

*Reinaldo Matias Fleuri (org.)  
Ilse Scherer-Warren  
Paola Falteri  
Silvio Coelho dos Santos  
Roselys Izabel Correa dos Santos  
Piero Brunello  
Telma Anita Piacentini  
Fiorella Giacalone  
Cristiana Tramonte  
Maristela Fantin  
Victor Vincent Valla  
Ricardo Massa*



# INTERCULTURA E MOVIMENTOS SOCIAIS

Fleuri

617 i

MOVER/NUP  
1998

# Sumário

---

Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias .....	9
<i>Reinaldo Matias Fleuri</i>	

## Parte 1

### *Educação intercultural e movimentos sociais: questões e perspectivas emergentes*

Movimentos sociais e a dimensão intercultural .....	31
<i>Ilse Scherer-Warren</i>	
Interculturalismo e culturas no plural .....	33
<i>Paola Falteri</i>	
Educação intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais .....	45
<i>Reinaldo Matias Fleuri</i>	

## Parte 2

### *Migrações e processos de integração intercultural*

Os índios Xokleng e os imigrantes .....	57
<i>Sílvio Coelho dos Santos</i>	
O país da cocanha: emigração italiana e imaginário .....	71
<i>Roselys Correa dos Santos</i>	
Índios e colonos italianos no sul do Brasil .....	97
<i>Piero Brunello</i>	

## Parte 3

### *Festas populares: processos de educação intercultural*

Festas populares: processos de educação intercultural .....	119
<i>Telma Anita Piacentini</i>	
Festa e percursos de educação intercultural .....	127
<i>Fiorella Giacalone</i>	
Na cadência da história: estratégias pedagógicas interculturais das escolas de samba de Florianópolis .....	147
<i>Cristiana Tramonte</i>	

## Parte 4

### *Marginalidade social, educação intercultural e movimentos Sociais*

Marginalidade social e o processo de construção de cidadania .....	179
<i>Maristela Fantin</i>	
Movimentos sociais, educação popular e intelectuais: entre algumas questões metodológicas. ....	187
<i>Victor Vincent Valla</i>	
“Clínica de formação” e educação intercultural .....	201
<i>Ricardo Massa</i>	
<i>Autores</i> .....	209



## Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias

---

**Reinaldo Matias Fleuri**

O processo de globalização econômica do mundo atual coloca grandes desafios para as instituições educativas, em particular para a escola. Sua relação com o contexto social se complexifica, na medida em que se estabelecem interações entre cada lugar e o resto do mundo. Também do ponto de vista institucional a escola passa por transformações: as profundas mudanças econômico-políticas atribuem-lhe uma nova importância social, retirando parte substancial do apoio estatal para sua sustentação e exigindo um novo tipo de resultado educativo; as mudanças no campo tecnológico e no sistema de comunicação relativizam o papel educativo da escola e requerem a formação de um novo tipo de profissional e de cidadão. Neste contexto, nascem iniciativas que tentam democratizar a escola em suas dinâmicas administrativas e pedagógicas, no sentido de superar o caráter sujeitador das práticas burocráticas e disciplinares; surgem propostas que pretendem desenvolver processos pedagógicos capazes de formar cidadãos ativos e profissionais flexíveis e, com isso, preparar os jovens para se inserirem num mundo em mutação vertiginosa.

A escola se coloca, assim, diante de ao menos duas ordens de problemas. Uma se refere à necessidade de se construir no âmbito institucional instrumentos e estratégias de integração emancipatória entre diferentes sujeitos, assim como de promover processos criativos de mediação entre os contextos sociais e culturais a que pertencem. Outra consiste no desafio de se estabelecer canais e dinâmicas de interação da escola com as forças sociais vivas, tais como os movimentos sociais, que compõem uma rede diferenciada e conflitiva de processos organizativos coletivos que mobilizam transformações significativas no mundo atual.

A busca de criar contextos educativos que favoreçam a integração criativa e cooperativa de diferentes sujeitos, assim como a relação entre os seus contextos sociais e culturais, constitui o horizonte da *educação intercultural*, que vem sendo recentemente tematizada e elaborada por muitos pesquisadores e educadores. Entre as iniciativas neste sentido, figura uma rede de cooperação científica iniciada por pesquisadores e estudantes de algumas universidades italianas e brasileiras que – como um “rizoma”, isto é, “caule perene, no mais das vezes subterrâneo, que serve como órgão de reservas e que emite anualmente brotos na superfície” - promoveu o seminário internacional sobre “Educação

intercultural e movimentos sociais”, realizado em Florianópolis em 27 a 31 de maio de 1997, com o objetivo de estudar a problemática da educação intercultural sob a perspectiva dos movimentos sociais de base.

A partir destes dois enfoques diferentes, europeu e brasileiro, o Seminário, cujos rastros são registrados neste livro, focaliza quatro âmbitos de questões que se interligam transversalmente. O primeiro se refere à discussão da própria concepção e dos sentidos que a intercultural assume no contexto das práticas educativas e dos movimentos sociais. Já num segundo momento, os pesquisadores buscam tirar lições para as práticas educativas atuais a partir do estudo de uma questão histórica muito particular: o encontro e o conflito entre os índios e imigrantes no sul do Brasil. Num terceiro momento o debate concentra a atenção sobre as práticas de festa, na busca de explicitar seu potencial educativo para a formação e integração de diferentes identidades culturais. Por fim, o quarto âmbito de questões se refere aos complexos processos de marginalização e subjugação entre culturas diferentes, assim como a perspectivas e propostas educativas que promovam formas emancipatórias de integração.

Assim, a **primeira parte** deste livro aborda algumas *questões e perspectivas emergentes nas propostas de educação intercultural relacionadas com os movimentos sociais*. Apresenta algumas considerações sobre a concepção de educação intercultural e discute os desafios e as perspectivas que os processos de relação inter-étnica e intercultural colocam no campo da educação popular e dos movimentos sociais no Brasil.

Com a globalização da economia mundial, os movimentos sociais tornam-se, no plano político, cada vez mais transnacionais e, no plano cultural, enfrentam o desafio da hibridação, da diversidade e do respeito à diferença. Para ajudar a entender os desafios que se colocam para os movimentos sociais neste momento da história, *Ilse Scherer-Warren*, lembra dois momentos da trajetória dos processos organizativos coletivos recentes. O primeiro, entre as décadas de 1960 a 1980, quando uma série de novos movimentos sociais, de mulheres, ecológicos, regionais, étnicos e outros, organizaram-se mediante a afirmação de suas identidades coletivas específicas, exigindo reconhecimento, respeito às diferenças culturais e defendendo novos direitos. O segundo momento quando, a partir do final dos anos 1980, cresce a interação entre esses movimentos e uma penetração de seus ideais em movimentos mais clássicos (sindicais, de moradores, etc.). Juntamente com a defesa das identidades, surge então a necessidade de abertura ao outro e à reciprocidade, abrindo possibilidade de um movimento cidadão sob a forma de redes e parcerias, onde a complementaridade se constrói a partir do respeito às diferenças. Tal quadro de complexidade dos movimentos sociais, conclui Scherer-Warren, requer novas orientações epistemológicas no campo



da pesquisa. É o que emerge no debate entre o monoculturalismo e o multiculturalismo. De um lado, a visão essencialista, universalista, igualitária do monoculturalismo corre o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório frente às minorias culturais. De outro lado, o multiculturalismo, ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, permite pensar alternativas para as minorias; mas também pode justificar a fragmentação ou criação de guetos culturais que reproduzem desigualdades e discriminações sociais. Coloca-se, pois, no contexto de globalização, o desafio de se promover, em nível de pesquisa social e das práticas educacionais, a construção de identidades particulares e ao mesmo tempo a abertura e respeito à diferença. A tolerância à diferença e a solidariedade aparecem como o cimento que une os movimentos sociais em uma rede planetária que promova a igualdade com respeito às diferenças culturais, assim como a luta contra os processos crescentes de exclusão social inerentes à globalização.

*Paola Falteri* salienta que o conceito antropológico de cultura introduz um potencial fortemente crítico no pensamento ocidental, na medida em que, privilegiando o estudo das sociedades e classes subalternas, supera a idéia segundo a qual os setores dominantes seriam os únicos depositários de cultura. O reconhecimento de diferentes culturas (no plural) permanece inicialmente reduzido ao binômio culturas hegemônicas *versus* culturas subalternas, enfatizando-se, numa perspectiva romântica, ora a marginalidade e a passividade destas últimas, ora seu potencial transformador. Em contrapartida, a globalização do mercado, do consumo e das comunicações parecem anular as diferenças e atenuar as desigualdades. A cultura (no singular) aparece como indício de uma vida melhor ou, pelo contrário, provoca o temor do nivelamento e anulação das especificidades. Mas nas dobras da economia de mercado explodem novas marginalidades e localismos que evidenciam a complexidade das “culturas” (no plural) não só de classes sociais ou grupos territoriais, mas de faixas etárias, experiências, instituições, organizações produtivas. Nas suas ligações múltiplas, o indivíduo não pode mais ser considerado como portador de um modo único e coerente de significar o mundo. “Cultura” e “identidade” não são mais vistas como entidades monolíticas e estáveis. E o reconhecimento da multiplicidade cultural evidencia a complexidade das relações de poder. Se, de um lado, os movimentos neo-racistas apóiam-se no “direito” à diferença para promover ações separatistas e preservar desigualdades sociais, de outro lado, pode ser embaraçoso defender uma identidade “nacional”, que tradicionalmente dilui as diferenças e disparidades econômico-políticas.

Na Itália – comenta Paola Falteri – o debate sobre o multiculturalismo (diferentemente dos países anglo-saxões, voltados para a integração de comunidades imigradas) dirigiu seu olhar para a multiplicidade das formas de

vida que povoam o planeta, concentrando seu interesse na interdependência Norte-Sul e nas suas desigualdades, assim como na busca de reconstruir relações segundo valores de equidade e solidariedade. Isto implica em submeter a ordem mundial à crítica e explicitar as conexões entre o nosso cotidiano e a dimensão supranacional dos conflitos econômico-políticos e dos desequilíbrios ambientais. Quando a Itália passou também, a partir dos anos 80, a ser destino de ondas migratórias do sul do mundo e do leste europeu, verificaram-se reações de intolerância de declarado racismo. Defrontou-se, então, com o problema central do multiculturalismo que é o de “como conciliar os direitos de igualdade dos cidadãos e os direitos à diferença de culturas” (Gallini). Nesta perspectiva, o “interculturalismo” adotado pelo Conselho Europeu desde os anos 80, propõe a interação entre interlocutores ativos. Nesta perspectiva, a “intercultural aponta para um projeto que, no plano educacional, pretende intervir nas mudanças induzidas pelo contato com os diferentes, de modo a promover atitudes abertas ao confronto e conduzir os processos aculturadores a uma integração entre culturas que não ‘colonializem’ as minoritárias”. A perspectiva intercultural, de fato, começa somente quando se criam condições para a troca, quando se estabelece uma relação de reciprocidade, quando, no “reconhecer ‘o outro’, nos tornamos conscientes de nossa própria cultura”. A escola, assim, assume importância vital quando se compromete a “construir um cenário institucional no qual as crianças tenham a oportunidade de conduzir, juntas, experiências significativas e compartilhar fases e processos fundamentais do crescimento”.

É muito relevante, neste sentido, o projeto que vem sendo desenvolvido pelo Movimento de Cooperação Educativa (MCE), nascido na Itália em 1951, inspirando-se na pedagogia Freinet. O MCE, através de um longo percurso de trabalho orientado pela interação com a diferença, antecipou os pressupostos da intercultural. Em primeiro lugar, com sua proposta de pedagogia popular, que privilegia os sujeitos não dominantes (por sexo, por classe social, por cultura, por etnia), propondo práticas educativas coerentes com a necessidade de emancipação de quem não é hegemônico. Em segundo lugar, por trabalhar na formação da identidade pessoal, mantendo a atenção à pessoa na sua totalidade e nas dimensões que a compõem. Em terceiro lugar, enfatizando a dialética identidade/diferença, ou seja, promovendo processos pedagógicos em que o confronto com o outro diferente possibilite a elaboração da própria identidade. Em quarto lugar, desenvolvendo a “pedagogia do ouvir”, condição para que se estabeleça a relação com o “outro”. Estes elementos “estão na base de uma idéia de intercultural como horizonte formativo para todos, capaz de promover a capacidade de confronto com as diferenças, de prevenir a degeneração do etnocentrismo e de fazer interagir pertencças diferentes”.



A proposta de educação intercultural amadurecida no MCE motivou vários de seus integrantes a dar vida a iniciativas de cooperação com grupos de educação popular no Brasil. Em tais experiências – como indico no *meu texto* que finaliza a primeira parte deste livro – emergem novas questões e novas perspectivas pedagógicas, resultantes da interação entre propostas educativas desenvolvidas por movimentos populares. Constituídos a partir de diferentes contextos histórico-sociais, tais movimentos descobrem a possibilidade de interagir justamente porque buscam promover a cooperação criativa entre sujeitos autônomos e a superação dos processos de sujeição e exploração que têm marcado nossa história. Nesta busca surge o desafio de se assumir as relações sociais e educacionais em sua complexidade e conflitividade que, se já são profundas em nível da relação entre *sujeitos individuais*, se tornam incomensuráveis e imprevisíveis em nível de relação entre *contextos* diferentes. Também se colocam, no campo da pesquisa, novas questões epistemológicas, culturais, econômico-políticas, pedagógicas.

Em particular, verificam-se significados diferentes que a intercultural adquire no contexto europeu e no brasileiro. Na Europa, a intercultural foi tematizada em estreita relação com a intenção de promover a integração de imigrantes provenientes do terceiro mundo. No Brasil, ao contrário, a sedimentação de sucessivos fluxos migratórios criou uma situação, por assim dizer, *intercultural*. Neste contexto, o entendimento crítico dos complexos itinerários de formação e produção cultural que percorrem contextos já fortemente miscigenados, de modo particular os que se caracterizam por graves problemas sociais, pode oferecer instrumentos pedagógicos indispensáveis para promover a formação da autoconsciência e a emancipação de sujeitos que vivem em ambientes marginalizados. E os movimentos populares, ao focalizar na própria reflexão e na própria prática a dialética identidade/diferença, podem amadurecer a coesão interna e a solidariedade, a capacidade de distinção e de luta, ao lado da possibilidade de integração emancipatória com outros grupos sociais. A educação intercultural se torna, assim, um instrumento político-pedagógico importante para os movimentos sociais nas suas lutas por construir a cidadania.

Em suma, a dimensão intercultural das práticas educativas, particularmente as que se encontram vinculadas aos movimentos sociais, indica algumas questões e perspectivas de ação. Uma questão, enunciada por Ilse Scherer-Warren, refere-se ao desenvolvimento de redes e parcerias pelos movimentos sociais onde emerge a necessidade de articular a defesa das identidades com abertura e reciprocidade para com os diferentes. O monoculturalismo e o multiculturalismo, enquanto se mantiverem entrenchados na oposição entre o universalismo e o relativismo, demonstram-se insuficientes para entender e promover processos integradores que conciliem os direitos de



igualdade dos cidadãos e os direitos à diferença de culturas. Já a perspectiva intercultural, como enfatiza Paola Falteri, aponta para a construção da relação de reciprocidade entre sujeitos ativos que, reconhecendo mutuamente as próprias diferenças reforçam as próprias identidades: torna-se possível entender como promover a emancipação de sujeitos, o reconhecimento de seu pertencimento a contextos culturais diferentes e, ao mesmo tempo, reciprocidade e cooperação entre eles. Tal processo implica, ao meu ver, em elaborar teórica e praticamente complexidade e conflitividade das relações tanto em nível interpessoal quanto em nível inter-contextual.

Nesta perspectiva intercultural, a escola assume um significado vital enquanto contexto institucional no qual as crianças e adultos possam interagir criativamente e compartilhar processos formativos. E valiosas contribuições neste sentido podem resultar da articulação entre diferentes propostas e experiências de educação popular – como vem acontecendo, por exemplo, entre o Movimento de Cooperação Educativa italiano e grupos de educação popular brasileiros.

A **Segunda parte** deste volume traz contribuições para a discussão sobre as *migrações e processos de integração intercultural*. Focaliza, a partir de estudos históricos e antropológicos, o contato dos índios brasileiros com os imigrantes, em particular, os primeiros contatos dos Xokleng com os imigrantes italianos, buscando explicitar não só o contexto econômico-político mas sobretudo o imaginário e as motivações de cada grupo étnico em confronto.

*Silvio Coelho* lembra a história dos grupos indígenas do Sul do Brasil. Os Guarani, os Kaingang e os Xokleng, que ocupavam esta região no início da colonização, foram pouco a pouco afugentados para o interior pela ameaça das doenças e dos caçadores de índios. O litoral e depois o planalto foram conquistados pelos brancos. Com a Independência, o Brasil passou a favorecer a imigração de europeus. Os primeiros imigrantes alemães chegaram em 1824 e os italianos, a partir de 1870. A área em que os imigrantes começaram a ser localizados, era território tradicional dos Xokleng. Os estoques de caça e outros recursos alimentícios da floresta foram logo disputados pelos recém-chegados. À falta de como prover suas necessidades alimentares, os indígenas passaram a assaltar as propriedades dos colonos. Os imigrantes, por sua vez, enfrentaram diferentes problemas em seu processo de adaptação. Neste contexto, a violência se exacerba. A terra estava sendo usurpada ao índio pela força. Os governos tinham seus interesses. As companhias de colonização também. Em muitos casos tanto o índio, como o colono, foram vítimas. Para os colonos, a existência de índios nas terras que estavam adquirindo era fator de surpresa, risco e insegurança. Na verdade, o território indígena estava sendo invadido e os índios reagiam à presença dos imigrantes. Em contrapartida, aumenta a violência contra os índios,

mediante expedições de vingança ao interior do sertão para revidar ataques cometidos pelos indígenas. Tropas de *bugreiros* atacavam os índios em seus acampamentos, de surpresa, deixando-lhes poucas possibilidades de fuga. Muitas crianças foram por eles trazidas como “troféus”. Algumas eram adotadas, outras incorporadas às fazendas do planalto para servirem como mão-de-obra. Em raríssimos casos chegaram à idade adulta. Diante da violência que acontecia no interior do sertão, as opiniões entre os brancos se dividia. Muitos consideravam os índios um obstáculo ao progresso do país e que deveriam ser, simplesmente, eliminados. Outros, mais generosos, defendiam o fim da carnificina, da violência. Esses humanistas justificavam sua posição dizendo que os indígenas eram seres humanos e como tais tinham o direito à vida e ao convívio com a civilização. É difícil saber como pensavam os índios a respeito dos estranhos que adentravam em seu território. Sabe-se que o ferro foi um atrativo para os índios se aproximarem dos brancos. Observando-os à distância, à espera da oportunidade para se apropriarem de suas ferramentas, os Xokleng “pesquisavam” o cotidiano daqueles seres que para eles continuaram sendo muito estranhos e, provavelmente, não humanos. Estranhos se tornavam também os seus filhos quando seqüestrados e educados pelos brancos, como mostra o relato do caso da menina Maria Korikrã.

O estudo de Silvio Coelho evidencia a dificuldade de se recuperar e compreender a história e a cultura dos povos indígenas que têm sido dizimados ou subjugados nestes últimos cinco séculos de história do Brasil. Acentua também a necessidade de se construir, para além de uma visão moralista e assistencialista, instrumentos e contextos culturais que permitam interagir crítica e criativamente com grupos étnicos diferentes, como mínimo pela possibilidade de elevar a nossa consciência crítica dos significados de nossa cultura e de nossa identidade. Prestar atenção e valorizar os significados construídos por outras culturas é fator da compreensão mais profunda das estruturas significantes e os sentidos construídos pela própria cultura. Neste sentido, os textos de Roselys Corrêa e de Piero Brunello trazem uma importante contribuição para se compreender o imaginário e as motivações dos imigrantes italianos chegados ao Brasil.

O “Mito da Cocanha” é um dos elementos do imaginário popular que, ao ver de *Roselys Corrêa*, mais contribuíram para motivar os camponeses pobres do norte da Itália a emigrarem para o Brasil no final do século XIX. A imagem do “país da cocanha” - uma terra de abundância e fartura onde o trabalho é desnecessário - já fortemente sedimentada na cultura popular italiana, foi facilmente identificada com a terra prometida pelos agentes de emigração contratados pelas companhias de colonização a serviço do Império brasileiro. Nos jornais do norte da Itália do período de 1875 a 1900, Roselys Corrêa pesquisou as notícias sobre o fenômeno da emigração em massa para a América.



Encontrou críticas ao “vergonhoso tráfico de brancos” promovido pelos arroladores que, por vezes, eram pessoas simples que conseguiam convencer seus conterrâneos falando a sua mesma linguagem. Mas as cartas dos primeiros padres que acompanharam os emigrantes traziam informações que, pelo entusiasmo manifestado, vieram a corroborar a crença de que o sonho de fartura e abundância, antítese da fome e miséria de que eram vítimas os camponeses italianos, seria finalmente realizável no Brasil. Bastariam o trabalho, a perseverança e a parcimônia do colono, uma vez que de um lado o clima e a terra eram favoráveis à produção e, de outro, o agricultor podia dispor de terra própria, dos meios e dos resultados do próprio trabalho. Também as cartas de colonos chegadas na Itália, algumas das quais foram publicadas, relatam dificuldades – como inesperados ataques dos selvagens – mas reforçam a idéia de um país onde não existia fome nem cobradores de impostos, quase um “antesala da cocanha”.

No imaginário dos emigrantes italianos prevalece a esperança de encontrar um ambiente natural onde, mediante o trabalho, seria possível construir uma vida de abundância e liberdade. Mas não se considera, senão como um fato inesperado e indesejado, a presença dos nativos. *Piero Brunello* – motivado por uma foto que mostra um grupo de bugreiros que de volta da caça traz entre seus “troféus” algumas crianças indígenas – realiza uma pesquisa em que se pergunta: de que modo os colonos italianos imigrados no sul do Brasil percebem os índios? Ou melhor, por que não os tomam em consideração? Por volta de 1850, os discursos europeus sobre a emigração no Brasil previam a presença e o conflito com os nativos, mas vinte anos depois isto não acontece mais. A propaganda feita pelas companhias de colonização não alude à presença dos índios, nem mesmo fala de florestas. Mas só o interesse econômico-político do governo e dos empresários não é suficiente para explicar os silêncios e as interpretações sobre os nativos nas narrações dos colonos. *Piero Brunello* aponta três procedimentos narrativos que muito influenciaram o imaginário dos imigrantes sobre os nativos. O primeiro é o mito da fronteira, que interpreta a ação dos pioneiros colonizadores como relação de luta entre o trabalho e a natureza, excluindo as relações sociais. Os povos nativos são identificados como parte da natureza, como feras, selvagens e bárbaros, que deveriam ser dominados ou civilizados pela ação humanizadora dos brancos. As narrativas destes embates misturam épica e folclore, eliminando o elemento trágico do conflito inter-étnico, que poderia ser fonte de angústia ou de sentimento de culpa. O segundo procedimento consiste em considerar os povos indígenas como raça inferior, ligada à natureza, destinada inexoravelmente a desaparecer diante da ação civilizatória dos brancos. Tal procedimento, que apaga no imaginário coletivo a relação entre brancos e índios, aparentemente esconde a existência dos índios,

mas na realidade mascara e justifica o comportamento dos brancos. O terceiro procedimento que evita o falar de relações entre índios e colonos consiste em atribuir exclusivamente aos missionários católicos a missão de civilizar os índios. Confiar os índios ao trabalho de catequese fez diminuir o já pequeno interesse de confronto entre as populações estabelecidas nos territórios colonizados pelos italianos: a história das missões católicas caminha separada da história da emigração.

O enunciado de tais procedimentos de elaboração das relações entre culturas indica quanta pesquisa ainda está por ser feita neste campo. De modo particular, ocorre focalizar as relações pessoais nas situações concretas, através de testemunhos orais, da análise de como se foi sedimentando a memória pessoal e coletiva, nos usos políticos da memória pública. Embora os embates violentos sejam os mais evidentes, na realidade a dimensão mais significativa da relação e conflito entre as culturas reside nos processos de redefinição dos traços culturais, de transformação profunda de hábitos quotidianos, que implicam formas de alimentar-se, de trabalhar, de vestir-se, de adoeecer, de morrer ... Neste sentido, reveste-se de importância capital a pesquisa sobre as modalidades de contato cultural desenvolvidas entre os povos que se encontraram e interagiram no território brasileiro. Brunello, referindo-se ao contato entre brancos e índios, indica algumas: os mal-entendidos, a idealização do índio, a presença ou não de mediadores, as trocas e sinais de pacto ditados pelo medo.

Nossa hipótese inicial ao propor este debate sobre *migrações e processos de integração intercultural* previa que o estudo histórico e antropológico sobre as imigrações e sobre as relações entre os diferentes grupos étnicos no território brasileiro poderia fornecer elementos para elaborar nos processos educativos a dimensão intercultural como um dos fatores que venham a estimular nos educadores e estudantes a inserção crítica no próprio contexto sociocultural.

Creio que o debate realizado tenha dado importantes contribuições neste sentido.

Em primeiro lugar, aponta para a necessidade de estudo e compreensão dos significados sócio-econômico-políticos do processo de colonização, particularmente para as populações dizimadas, subjugadas ou marginalizadas. Não é irrelevante, por exemplo, o fato de que a população nativa que vivia no território brasileiro, com imensa variedade e vitalidade de etnias indígenas, passou de aproximadamente seis milhões no início da colonização, para dois milhões no final do século XIX e trezentos mil no final do século XX. E, se não é mais possível reverter o processo histórico de genocídio, é indispensável elaborar uma crítica profunda dos modelos culturais que, tendo sido gestados naqueles processos históricos, mascaram e justificam ainda hoje estruturas econômico-políticas injustas e excludentes.



Neste sentido é importante problematizar a racionalidade, inerente aos processos de conquista e dominação, que sobrepõe uma cultura à outra, que vê o diferente como inimigo e não o reconhece como portador de saber e de direitos, legitimando deste modo sua exclusão ou subjugação. Tal lógica de exclusão vem sendo questionada pela Antropologia Cultural, como lembra Paola Falteri, e vem sendo repensada pela Sociologia, como analisam Ilse Scherer e Maristela Fantin, ao estudarem as diferentes e múltiplas frentes de luta pela cidadania que vêm se desenvolvendo no mundo contemporâneo.

Em segundo lugar, verifica-se que o imenso e variado patrimônio cultural dos povos indígenas (tal como o das outras etnias africanas, asiáticas, européias que foram se miscigenando no território brasileiro), apesar de desconhecido e desprezado pelos grupos hegemônicos, representa uma riqueza imensa de saberes, técnicas, valores fundamentais para o desenvolvimento humano e social. Reconhecer e valorizar criticamente a diversidade destas culturas, assim como suas possibilidades de sínteses criativas, pode significar um passo importante no trabalho educativo e social, na medida em que contribua para a formação de cidadãos ativos e profissionais criativos, assim como para a construção de solução para os imensos problemas ecológicos e sociais que se colocam no mundo contemporâneo.

Em terceiro lugar, o debate reforçou a necessidade de se elaborar o conhecimento dos processos históricos enfatizando as relações pessoais nas situações concretas, assim como a necessidade de se reconhecer os traços culturais e suas transformações nos hábitos quotidianos. Trata-se de uma elaboração científica que explicita as dimensões micro-sociais que, ensejando uma compreensão qualitativamente diferente da proporcionada pelas análises macro-sociais, pode ser muito útil para a elaboração de estratégias educativas, justamente porque estas devem levar em conta a quotidianidade e a subjetividade dos educandos em suas relações com os respectivos contextos socioculturais.

Em quarto lugar, o debate identificou nas experiências históricas dos colonos e populações nativas, alguns processos e modalidades de relação intercultural que podem ser melhor estudados e tematizados para fins didáticos no sentido de promover nos educadores e nos estudantes uma memória histórica capaz de valorizar as diferenças como riqueza e de elaborar cultura articulada criticamente com o próprio contexto. Nesta linha parece pertinente estudar e elaborar os significados educativos que podem resultar da inserção na prática escolar – cuja matriz é preponderantemente européia – de processos didáticos que promovam a interação com conhecimentos e sujeitos de outras culturas; ou então, reconhecer e valorizar as matrizes educacionais desenvolvidas por outras culturas e grupos étnicos (como, além dos europeus, os indígenas, africanos, asiáticos, que, aliás, fazem parte integrante das raízes da cultura brasileira) na

busca de construir, a partir dos diferentes contextos histórico-culturais, instrumentos, linguagens, modalidades de mediação e comunicação que favoreçam a interação crítica e emancipatória.

A terceira parte toma em consideração as *festas populares como processos de educação intercultural*, discutindo questões ligadas à elaboração da identidade pessoal e comunitária, assim como à relação com os “diferentes”.

Telma Piacentini abre o debate salientando que, embora difícil no contexto da globalização, é de fundamental importância para o processo educativo dar expressão às diferenças que compõem nossa identidade cultural. Reconhecer e respeitar as diferenças culturais é condição para construir propostas pedagógicas que apontem para uma convivência harmoniosa e saudável entre os diferentes. Neste sentido, as festas apresentam um grande potencial educativo, pois a diversidade está presente, às vezes de modo sincrético, nas manifestações culturais mais conhecidas. Na festa de Natal em Santa Catarina, por exemplo, é possível identificar quatro origens culturais que a ressignificam de modos diferentes: a festa pagã do Solstício de Inverno (no hemisfério norte) é assimilada no Natal como festa máxima do cristianismo e é trazida ao Brasil pelos imigrantes europeus, incorporando aqui especificidades das culturas africanas e indígenas. Na realidade, cada comunidade em situações e contextos concretos reelabora a festa com um fator de afirmação da própria identidade.

A festa – segundo a análise de *Fiorella Giacalone* - responde à necessidade de reconfirmar em um âmbito comunicativo e comunitário a própria identidade. Apresenta-se como uma resposta coletiva, ritualizada, com base em símbolos comuns e compartilhados, aos riscos da condição humana. A festa estabelece um tempo solene que serve de referência e confere segurança para enfrentar a precariedade da vida cotidiana. Também confere ao espaço significados específicos, definindo e distinguindo lugares, ações, papéis, reforçando processos de comunicação coletiva e de integração social e permite o reconhecimento do grupo enquanto tal. A festa se articula e se exprime em muitas linguagens, compreensíveis para todos, exercendo a função educativa de transmissão de saberes e competências, assim como de modelos cognitivos, valorativos, comportamentais.

Fiorella Giacalone discute as potencialidades educativas da festa para o projeto de intercultura, que propõe criar espaços de troca, de reciprocidade de olhares entre indivíduos e grupos de nacionalidades distintas. Considera importante, primeiramente, que o trabalho educativo com a festa realize três passagens: uma é a contextualização histórica, geográfica, de classe, que permite *desbanalizar o óbvio*; outra é a comparação entre concepções de mundo representadas nas festas diferentes, de modo que se compreendam as diferenças



e afinidades; e terceira, a análise das transformações das festas e dos contextos que elas expressam. É possível, num estudo comparativo das festas, verificar que tanto na experiência italiana quanto na brasileira, coloca-se a relação entre cultura hegemônica e culturas minoritárias, ou subalternas. Algumas festas populares expressam a revolta contra o poder hegemônico e servem como fator de recuperação e valorização de culturas minoritárias. Acontece também que grupos dominantes fazem festas próprias, discriminando as populares. Mas encontram-se também momentos dialéticos nos quais aspectos simbólicos importantes das elites são modificados por influência das culturas subalternas, ou sofrem não só modificações profundas em termos de perdas de valores, mas sobretudo transformações das estruturas perceptivas, mnemônicas, lógicas e afetivas. Ao perceber-se através de categorias lógico-formais da classe hegemônica, as classes subalternas passam a considerar negativamente suas origens culturais. Em que sentido, então, as festas podem se transformar num momento de recuperação de saberes, valores, afirmação da própria identidade e, portanto, de poder? A festa realiza uma experiência direta, da qual todos participam, compartilhando intensamente saberes e valores. Contribui, assim, para redescobrir a “diferença”, enquanto apropriação da especificidade e identidade individual e de grupo. Diferença não significa desigualdade. Antes, é a consciência e o respeito às diferenças que garante a realização da igualdade jurídica e social das democracias ocidentais. Não implica também no separatismo, pois, conclui Fiorella Giacalone, é no colocar-se em jogo na relação, é no confronto real com o outro que podemos descobrir as semelhanças e as diferenças, valores universais e particularidades étnicas, o “eu” e o “outro”, experimentando uma nova possibilidade de se tornar “nós”.

O texto de *Cristiana Tramonte* analisa as estratégias pedagógicas interculturais das escolas de samba em Florianópolis. As sociedades carnavalescas nesta cidade eram territórios das elites, dos quais as classes populares não podiam participar. O quadro de barreiras sociais e étnicas contra as camadas populares começa a se reverter por ação das organizações de caráter cultural que dão origem no final dos anos 1940 às primeiras escolas de samba. Lideradas inicialmente por grupos da “elite” da população negra e apresentando-se sob formas admitidas pelos setores hegemônicos, as escolas de samba vão conquistado o Carnaval, reelaborando os elementos europeus dos desfiles e imprimindo-lhes o ritmo e a música de origem africana. O Carnaval vai se afirmando, assim, como símbolo nacional e favorecendo a identificação da “brasilidade” como cultura de origem negra. As escolas de samba se tornam um dos espaços mais importantes de organização das classes populares de origem negra em Florianópolis e fazem a mediação com outros setores sociais,

penetrando pouco a pouco nos espaços das elites. Externamente usam táticas que não implicam enfrentamento com o poder e internamente mantém a estratégia de buscar a unidade na diversidade.

As escolas de samba desempenham, assim, um papel de mediação na rede de relações desenvolvida pelas classes populares. Nisto reside seu caráter pedagógico. Cristiana Tramonte explicita algumas de suas dimensões. A *pedagogia da ação social* se desenvolve em duas vertentes: uma é a comunitária, exercendo uma ação mediadora e reguladora dos conflitos e reforçando a identidade comunitária; neste sentido cumpre também uma função preventiva da marginalidade. Outra é a interação com o social, que implica à convivência com os diferentes; ao mesmo tempo que promove um aprendizado democrático num processo de construção plural e diversa, combate o preconceito racial e social. A *pedagogia da ação política* consiste em trabalhar o consenso em nível interno, mantendo em equilíbrio os constantes antagonismos dentro da escola de samba, enquanto em nível externo o aprendizado coletivo se dá pela construção da autonomia, em diálogo e/ou no enfrentamento com o Estado. A *pedagogia dos valores éticos e morais* se catalisa no “espírito do carnaval” que, aliando a força ritual e a força mítica, congrega e fortalece o desenvolvimento de uma forte rede de relações. A solidariedade entre as escolas de samba prevalece durante o período de preparação do desfile, enquanto a competição entre elas se restringe à hora do desfile e no espaço da passarela. Nas relações pessoais, a solidariedade é um valor importante e o código de ética é rígido. A escola de samba realiza também várias dimensões da *pedagogia da ação escolar* na medida em que o samba-enredo representa um verdadeiro “tema-gerador” de processos de conhecimento e representam para as crianças, sempre presentes nos barracões, um processo interdisciplinar de aprendizagem, que reforça sua permanência na escola. O principal aspecto da *ação cultural* das escolas de samba consiste na valorização da cultura afro-brasileira, através de uma vivência concreta, cotidiana, coletiva, que cumpre o papel regulador, norteador e apoiador de seus integrantes, evitando o isolamento e a marginalização. Realiza enfim uma *pedagogia da arte*, pois no processo de organização dos desfiles desenvolvem-se noções de artes plásticas e musicais, enriquecendo e diversificando o universo estético das classes populares. A trajetória histórica das escolas de samba em Florianópolis – conclui Cristiana Tramonte – implicou em um aprendizado fundamental que organiza o ideário, a memória e a coesão interna dos participantes do “mundo do samba”.

No debate realizado emergem diversas questões. Segundo Márcia Fantin, observadora e relatora do evento, aparecem “duas perspectivas e concepções distintas da relação entre *festa e pedagogia* que distancia a experiência italiana desenvolvida pelo Movimento de Cooperação Educativa da experiência das



escolas de samba de Florianópolis. Enquanto na experiência italiana a festa é eleita como um instrumental analítico, como um recurso para discutir diferenças, realizar o estranhamento, refazer fronteiras entre nós-outros, para enfrentar as diferenças entre italianos-estrangeiros, o processo na Escola de Samba obedece a uma outra lógica. É um processo que *vem de dentro*, em que são gestados, no cotidiano da escola, valores ético-morais, saber e práticas culturais que revelam a singularidade de um agir social dos grupos envolvidos no *fazer* do carnaval. Assim, não se trata propriamente de um *método* de produção de conhecimento, planejado, ou de uma pedagogia, mas de uma ação cultural no amplo sentido do termo”.

Márcia Fantin ressalta, ainda, que, para analisar o caráter intercultural da festa, é importante levar em conta a classificação dos vários tipos de festa, que se distinguem internamente quanto à forma, ao contexto, ao caráter, ao ritual e aos participantes. Chama a atenção para o uso da terminologia *aculturação*, para explicar a “perda” de identidade cultural no processo de contato entre diferentes culturas: com origens distintas, muitas práticas, ao ser reinventadas, deixam de ser o que eram originalmente e transformam-se em outra coisa com conteúdos e significados diferentes, até mesmo em signos da cultura nacional. Da mesma forma, salienta que o uso da terminologia *classe subalterna* introjeta no seu interior uma percepção negativa das classes populares e reforça uma representação dominante. Lembra, ainda que diferentes culturas e grupos sociais não formam uma totalidade (“os brancos”, “os negros”, “os índios”), mas são constitutivamente heterogêneos. “Trata-se, então, de analisar as mediações entre estas diferentes culturas, cujas práticas possuem plasticidade, capilaridade, e neste sentido circulam, comunicam-se”.

O trabalho educativo com a dimensão intercultural das festas apresenta-se, em suma, tão fecundo quanto complexo e, por isso, mesmo desafiador. Esse debate, a meu ver, está a indicar o potencial educativo que pode ter a proposta de se inserir a festa na dinâmica das práticas educativas escolares, seja por meio de sua reinvenção pedagógica, seja pela articulação orgânica dos processos didáticos com as festas populares.

A **quarta parte** discute algumas categorias que permitam compreender a diversidade cultural das classes sociais marginalizadas, na busca de subsidiar propostas educativas de emancipação social, que reforcem de modo especial as dinâmicas de construção da identidade dos educandos e contribuam para a formação dos próprios educadores que atuam junto aos movimentos populares. O debate inicia-se com uma tentativa de conceituação sociológica da “marginalidade social” no contexto da globalização econômico-política atual. Em seguida, coloca-se em questão categorias de interpretação utilizadas na

construção de significados pelos diferentes sujeitos envolvidos em processos e relações de educação popular, de modo particular os intelectuais e os grupos populares. Por fim, indica uma proposta de formação de educadores construída em base ao modelo "clínico".

*Maristela Fantin* retoma a temática da *marginalidade social* e sua relação com o processo de construção da *cidadania*, a partir do debate entre sociologia política e economia. Na ótica liberal, considera-se a globalização como fato já consolidado, como uma grande e única revolução da qual se vê excluído um contingente populacional cada vez maior. Ao lado do controle do sistema capitalista "em vias de globalização", identificam-se também processos emancipatórios, movimentos, resistências, rupturas, novos projetos e novas utopias que não podem ser considerados simplesmente alheios, marginais a esse sistema. A marginalidade social, segundo os estudos sociológicos recentes, apresenta-se como uma forma particular de integração dos indivíduos numa estrutura social mais ampla: não como simples exclusão da sociedade mas como um modo diferenciado de integração ao próprio sistema. A sociedade capitalista desnaturaliza e exclui indivíduos e grupos, para incluí-los de outro modo, segundo sua própria lógica: inclui do ponto de vista econômico e exclui do ponto de vista social, moral e político.

Maristela Fantin explicita a questão dos processos e dos limites de inclusão e exclusão social: quais as linhas divisoras que delimitam a participação no processo de construção do sistema social e o acesso aos seus benefícios? São muitas e variáveis estas fronteiras. As transformações econômico-políticas geram um espaço de transição em que formas "dramáticas" de inclusão revelam mudanças de perfil, de comportamentos, de estratégias de sobrevivência da população. Emergem como que duas "humanidades" na mesma sociedade. De um lado, os integrados no circuito reprodutivo das atividades econômicas, que têm direitos reconhecidos. De outro lado, uma subumanidade, incorporada através de trabalho precário e clandestino, sem direitos reconhecidos. A separação entre estes grupos sociais se configura, segundo a autora, pelas suas diferentes relações com o "poder", com o conhecimento, com as condições necessárias para manter uma qualidade de vida e o exercício de cidadania. Também se pode identificar a distinção político-ideológica entre os que assumem um projeto de sociedade numa perspectiva coletiva e os que o encaram numa ótica individualista. Entretanto, ao se delinear os limites diferenciadores dos grupos sociais e de seus lugares, corre-se o risco de se aprisionar o tempo, imaginando-se o momento presente como único e determinante. Há que se considerar - conclui Maristela Fantin - essas várias linhas limites no contexto de diferentes movimentos e processos históricos, para se perceber a latência, o pulsar da vida, da solidariedade, da cooperação, da razão e das utopias.



Victor Vincent Valla aprofunda essa discussão, focalizando algumas questões metodológicas emergentes na relação entre diferentes modos de se interpretar a ação dos movimentos sociais, focalizando a relação entre intelectuais e os grupos populares. A seu ver, o duplo empenho por parte de um profissional, no meio acadêmico e nos movimentos sociais, exige uma delicada relação dialética entre estes dois campos de trabalho em que a ação e teorização se fecundem mutuamente. Nos processos de educação popular tem prevalecido um modo de se interpretar os problemas e as necessidades da população, em que predomina o ponto de vista dos intelectuais e das lideranças, sem se levar em conta a visão que os grupos populares têm desenvolvido, a partir de seu contexto e de sua lógica. Superar esta relação desigual na construção do conhecimento, pressupõe não só um contato sistemático com segmentos das classes populares, mas a elaboração de novas perspectivas teórico-metodológicas que possibilitem a compreensão dos significados construídos pelos diferentes sujeitos sociais e históricos. Isto requer que se evite a utilização de categorias teóricas preestabelecidas, pois a maioria dos movimentos possui implicações polivalentes e cada manifestação das classes populares tem que ser vista como singular e dinâmica, como um processo de construção e criação de uma identidade própria. O papel do pesquisador que acompanha os movimentos populares é o de registrar, analisar, interpretar e devolver os resultados do “registro” ao público, de modo particular aos participantes do movimento acompanhado. Tal atividade pode constituir uma busca de realizar um “processo vivo de interação com grupos populares”. Mas precisa reconhecer a “desigualdade de saberes entre tipos diferentes de agentes”, o que não implica necessariamente uma hierarquia dos saberes, nem a negação de iniciativas que, embora nem sempre evidentes, são desenvolvidas de modo coeso e sistemático pelas classes populares.

Victor Valla considera que a dificuldade do pesquisador em compreender o modo de viver, pensar e se organizar dos grupos populares decorre freqüentemente da insuficiência de suas categorias de análise. A superação desse dilema não passa exclusivamente pelo trabalho acadêmico, mas sobretudo pelo olhar e ouvir atento nos encontros com os grupos populares. Neste sentido, Valla coloca em discussão categorias como as de “ignorância”, “apatia” e “desorganização” atribuídas às classes populares. Argumenta, com base em estudos teóricos e de casos, que as classes populares constroem formas próprias de organização que raramente se tornam “visíveis” em grandes manifestações. Questiona também o que chama de “teoria mole”, ou seja, o largo uso de conceitos gerais que, embora expliquem a realidade de um ponto de vista amplo, não dão conta das condições complexas e dinâmicas de vida do cotidiano das classes populares. Aponta, assim, para o uso de categorias mais específicas, como a de “grupo social”, ao invés de “classe social”, a qual, mesmo mantendo sua validade,

é ampla demais para indicar situações específicas no interior das classes subalternas e explicar os processos singulares de construção de identidade de grupo. Salienta ainda a necessidade de levar em consideração as tradições populares, assim como os seus diferentes enfoques e níveis de compreensão da realidade, para se compreender os significados atribuídos pela população às suas práticas e ao seu contexto. E com uma série de exemplos, explora a possibilidade de explicitar as categorias elaboradas e utilizadas pelos grupos populares, que permitem explicitar sentidos diferentes dos que são interpretados mediante as categorias privilegiadas pelos intelectuais. Assim, enquanto estes estariam trabalhando com a categoria de “previsão”, aqueles pautam suas ações pela de “provisão”; ou enquanto muitos utilizam a categoria “carência” para interpretar as falas e as ações das classes populares, estas poderiam ser melhor compreendidas mediante uma outra categoria, “intensidade”, que traz dentro de si a idéia de “iniciativa”, de “lúdico”, de “autonomia”.

O problema das diferentes lógicas e categorias de interpretação da realidade emergentes nas práticas de educação popular é abordado por *Riccardo Massa*, sob o ponto de vista psico-pedagógico. O autor apresenta uma proposta de formação de educadores populares que visa a explicitar as diferentes representações sociais, modelos culturais, dinâmicas afetivas e sistemas de ação que interagem nas práticas educativas, no sentido de facilitar a elaboração dos conflitos que deles resultam. Trata-se da “clínica de formação”, um projeto de pesquisa e assessoria que tem como objetivo inculcar nos educadores populares uma compreensão transformadora dos próprios estilos educativos e dos próprios modelos pedagógicos.

O paradigma “clínico”, segundo o autor, não se centra em aspectos patológicos e terapêuticos, ou em diagnóstico e reabilitação de casos individuais, mas constitui uma perspectiva epistemológica que procura superar as insuficiências do paradigma meramente “tecnológico” ou meramente “prático”. Nesta direção incorpora na prática educativa as dimensões concreta e individual; a situacional e institucional; a empírica e experimental; a qualitativa; a quantitativa e epidemiológica; a operativa; a intensiva e processual; a histórico-genético-reconstrutiva; a lingüística; a intersubjetiva e a “oculta”. A partir da explicação de tais dimensões, consideradas como inerentes à prática educativa, Riccardo Massa apresenta sua proposta de pesquisa, formação, assessoria, apoio e supervisão pedagógica, para educadores populares. Pressupõe justamente que, para os profissionais atuantes em movimentos e organizações ligadas a contextos de subcultura urbana e de marginalidade social, seja importante tomar consciência das dinâmicas transculturais que incidem em sua prática social. Para isso, propõe um “cenário” formativo para pequenos grupos através de encontros intensivos cujas regras são negociadas a partir de algumas referências iniciais



(intransitividade, objetivação, referencialidade, despudor, amoralidade). O trabalho de grupo é orientado segundo quatro fases estreitamente interligadas: a partir da “narração” de acontecimentos, constrói-se uma “categorização” das formas de se representar a formação, passando-se a elaborar uma “interpretação” da relação formativa, para enfim “desconstruir e reconstruir”, estruturalmente, os “dispositivos” que organizam a situação formativa. O percurso horizontal destas quatro fases pode ser repetido no sentido vertical, focalizando a dimensão “interna”, mediante a referência a episódios de formação relacionados com a experiência pessoal de educador; a dimensão “externa”, apoiando-se em documentos e textos; a dimensão “simbólico-projetiva”, mediante atividades individuais e grupais de expressão e representação; o “quiasma”, centrando a narração numa experiência pessoal de formação; por fim, a “articulação” dos quatro “indicadores”, com o objetivo de identificar conseqüências e discrepâncias com respeito à trama da projeção, das representações, dos afetos e dos mecanismos de ação em educação intercultural. O autor conclui sugerindo que tal proposta metodológica de formação poderia ser também utilizada com adultos e com garotos que vivem em condições de marginalidade social nas grandes áreas urbanas, como um apoio educacional para a elaboração da própria identidade cultural.

Este debate sobre *marginalidade social, educação intercultural e movimentos sociais* evidencia a necessidade de se reconsiderar as categorias para a compreensão da complexidade e a dinamicidade dos movimentos sociais. Já o questionamento do próprio conceito sociológico de “marginalização” aponta a importância de considerar a “exclusão” social como uma forma de relação e participação de diferentes grupos sociais no processo de globalização do sistema capitalista, grupos que manifestam uma grande diversidade de organização e de iniciativas no contexto mais amplo. É justamente esta diversidade de iniciativas e de formas peculiares de organização que as categorias geralmente utilizadas por intelectuais e lideranças não conseguem captar. E aqui reside o desafio aos educadores populares: explicitar categorias e construir métodos que proporcionem a compreensão da diversidade dos modelos de interpretação da realidade desenvolvidos pelos diferentes sujeitos sociais, no sentido de facilitar a elaboração dos conflitos que deles resultam. Nesta perspectiva, a proposta pedagógica de “clínica de formação” pode ser muito útil no processo de formação dos educadores, na medida em que contribui para que tomem consciência dos diferentes modelos culturais, dinâmicas afetivas e sistemas de ação que interagem nas práticas educativas.

Os textos aqui apresentados indicam, a meu ver, questões importantes no debate sobre a *educação intercultural* na perspectiva dos *movimentos sociais*. Evidenciam, primeiramente, que no contexto atual de globalização econômico-

cultural desenvolvem-se não só processos sociais homogeneizadores e excludentes, mas também emergem múltiplos movimentos emancipatórios e redes de cooperação e interação. Esclarecem, ainda, que tais processos têm raízes históricas profundas e são marcados por estruturas econômico-políticas. De modo particular, ficou evidente que os jogos de poder se encontram estreitamente relacionados com modos específicos de se elaborar o conhecimento, seja mediante formas de linguagem que plasmam o imaginário e os mitos populares, seja através de modelos epistemológicos e categorias teóricas segundo os quais se constituem os saberes reconhecidos. Por fim, evidenciou-se que um grande desafio hoje emergente, na perspectiva dos movimentos sociais e das lutas pela construção da cidadania, é o de se promover as relações interculturais, de modo particular através de práticas educativas de caráter popular (como a festa) ou de caráter escolar e formativo (como as propostas de formação de educadores desenvolvidas pelo MCE ou na linha da “Clínica de formação”). A *educação intercultural* aparece, deste modo, como um novo e fecundo campo de pesquisa, fortemente instigante pela sua complexidade, conflitividade e dinamicidade.



## Educação intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais

---

Reinaldo Matias Fleuri

“Andarilho do óbvio” – era como Paulo Freire se considerava. Observar o óbvio, “ad-mirar” os fatos do cotidiano, tomando certa distância e colocando-se em diferentes pontos de vista, é de fato a condição pedagógica para desenvolvermos a consciência crítica e a capacidade de orientar nossas ações na direção de transformações mais radicais e consistentes. É com esta intenção que retomo inicialmente aqui informações já bastante conhecidas para buscar perspectivas que permitam compreender a complexidade cultural do contexto em que vivemos e propomos ações educativas.

O Brasil, como sabemos, é um “país-continente”, que ocupa 8.511.965 km<sup>2</sup> da América do Sul, com uma população de mais de 150 milhões de pessoas. O território estende-se entre a longa costa atlântica e a imensa floresta amazônica, com regiões muito férteis e grandes reservas minerais e ecológicas. Uma terra que, justamente pelas suas vastas riquezas, atraiu durante os últimos cinco séculos conquistadores ávidos de enriquecimento rápido. Primeiramente os portugueses, que mantiveram o Brasil como colônia até 1822, extraíndo ouro e pedras preciosas, ou implantando monoculturas de cana-de-açúcar e depois de café para abastecer o mercado europeu. Esta produção foi desenvolvida durante quatro séculos graças aos latifúndios e ao trabalho escravo. Num primeiro momento os colonizadores tentaram submeter índios à escravidão (a duplicação do território do Brasil colonial se deveu principalmente aos *Bandeirantes*, aventureiros que penetraram no interior das florestas em busca de pedras preciosas e a caça de índios). Mas os *índios* não se deixaram escravizar e foram sendo pouco a pouco exterminados (no ano de 1500 eram cerca de 5 milhões enquanto hoje as 180 etnias indígenas remanescentes somam pouco mais de 300.000 pessoas, distribuídas em quase 600 áreas de reservas, que no conjunto ocupam um território de quase um milhão de km<sup>2</sup>). Em seu lugar foram trazidos à força, como escravos, grupos de diferentes etnias de origem africana (que no momento da abolição da escravidão, em 1888, eram cerca de 1.200.000 em uma população de 3 milhões: ainda hoje metade da população brasileira é a de origem africana). Para substituir o trabalho escravo, a partir da segunda metade do século XIX, foi incentivada a maciça imigração de europeus, árabes, japoneses, chineses e outros, que se dirigiram principalmente ao sul do país, contribuindo para

promover a industrialização e o desenvolvimento agrícola da região, com tudo o que este fenômeno significa de enriquecimento e, ao mesmo tempo, de novos conflitos e desafios.

O Brasil tem hoje um enorme potencial econômico. Sua riqueza é, porém, distribuída de modo espantosamente desigual. A concentração fabulosa de riqueza e poder de uma minoria contrasta com a situação de miséria e de marginalização social, econômica e política da maioria, assim como com o desespero e desalento das classes médias progressivamente proletarizadas.

Vivemos em um sistema econômico-político que gera problemas e conflitos sociais profundos e amplos. Diante destes conflitos, o povo brasileiro reage de formas diversas dando vida, de modo particular a muitos movimentos sociais.

Em nossa memória recente recordamos os movimentos sociais que reativaram a mobilização popular sufocada pelo período de ditadura militar, como os *novos movimentos sindicais*, iniciados em 1977 em S. Bernardo do Campo (SP), e o sem-número de *movimentos populares*. O Brasil é um dos países que apresentam o maior número de movimentos sociais. Encontram-se em todo o país, movimentos de luta pela terra e reforma agrária, pela habitação, movimentos dos negros, dos índios, das mulheres, movimentos ecológicos e cooperativos, de meninos e meninas de rua, movimentos de saúde, de deficientes, movimentos comunitários de bairros, de produção e consumo, e tantos outros. Grandes conquistas sociais e políticas foram resultado desta multifacetada mobilização popular, como a anistia dos exilados políticos em 1979, a reforma dos partidos políticos, a institucionalização das organizações sindicais e populares, a reforma Constitucional de 1988, a eleição direta a presidente da República, e aí por diante. E hoje o Brasil se configura como um povo que constrói um projeto de sociedade e de cidadania, que amadurece uma identidade nacional a partir da simbiose entre múltiplos sujeitos e movimentos sociais, étnicos e culturais em processo de integração e conflitos profundos. Neste contexto, emerge o desafio de se compreender e valorizar as diferenças como condição para promover sua integração criativa, assim como o desafio de se entender as raízes dos conflitos como passo para se construir estratégias para superá-los de modo justo e construtivo.

Neste sentido, parece-me que uma necessidade fundamental que se coloca no campo da educação e da intercultura em nosso contexto brasileiro seja o de superar as formas *sincreticas* de integração para se promover a elaboração de *sínteses* dinâmicas. Explico-me. Nós, brasileiros, consideramos como que "natural" que nossas famílias e nós mesmos sejamos resultados de uma grande miscigenação de etnias e culturas, cujas origens e diferenças já não lembramos com clareza. Da mesma forma que nos habituamos a misturar diferentes sabores



nas refeições, privilegiando a variedade e combinação de gostos mais do que as especificidade de cada sabor e a história de cada receita. Predomina uma visão “sincrética”, que mistura elementos diferentes sem manter a consciência das diferenças, o que pode dificultar recuperá-las em sínteses e projetos mais complexos e duradouros. A elaboração da consciência das distinções e a construção de identidades pessoais e coletivas, penso eu, permitiria ir além dos particularismos e criar condições para resgatar e integrar as dimensões mais originais e essenciais, capazes de sustentar a construção e gestão compartilhada de projetos criativos e, ao mesmo tempo, mais consistentes e de grande alcance.

### **Complexidade e novos desafios à pesquisa**

A elaboração crítica e criativa das relações entre sujeitos diferentes pressupõe assumir a conflitividade deste processo, requer criar condições para compreendê-la e para atuar em contextos complexos, justamente para se conseguir elaborar formas emancipatórias de relação social que favoreçam a superação dos processos de sujeição e exploração que têm marcado nossa história. Nesta direção se entrevêm questões e perspectivas de pesquisas que podem ser compartilhadas por diferentes pesquisadores, a partir de diversos contextos socioculturais.

Uma primeira dimensão de pesquisa é a propriamente *lógico-epistemológica*. A lógica formal da *não-contradição* e mesmo a lógica dialética da *contradição* não são mais suficientes para compreender os fenômenos complexos, como os da interdependência e da intercultura entre realidades muito diferentes, geradas no processo de globalização do mundo atual. Como explicitar e elaborar a lógica da complexidade que nos permita compreender e gerir emancipatória e cooperativamente realidades absolutamente instáveis e problemas multidimensionais? Edgar Morin nos fala da *dialógica* que não dissimula a dificuldade, na busca de compreender a realidade a partir de diferentes pontos de vista, de se assumir “duas lógicas, duas ‘naturezas’, dois princípios que são coligados em uma unidade sem que com isto a dualidade se dissolva na unidade” (MORIN, 1985, p. 57, 58). Com isso, nos estimula a assumir “o método da complexidade” que “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. É a tensão na direção do saber total, e ao mesmo tempo a consciência contrária do fato que, como disse Adorno, ‘a totalidade é a não-verdade’. A totalidade é ao mesmo tempo verdade e não-verdade, e a complexidade reside justamente nisto: na conjunção de conceitos que se combatem reciprocamente” (MORIN, 1985, p. 59-60).

Tal perspectiva epistemológica coloca também a questões numa dimensão *cultural*, ou melhor, *intercultural*: como as diferentes culturas desenvolveram lógicas e formas de relação e ação humana, de conhecimento e de comunicação? Que mudanças e criações de novas estruturas de interação dos seres humanos com a natureza e entre si (mediante, por exemplo, a festa, o jogo, o rito, o mito, as manifestações religiosas...) foram ativadas no encontro/confronto entre povos diferentes? De que modo e em que medida o encontro dos grupos étnicos diferentes pode revalorizar as respectivas identidades sociais e culturais e favorecer a reciprocidade entre sujeitos emancipados? Penso concretamente no processo de integração étnica no continente latino-americano entre os indígenas, os africanos, os europeus, os orientais etc. Que dimensões dos patrimônios culturais de origem perderam ou que aprenderam e criaram neste árduo, conflitivo e por vezes violento processo? Penso também nos novos problemas que estão nascendo no processo de globalização regional da economia do Cone Sul com o Mercosul, um processo, por certos aspectos e motivações, semelhante e ligado a outros processos de integração do mercado como o da Comunidade Européia.

Há também uma fundamental dimensão *econômico-política*. Em nível amplo diz respeito, de um lado, aos processos de exclusão de dois terços da população mundial em relação ao sistema dominante de produção e consumo. E de outro lado, aos processos de exploração e de dominação da grande massa dos trabalhadores a favor da acumulação e desperdício por parte de uma minoria de privilegiados. Em nível micro-institucional, diz respeito aos processos padronizados de controle social. Que processos de resistência e de superação destas estratégias econômico-políticas e institucionais estão se desenvolvendo transversalmente a elas?

A perspectiva *pedagógica* neste contexto adquire particular relevância, não só em relação às urgentes reformas didático-estruturais da educação escolar, no sentido de torná-la capaz de formar as novas gerações a enfrentar os complexos e vertiginosos conflitos da sociedade atual, mas sobretudo em relação a todos os agentes e processos de formação e comunicação social. Neste sentido, a interação e a integração de culturas e pedagogias populares de diferentes grupos étnicos e sociais pode fornecer uma contribuição de inestimável valor.

É nesta perspectiva que, pessoalmente, venho procurando me juntar aos pesquisadores que buscam identificar as “pontes” com outras culturas pedagógicas que podem contribuir para ampliar e aprofundar a visão de educação popular no Brasil (FLEURI, 1997a, 1997b). Neste sentido venho constatando, por exemplo, a fecundidade da interação entre práticas brasileiras de educação popular Brasil com aquelas que vêm se desenvolvendo em outras partes do mundo. As conexões entre práticas pedagógico-políticas em lugares diferentes e distantes revelam, em uma lógica da complexidade, alguns aspectos de afinidade



e diferença que estimulam a formação de novos olhares e a elaboração de novas estratégias de ação no contexto dos grupos locais. Mais ainda, revelam um movimento de cooperação e intercâmbio que tende a superar a dinâmica de sujeição em relação à cultura européia ou “primeiromundista” e cria relações de troca e de reciprocidade emancipatórias para os diferentes sujeitos. É este, no fundo, a intenção e o sentido do presente Seminário.

### **Cooperação educativa intercultural: experiências e questões emergentes**

Uma das experiências que vem se realizando aqui entre nós na perspectiva de cooperação educativa intercultural, é o projeto da *Oficina do Saber*, que envolve um grupo de educadores populares daqui de Florianópolis (ligados ao Centro de Evangelização e Educação Popular, CEDEP) e um movimento de educadores italianos (do Movimento de Cooperação Educativa, MCE), contando no período de 1994 a 1996 com o apoio de uma ONG italiana chamada CIDIS (Centro di Iniziativa Democratica e Informazione per lo Sviluppo) e da Comunidade Européia. Atualmente funcionam em quatro *favelas* de Florianópolis, oito grupos de *Oficinas*, com 120 crianças e 10 educadores, que mantêm correspondência e intercâmbio com sete escolas elementares na Itália.

Trata-se de uma experiência que indica novas perspectivas pedagógicas, na medida em que catalisa propostas de educação popular desenvolvidas em contextos sociais diferentes (como as teorizadas por Paulo Freire e Celestin Freinet) a partir de diferentes movimentos populares (como o Movimento de Cooperação Educativa italiano e movimentos sociais urbanos em Florianópolis). Neste sentido vem realizando um processo de cooperação e solidariedade entre movimentos populares do norte e do sul do mundo, em que a “atenção por não explorar o outro” inverte a lógica da conquista e do assistencialismo que caracterizou as relações entre *primeiro* e *terceiro* mundo nos últimos séculos. É justamente no campo cultural, ou melhor, intercultural que a compreensão e a superação dos estereótipos vem possibilitando enfrentar estas relações de disparidade econômico-social abrindo caminhos para a relação de cooperação. E cooperar significa a articulação criativa entre sujeitos diferentes e autônomos.

É nesta perspectiva emancipatória que se insere a *educação intercultural*, que enfrenta, a partir de pontos de vista e contextos diferentes, grandes questões emergentes no processo de globalização da economia e da comunicação no mundo contemporâneo.

Na Europa ocidental consiste na tematização elaborada em estreita relação com a presença de imigrantes que, em quantidade cada vez mais maciça, buscam inserir-se no mercado de trabalho e na vida social de vários países, inclusive aqueles - como a Itália - que, não tendo um passado de poderio colonial, não

tinham até recentemente conhecido a imigração proveniente do terceiro mundo. No enfoque europeu, a educação intercultural tem como finalidade promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola. Mas existem na Europa também dramáticas situações de conflito inter-étnico (valendo como exemplo extremo o que acontece na ex-Iugoslávia) que ocorrem em gritante contraste com o projeto de construção da União Européia. E evidencia-se também como os conflitos emergem mesmo entre comunidades autóctones de um mesmo país quando explodem os bairrismos, as divisões, a fetichização da identidade cultural, que representam a convergência de interesses de alguns grupos socio-econômicos.

O *debate europeu sobre a intercultural* envolveu campos de reflexão e de intervenção que ultrapassaram progressivamente o caráter emergencial do problema de inserção dos imigrantes e entrou no coração das temáticas ligadas à formação da identidade, à valorização das diferenças, à configuração e à função que assume hoje o sentido de pertença a uma coletividade, em sociedades complexas onde os jovens se encontram vivendo em ambientes culturais plurais e indefinidos que - mesmo não deixando de exercer efeitos condicionantes - perdem sua função de orientar e transmitir valores. No plano da atividade formativa e didática ressaltam-se, portanto, as formas e os conteúdos da cultura interiorizada pelos indivíduos na vida quotidiana, a variedade dos canais e das experiências com que estabelecem contato de acordo com sua posição social, as sínteses de modelos - freqüentemente contraditórios - que vão elaborando no decurso da própria vida. Nesta direção, aparece como questão central na prática pedagógica a visão de mundo dos sujeitos em formação, assim como a relação entre tal visão e os modelos (de conhecimento, de avaliação, de comportamento) transmitidos através de situações educativas, particularmente na escola. Tal deslocamento de perspectiva, que legitima a cultura de origem de cada indivíduo, traz conseqüências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial.

Na realidade brasileira - em particular na região sul, onde durante o último século e meio ocorreu afluxo maciço de diferentes correntes migratórias provenientes da Europa, Ásia e Médio Oriente que têm desenvolvido itinerários diversos de integração e conflito entre elas e com populações locais descendentes de indígenas, portugueses e africanos - 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 na própria formação da sociedade brasileira e foram objetos de análise por parte de numerosos pesquisadores que



procuraram reconstruir em chave histórico-antropológica os desdobramentos e os multiformes resultados dos contatos - espontâneos ou forçados - que se verificaram entre os diversos grupos. No Brasil já nos encontramos numa situação, por assim dizer, *intercultural*. Isto, porém, não pertence a um passado concluído, mas manifesta um grande dinamismo de desenvolvimento (pensamos nos sincretismos religiosos e de hábitos alimentares) e continua a apresentar novas perspectivas (por exemplo, os problemas de integração e de conflito que poderão decorrer da implantação do Mercosul).

O fato de que o encontro/confronto entre culturas diferentes configura as próprias raízes da formação social brasileira e que os processos de integração tenham historicamente acontecido com profundidade, coloca o enfoque intercultural aplicado a esta realidade em um quadro de referência mais geral: a orientação das formas de relação entre grupos étnico-culturais diferentes e as propostas de enfrentamento dos conflitos nelas emergentes precisam ultrapassar a atenção ao acolhimento dos estrangeiros, como a educação intercultural prioriza hoje na Europa. Mesmo sem desconsiderar a existência, também no Brasil, de graves fenômenos de racismos, de discriminação étnica e social, de fechamento ao diferente, ligados a conflitos econômico-sociais, 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 que se caracterizam por graves problemas sociais. Os agentes institucionais e sociais podem encontrar na dimensão intercultural instrumentos indispensáveis para promover a formação da autoconsciência - e portanto de "presença" e ação - em sujeitos que vivem em ambientes marginalizados (rurais e urbanos). E os movimentos populares, que exprimem a vitalidade com que as classes populares (assim como os grupos que as apóiam) enfrentam os profundos problemas estruturais na América Latina, podem amadurecer novos níveis de consciência, focalizando na própria reflexão e na própria prática a dialética identidade/diferença, como eixo sobre o qual gira a coesão interna e a solidariedade, a capacidade de distinção e de luta, ao lado da possibilidade de integração emancipatória com outros grupos sociais.

### **Âmbitos de propostas de pesquisa e de formação**

Dentro do quadro acima delineado, identificamos inicialmente três âmbitos de interesses, que priorizamos neste Seminário com a intenção de aprofundar o debate sobre educação intercultural e descobrir as perspectivas de desenvolvimento de pesquisas coerentes com nosso contexto e com o interesses dos movimentos populares, no que diz respeito seja à definição teórica, seja à pesquisa de campo e de fontes indiretas, seja à ação educativa.

A primeira área de pesquisa, focaliza a *educação intercultural* como conhecimento e compreensão dos complexos *processos de contato e intercâmbio que se produzem a partir da base social* na região sul-brasileira entre comunidades nativas e provenientes da Europa com o objetivo de tematizar para fins didáticos estas formas espontâneas de aculturação, de promover nos educadores e nos estudantes uma memória histórica capaz de se traduzir em projetualidade e em disponibilidade a utilizar as diferenças como potencial criativo, além de valorizar a capacidade de elaborar cultura em relação ao próprio contexto. No quadro da reconstrução histórica dos processos migratórios na Região sul-brasileira, das dinâmicas gerais de aculturação que deles resultam e das políticas de integração institucional acionadas, pretende-se focalizar as modalidades de contato direto e espontâneo em áreas rurais entre comunidades de diferentes proveniências, seja na fase de chegada, seja nas fases posteriores de assentamento, referindo-se particularmente aos conhecimentos sobre a natureza, às instalações habitacionais, às técnicas e às formas de organização do trabalho agrícola. Com base na elaboração do referencial teórico e de pesquisas de campo, propõe-se organizar atividades de formação assim como subsídios didáticos adequados para fomentar nas escolas (de modo particular nas escolas rurais) métodos, técnicas e temas ligados à valorização dos saberes locais e à sua origem sincrética de base, a partir da experiência dos próprios educadores, dos alunos e de suas respectivas comunidades.

A segunda área de pesquisa considera a educação intercultural como conhecimento e compreensão das funções que vão assumindo atualmente as *elaborações explícitas e intencionais das coletividades étnico-culturais* em algumas comunidades da Região sul-brasileira, *com particular referência à difusão de festas ou sagas locais*. O objetivo é de tematizar para fins didáticos estas manifestações rituais e promover nos professores e alunos uma elaboração crítica das questões ligadas às identidades culturais e às relativas dinâmicas de conflito e de poder, a consciência da mobilidade dos confins entre o “nós” e o “eles”, a capacidade de ler a experiência e o sentido das agregações festivas como tempo/espço diferente em que se conjumina a participação simbólica na vida de um grupo e de uma cultura. No quadro das reflexões teóricas produzidas sobre as várias funções das instituições festivas, pretende-se identificar aquelas mais significativas, levando-se em conta sua recente “invenção”, sua vitalidade agregadora para a comunidade, o grau de auto-representação que esta lhe atribui e os significados interculturais que pode conter ou excluir. Com base no referencial teórico elaborado e em pesquisas de campo sobre a origem, a estrutura, a função, os elementos integrantes de festas locais e sobre a sua caracterização em termos construção de identidade para o grupo social que a produz, pretende-se projetar atividades de formação assim como subsídios didáticos adequados



para fomentar nas escolas e nas práticas de educação popular métodos, técnicas e temas ligados à compreensão das agregações festivas (através também da comparação com as eventuais festas originárias e com outras de tipo sincrético) e à promoção das suas funções interculturais, a partir da experiência dos educandos e de suas respectivas comunidades.

O terceiro enfoque da educação intercultural prioriza o conhecimento e compreensão das subculturas a que se encontram ligados crianças e adolescentes que crescem em áreas marginais urbanas e dos processos de produção cultural promovidos pelos movimentos sociais ou pelas organizações de base que deles se ocupam. O objetivo é o de apoiar as propostas educativas de emancipação social, reforçando de modo especial as dinâmicas de construção da identidade dos educandos e dos próprios educadores. Distinguindo entre os grupos que se constituíram a partir da própria especificidade “étnica” (como no caso dos negros de origem africana, em relação à música e à dança) e os grupos que - institucional ou informalmente - trabalham no campo social pela emancipação das classes populares, será considerado em que modo a dimensão cultural interfere na ação destas associações, em particular quando orientada para atender a crianças e jovens, no que se refere à consciência-de-si, ao sentido de pertença a uma coletividade, à capacidade de projeção, à relação com a cultura oficial e à concepção que ela transmite a respeito das culturas subalternas. Pretende-se desenvolver pesquisas de campo sobre as organizações de base atuantes na região sul-brasileira, tanto aquelas que priorizam a origem étnica, quanto as que atuam com os setores sociais marginalizados. Com base no referencial teórico elaborado e no material coletado, serão projetadas atividades de formação, focalizando métodos, técnicas e temas ligados ao reforço dos processos de construção da identidade cultural, da consciência do próprio ponto de vista, da distinção/abertura em relação ao outro, com particular referência à “cultura de rua”.

São estes os interesses iniciais deste processo de cooperação científica, metaforicamente intitulado *Rizoma – educação intercultural*, que começamos a discutir durante este Seminário. Trata-se de um debate interdisciplinar que envolve diferentes campos científicos (Antropologia, Etnologia, Filosofia, História, Pedagogia, Ciências Sociais e também as Ciências da Nutrição, da Saúde, além da Comunicação, não só no sentido lingüístico mas também multimedial mesmo no sentido tecnológico). Trata-se portanto de um posicionamento de fundo que encara o conhecimento não numa perspectiva que enfatiza exclusivamente a especialização, mas privilegia a integração de áreas de conhecimento, de metodologias, de significados do saber, numa relação de “saber-poder” que procura superar a hierarquização entre saberes eruditos e populares, que busca uma relação orgânica entre os saberes acadêmicos e os contextos sociais concretos em que se exprimem e se veiculam, que assume a

pesquisa como pesquisa-ação, que promove relações educativas emancipatórias e democráticas. Trata-se, em suma, de uma busca de integração de saberes e relações em níveis lógicos diferentes (ou seja, em nível de inter-relações não só entre indivíduos, mas sobretudo entre contextos e metacontextos), que implica uma revisão profunda da relação entre poder e saber, entre instituição e realidades sociais e culturais diferentes.

### Referências bibliográficas

FLEURI, R. M. Al ritorno nuovi sguardi. In: *Il Brasile è un aquilone : la reinvenzione del sogno della cooperazione*. Roma: MCE, 1997a. p. 117-125.

\_\_\_\_\_. Educação popular e complexidade. In: ENCONTRO DE INTERCÂMBIO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO POPULAR, 16-18 jun. 1997, João Pessoa (Pb. BR). 1997b.

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