe-se uma busca urgente por metodologias e materiais didáticos que contribuam para a construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural.

Os parâmetros curriculares nacionais (Brasil, 1997) vêm legitimar uma realidade social que percebemos na nossa vida cotidiana: a diversidade cultural e a dificuldade de aceitação, valorização e inclusão dessa diversidade no ambiente escolar. Cabe à escola acolher essa diversidade.

Segundo Sacristán (1998), uma das funções educativas da escola seria provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta, numa reelaboração crítica e reflexiva da cultura dominante, através, principalmente, de vivências de novas relações sociais dentro da escola que conduzam a novos modos de pensar e fazer. A escola não

pode compensar as desigualdades, discriminações e injustiças produzidas pela sociedade capitalista. Mas é possível e desmascarar o convencimento do caráter inevitável das injustiças e atenuar seus efeitos, substituindo a lógica da homogeneidade pela lógica da diversidade.

A educação intercultural exige uma revisão crítica dos conteúdos e processos do aprendizado para que sejam contemplados aspectos da multiculturalidade visando à superação de preconceitos, discriminações e hostilidades. “Sem dúvida, pluralidade vive-se, ensina-se e aprende-se. É trabalho de construção, no qual o envolvimento de todos se dá pelo respeito e pela própria constatação de que, sem o outro, nada se sabe sobre ele, a não ser o que a própria imaginação oferece” (Brasil, 1997, p. 57).

O Brasil desconhece a si mesmo, desconhece sua multiculturalidade e a escola é um espaço privilegiado para propiciar esse encontro. O reconhecimento das diferentes etnias e identidades que constituem o país seria uma condição e uma estratégia para promover uma integração criativa, superando etnocentrismos (Fleuri, 1998). É preciso reconhecer as diferenças para conquistar a igualdade e, nesse sentido, é importante que educandos e educadores estejam cientes de que a história e as identidades são construídas a partir do contato. Reconhecermos o outro é condição para nosso próprio reconhecimento.

A educação intercultural exige uma revisão crítica dos conteúdos e processos do aprendizado para que sejam contemplados aspectos da multiculturalidade visando à superação de preconceitos, discriminações e hostilidades. Faz-se necessária uma reflexão sobre o sistema escolar, o material didático, o currículo e a formação de professores e uma discussão, em nível amplo, sobre a função social da escola para que se torne possível considerar – e praticar – alternativas educacionais emancipatórias. “Não resta dúvida de que se impõe a transformação dos velhos paradigmas da educação” (Projeto Axé, 1998, p.31).

Nessa perspectiva, a educação intercultural apresenta-se como uma proposta político-pedagógica que visa à formação para a cidadania e a superação de preconceitos e discriminações que expropriam de seus direitos indivíduos e coletividades.

Bibliografia

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual* / Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FLEURI, Reinaldo M. (Org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.
- FLEURI, Reinaldo M.; FANTIN, Maristela (Orgs.). *Culturas em relação*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.
- IANNI, Octávio. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- MACEDO, Marle. O ser humano e a cultura. In: PROJETO AXÉ. *Sabia sabia? Ações complementares à escola*. (Cartilha de apoio aos monitores). Projeto Axé, OIT, Movimento de Organização Comunitária – MOC, Unicef. Salvador: Projeto Axé, 1998.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Gaúcho: a integração do múltiplo. In: KERN, Arno Alvarez et al. *Rio Grande do Sul: continente múltiplo*. Porto Alegre: Riocell/Marprom, 1993.
- PROJETO AXÉ. *Sabia sabia? Ações complementares à escola*. (Cartilha de apoio aos monitores). Projeto Axé, OIT, Movimento de Organização Comunitária – Moc, Unicef. Salvador: Projeto Axé, 1998.
- RICHTER, Erika. Formação intercultural: uma discussão conceitual na Alemanha. In: FREITAG, Bárbara (Org.). *A educação formal: entre o comunitarismo e o universalismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/Unigranrio, 1997.
- ROUANET, Paulo S. Transculturalismo ou retorno à etnicidade. In: FREITAG, Bárbara (Org.). *A educação formal: entre o comunitarismo e o universalismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/Unigranrio, 1997.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

VALLA, Victor V. Movimentos sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis: Mover/NUP, 1998.

DESAFIOS À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL

Reinaldo Matias Fleuri

Com a globalização da economia mundial, as relações sociais tornam-se, no plano econômico e político, cada vez mais transnacionais. E, no plano cultural, pessoas e grupos diferentes entram em contato direto, confrontando suas diferenças. Surge a necessidade de consolidar a defesa das identidades e da pertença étnica¹. Surge, ao mesmo tempo, a necessidade de um grupo abrir-se e de construir relações de reciprocidade com outros. Surge, então, a possibilidade de um movimento cidadão: os diferentes gru-

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

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

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

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

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

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

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

O Desafio da Educação Intercultural

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

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

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

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

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

Especificidade da Constituição Intercultural no Brasil

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

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

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

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

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

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

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

Estimulado, entretanto, por diferentes movimentos sociais, o debate europeu sobre a “intercultural” envolveu campos de reflexão e de intervenção que ultrapassaram progressivamente o caráter emergencial do problema de inserção dos migrantes. Foi necessário esclarecer como se dão os processos de formação da identidade pessoal e coletiva. Foi preciso entender o significado e o valor das diferenças, pelas quais se identificam os grupos sociais. Foi preciso estudar a configuração e a função que assume hoje o sentido de coletividade em sociedades complexas. Nas sociedades complexas – que se caracterizam pela relação entre ambientes culturais plurais e indefinidos – os indivíduos interiorizam na vida cotidiana formas e conteúdos culturais muito diferentes, ou mesmo 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 interferem na formação da visão de mundo dos educandos. Trata-se também de compreender as relações que tal visão estabelece com os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola. O foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação fundamental da educação passa a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos. Tal deslocamento de perspectiva legitima as culturas de origem de cada indivíduo e coloca em cheque a coesão da cultura hegemônica. É este fato traz conseqüências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial.

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

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

Educação Intercultural: uma conceituação operacional

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

O reconhecimento da diversidade cultural admite diferentes enfoques.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Essa concepção indica que a “educação intercultural” ultrapassa a perspectiva multicultural. Esta reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários. Além disso, educação intercultural propõe construir a relação recíproca entre eles. Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores

de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola. Pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus ponto-de-vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação dos educadores.

Intercultura e Complexidade

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Implicações Pedagógicas da Complexidade

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

- BATESON, Gregory. *Mente e natureza. A unidade necessária*. [Mind and Nature: a necessary unity]. Trad. bras. Claudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986 [1979]. (Trad. ital. 1984).
- _____. *Verso un'ecologia della mente*. [*Steps to an Ecology of Mind*]. Trad. ital. Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1976 [1972].
- _____. *Una Sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. [*A sacred unity. Further steps to na ecology of mind*]. Trad. ital. de Giuseppe Longo. Milano: Adelphi, 1997 [1991].
- BOCCHI G.; CERUTI M. (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli, 1985.
- BONACICH, E.; MODELL, J. *The economic basis for ethnic solidarity. Small business in the japanese-american community*. Berkeley: University of California Press, 1980.
- BONFIGLI, Gabriele; SPADARO, Marina. Intercultura e cooperazione. *Cooperazione Educativa*, MCE, n. 1, p. 19-22, 1995.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a, 126p.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b, 164p.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Intercultura

ESTUDOS EMERGENTES

A interação com outras culturas é essencial para a compreensão crítica da própria cultura. Assim, parafraseando Paulo Freire, poderíamos supor que *as culturas se educam em relação, mediadas pelas pessoas.*

Confrontar-se com estranhos não implica relações fáceis e tranquilas. São relações profundamente desafiadoras, por vezes conflitantes e dramáticas. A história nos revela que muitas relações entre povos e grupos sociais diferentes têm resultado em guerras, genocídios, processos de colonização e de dominação. Entender, pois, tais processos de relações interculturais torna-se a condição para compreender e transformar as lógicas que conduzem à destruição mútua e, sobretudo, para descobrir e promover o potencial criativo das relações entre grupos e contextos culturais diferentes.

ISBN 85-7429-231-1



9 788574 292311