

# Educação nos limiães entre culturas

*Reinaldo Matias Fleuri\**

“Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos seres humanos para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens... A ponte reúne enquanto passagem que atravessa.”

Martin Heidegger

*P*odemos considerar os valores como sistemas simbólicos de opções, historicamente desenvolvidos e compartilhados por um grupo social, que orientam as opções pessoais de seus integrantes. Educar para os valores implicaria, pois, desenvolver a capacidade de cada pessoa decidir os sentidos de sua ação cotidiana em relação — por vezes tensa e conflitante — com as opções que vão se configurando coletivamente, no contexto de uma comunidade que compartilha os mesmos referenciais culturais. O grau de tensão e de problematidade cresce exponencialmente quando se considera a relação entre indivíduos e entre coletividades que se identificam com valores e culturas diferentes. O confronto entre uma pessoa e outra, entre um grupo e outro, pode configurar processos de sujeição, de exclusão, ou até mesmo de eliminação de um pelo outro. Ou, ao revés, pode gerar processos de aprendizagem recíproca, não só no sentido de que uma pessoa se educa mediante a relação com outra, mas também no sentido de que uma cultura se transforma ao interagir com outra. Constituir relações de aprendizagem recíproca — que superem os dispositivos de sujeição e de exclusão — é o grande desafio que se coloca nos processos educativos, particularmente no campo da relação entre pessoas e entre coletividades que se identificam, cada uma, com universos culturais diferentes.



No mundo atual ocorrem mudanças profundas e se acentua a interação entre múltiplos sujeitos e entre diferentes culturas. E as próprias concepções de educação e de cultura(s) passam por radicais revisões. “De uma concepção reducionista da cultura — que privilegia as dimensões artística e intelectual — passa-se a uma perspectiva mais abrangente (...), em que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar etc.” (Candau, 2000, p. 61). Nesta perspectiva, a cultura pode ser entendida como “um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (Geertz, 1989, p. 103).

Assim sendo, a relação entre educação e cultura(s) não pode mais se limitar ao âmbito dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar. Tal relação se configura na complexa teia de interpretações tecida entre os pontos de vista dos sujeitos do processo educacional. Assim, as relações entre os diferentes sujeitos, que agenciam relações entre suas respectivas ópticas e éticas, constituem-se como o próprio lugar do aprender (e requerem o desenvolvimento de uma pedagogia do acolher e do escutar o outro). E as ritualidades dos encontros trazem à tona a complexidade do jogo de interações e intercâmbios que se estabelecem nos espaços educacionais.

Esta visão mais abrangente da relação entre educação e cultura(s), por sua vez, não nega os componentes ideológicos ligados às relações sociais de classe e às estruturas econômico-políticas determinantes da sociedade atual (Thompson, 2000, p. 181-212). Mas considera as inter-relações significativas existentes entre cultura, ideologia, política e economia, de tal forma que a(s) cultura(s) não sejam entendidas como simples subprodutos ou reflexos da estrutura econômico-política vigente na sociedade, mas como uma “dimensão configuradora do humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo” (Candau, 2000, p. 62).

Dentro desta concepção relacional, a cultura não é apenas um ornamento, mas uma condição essencial para a existência humana, sendo a principal base de sua especificidade.

Diferentemente dos animais inferiores, cujas fontes genéticas de informação ordenam estreitamente suas ações, o ser humano é dotado de capacidades inatas de respostas 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, estes 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. E, 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.

## Aspectos comuns entre as diferentes culturas

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 estas instituições variam muito de uma sociedade para outra. Contrapondo-se à noção de que a conceituação do ser humano se defina pelos aspectos universais e similares das culturas humanas, Clifford 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. E para tanto, seria preciso “procurar relações sistemáticas entre fenômenos diversos, não identidades substantivas entre fenômenos similares” (Geertz, 1989, p. 56).

Em outras palavras, a “essência” do ser humano não se revela mediante o estudo comparativo entre diferentes culturas, tomadas como objetos de investigação, na busca de se identificar aspectos comuns entre elas. O conhecimento do ser humano pode ser desenvolvido, sim, na medida em 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. Pois “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).

Na abordagem de Geertz é também importante destacar a ênfase dada à manifestação das particularidades da cultura nas relações, a partir da qual surgem os sentidos dos padrões culturais específicos que se diferenciam uns dos outros. Esta concepção coloca uma outra questão importante: a do deslocamento da perspectiva do objeto para a óptica da “relação” entre objetos; a do deslocamento da perspectiva de representação do sujeito para a óptica da “relação” entre sujeitos.

Nesta direção, podemos dizer que a imagem de criança e de infância só poderia ser compreendida em sua significação a partir do encontro com crianças e infâncias específicas. Ao contrário da imagem corrente de criança e de infância, pressupostamente essencial e universal, que retrata o que se diz e o que se sabe sobre ela, propondo implicitamente também o que se deve fazer com elas. A significação da infância e da criança

não se encontra, entretanto, no que dizemos dela, mas no que ela nos diz na sua alteridade. Esta compreensão rompe com uma visão de educação que pressupõe já saber o que são as crianças e a infância e sobre o que se deve fazer com elas.

Tal olhar nos coloca, assim, face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido, que não pode ser reconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora. Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos.

Desta forma, somos convidados a viver os nossos padrões culturais como apenas mais um dentre os muitos possíveis, abrindo-nos para a aventura do encontro com a alteridade. É sob esta perspectiva que a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas sobretudo na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos.

No espaço escolar estamos atentos para acolher o que as crianças nos dizem na sua alteridade? Para compreender os sentidos que suas ações e posições assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais? Ou atuamos apenas com as representações de criança e de infância abstraídas de padrões culturais genéricos e universalizantes, que despem estas crianças e estas infâncias de suas particularidades culturais? A adoção desta imagem universal de criança e de infância não seria produtora da desconexão do saber escolar dos fatos e acontecimentos que envolvem as suas vidas, no cotidiano? E, por ser universalizante e homogeneizante, tal imagem assumida não seria também responsável pela



**“Nesta direção, podemos dizer que a imagem de criança e de infância só poderia ser compreendida em sua significação a partir do encontro com crianças e infâncias específicas.”**

desconsideração das diferenças, que dificulta o reconhecimento e a comunicação entre as culturas escolares e as culturas vividas? Recuperar o papel das culturas no processo educacional, tanto em nível pessoal como coletivo, implica reconhecer a interação entre diferentes modos de ser humano, que se desenvolvem como forças em tensão. Tais campos de força, intensamente conflitantes, podem estabelecer formas criativas de interação entre culturas diversas, possibilitando a reinvenção da existência humana. Sob esta óptica, o reconhecimento das complexas e conflitantes relações interculturais pode ser fundamental para reverter os processos de exclusão estabelecidos pela adoção de mecanismos culturais hegemônicos que perpassam a escola e transformam em “estrangeiros” muitos dos sujeitos sociais que não se adequam aos padrões predominantes de nacionalidade, língua, idade, sexo etc.

É necessário também ampliar a visão de educação intercultural, que não é apenas restrita à convivência numa escola entre sujeitos de etnias diversas. Na escola coexistem sempre diversas culturas — de acordo com o pertencimento da pessoa a diferentes grupos que se identificam conforme as gerações (criança, jovem, adulto, idoso), o gênero (homem, mulher; homossexual), a classe econômica (operário, funcionário público, profissional liberal, executivo, empresário, proprietário rural...), a etnia e pertença regional (negro, índio, italiano, gaúcho, manezinho...), as capacidades físicas e mentais (surdo, ouvinte, cego, paraplégico, autista...), entre outros. De acordo com a sua identificação com estes diferentes universos relacionais e identitários, as pessoas desenvolvem formas diferentes de se conduzir e de interpretar a realidade. Desta forma, assumem seus sistemas de valores (religiosos, políticos, étnicos, estéticos etc.), que servem de referência para orientarem suas opções e suas relações com as outras pessoas e com os outros grupos.

## **Nos interstícios da relação entre sujeitos de culturas diferentes**

As relações entre pessoas de culturas diferentes são consideradas, na maioria das vezes, a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, criança x adulto, homem x mulher, normal x anormal...) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada pólo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nestas relações. Mesmo concepções críticas das relações interculturais podem ser assimiladas a entendimentos reducionistas e imobilizantes. Assim, o conceito de dominação cultural, se enredado



numa lógica binária e bipolar, pode levar a supor que os significados produzidos por um sujeito social são determinados unidirecionalmente pela referência cultural de outro sujeito. Tal entendimento pode reforçar o processo de sujeição na medida em que, ao enfatizar a ação de um sujeito sobre o outro, obscurece o hibridismo das identidades, a ambivalência

e a reciprocidade das relações sociais, assim como a capacidade de autoria dos diferentes sujeitos sociais.

Uma experiência concreta de educação intercultural pode nos ajudar a compreender como desconstruir esta visão lógica binária que acompanha a nossa visão de mundo. Junto com Maria Izabel Porto de Souza, autora da dissertação “Construtores de pontes”: explorando limiares de experiências em educação intercultural (UFSC, 2002), analisamos a experiência de intercâmbio pedagógico intercultural realizada pelo Projeto Oficinas do Saber. Tal experiência vem se desenvolvendo desde 1988, com base em atividades pedagógicas em que interagem, de um lado, em Florianópolis (SC), educadores(as) que trabalham com crianças e pré-adolescentes no período oposto à atividade da escola e, de outro lado, na Itália, professores e crianças de Escolas Públicas de Ensino Fundamental. Neste contexto relacional, buscamos investigar como tratamos (nós, educadores e educadoras) a nossa própria cultura quando experimentamos concretamente relações interculturais.

Um aspecto que emergiu fortemente nos contatos iniciais entre educadores e educadoras brasileiros e italianos foi a polarização entre culturas, predominantemente assumidas como dominantes e dominadas.

Em um dos primeiros encontros organizados para discutir a proposta de intercâmbio intercultural entre educadores e educadoras brasileiros e italianos e entre crianças de ambos os países, a primeira situação conflitante foi a que surgiu entre a imagem do “mundo europeu” (primeiro mundo) e a imagem do “mundo brasileiro” (terceiro mundo), expressas na fala de uma das educadoras brasileiras: “vejo diferença entre primeiro e terceiro mundo. Aqui existe apenas um pequeno número de gente ‘bem feita’ e lá são muitas crianças, na Itália, que têm bem-estar. Como mostrou o slide [de estudantes italianos], são ▶

crianças bem bonitinhas. A gente tem que ter sempre presente que este bonitinho (que não é só na Itália, mas em todo o mundo) é obtido com o nosso suor, nosso trabalho, nossa riqueza e nossa fome. Isto é muito forte. Você continua sentindo indignação, não uma indignação para afastar... é um processo que está aí, é um processo que temos de mudar” (CEDEP, 1992).

A resistência e a indignação foram os primeiros sentimentos que emergiram, colocando em dúvida os benefícios de uma relação intercultural com educadores(as) e crianças italianas. Tais sentimentos trouxeram à tona a imagem de vítimas e carrascos, explorados e exploradores, dominantes e dominados, dicotomizando e simplificando uma realidade muito complexa historicamente constituída.

A resposta da educadora italiana, que participava do encontro, apresentou outra imagem da imigração italiana ao Brasil, que possibilitou recuperar a complexidade das relações entre Norte e Sul do mundo: “(...) quando eu falo da conquista como exploração, depois eu também falo da imigração dos anarquistas italianos aqui no Sul do Brasil. Os grupos de anarquistas italianos construíram uma política cultural muito importante. Não porque eram italianos, mas porque eram anarquistas. E o nosso poder político, na Itália, expulsou-os. A quem o poder italiano mandou embora? Expulsou a classe mais pobre, porque aqui, no Brasil, precisavam de mão-de-obra barata para desenvolvimento do capitalismo agrícola e do latifúndio, bem como para a indústria que iniciava, e porque muitas pessoas, na primeira fase do capitalismo na Itália (...), eram muito perigosas, tinham consciência do que estava acontecendo. (...) É preciso não esquecer a exploração, para se conseguir chegar a uma consciência bastante clara de como se deram estas relações (...), mas é também preciso não fechar o diálogo e seguir em frente” (CEDEP, 1992).

## **Intercâmbio intercultural**

A primeira tensão que se colocou como desafio para a realização do intercâmbio intercultural, nesta experiência, foi a da relação entre Norte e Sul do mundo que suscitou fortemente a imagem colonialista dos europeus (como colonizadores/expropriadores) em contraposição ao modo como os brasileiros se viam (como colonizados/expropriados) em relação a eles. A polarização “eu/outro” configurou uma compreensão dicotômica da relação entre culturas dominantes e dominadas, tomando-as como absolutas, monolíticas. Enquanto no discurso do grupo brasileiro predominava a perspectiva da dominação (a idéia da exploração), no discurso do grupo italiano

predominava a do não-domínio (as idéias libertárias do anarquismo). É neste vaivém entre uma coisa e outra que se abre a fronteira cultural do hibridismo na história. Em ambos os discursos, é perceptível o hibridismo que anuncia o desejo de um outro lugar; da superação das relações bipolares de exploração: “não uma indignação para afastar (...) é um processo que temos que mudar”; “é preciso não fechar o diálogo e seguir em frente”.

Por outro lado, ao ser questionada a imagem do outro (visto como colonizador, explorador, superior), se evidenciava a configuração sociohistórica e cultural que, como brasileiros, tínhamos de nós mesmos (colonizados, explorados, inferiores). A imagem do outro como classificação polarizada de um lado mantinha o poder etnocêntrico da cultura europeia e de outro subjugava a nossa própria imagem como a de vítimas, explorados, dominados. O confronto com a diferença cultural criou um deslocamento de sentido que nos possibilitou sair do gueto, dos limites estreitos da nossa dilaceração histórica para, sem ignorá-la, superar a visão negativa de nós mesmos. E nos encontramos com a nossa imagem positiva e digna de sujeitos, em condições de estabelecer relações de paridade e reciprocidade com o outro.

Os educadores e as educadoras brasileiros passaram a se ver, bem como a ver os educadores e as educadoras italianos como sujeitos híbridos (dominadores e dominados), num espaço intermédio que é um movimento exploratório, “um movimento de vaivém, sem aspirar a nenhum modo específico ou essencial de ser que pensa as coisas como categorias monolíticas e fixas” (Bhabha, 1998, p. 19), movimento este que não cristalizaria a visão de “dominantes contra dominados”. Neste espaço do hibridismo é provável tenha acontecido o que Bhabha denomina de processos simbólicos de negociação ou tradução, dentro de uma temporalidade que tornou possível a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios. Espaço de hibridismo que teria possibilitado a ultrapassagem das bases de oposição dadas (dominantes/dominados). Não se trataria mais, neste espaço de hibridismo, de uma coisa (dominantes), nem de outra (dominados), nem mesmo de uma superposição de ambas as categorias (dominantes e dominados), mas de um entre-lugar que contestaria os termos e o território de ambas as categorias. O que possibilita ir além e despertar o desejo de outro lugar e de outra coisa que, neste caso, poderia ser identificado como novas possibilidades de relações pessoais e sociais entre sujeitos marcados por uma política de diferenças.

Foi necessário olhar o outro nos olhos, de frente, confrontá-lo, para que, como brasileiros, pudéssemos nos confrontar com nós mesmos, com as imagens estereotipadas e discriminatórias que também temos dos outros, quando os classificamos e reduzimos a

*uma concepção única, totalizadora e excludente, reduzindo com este procedimento a nossa própria imagem. A polarização é sempre redutora e está na base onde se sustentam os estereótipos e as discriminações. Como diz Jorge Larrosa (1995, p. 9) “o outro (...) põe-nos em questão, tanto o que nós somos, como todas essas imagens que construímos para classificá-lo, para protegermo-nos de sua presença incômoda, para enquadrá-lo”.*

*Este fragmento de uma experiência de relações interculturais, mais do que respostas, aponta-nos desafios.*

*Desafios para a própria compreensão das relações educativas e humanas, à medida que nos movemos a investigar com mais atenção os possíveis intervalos, as fronteiras culturais, as margens deslizantes que perpassam as classificações e análises polarizadas.*

*Um destes desafios é o de se elaborar novas perspectivas e concepções para compreender e enfrentar as questões da identidade e da pluralidade cultural em nosso contexto brasileiro, questão que se coloca com maior urgência hoje no campo da educação, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais instituem orientações para se trabalhar com a Pluralidade Cultural. Sem uma reflexão aprofundada e crítica, os agentes educacionais correm o risco de assumir concepções estereotipadas e promover práticas disciplinares, sem conseguir interagir na perspectiva complexa que a proposta de “transversalidade” pressupõe.* X

### Referências bibliográficas

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

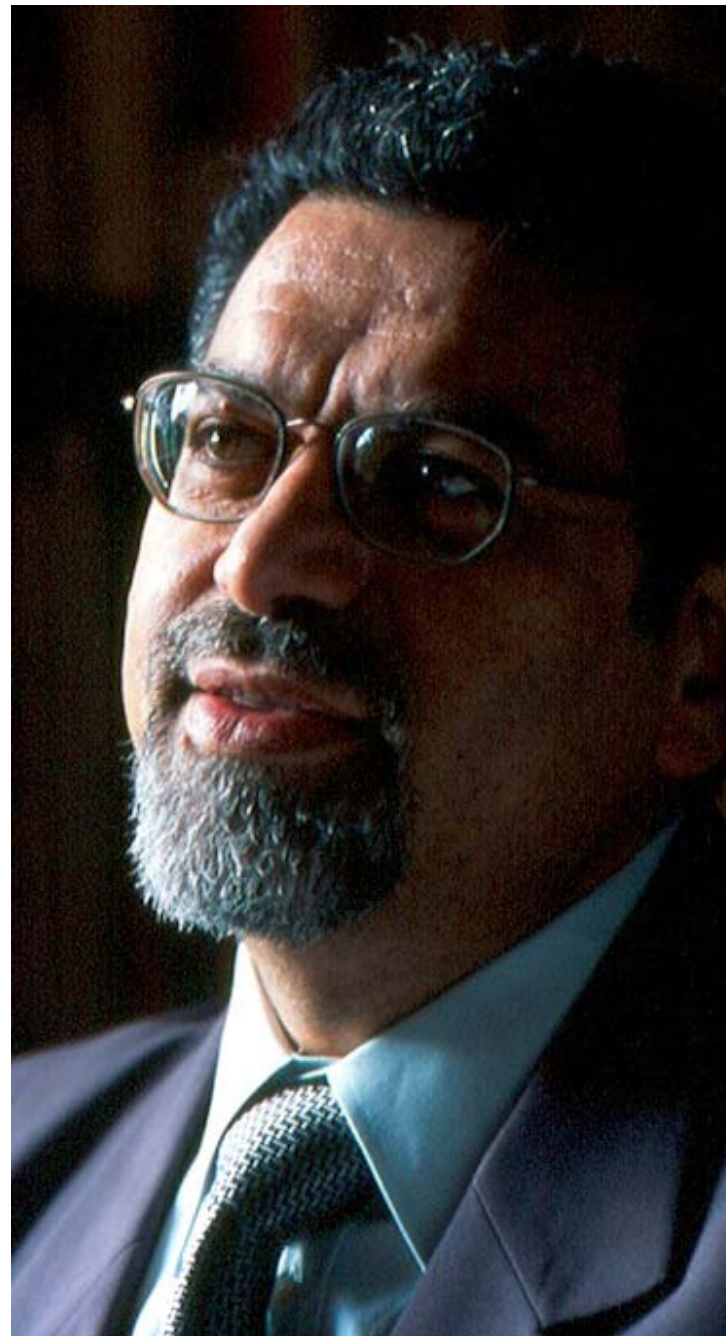
**CANDAU**, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(as): encontros e desencontros. In: CANDAU, V.M. (org.). Reinventar a escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

**CEDEP**. Relatório de encontro com Marina Spadaro: o significado da proposta educativa intercultural. Florianópolis, julho 1992, 10 p. (transcrição de debate)

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

**LARROSA**, Jorge, LARA, Nuria Pérez. Imagens do outro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

**THOMPSON**, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.



**\*Reinaldo Matias Fleuri** é doutor em Educação e professor titular na Universidade Federal de Santa Catarina. Coordena o Núcleo de Pesquisa Mover – Educação Intercultural e Movimentos Sociais do Centro de Ciências da Educação desta universidade. A elaboração deste artigo contou com a colaboração de Maria Izabel Porto de Souza, mestre em Educação e coordenadora pedagógica do Projeto Oficinas do Saber pela ONG Centro de Educação Popular – CEDEP, Florianópolis, SC.