

A PRODUÇÃO DAS DIFERENÇAS PELA ESCOLA

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri
Universidade Federal de Santa Catarina
fleuri@pesquisador.cnpq.br

Trabalho apresentado em:

A produção das diferenças pela escola In: III Seminário de Educação - DEPA; V simpósio de Educação - CMCG, 2009, Campo Grande. **III Seminário de Educação - DEPA; V Simpósio de Educação - CMCG: Apoio Pedagógico: uma prática em construção.** Campo Grande: Life Editora, 2009. p.5 – 14.

Conferência de encerramento Temática: Interculturalidade: Conceitos e desafios In: II Seminário de Educação: INTERCULTURALIDADE, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR., 2009, Rolim de Moura. **II Seminário de Educação: INTERCULTURALIDADE, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR.**, 2009.

FLEURI, R.M. A produção das diferenças pela escola. "In": NEVES, Josélia (org), et al. **Escolarização, cultura e diversidade: Percursos interculturais.** Porto Velho: ed. Edufro, 2010. p.13-23.

Sabemos que a escola recebe ano a ano alunos diferentes entre si. Cada um com as suas peculiaridades culturais, étnicas, religiosas, sociais. A ideia de respeitar essa diversidade torna-se incongruente com a proposta de se trabalhar de maneira homogênea, ou seja, com objetivos únicos, currículo determinado. Pode-se considerar que essa é uma especificidade da escola no século XXI das mais desafiadoras, pois pressupõe uma mudança quase que total na organização do currículo em nossas instituições educativas.

Como trabalhar essa diversidade na escola de forma que esta não seja uma produtora (discriminatória) de diferenças? É possível tratar igualmente os diferentes? Levando-se em consideração que seja possível trabalhar um currículo diferenciado, ajustado às peculiaridades de cada aluno, como fazê-lo sem promover (ou cancelar mesmo que implicitamente) a discriminação e a exclusão?

É possível desenvolver estratégias de inclusão em escolas tradicionais, sem mudar suas características de austeridade, de valorização do conhecimento e da organização?

Os desafios da atualidade

Com o processo de globalização, enfrentamos hoje mudanças contextuais e metacontextuais profundas e radicais. Semelhante às mudanças ocorridas entre a idade média e a moderna. Com a descoberta dos novos mundos, verificou-se que o mundo não se reduz à paisagem conhecida, ao próprio país. Com as descobertas astronômicas de Copernico e Galileu, descobriu-se que a terra não é o centro do universo: não é o sol que gira em torno da terra, mas é a terra que gira em torno do sol.

Hoje, com a mundialização do mercado, das novas tecnologias, dos meios de comunicação e de locomoção, descobrimos que todos estamos ligados a todos, que todo ato individual e local tem repercussões globais e que as mudanças socioambientais globais interferem diretamente na vida e nas opções individuais. E isto produz contradições nos planos econômico, político, social e educativo, que desafiam nosso modo tradicional de ver o mundo.

No plano econômico acentua-se o processo de universalização do mercado capitalista,

que se confronta com os modos de produção locais. Por exemplo, a *terra*, que para as empresas é objeto de exploração e propriedade, é, ao contrário, para os povos autóctones, chamados indígenas, a mãe que sustenta os seres humanos e, por isso, precisa ser cuidada e respeitada.

No plano político, muitos movimentos sociais lutam por defender a equidade de direitos e de oportunidades ao mesmo tempo que o seu direito à diferença pessoal e cultural. Boaventura de Sousa Santos expressa esta tensão afirmando que é preciso defender a igualdade quando a diferença nos sujeita e a a diferença, quando a igualdade nos homogeneiza.

No plano social, coloca-se a necessidade de se construir a autonomia dos sujeitos, individuais ou coletivos, ao mesmo tempo que relações sociais de respeito e solidariedade entre os diferentes sujeitos. *Individualismo* e *totalitarismo* são dois riscos constantes na busca de construir coesão entre diferentes pessoas e grupos sociais.

Tais desafios se constituem no plano educativo pela necessidade de se desenvolver processos para se compreender os conflitos, no sentido de fortalecer a identidade cultural de cada pessoa e de cada grupo, construindo processos de cooperação entre eles.

De modo geral, portanto, coloca-se a necessidade de se enfrentar os conflitos, de modo a fortalecer as identidades pessoais e culturais, ao mesmo tempo em que construir processos de entendimento e cooperação entre os diferentes grupos sociais. Neste sentido, a relação entre movimentos sociais de diversos matizes, enraizados em contextos diferentes, requer a elaboração de novas linguagens e de novos modelos interculturais à altura da complexidade dos desafios contemporâneos.

Para além da polissemia terminológica e da evidente diversidade de perspectivas que se expressam nas teorias e propostas relativas ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, o eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes neste campo, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo, é o da possibilidade de *respeitar as diferenças* e de *integrá-las em uma interação que não as anule*, mas que *ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos*.

Cultura e identidade

Para compreender a complexidade desta temática, retomemos um conceito chave: a cultura. Clifford Geertz entende a cultura como a totalidade acumulada de *padrões culturais*, ou seja, de “sistemas organizados de símbolos significantes” com base nos quais os seres humanos identificam as finalidades de suas ações.

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

Interculturalidade e autoconhecimento

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

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

Educação e diálogo entre culturas

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

Desafios interculturais

Confrontar-se com estranhos não são relações fáceis e tranquilas. São relações profundamente conflitantes e dramáticas. A história nos revela que muitas de tais relações entre povos e grupos sociais diferentes têm resultado em guerras, genocídios, processos de colonização e de dominação. Da mesma forma, no interior de grupos e instituições sociais, a interação entre pessoas que se diferenciam por etnia, gênero, geração, cultura, características físicas e mentais, produz conflitos e tensões que podem resultar em exclusão ou sujeição. Entender, pois, tais processos de relações interculturais torna-se a condição para, não só compreender as lógicas que conduzem à destruição ou sujeição mútua, mas sobretudo para descobrir as possibilidades criativas e dialógicas das relações entre pessoas e grupos de contextos culturais diferentes.

As relações interculturais também não são relações cujos significados se configuram a partir de perspectivas singulares, individuais, nem se consolidam em pouco tempo. A formação dos padrões culturais e os processos educativos a ela inerentes configuram-se no entrecruzamento paradoxal de muitas perspectivas que, por isso mesmo, constituem-se dinâmica e conflituamente. E, embora cada ato tenha efeitos educativos, que contribuem para

a configuração e transformação dos padrões culturais, estes só se constituem em processos históricos de longa duração. Por isso, a perspectiva intercultural implica em uma compreensão complexa da educação, que busca – para além das estratégias pedagógicas e mesmo das relações interpessoais imediatas – entender e promover lenta e prolongadamente a formação de contextos relacionais e coletivos de elaboração de significados que orientam a vida das pessoas.

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

Neste sentido, a relação entre pessoas é uma relação entre projetos, propostas, significados. E a relação entre culturas, que ocorre no encontro entre pessoas de culturas diferentes, coloca em questão todos os aparatos simbólicos a partir dos quais cada sujeito se orienta. E é nisso que consiste, ao nosso ver, a relação intercultural. Sujeitos, pessoas de culturas diferentes, que atribuem significados diferenciados às suas ações, ao interagirem colocam em questão não só o sentido de sua ação ou de seu discurso, mas colocam em cheque todo o seu referencial cultural, que lhe permite dar sentidos a cada uma de suas ações, escolhas, palavras, sentimentos.

Escola e desafios interculturais

Reconhecer que na sociedade, em geral, convivem sujeitos de culturas diferenciadas e que na escola, em particular, as pessoas se educam mediante o diálogo sobre os problemas e conflitos que enfrentam em sua prática, coloca em cheque a concepção homogeneizadora da prática curricular, ainda predominante em nossa sociedade. Segundo este entendimento, o processo de aprendizagem é igual para todos os sujeitos e deve ocorrer de acordo com um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de sequências didáticas. Frente a um modelo fixo de aluno, de ensino e de aprendizagem, tudo o que aparece como “diferente” passa a ser visto como inadequado, sinônimo de dificuldade ou até mesmo de incapacidade.

A educação intercultural numa perspectiva complexa

A educação intercultural deve se constituir como um processo educacional, simultaneamente “para todos e para cada um”. Superando o modelo de escola da modernidade – que parte de único ponto, desenvolve um único processo didático e chega a um padrão homogêneo de resultados – a educação intercultural busca partir de múltiplos contextos (culturais, subjetivos, sociais, ambientais), promover com as pessoas e grupos, simultânea e articuladamente, diferentes percursos, de modo a produzir múltiplos e complexos impactos sócio-educacionais. Este nos parece, justamente, o desafio intercultural que se coloca nas práticas educacionais: articular a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreçam a construção de processos singulares e contextos sócio-educacionais críticos e criativos.

Por isso, é preciso problematizar a organização escolar que se fundamenta

exclusivamente na programação de “conteúdos de ensino”.

Os “conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade”, geralmente entendidos como “conteúdos” de ensino escolar, podem – ao nosso ver – se referir ao conjunto de informações e produções culturais codificadas e registradas nas mais diferentes mídias que constituem os imensos acervos de bibliotecas, museus, eventos culturais, monumentos, instituições científicas, culturais, educacionais, dos diferentes povos e nações. Ampliar a acessibilidade a este patrimônio cultural da humanidade, implica desde a eliminação de barreiras físicas, psicológicas, sociais, ambientais e culturais, até o desenvolvimento de processos de formação do interesse e da capacitação para o entendimento e recriação das produções culturais. Entretanto, o conhecimento não se restringe ao acervo de mídia em que os registros culturais se configuram objetivamente. O conhecimento se constitui e se reconstitui como processo vivo criado, alimentado ou ressignificado, ou mesmo descontinuado, pela relação entre diferentes sujeitos pessoais e coletivos. O conhecimento se configura como relação viva entre sujeitos em diálogo, conflito e negociação contínua. O patrimônio cultural desenvolvido pela humanidade oferece instrumentos importantes e fundamentais para conferir e elevar a qualidade das relações e ações humanas e sociais. Mas a apropriação crítica e criativa destas “ferramentas” culturais só se faz pela interação intencional e contextualmente sustentada das pessoas entre si. O acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, assim como às possibilidades de sua recriação e ressignificação, decorre da efetivação de possibilidades de articulação ativa e orgânica em contextos relacionais interpessoais e socioculturais.

A concepção estereotípica de “conteúdo”, ou dos objetivos básicos de ensino (como se estes tivessem significado fora dos contextos relacionais efetivos entre as pessoas e sociedades), enseja a interpretação quantitativista de acrescentar ou retirar itens de um elenco definido de conceitos, atitudes e habilidades a serem aprendidas. Já o entendimento complexo do conhecimento como “relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo”, sugere que a tematização e a definição dos objetivos a serem desenvolvidos por um grupo em seu processo educativo, devem ser deliberados, avaliados e replanejados constantemente pela interação entre todos e cada um dos sujeitos envolvidos. Assim, aos educadores compete propor e alimentar as mediações de comunicação entre os sujeitos participantes, mantendo instrumentos democráticos de controle coletivo, para garantir que as propostas de cada um sejam entendidas, negociadas e articuladas com o conjunto das outras propostas, assim como facilitar o desenvolvimento de acesso institucional, e de reelaboração crítica e criativa, das informações necessárias para o trabalho educacional.

Desta forma, torna-se possível e necessário trabalhar educacionalmente com as experiências subjetivas e intersubjetivas de professores e estudantes, potencializando as diferenças emergentes, ao mesmo tempo que a necessária coesão sociocultural, sem que as singularidades sejam anuladas.

Destarte, no processo educativo, é preciso questionar o conceito de aluno “padrão”, tomando-se a constituição da diferença como parâmetro da reorganização das escolas. As crianças trazem para a prática pedagógica a necessidade de construção e reconhecimento de sua singularidade. Com efeito, as pessoas são sujeitos que não têm uma identidade fixa, permanente, essencial, mas constituem, singularmente, “um conjunto diversificado de identidades, diante de um eu que não é sempre o mesmo, seguro e coerente, mas um eu cambiante, com cada um dos quais podemos nos confrontar e nos identificar temporariamente. É no contato, na interação entre diferentes sujeitos que estes constroem seus processos de identificação. Por ser relacional, a identidade se constitui de modo fluido, ambivalente, múltiplo.

A relação educativa se constitui, entretanto, na medida em que se desenvolvem mediações (ações, linguagens, dispositivos, representações) que potencializem a capacidade de iniciativa e de interação das pessoas. Por exemplo, nas brincadeiras, ao representar um

objeto por outro, a criança se reapresenta e se reconhece. Ela aprende, assim, a simbolizar, dar sentido, significar. Ao mesmo tempo em que a criança descobre a si e ao mundo, ela também descobre e recria esse mundo.

Uma experiência de construção curricular

As relações educacionais em uma prática escolar pressupõem uma estruturação. Tradicionalmente consideramos que a organização da prática pedagógica se resume à enunciação dos temas a serem ensinados, assim como das técnicas de indução à aprendizagem dessas informações e hábitos. Mas o currículo implica em dimensões e elementos mais complexos. Percebemos isso com muita clareza no desenvolvimento de um curso de formação de educadores do SESI de Santa Catarina, que realizamos recentemente.

A partir do diagnóstico preliminar, assim como do processo de codificação temática vivenciado no primeiro dia do curso, constituíram-se três subgrupos de participantes, que formularam os termos representativos dos desafios e das propostas mais significativos. Entretanto, o desenvolvimento pedagógico encontrou-se num impasse: como organizar tais indicações em um projeto político-pedagógico coerente e consistente. Verificou-se a necessidade de adotar categorias analíticas e procedimentos didáticos para conduzir o grupo neste processo de construção curricular. As categorias analíticas da prática educacional enunciadas no livro *Educar para quê?* (FLEURI, 2001) indicavam o *sujeito*, o *objetivo*, o *método*, o *tema* e a *avaliação* como fatores estruturantes da prática pedagógica. Mas vários enunciados do grupo não quadravam pertinentemente com estes conceitos. Este impasse nos instigou a reformular nossas categorias de sistematização da prática educacional.

Construção do plano curricular

Impelidos pela necessidade de criar novas chaves de interpretação e de organização das informações sobre a prática educacional, utilizamos uma estratégia didática baseada na brincadeira popular da “amarelinha”¹. Esta brincadeira apresenta um percurso com dez casas a serem percorridas pelo jogador. Tomando este jogo como metáfora para organizar as diferentes informações formuladas sobre sua prática, o grupo foi instigado a imaginar dez categorias de organização da atividade pedagógica, portanto cinco conceitos a mais do que se havia pensado até então. Ao tentar formular questões sobre o processo educativo, aquele grupo constatou que o fator estruturante da prática educacional são as pessoas. E que os agentes construtores do processo educacional configuram papéis diferentes, que respondem a questões diferentes. Assim, os sujeitos da educação não são apenas os educadores (quem educa), mas também os educandos (a quem se educa), assim como os que constituem seu contexto familiar e comunitário (com quem se educa). Complexificou-se a concepção de agente da educação, ao se considerar que as pessoas assumem diferentes protagonismos na qualidade de professor, estudante ou parceiro. Embora com papéis diferenciados, são sempre construtores ativos da interação educativa.

Da mesma forma, a concepção da temática (o que se ensina) se reconfigurou ao se considerar as diversas intenções que mobilizam os estudantes a aprender (por que se aprende). Tal formulação permite identificar a articulação entre ensino-aprendizagem. A proposição de temáticas de estudo só se torna significativa e pedagogicamente eficaz na medida em que se articula organicamente com os contextos, com as necessidades e com as intenções que induzem as pessoas a aprenderem.

Também a concepção de metodologia didática se ampliou para além dos métodos

¹ O jogo da “amarelinha” consiste em pular sobre um desenho riscado com giz no chão, que também pode ter inúmeras variações. Em uma delas, o desenho apresenta quadrados ou retângulos numerados de 1 a 10 e no topo o céu, em formato oval. Em outros países, o jogo assume formas diferentes. No México, por exemplo, a brincadeira é conhecida por “avión” e as casas, mesmo em número de 10, se estruturam de modo ligeiramente diferente.

(como se educa) e da avaliação (critérios de condução). Ao se considerar a organização dos espaços (onde) e da temporalidade (quando) como estruturante do processo educacional, amplia-se a concepção de *método* para a de *mediação* pedagógica. Trata-se de organizar estratégica, política e culturalmente contextos espaçotemporais que instiguem e sustentem a interação crítica, participante e criativa de todas as pessoas incluídas no processo educativo. De tal forma que as pessoas se eduquem, em interação, mediatizadas pelo mundo.

A própria representação gráfica do mapa curricular, seguindo a metáfora da “amarelinha”, sugere que a estruturação do processo pedagógico tem como ponto de partida os educadores que interagem com os educandos e com as pessoas que compõem seus respectivos contextos comunitários. A interação educativa é promovida e sustentada por mediações que articulem as intenções dos estudantes com os temas de estudo e que promovam a organização dinâmica dos espaços e dos tempos pessoais e coletivos, assim como o desenvolvimento de estratégias didáticas e de instrumentos para a condução participante do processo pedagógico. Enfim os objetivos, enunciados preliminarmente como metas, se consolidam nos resultados do processo de construção pedagógica.



Considerações finais

Todo processo educacional implica a interação entre pessoas que constroem processos de identificação e diferenciação sociocultural. A dimensão fundamental e estruturante do processo educativo é constituída pelas pessoas, que se assumem como sujeitos ativos e protagonistas desta prática. Tratar igualmente os diferentes significa considerá-los como autores e co-autores da prática educativa. Tanto os educadores, quanto os estudantes e as pessoas que fazem parte da sua rede de relações próximas devem ser assumidos sujeitos, com papéis sociais diferenciados, mas sempre sujeitos ativos do processo educativo.

O currículo não se reduz à programação dos temas a serem estudados, nem se configura como um processo homogêneo de ensino. É justamente o pressuposto homogeneizador do percurso pedagógico que produz a discriminação e sujeição. Tampouco basta criar processos individualizados de formação ou auto-formação. Se a educação se faz pela relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo, é fundamental desenvolver estratégias interativas para que cada um possa, dinamicamente, explicitar suas intenções, negociar e estabelecer propostas comuns, articulá-las com os contextos históricos, sociais, culturais, a que cada sujeito se vincula, desenvolver atividades e meios pertinentes, avaliando-as e controlando a direção do trabalho conjunto. Na medida em que cada integrante participa ativamente da condução do trabalho coletivo, torna-se mais possível a aprendizagem crítica, rigorosa, criativa, solidária, significativa, prazerosa, transformadora, em suma, educativa.

Referências

- FLEURI, R. M. **Educar, para quê**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FLEURI, R. M. (org). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

Sugestões de leitura

- FLEURI, R. M. Intercultura e educação, **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago., 2003, p. 16-35. (Brasil). Disponível em <<http://www.anped.org.br/rbe23/anped-23-art02.pdf>>
- FLEURI, R. M. **Rebeldia e disciplina da escola**. Brasília: Liberlivro, 2008.
- FLEURI, R. M. **Construção de uma perspectiva curricular intercultural e inclusiva**. In: CONGRESSO DA ARIC, 12, Florianópolis, 2009. Disponível em www.aric2009.ufsc.br.