

Trabalho apresentado em:

FLEURI, R. M. Cultura: uma categoria plural In: Intercultura: estudos emergentes.1 ed.ljuí : Unijuí, 2002, v.1, p. 7-17.

Intercultura

ESTUDOS EMERGENTES



eca Fleuri

ri 617 i
1



Editora Quilombos

Reinaldo Matias Fleuri

(Org.)

SUMÁRIO

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

ÍNDIO BRASILEIRO, INTEGRAÇÃO E PRESERVAÇÃO 101

Beleni Salete Grando e Manuela Hasse

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL:

Uma Proposta de Ação no Mundo Multicultural 117

Rosângela Steffen Vieira

DESAFIOS À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL..... 129

Reinaldo Matias Fleuri

CULTURA: uma Categoria Plural

Reinaldo Matias Fleuri*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.