

Trabalho apresentado em:

FLEURI, R. M. Tolerância e educação intercultural In: Sobre Filosofia e Educação: racionalidade e tolerância.01 ed.Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006, v.01, p. 302-311.



Altair Alberto Fávero
Claudio Almir Dalbosco
Telmo Marcon
(Org.)

Sobre
**filosofia e
educação:**

*racionalidade
e tolerância*

+ Fleuri 617 t



Sumário

Apresentação	5
Racionalidade e tolerância	11
Altair Alberto Fávero	
Claudio Almir Dalbosco	
Telmo Marcon	
RACIONALIDADE E TOLERÂNCIA: ENFOQUES TEÓRICOS	
Racionalidade e tolerância – uma abordagem filosófica de princípios pedagógicos	19
Hans-Georg Flickinger	
Desafios e perspectivas das universidades alemãs: mudanças de paradigmas na política universitária alemã	30
Rolf-Dieter Postlep	
Elementos de um conceito crítico de tolerância	39
Marcos Nobre	
Lógica e razão, diálogo aberto, tolerância e intolerância	55
Floyd Merrell	
Racionalidade e tolerância em conflitos culturais	94
Heinz Eidam	
Racionalidade e tolerância no contexto pedagógico	123
Nadja Hermann	
Desigualdades sociais e modernização da sociedade: considerações acerca do projeto do trabalho social na "era da globalização"	143
Werner Thole	
O discurso oficial da tolerância: provocações críticas	161
Pedro Goergen	
Racionalidad y tolerancia: desafíos de la educación inclusiva en América Latina	186
Margarita Sgró	

RACIONALIDADE E TOLERÂNCIA: ENFOQUES PRÁTICO-PEDAGÓGICOS

O lado perverso da inclusão – a exclusão.....	207
Maura Corcini Lopes	
Universidade, ética e formação de educadores: um enfoque com base no envelhecimento populacional.....	219
Agostinho Both	
Ética na pesquisa em ciências humanas: o papel dos comitês de ética na pesquisa.....	235
Solange Maria Longhi	
Racionalidade e formação.....	251
Claudia Almir Dalbosco	
Um professor no <i>close</i> da intolerância: a pedagogia entre imagem e opinião pública.....	267
Amarildo Luiz Trevisan	
Entre dogma e crítica: notas prévias para discutir a questão do fundamentalismo e do relativismo em educação.....	282
Luiz Carlos Bombassaro	
Tolerância e educação intercultural.....	302
Reinaldo Matias Fleuri	
Educação intercultural, diversidade e tolerância.....	312
Telmo Marcon	
Onde estão os outros? Inclusão e silêncio na escola étnica – italiana.....	328
Selina Maria Dal Moro	
Solange Maria Longhi	
Maria Lêda Löss dos Santos	
Racionalidade e formação: a produtividade de Horkheimer para um projeto de “in-tolerância”.....	344
Avelino da Rosa Oliveira	
Filosofia e formação no contemporâneo.....	353
Elisete M. Tomazetti	
A docência como testemunho da própria aprendizagem.....	365
José Pedro Boulleuer	
Notas sobre cultura e racionalidade em Adorno e Horkheimer.....	378
Luiz A. Calmon Nabuco Lastória	
Mundo em comum e vida argumentativa.....	390
Claudio Boeira Garcia	
Educação contra a intolerância.....	404
Bruno Pucci	
O que tolerar? O que não tolerar? Ensaio sobre o lugar da tolerância na educação.....	419
Adriana Dickel	

Tolerância e educação intercultural

Reinaldo Matias Fleuri*

Numa época em que a intolerância global parece ter se abatido sobre o planeta e em que as diferenças culturais, mais do que uma riqueza, são encaradas como algo a suprimir, torna-se fundamental insistir na necessidade de a escola se assumir não apenas como um espaço de tolerância e de cruzamento da diversidade, mas como contexto cultivador do diálogo crítico, democrático e criativo, como propôs Paulo Freire.

Dessa forma, as questões relacionadas com a diferença e a identidade cultural se assumem como um dos principais temas da atualidade na escola. Mas a multiplicidade de termos e de concepções em torno de uma mesma idéia – multicultural, transcultural, intercultural – parece dificultar a compreensão desse fenômeno. Afinal, o que significam esses conceitos e em que contexto se aplicam?

Hoje em dia, verifica-se um intenso debate sobre as questões da relação entre os diversos grupos culturais, coexistindo, nesse âmbito, várias propostas e concepções de

* Professor da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação/SC/Brasil.

abordagem, que, por vezes, utilizam os mesmos termos para designar conceitos diferentes, ou afirmam as mesmas coisas com termos diferentes. Tome-se o exemplo do conceito de “educação multicultural”, utilizado nos países anglo-saxônicos para designar a luta pela paridade de direitos entre diferentes grupos sociais e culturais na sociedade, que na Europa é habitualmente traduzido pelo conceito de “educação intercultural”. Certos autores, como Stephen Stoer e Luísa Cortezão, da Universidade do Porto (Portugal), utilizam o termo “educação inter/multicultural” para se referir a esse conjunto de movimentos que propõem não só o respeito mútuo das especificidades de cada grupo cultural, mas também a relação e a interação entre eles.

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

Em nosso grupo de pesquisa,¹ à medida que vimos ampliando e aprofundando o processo de pesquisa, fomos dialogando sucessivamente com diferentes concepções de educação intercultural ou multicultural. Inicialmente, encontramos esses termos definidos como sinônimos (Fleuri, 1998, p. 117-122). Contudo, ao estudar a reflexão italiana sobre educação intercultural (Nanni, 1998), verificamos o entendimento da educação *intercultural* como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes, ao passo que a educação *multicultural* constituiria uma perspectiva que busca o reconhecimento identitário das minorias étnicas, em luta contra os

¹ Núcleo Mover – Educação intercultural e movimentos sociais, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC, Brasil). www.mover.ufsc.br

processos de sujeição a que foram submetidas historicamente (Fleuri, 2000). Estudos posteriores (Canen e Moreira, 2001) levaram-nos a entender o termo "multiculturalidade" como indicador da realidade de coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade, ao passo que o termo "interculturalidade" nos servia para indicar o conjunto de propostas de convivência e de relação democrática e criativa entre culturas diferentes. Mais recentemente, interagimos com estudos que buscam representar polifonicamente a polissemia dos desafios e das propostas emergentes como as expressões "inter/multicultural" (utilizada por Stoer, 2001) e "intertranscultural" (utilizada por Padilha, 2004).

Em relação a toda essa problemática da "multi/inter/transculturalidade", há dois aspectos que me parecem importantes referir.

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

O segundo aspecto importante refere-se à explicitação do eixo fundamental de toda essa problemática, ou seja: "De que forma é possível promover a unidade e a relação entre diferentes grupos, culturas e sujeitos, sem que essa relação e essa unidade anule as diferenças, mas, pelo contrário, potencialize o desenvolvimento de cada um deles?" (Fleuri, 2003).

Esse problema põe em xeque a concepção monocultural da escola. O desafio que se coloca hoje no campo educacional é o de saber como promover diferentes processos de desenvolvimento humano, partindo de distintos lugares subjetivos, culturais, geracionais e sociais, realizando diferentes percursos simultâneos e interativos, de tal modo que se possam tecer tramas relacionais críticas e criativas, que potencializem de modo fluido a coesão entre singularidades pessoais, culturais,

sociais, ecológicas. Mais concretamente, como a escola está respondendo a esse desafio?

Aqui se coloca uma questão a que eu chamaria “salto lógico”. Nesse sentido, gostaria de contar uma pequena história, de autoria de Edwin Abbot Abbot, que poderá ajudar a esclarecer a minha idéia. O livro de Abbot (1884), intitulado *Flatland* (“Planolândia”), conta a história de um país onde os habitantes são todos figuras geométricas planas, de duas dimensões. Um dia, o senhor Quadrado em visita a um outro país, o país unidimensional da “Linhalândia”, ficou perplexo com a forma como aquele povo conseguia viver numa única dimensão, onde tudo se resumia a pontos e linhas. O senhor Quadrado voltou à sua terra preocupado e pensava: “Será que existe um outro país, ainda mais diferente? Como é que seria se vivessem numa outra dimensão, mais complexa do que a nossa? Como é que eles nos veriam?”. Essa questão se tornou ainda mais complicada quando o neto chegou da escola com um problema de matemática: “Na matemática, o número dois ao quadrado (2^2) equivale a uma representação geométrica de um quadrado de dois (metros) de cada lado. Como é que se poderia representar um dois ao cubo (2^3)?”, perguntou a criança. O avô disse que isso era impossível e mandou o menino dormir. Para o velho sábio, que sempre vivera no âmbito da segunda dimensão, era impossível conceber a realidade em três dimensões. O fato é que ele se encontrou diante de um paradoxo,² ou seja, uma afirmação que colocou em xeque o próprio contexto lógico que sustentava tal afirmação. Aceitar que exista uma terceira dimensão colocaria em xeque toda a lógica que sustentava sua visão bidimensional de mundo.

² Paradoxo é uma contradição lógica que, se não resolvida, coloca em xeque toda a estrutura lógica da argumentação que a gerou. A teoria dos tipos lógicos (formulada por Batrand e Alfred North Whitehead na famosa obra *Principia mathematica*, 1910) 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”.

A superação do paradoxo só é possível a partir de uma elevação do nível lógico. Só se podem resolver os problemas insolúveis no plano da bidimensionalidade se nos colocarmos no plano da tridimensionalidade, e assim por diante.

Traduzindo esse problema lógico e epistemológico para a dimensão pedagógica, podemos verificar que são problemas dessa natureza paradoxal que são colocados à escola do currículo monocultural. Para um professor, que tem de se limitar a um programa seqüencial e disciplinar, com campos conceituais segmentados e predefinidos, que deve ser desenvolvido progressivamente com prazos preestabelecidos, segundo horários rígidos, que tem de realizar exames, é impossível atender à diversidade de uma turma com vinte, trinta, quarenta, cinquenta crianças, que, por vezes, inclusive, se comunicam e interagem de formas diferentes, que podem ser surdos ou cegos, que falam uma outra língua... Como o professor tem de garantir um processo homogêneo, um método único de ensino do conteúdo curricular, se vê forçado a usar uma estratégia para reduzir as diferenças a uma norma unidimensional. Tudo o que aparece como diferente, ou é excluído ou é reduzido aos termos possíveis de serem incorporados num programa único.

É preciso perceber, no entanto, que o processo educativo não se dá numa seqüência linear e progressiva, mas numa relação complexa entre processos singulares. As pessoas, de fato, são desafiadas por diferentes problemas. Cada uma enfrenta em sua prática cotidiana situações muito variadas, elaborando entendimentos com base em referenciais culturais e teóricos diferentes, por vezes incongruentes entre si, e assumindo opções e ações diversas, por vezes divergentes e conflitantes.

Tal concepção de educação entende que a relação de conhecimento se estabelece não só *entre um sujeito e um objeto*, mas na relação *entre sujeitos* que são *mediatizados pelo mundo*, tal como referia Paulo Freire. Concluindo, a escola tem procurado conceber e implementar propostas educacionais que buscam realizar esse “salto lógico”, como a “educação

por projetos”, ou as práticas de “investigação-ação-educativa”. Tais propostas entendem a educação como o processo que se realiza na relação entre as pessoas que buscam compreender e enfrentar os problemas na sua prática. Isso implica, justamente, uma concepção complexa de currículo, de programa pedagógico.

É esse o grande desafio que se coloca com o conceito de “transversalidade” e a proposta de desenvolver os “temas transversais” no currículo escolar, que

remetem inexoravelmente à complexificação e à globalização do currículo [...] e a uma maneira diferente de conceber a função de um novo paradigma, que temos chamado de *paradigma sistêmico* (chamado também de global, ecológico, complexo), o qual já está começando a afirmar-se, em todos os ramos do saber e da cultura, como necessidade e como reação diante das insuficiências do *paradigma mecanicista* (chamado também de analítico, cartesiano, simplificador) o qual tem dominado nossa cultura há séculos. O conflito aparece quando os temas transversais exigem um planejamento sistêmico, e o restante do currículo e a organização escolar persistem em seu planejamento analítico. Essa “dupla linguagem” se resolve infalivelmente a favor do paradigma atual, da ordem estabelecida, que também é o que sintoniza com a cultura do professorado, formado inicial e permanentemente por estas clássicas coordenadas (Yus Ramos, 1998, p. 10).

Assim, a concepção complexa, dialógica e intercultural de educação implica a necessidade de se repensar e ressignificar a figura do educador. O papel do educador, nessa perspectiva, vai muito além da tarefa de “transmitir” conhecimentos. Sua tarefa constitui-se na busca de promover e alimentar contextos relacionais e problematizadores que sustentem a relação entre pessoas que procuram compreender e enfrentar os desafios que surgem em sua prática.

Nesse sentido, a relação dialógica é o fator fundamental da educação. E o diálogo pressupõe que cada sujeito não seja considerado um indivíduo com uma essência fixa e isolada. O sujeito humano, de fato, vai se formando a partir de um

processo histórico, participa de modo singular em diferentes contextos e se constitui simultaneamente em diferentes identidades culturais. Nessa perspectiva, a educação passa a ser entendida como uma relação entre os sujeitos, vistos não apenas como indivíduos, mas como constituídos e constituintes de seus respectivos contextos socioculturais. Assim, já é possível compreender – com Paulo Freire – que as pessoas se educam em relação, mediatizadas pelo mundo, ao mesmo tempo em que seus respectivos mundos culturais e sociais se transformam, mediatizados pelas próprias pessoas em relação.

Dessa maneira, a tarefa do educador, mais do que transmitir um modelo único e hegemônico de cultura e de conhecimento científico, passa por promover e criar um processo de mediação para que as pessoas possam interagir, enfrentar os conflitos e os problemas comuns, procurando – a partir dos seus respectivos referenciais culturais, das suas experiências, das suas histórias de vida – desenvolver as formas e os elementos para compreender e para resolver os seus desafios. E com isso, os próprios referenciais teóricos e culturais vão sendo transformados pelas pessoas que interagem, educando-se mutuamente. Nessa medida, o educador deve ter como fonte de recursos teóricos, de conhecimento, não apenas a cultura escrita, letrada, mas as culturas vivas que são produto e patrimônio de todas as pessoas e comunidades.

E de que forma pode a cultura popular ser um instrumento de promoção dos processos educativos?

A cultura popular, tal como é designada, é, na realidade, constituída por uma trama muito complexa de culturas. Até a década de 1960, 1970, aceitava-se uma contraposição entre a cultura erudita – personificada na cultura acadêmica universitária – e a cultura popular, configurando a relação entre a classe dominante e a classe dominada. Hoje em dia, complexificou-se a compreensão dessa relação e procura-se compreender as múltiplas dimensões, processos e culturas que constituem cada fenômeno. Assim, hoje entende-se a cultura popular como a trama das relações entre os diferentes sujeitos culturais, que desenvolvem padrões de compreensão

diferenciados, e o grande desafio que se coloca é o de potencializar as interações que se estabelecem entre eles.

No contexto escolar, por exemplo, esse desafio é concretizado pelo desenvolvimento das mediações entre questões étnicas, de gênero (da relação entre homens e mulheres, dos homossexuais), de geração (da relação entre as culturas geracionais das crianças, jovens, adultos, anciães), de classes econômico-políticas, já que todas essas dimensões são constitutivas de cada sujeito.

A cultura popular pode contribuir para o desenvolvimento do processo educativo, em primeiro lugar, na medida em que procure compreender não só o que cada um tem a dizer, mas os contextos a partir dos quais cada um o afirma, ou seja, não se trata apenas de dar a palavra às pessoas, mas de compreender o que elas dizem e trabalhar no sentido de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, ecológicos do que elas dizem. Em segundo lugar, essa possibilidade de interação entre pessoas de culturas diferentes só ocorrerá se cada um dos sujeitos estiver decidido a isso, porque se cria uma zona de risco, de conflito, de tensão, até mesmo de insegurança. Então, a importante contribuição da cultura popular nesse processo é trabalhar no sentido de tornar sustentável e potencializar as fricções que se constituem na relação entre os diferentes sujeitos.

Considerações finais

Uma escola ou uma prática pedagógica que se queira dialógica precisa potencializar essas formas dialógicas e complexas de comunicação. Ser democrático não significa apenas deixar o outro falar, mas entender o que ele tem para dizer (Fleuri e Costa, 2004), não só por meio das palavras, mas por todas as suas formas de comunicação – a comunicação corporal, a comunicação visual e outras múltiplas formas de expressão. Os estudantes expressam significados que, muitas vezes, a escola ou não está preparada, ou não possui instru-

mentos eficazes, para compreender e superar. É preciso tentar superar a visão da norma, habitualmente ligada à sanção (ao castigo ou à recompensa), e desenvolver olhares diferentes para facilitar o diálogo e a compreensão mútua.

O educador pode mais facilmente educar e, até mesmo, conquistar a confiança, a parceria e a interlocução com as crianças e os jovens – mesmo que estes se manifestem, por vezes, de uma maneira contestatória, seja visual, física ou verbalmente – se procurar entender o que eles querem afirmar com sua atitude. Ao invés de o educador se reduzir a uma atitude maniqueísta, tentando julgar simplesmente se “está certo” ou “está errado” tal comportamento estudantil, por que não perguntar “o que quer ele dizer com isto?” Ou, mesmo, questionar-se a si próprio: “Que concepções e opções estão pressupostas na forma como os educadores interagimos com os estudantes?”

São duas perguntas aparentemente simples, mas que demonstram uma lógica e uma epistemologia diferentes. A epistemologia do “certo” e do “errado” equivale a trabalhar na “primeira ou na segunda dimensão”, numa dimensão linear ou “chata” da relação pedagógica. Isso implica reduzir aspectos tridimensionais (ou seja, históricos, culturais, ecológicos) a uma dimensão plana (superficial, pragmática e imediatista). Quando nos questionamos acerca do que um estudante pretende afirmar, colocamo-nos numa outra dimensão, eu diria “tridimensional ou quadridimensional”, que implica a temporalidade e a relação entre as histórias, e, com isso, multiplicamos exponencialmente as possibilidades do nosso relacionamento.

Em resumo, lidar com as manifestações de diferença implica colocarmo-nos numa atitude de curiosidade, de diálogo, de compreensão e, sobretudo, deixarmo-nos interpelar, colocando em causa os nossos próprios padrões de conhecimento para entendermos o outro. É essa “crise” interior que nos permite evoluir e fazer evoluir o próprio conhecimento e a própria cultura. É por isso também que não é possível ensinar sem aprender. Aliás, só com uma atitude de aprendizagem

em face do outro poderemos desenvolver o processo de ensino e de elaboração de conhecimento.

Referências

ABBOTT, Edwin Abbott. *Flatland - A romance of many dimensions*. Second, revised edition, 1884. Disponível em: <http://www.eldritch-press.org/ea/FL.HTM>. Acesso em: 23 ago. 2005.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

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

_____. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-81.

_____. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35. maio/ago. 2003.

FLEURI, R. M.; COSTA, Ricardo Jorge. Ser democrático não significa apenas deixar o outro falar, mas entender o que ele tem para dizer. *A Página da Educação*, Portugal, ano 13, n. 139, p. 11, nov. 2004.

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

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

STOER, S. Desocultando o vôo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento, 2001.

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