

3

IDENTIDADE TERRITORIAL E INTERCULTURALIDADE: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS NO COTIDIANO ESCOLAR

Esse capítulo visa apresentar o conceito de identidade territorial. Meu objetivo é trabalhar a importância de se traçar uma análise que justifique as influências que o meio geográfico tem na formação da identidade, articulando, assim, os dois conceitos do capítulo anterior: identidade e território.

No entanto, procurarei articular a concepção de identidade territorial referenciada ao cotidiano escolar, numa perspectiva intercultural. Trata-se, então, de um “olhar geográfico” para o cotidiano escolar e os espaços de vivência dos estudantes, enquanto territórios configuradores de identidades plurais. Dito de outra forma: tentarei entender como o cotidiano escolar – enquanto um território – propicia, através de suas interações, a construção e o diálogo de diferentes identidades. Isto posto, justifica-se a eleição da tríade tomada como centro desta investigação: identidade, território e interculturalidade.

Em primeiro lugar, vale lembrar que ao tratar das questões de identidade sob o enfoque geográfico deve-se estar atento aos diferentes olhares acerca do conceito de território, já que esta diferença nos traz a necessidade de delimitarmos uma postura em relação ao tema, impondo-nos certa preocupação teórica e metodológica. Nesse sentido, os capítulos anteriores tiveram como objetivo associar as discussões historicamente traçadas acerca da identidade com as possibilidades de se realizar um estudo que olhe esta temática a partir de um viés geográfico, priorizando assim, o conceito de território, a fim de oferecer os aportes teóricos necessários para a formulação de “identidades territoriais” no cotidiano escolar.

Em segundo lugar, cumpre retomar a articulação temática entre alteridade e diferença, que, como defendido no capítulo anterior, complementam e definem as identidades, as fronteiras identitárias estabelecidas e recriadas entre indivíduos

e grupos sociais, tendo o território com mais um elemento constituinte e não apenas com um cenário.

Seria, então, pertinente pensar a identidade territorial não somente no sentido relacional, não só entendendo que as identidades são frutos das interações entre os indivíduos com seus territórios, mas também enquanto diferenças que caracterizam os diversos territórios, que os definem como únicos e, portanto, os constituem.

Neste ponto, é importante ressaltar o porquê de se adjetivar a identidade como territorial. Tal escolha vai de encontro à preocupação de fazer uso das ferramentas fornecidas pela geografia cultural para uma pesquisa em educação focada na perspectiva intercultural. Ao eleger o conceito de território como adjetivação da identidade, quero apontar para uma perspectiva geográfica e culturalista para o tema aqui abordado, acreditando-se que a geografia tem uma contribuição a dar nesta discussão. Neste sentido, é necessário destacar que muitos autores com os quais busquei construir o conceito de identidade territorial pertencem a uma perspectiva teórica que se costuma denominar de geografia cultural.

Importa, então, voltar à questão da identidade na sua dimensão relacional, pertinente tanto na construção de identidades quanto na apropriação do espaço em território. A meu ver, a concepção de identidade territorial é profundamente relacional e essa é a principal justificativa para se trazer este conceito para uma pesquisa sobre o cotidiano escolar. Santos (1996, p. 88), por exemplo, pensa o espaço enquanto instância social, como ponto de partida para uma análise relacional:

Quando a sociedade age sobre o espaço, ela não o faz sobre os objetos como realidade física, mas como realidade social, formas-conteúdo, isto é, objetos sociais já valorizados aos quais ela (a sociedade) busca oferecer ou impor um novo valor. A ação se dá sobre objetos já agidos, isto, portadores de ações concluídas, mais ainda presentes. Esses objetos da ação são desse modo, dotados de uma presença humana e por ela qualificados. A dialética se dá entre uma situação nova e uma “velha” situação, um presente inconcluso querendo realizar-se sobre um presente perfeito. A paisagem é apenas uma parte da situação. A situação como um todo é definida pela sociedade atual, enquanto sociedade e como espaço.

3.1

Como a geografia pensou a identidade territorial?

A perspectiva da geografia clássica, marcadamente do século XIX, tinha Vidal de la Blache como um dos principais autores. Nesta perspectiva, entendia-se a identidade como conjunto relacional do lugar e do habitante deste lugar, na profundidade histórica do grupo e de sua relação com o ambiente. Porém, esta concepção de identidade estava fortemente associada às perspectivas naturalistas, como se as sociedades fossem “congeladas”.

A “psicologia dos povos” foi usada pela geografia para entender a identidade cultural (Bossé, 2004). Assim, faziam-se generalizações que podiam facilmente conduzir a estereótipos, tais como: os franceses são pedantes, os britânicos fleumáticos, os brasileiros festeiros etc. Esse tipo de abordagem era associada à geografia regional e percebida como uma disciplina descritiva que enfatizava e relacionava os habitantes de regiões e lugares como indivíduos dotados de um caráter único e específico, profundamente marcado por uma área geográfica.

Ainda sobre o século XIX, é importante salientar que os conceitos de cidadania, identidade e de cultura se fundiram na idéia de Estado-Nação (Gomes, 1998). A tentativa foi de criar um discurso unitário, uma idéia síntese que misturava identidade e cidadania, direitos e sentimentos, dentro de um mesmo recorte territorial, sintetizando em grande parte os componentes básicos da ideologia do Estado-Nação. Da mesma maneira, a associação entre as ditas crises de identidade e da cultura com a crise do Estado-Nação tem suas raízes nesta concepção unificadora, formulada no século XIX pela assimilação do sentimento de identidade nacional com a condição de cidadania concedida pelo Estado.

Gomes (1998), por exemplo, analisa uma noção de cultura que se adequava às necessidades do Estado, na qual a cada povo corresponderia uma cultura e a cada cultura corresponderia uma forma de estabelecer relações particulares com o ambiente geográfico. Nesta perspectiva, para cada um destes conjuntos de relações deveria corresponder uma nação, que iria proteger estas formas particulares de existência.

O que pode conduzir a compreensão dos fatos culturais é justamente a possibilidade de mergulharmos nesse mundo de significações, de participarmos de sua dinâmica. Essa condição é aliás insuperável, uma vez que não conseguimos tratar de cultura como coisa completamente exterior a nós (Gomes, 1998, 32).

Desta forma, pretende-se, e assim parece ser recomendado, reconhecer que nossos instrumentos de observação são datados, limitados e “contaminados”. O que argumentar é que todo conceito é um conceito datado e o conceito de “identidade territorial” não foge a regra. Neste sentido, a compreensão teórica sobre um conceito também é filha do momento em que se está situado, das posições que assumimos e das circunstâncias com as quais somos confrontados (Gomes, 1998). Trabalhar com a noção de identidade territorial hoje é reconhecer a condição de intérpretes submetidos às dinâmicas relacionais que as culturas, a nossa e a dos outros, impuseram ao conceito ao longo do tempo. Assim, é preciso, a partir da história do conceito, ressignificá-lo.

Então, cumpre registrar, a princípio, que foram duas as principais formas que a geografia pensou o que seria o conceito de identidade territorial. Primeiro para validar os discursos do Estado-Nação e segundo para justificar a chamada “psicologia dos povos”, ou seja, o comportamento dos indivíduos era caracterizado através de um determinismo geográfico. Não havia, portanto, um pensamento relacional para a construção de identidades, nem o território era compreendido através do poder simbólico/cultural dos atores envolvidos.

Deste modo, visões particulares da natureza sempre alimentaram concepções políticas e, assim, as correntes deterministas da geografia deram importante contribuição aos seus discursos. Apesar da importância dessas linhas teóricas e da superação, na geografia, de um determinismo “científico” que buscava estabelecer leis de comportamento e características humanas em função das peculiaridades do *habitat*, tal determinismo não abandonou de todo o “imaginário” ocidental, nem sua importância no discurso político.

Castro (1997) analisa a importância da relação entre imaginário, política e território, relação que este trabalho também julga relevante. Meu intuito é estar atenta às distintas formas de utilizar o conceito de território e também às questões

políticas e de identidade, pois se corre o risco de manipulação destas, visando compensações políticas ou discursos preconceituosos por exemplo.

É possível, pois propor que todo imaginário social, da mesma forma que possui um forte componente político, possui também um forte componente espacial pelo poder simbólico atribuído aos objetos geográficos, naturais ou construídos, que estão em relação direta com a existência humana. Em outras palavras, todo imaginário social pode revelar-se imaginário geográfico. (...), o imaginário reporta-se a espaços, produz uma topografia que lhe é própria e reflete, embora transformado, as relações que o homem estabeleceu com o espaço, onde o passado trouxe suas inscrições, dando assim uma materialidade à memória coletiva (Castro, 1997, 177).

Quase sempre o discurso que utiliza o imaginário social presente na memória coletiva salienta e justifica um aspecto negativo em prol de uma compensação vantajosa. São três os exemplos vistos por Castro (1997): o primeiro quando o discurso visa maiores parcelas de recursos públicos; o segundo quando intensifica movimentos separatistas; o terceiro quando promove a celebração de um “modo de ser” nacional que, muitas vezes, na prática é totalmente diferente.

No Brasil, o caso do semi-árido nordestino é exemplar devido a sua natureza “hostil” e os discursos justificadores da falta de melhorias e direitos assegurados aos cidadãos daquela região. O imaginário social se torna “real” quando esta mesma natureza torna-se base de discurso e fonte de recursos públicos, ou seja, mais do que um símbolo do imaginário social, ela passa a representar um valioso poder simbólico para o imaginário político regional.

No exemplo brasileiro do semi-árido nordestino, a seca é, na realidade, uma palavra-chave. Ela representa objetivamente falta de chuva, mas também simbolicamente a Região Nordeste e os problemas sociais e econômicos que são peculiares às condições de sua natureza “difícil”, quase sempre transformada em “impossível”, de acordo com os objetivos da antiga “indústria da seca”. “Ela ainda favorece a produção de uma solidariedade social, criadora de um *nós* coletivo que equaliza a todos diante da força da sua tragédia, produtores grandes e pequenos, proprietários ou não” (Castro, 1997, 177). A autora destaca essa utilização, evidenciada nas possibilidades da natureza para a produção de um imaginário político, socialmente equalizador e institucionalmente eficiente para obtenção de recursos financeiros e de poder.

Outro bom exemplo desta concepção de identidade territorial é o movimento separatista “*O sul é meu país*”, iniciado em 1992 na cidade de Laguna em Santa Catarina. Tal movimento baseia-se no conceito de autodeterminação dos povos e não constitui um partido político, apesar de seus fundadores estarem diretamente envolvidos com a política. Suas idéias são defendidas oficialmente por alguns poucos parlamentares dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A maioria destes são vereadores de alguns municípios sulistas. O movimento utiliza como um dos argumentos para a fundação de um Estado-Nação:

a *vantagem* do clima subtropical, mais frio, como fator de diferenciação qualitativa da sociedade sulista do país, branca, educada e mais desenvolvida frente a outra sociedade na parte norte, tropical, entendida como negra, mestiça, pobre, cultural e economicamente menos desenvolvida (Castro, 1997, 183).

Tanto Castro (1997) quanto esta pesquisa defende a superação de determinismos climáticos no imaginário social, indo além dos discursos muitas vezes orientados por visões que discriminam certos grupos, segregando-os cada vez mais a partir de supostos “argumentos científicos sobre a natureza dos povos” determinada por fatores climáticos. Na verdade, não se tratam de argumentos científicos, mas de argumentos segregadores que se apoderam de um discurso geográfico ultrapassado para fins ideológicos. Assim, ao analisar as identidades territoriais destes grupos, pode-se contribuir para o questionamento e posterior superação dessa visão estereotipada de suas realidades.

O terceiro argumento do imaginário político de base territorial, segundo Castro (1997, p. 183), é a “relação entre a dimensão do território e as possibilidades para um processo civilizatório de democracia, oportunidades e justiça”. Um exemplo seria alguns discursos norte-americanos que colocavam os Estados Unidos da América como a *terra das oportunidades* para os migrantes, principalmente de países subdesenvolvidos. Outro exemplo, ainda no imaginário social, é a celebração acrítica de brasilidade, como o país de natureza exuberante, povo acolhedor, solidário e pacífico. No entanto, bem sabemos que não é de todo assim.

Já o discurso nacionalista utiliza o território tanto como base da soberania e do exercício do poder quanto também como espaço para símbolos mobilizadores de unidade nacional, no intuito de fundar o *nós coletivo* da identidade natal que garanta a adesão social ao pacto nacionalista. Os Estados-Nacionais hoje conhecidos foram consolidados, em sua maior parte, pelo domínio hegemônico de uma região que impôs cultura, língua, religião e sistema produtivo sobre as outras, através de um discurso nacionalista da fidelidade ao solo pátrio.

Portanto, ao analisar as questões relacionadas ao conceito de identidade territorial, de uma forma mais ampla, a distinção entre o sentido de nacionalismo e regionalismo torna-se necessária.

Embora ambos mobilizem símbolos para alimentar os rituais da identidade sócio-territorial, a teleologia de cada um é diferente. O primeiro busca a construção de um Estado-Nação, o segundo busca mais vantagens, ou menos desvantagens nas disputas com outras regiões, no conjunto de um Estado-Nação consolidado (Castro, 1997, p. 188).

Deste modo, o fato de um movimento regionalista levantar bandeiras separatistas pode ser – como o é, em muitos casos – muito mais uma estratégia de luta frente ao poder central do que uma verdadeira busca de formação de um novo Estado-Nação.

No Brasil, o processo histórico e político que progressivamente delineou os limites das unidades administrativas e os valores simbólicos dos territórios para as sociedades, contribuiu para traçar escalas de interesse reforçadas pelos discursos de identidade. “Na dimensão das relações sociais é possível falar na tensão entre o indivíduo e o grupo social, na qual o “eu” é um ator ao mesmo tempo ativo e passivo, moldando e sendo moldado pela *alma do grupo*” (Castro, 1997, p.185).

Ao analisar as relações que compõem o espaço geográfico, encontram-se também as relações de pertencimento. O sentimento de pertencer a uma nação, reconhecer símbolos e costumes comuns, fazer parte de uma mesma história fortalece a centralidade necessária à formação dos Estados Nacionais. Dessa forma, a identidade nacional foi considerada um dado constituinte do indivíduo, estritamente determinado por sua origem e que imediatamente ao nascimento,

como elemento natural, fornecia-lhe referências, indicações de como ser e agir, de acordo com preceitos originalmente estabelecidos. “No mundo moderno, as culturas nacionais no interior das quais nascemos são uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, dizemos algumas vezes que somos ingleses, ou galeses, ou indianos, ou jamaicanos” (Hall, 2003, 37).

Neste sentido, é inegável o interesse de se apresentar a nação enquanto elemento motivador da união dos indivíduos supostamente movidos por passados e futuro comuns. O que em alguns casos levou, como é historicamente confirmado, a particularismos extremos e até aos fundamentalismos.

No entanto, mais recentemente, nas ciências humanas, busca-se uma nova possibilidade do reconhecimento do indivíduo, não mais centrado em uma única identidade, mas partilhando diversas referências, pertencendo a diferentes grupos, reconhecendo-se na pluralidade, no movimento, na incoerência, na contradição (Hall, 2002; Castells, 2008; Cuche, 2002).

O objetivo em trazer esta temática para o debate foi, em primeiro lugar, argumentar em favor da correlação entre imaginário, política e território. Segundo lugar, apontar as possibilidades do conceito de imaginário para a compreensão das formas de apropriação do espaço geográfico, enquanto território, pela sociedade e pelos processos intrínsecos de construção das identidades territoriais dos sujeitos.

3.2

Os processos migratórios e a tensão global *versus* local

A decisão de sair ou não de sua terra de origem envolve todo um questionamento sobre como são vistos os migrantes. Tal questionamento é muito pertinente num mundo de extrema mobilidade, de novos nômades, de intensos movimentos migratórios e, ao mesmo tempo, de novos/velhos enraizamentos, de defensores ardorosos de seus antigos territórios. Com isso, quero destacar que ao tratar da temática da identidade territorial, os fenômenos migratórios estão muito interligados a esta concepção teórica.

Paralelo a nova e intensa movimentação no mundo, a identidade também pode ser constituída de forma consciente ou não, pela tensão do processo excludente causado pela globalização, caracterizando uma identidade de resistência, por exemplo. Atualmente, afirma-se que vivemos em uma era dominada pela desterritorialização, confundindo-se, muitas vezes, o desaparecimento de territórios nitidamente demarcados com as rápidas transformações do espaço geográfico e sua influência nas relações sociais. Na realidade, estas questões constituem um dos paradoxos da modernidade tardia, mediante o qual as sociedades, enquanto se territorializam, preservam-se e resistem, ao mesmo tempo em que enquanto se universalizam, renovam-se e sobrevivem (autor, ano).

Sobre os grupos sociais e sua relação com o território, Haesbaert (1999, p. 174) argumenta que:

Os grupos sociais podem muito bem forjar territórios em que a dimensão simbólica (como aquela promovida pelas identidades) se sobrepõe à dimensão mais concreta (como a do domínio político que faz uso de fronteiras territoriais para se fortalecer).

Embora a diversidade das identidades culturais pareça “ameaçada” pela globalização e seus efeitos percebidos na revolução das comunicações, ela persiste e é afirmada vigorosamente nas escalas locais e regionais. No entanto, é interessante ressaltar as tensões e misturas geradas pela interação entre o local e o global. “O processo de formação de uma identidade “local” consiste cada vez mais nas maneiras como fragmentos similares da cultura global se combinam em alguma parte” (Costa, 2005, p. 91).

No sentido das formas práticas e simbólicas pelas quais um grupo define e controla seu território, a territorialidade (aqui entendida, novamente, como um conjunto de práticas para o controle de um território) revela a identidade do lugar. Ela é, ao mesmo tempo, o produtor e a expressão de um ponto de vista interno e inclusivo daquele grupo social.

Como referência identitária, o território define tanto aquilo que lhe pertence como aquilo que ele exclui. Para compreender plenamente a identidade territorial do grupo, torna-se essencial examinar a maneira como o grupo percebe

e representa seu “outro”. Às vezes, inimigo ou vizinho. E como a relação com o “diferente” contribui para a coesão (ou não) interna do grupo identitário.

Se a identidade territorial é construída, ela é então variável, e por vezes contestável pelos atores geográficos presentes. Quem são os autores dos discursos identitários e quais as suas visões? Que relações de poder são expressas através de seus discursos e o que elas revelam? (Bossé, 2004, p.175).

Outro ponto a ser destacado com relação aos grupos sociais e sua identidade territorial diz respeito à noção de comunidade. As pessoas se socializam e interagem em seu ambiente local, seja ele o bairro, a cidade, os grupos primários, formando redes sociais entre seus vizinhos ou convivas.

O provável argumento dos autores comunitaristas, coerente com a minha própria observação intercultural, é que as pessoas resistem ao processo de individualização e atomização, tendendo a agrupar-se em organizações comunitárias que, ao longo do tempo, geram um sentimento de pertença, e em última análise, em muitos casos, uma identidade cultural, comunal. Apresento a hipótese de que, para que isso aconteça, faz-se necessário um processo de mobilização social, isto é, as pessoas precisam participar de movimentos urbanos (não exatamente revolucionários), pelos quais são revelados e defendidos interesses em comum, e a vida é, de algum modo, compartilhada, e um novo significado pode ser produzido (Castells, 2008, p. 79).

Todas as identidades assumem necessariamente uma forma espacial e são conscientemente representadas por um território? O mais provável é que as identidades territoriais nos moldes mais tradicionais, não estejam desaparecendo, mas sim se reformulando. Determinados grupos culturais migrantes, por exemplo, podem não apenas entrecruzar sua identidade no confronto com outras culturas, mas também levar sua territorialidade para o novo território, tentando reproduzi-la nas áreas para onde se dirigem, nordestinos no sudeste e gaúchos no norte do Brasil são bons exemplos deste fenômeno de territorialidades cruzadas (Haesbaert, 1999).

Em sua grande maioria, o imaginário social e cultural está repleto de “signos” geográficos, que expressam as representações de lugares e de espaços, que se articulam de maneira mais ou menos fiel, coerente e eficaz nos discursos identitários. É interessante perceber, conforme salienta Castells (2008), que assim, surgiu o paradoxo de forças políticas com bases cada vez mais locais em um

mundo dinamizado por processos cada vez mais globais. Houve a produção de significado e identidade: minha vizinhança, minha comunidade, minha cidade, minha escola, minha árvore, meu rio, minha praia, meu posto na praia, minha capela, meu ambiente.

No que diz respeito aos desafios a serem enfrentados através da convivência, da valorização, do respeito e da tolerância inerentes às questões de diferença sob a perspectiva da alteridade, Haesbaert (1999, p. 188) argumenta que:

Trata-se do difícil jogo de dar sentido à nossa vida em grupo sem com isso retirar ou menosprezar o sentido dos outros, o velho dilema do equilíbrio instável entre valores e identificações universais e particulares. Precisamos descobrir o caminho intermediário entre um território-mundo de valores universais que defendam a dignidade e a fraternidade humana, e os múltiplos territórios singulares da experiência, dos símbolos e da luta do nosso grupo e/ou da nossa vida cotidiana.

3.3

O sentido de lugar e as identidades territoriais

O “sentido de lugar” é um dos temas centrais deste trabalho e será, portanto, retomado no capítulo referente às análises da pesquisa de campo. Cabe, por hora, destacar que a abordagem da geografia cultural se interessa particularmente pela “identidade” dos lugares e pelos papéis que eles desempenham na formação de consciências individuais e coletivas. Assim, os estudiosos sobre o tema, observam como os sujeitos, em interação com o meio geográfico, percebem e questionam suas identidades, sejam elas construídas ou cristalizadas nas representações sobre os lugares e as relações espaciais.

A partir da década de 1970, com as correntes humanistas e a expansão da geografia crítica, a identidade é estudada através do conceito de “sentido de lugar” (Tuan, 1983). A relação entre identidade e lugar é pensada na perspectiva pela qual este participa inteiramente da vida dos indivíduos e dos grupos. O lugar

influencia, até mesmo constrói, tanto subjetivamente como objetivamente as identidades culturais.

O lugar, nesta abordagem, é considerado como o suporte essencial da identidade cultural, não em um sentido estritamente naturalista ou determinista, mas sim porque expressa, no indivíduo e também no grupo, sua “geograficidade” (Bossé, 2004). O lugar humanista, tal como estudado por Yi-fu Tuan (1983), descreveria a ligação emocional dos sujeitos a esses espaços, construindo, assim, o sentido de lugar.

O sentido de lugar articula-se também com os chamados “lugares de memória”, cotejando espaço-tempo. Assim, se a construção de uma identidade está relacionada também à capacidade de recordar, preservar e perpetuar um passado, esta tem nos “lugares de memória” um dos locais para sua expressão. Essas práticas fazem parte de uma territorialidade simbólica pela qual os grupos afirmam e reivindicam sua identidade cultural e política em relação ao seu lugar. A iconografia oferece às comunidades políticas os símbolos e mitos unificadores que funcionam como fator de resistência à mudança ou de base para a estabilidade. Como já afirmado, hinos, bandeiras, uniformes, propagandas e fotografias são instrumentos na “fabricação” de uma identidade territorial e favorecem a difusão da mensagem identitária dentro e fora do território, em diferentes dimensões temporais, mas, principalmente, no tempo passado, aquele que faz da memória um lugar de sentido.

Certamente, o território identitário não é apenas ritual e simbólico. É também o local de práticas ativas, por meio das quais se afirmam e vivem as identidades. No entanto, vale esclarecer que não é objetivo aqui abordar a construção da identidade territorial do grupo de estudantes pesquisados, exclusivamente a partir de um ponto de vista interno do cotidiano escolar, mas também situar esta identidade em um contexto mais amplo, voltado para o exterior e sempre relacionado às questões de alteridade.

Se o território é reconhecido como um espaço de identidades, é preciso compreender por que e como as identidades se formam localmente. Assim, o sentido de lugar, esse “sentimento identitário”, auxiliou-me no movimento de

reflexão e me conduziu a uma redefinição conceitual do lugar, segundo os relatos obtidos, em suas relações com o espaço (Bossé, 2004).

Nesta perspectiva, para Gomes (1998, p. 35), o pesquisador que se debruça sobre o tema das identidades territoriais deve fazer uma introspecção em si mesmo, a fim de compreender como são construídas essas identidades:

Por isso, muito importante é aceitar que para trabalhar com o ponto de vista da cultura é preciso renunciar à sedução do espelho narcísico ou à pretensão oposta, do ventrículo ou do porta-voz, que se apaga diante do outro, é necessário em um primeiro momento refletir e posteriormente redefinir a nossa própria identidade.

A busca pela compreensão da relação entre identidade e espaço é justificada pela condição inerente a todos os processos de produção e manutenção de identidades culturais, ou seja, o suporte espacial seja este físico ou simbólico. E ainda a indissociabilidade do espaço geográfico das ações sociais. Assim, considero o cotidiano escolar um espaço físico e simbólico e a tarefa pedagógica uma ação social localizada, com sentido de lugar, num espaço geográfico.

Nesta direção, a identidade territorial é também estabelecida através da afirmação (ou negação) dos papéis sociais e das reais necessidades do indivíduo e seu grupo frente à caracterização de outros seres sociais que circulam e se relacionam num mesmo território. Assim, ao tentar entender as identidades territoriais, o sentido de fazer parte daquilo que nos constrói, ou seja, o sentimento de pertencimento é essencial.

Toda identidade territorial é uma identidade cultural definida através do território, ou seja, dentro de uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das idéias quanto no da realidade concreta. Assim o espaço geográfico constitui parte fundamental dos processos de identificação social (Haesbaert, 1999, p. 172).

É fundamental ressaltar, mais uma vez, que tanto território quanto identidade são conceitos relacionais, sempre dinâmicos e dependentes das relações sociais. Com isso, de uma forma bem ampla, pode-se afirmar que não há território sem algum tipo de identificação e valoração simbólica (positiva ou negativa) por parte de seus habitantes, nem identificação sem algum tipo de territorialidade.

Na discussão da identidade territorial, a apropriação do espaço geográfico irá aparecer de forma muito clara, pois por mais que se reconstrua simbolicamente um território, com instrumentos como a memória coletiva e o imaginário social, sua dimensão mais concreta constitui, de alguma forma, um componente estruturador da identidade.

Assim, por mais que aquele território seja construído no campo das idéias, ele terá que se expressar na materialidade, de alguma forma. Ou seja, não é exclusivamente simbólico, terá sempre alguma materialidade. Alguns tipos de migrações e o caso dos ciganos são exemplares da materialidade que acompanha os lugares simbólicos ou de memória.

No entanto, é fundamental ter a clareza que nem toda identidade tem no território um dos fundamentos de sua construção. Assim, a identidade cultural é também uma identidade territorial quando o referente central daquela identidade é – ou tem relação estreita com – o território. Território que pode ser percebido em suas múltiplas perspectivas, como já foi discutido aqui, desde aquela paisagem como espaço cotidiano, “vivido”, que “simboliza” uma comunidade, até um recorte geográfico mais amplo e, em tese mais abstrato, como o do Estado-Nação.

3.4.

As identidades territoriais e a perspectiva intercultural em educação

O mundo atual nos mostra uma paisagem na qual as constantes transformações são a regra e não a exceção. As mudanças na intensidade e nos tipos de migrações, a velocidade das informações, as respostas da natureza ao desequilíbrio na apropriação do espaço geográfico e tantas outras situações influenciam e propiciam novas formas da sociedade se relacionar, apresentando, assim, novos cenários culturais.

A busca pela compreensão de como se dá a construção das identidades, que é marcada e interdependente as diferenças se faz ainda mais presente. Assim, a complexa diversidade cultural cada vez mais explícita em todos os espaços

sociais nos traz “novos” desafios decorrentes de diferenças relativas à raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais (Candau, 2008).

As perguntas centrais aqui, então, seriam: qual a especificidade que as questões de identidade e diferença possuem dentro da abordagem intercultural que possam orientar nosso olhar para as identidades territoriais? Como na ação da prática pedagógica podem-se sugerir possibilidades para se lidar com essas temáticas? Através das principais reflexões e influências acerca da interculturalidade busquei ensaiar algumas respostas a essas questões.

A proposta de uma educação voltada para a interculturalidade visa questionar e agir na prática pedagógica a fim de se repensar a tarefa educativa como um todo. Minha tentativa aqui é argumentar a favor da temática do território, numa perspectiva geográfica, a fim de ampliar a compreensão da educação intercultural.

Assim, seguindo a proposição de Candau (2008), não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa, ou seja, há uma relação intrínseca entre educação e culturas. Dessa forma, quando relacionamos mais diretamente o multiculturalismo ao campo educacional, estamos falando de educação intercultural. A meu ver, o território e suas implicações nas identidades pode ser mais um foco nesta relação intrínseca entre educação e culturas

A perspectiva intercultural em educação é uma abordagem teórica relativamente recente e ainda são poucos os autores que se dedicam a pesquisá-la. A origem da educação intercultural no Brasil e em toda a América Latina data dos anos 70, no contexto da educação escolar indígena. No entanto, pode-se afirmar que foi a partir dos anos noventa que a temática foi mais intensamente trabalhada no meio acadêmico.

A maioria dos textos produzidos e analisados aqui são a partir a metade da década dos noventa. Assim, é interessante notar que, num primeiro momento, o conceito de interculturalidade foi sendo construído na diferenciação necessária entre multiculturalismo e interculturalidade.

Nesta perspectiva, dedicar-me-ei a delinear, de forma breve, como estes conceitos foram aparecendo entre os pesquisadores e posteriormente fazer uma distinção entre multiculturalismo e interculturalidade.

A gênese do multiculturalismo, tanto na Europa quanto na América Latina e nos Estados Unidos, está relacionada às propostas que visavam articular a educação à diversidade cultural. Nasceram do reconhecimento da pluralidade de experiências culturais que moldam a sociedade contemporânea e suas relações. Os projetos surgiram como respostas à necessidade de traçar políticas públicas de educação e de trabalhar pedagogicamente a diversidade (Candau, 2002).

Nos Estados Unidos, a preocupação maior estava entre as relações de diversidade cultural e educação, que se evidenciava a partir do movimento de luta pelos direitos civis, durante os anos 60. Movimento organizado pelos negros norte-americanos diante das desigualdades entre negros e brancos, no que se referia aos direitos civis e políticos. Em síntese, as primeiras reflexões sobre a relação entre educação e cultura(s), naquele país, tem sua origem nas questões de desigualdade social e discriminação étnica e racial.

Na Europa, a questão maior esteve na imigração de trabalhadores, oriundos de suas ex-colônias, que vão para o Velho Mundo em busca de trabalho e pela aproximação lingüística de seus colonizadores. Por conta da realidade das crianças imigrantes (ou filhos de imigrantes) que passam a permanecer de vez nas escolas européias, os europeus iniciam um movimento de renovação educacional, no fim dos anos 70, com o objetivo de trabalhar a diversidade cultural, visto que o fracasso escolar era um agravante diante das novas ondas migratórias.

Na América Latina, o tema surge pela diversidade de cultura(s) e pela necessidade de trabalhá-la pedagogicamente. As relações de poder marcam os choques entre os povos e as culturas ocorridos no continente. A escravidão dos negros africanos e a dominação dos povos indígenas manifestam a dominação e negação do “outro”, por conta das diversidades dos povos, das culturas e das etnias.

Na transição de uma mera preocupação com a diversidade para uma proposta de educação intercultural, Candau (2002, p. 76) defende que a educação

só apresenta-se como intercultural “no momento em que põem em ação na escola certas escolhas pedagógicas, que representem em seus conteúdos e métodos a diversidade cultural do público ao qual se dirige”.

A princípio, a proposta de uma educação multicultural nasce da discussão em torno da integração de minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização, o que requer inevitavelmente a elaboração de um *currículo multicultural*. Segundo Sacristán (1995), a elaboração de um currículo que leve em conta o multiculturalismo é apenas um aspecto de um problema mais amplo: a capacidade da educação em acolher a diversidade. Este argumento tem dupla intenção: (1) a importância de diversificar a cultura escolar a partir dos problemas das minorias e (2) formular estratégias de longo e curto prazo dentro desta mesma perspectiva.

Em seguida, o autor passa a analisar o que significa multiculturalismo e suas propostas para a educação. Considera o termo “currículo multicultural” ambíguo e enganador, pois ele pode abrigar projetos muito diversificados. A esse respeito Sacristán (1995) apresenta três perspectivas: (1) a assimilacionista, assimilação das minorias dentro da cultura dominante; (2) o pluralismo cultural, promoção de visões plurais da sociedade e de suas elaborações e (3) a multiétnica, reconhecimento do multiculturalismo nas sociedades complexas e a necessidade de fornecer competências aos indivíduos das diversas culturas.

Uma transformação em direção à multiculturalidade deve abordar o problema da diversidade das culturas de origem dos alunos no sistema escolar universalizado e de competências para poder apropriar-se do currículo comum sem trair o princípio de uma cultura básica comum a serviço da igualdade de oportunidades (Sacristán, 1995, p. 99).

Em busca de uma valorização positiva da multiculturalidade e da afirmação da dinâmica intercultural, é preciso haver um compromisso com o reconhecimento da identidade cultural dos distintos grupos humanos (Candau, 1995). E isso não só no plano das formulações ou declarações de princípios, mas principalmente na práxis social concreta. Assim, a multiculturalidade está presente em nosso cotidiano, mas ainda é vivida de forma conflituosa e vista como uma ameaça as nossas próprias convicções, nos fazendo repensar os nossos comportamentos e pontos de vista.

Uma nova visão da multiculturalidade supõe reconhecer o outro, o diferente, positivamente. Uma abertura para ser capaz de compreendê-lo a partir do seu ponto de vista. Tal perspectiva em educação trata de avançar rumo a uma verdadeira interculturalidade, impulsionando a percebermos nossa interdependência. Essa mentalidade de dinâmica intercultural tem que assumir a importância do diálogo entre culturas. Conviver com o diferente, proporciona uma abertura de visão, e com isso, o questionamento de estereótipos sociais, raciais e culturais, vigentes em nossa sociedade.

Silva e Moreira (1995) ressaltam que com a ascensão do multiculturalismo, ou seja, o crescimento de movimentos sociais e culturais que colocaram em cheque a noção de um sujeito único e privilegiado da história, outros eixos de identidade e de dinâmica social ganharam importância, tais como: raça, gênero, idade e cultura de origem.

Candau (1995), por sua vez, aponta que o enfoque intercultural, define a diferença como uma relação dinâmica entre entidades que se dão mutuamente um sentido. Essa perspectiva dirige-se a todo o público escolar e faz com que todas as formas de cultura se questionem e se relativizem diante da outra. Esta é uma perspectiva em construção, que apresenta muitos desafios à reflexão e à prática pedagógica. E, segundo a autora, totalmente necessária, para a construção de uma sociedade participativa, democrática, igualitária e justa. Destacando a escola como um espaço para a construção dessa perspectiva, com a valorização positiva da pluralidade cultural, ou mais do que isso, a valorização do intercâmbio cultural como um processo enriquecedor.

Candau (2002) propõe também uma distinção entre os termos multicultural e intercultural, defendendo a maior adequação da expressão intercultural para a abordagem educativa que quer enfatizar. Para a autora, ao definirmos o que a educação intercultural não é se está, ao mesmo tempo delineando o que ela é. Ela não é: uma educação compensatória ou assimilacionista; um simples ideal pedagógico humanista; um conjunto de atividades pensadas e dirigidas para os grupos culturalmente minoritários.

“O multiculturalismo reconhece as diferenças, o interculturalismo propõe o diálogo” (Drelich e Russo, 2009, p. 178). Assim, ao longo de uma década de

pesquisas, foi ficando claro as duas perspectivas, a intercultural e a multicultural. Drelich e Russo (2009, p. 178), por exemplo, ressaltam como se dá na América Latina a diferenciação entre essas duas abordagens teóricas:

Todos reconhecem diferenças não só de origem (o multiculturalismo teria origem estadunidense e o interculturalismo na América Latina), mas, principalmente, no caráter político-ideológico dos mesmos. O primeiro estaria intimamente ligado a um limitado modelo político-econômico neoliberal que não corresponderia às questões sociais encontradas na América Latina. O segundo não apenas reconheceria a diversidade existente na sociedade latino-americana, mas trabalharia a relação entre os diferentes.

Drelich e Russo (2009) ressaltam ainda outra característica da interculturalidade. Trata-se da perspectiva intercultural crítica, que está atenta às relações de poder e aos conflitos existentes entre e dentro das diferentes culturas.

Diante de uma realidade multicultural e globalizada, como entendemos o papel da escola? Como atuamos enquanto educadores? Como situamos os processos de ensino-aprendizagem? (Andrade, 2009). Assim, a diversidade cultural, as identidades e a inter-relação baseada no diálogo constituem, pouco a pouco, os desafios centrais desta perspectiva.

Inseridos/as em uma realidade que valoriza, estimula e “cobra” um padrão a ser seguido e que não quer lidar com as diferenças culturais, como se sentem, se percebem e se vêem representados os/as educandos/as? A escola tradicional representa quase o oposto da realidade de muitos jovens e adolescentes e, muitas vezes, favorece uma prática que discrimina os diferentes, aqueles que estão à margem do padrão idealizado e socialmente imposto.

Se, no entanto, a escola opta por reconhecer a diversidade existente, então considero que o desafio maior será trabalhar pedagogicamente a diversidade sem separá-la da luta por qualidade em educação e igualdade de acesso, de permanência, de oportunidade e de desenvolvimento de todos e todas dentro do sistema escolar. Sem dúvida, a segunda hipótese – que é a perspectiva de uma educação intercultural – é a mais complexa (Andrade, 2009, p. 46).

A interculturalidade também tem sido analisada como uma abordagem de resistência. Segundo Miranda (2009, p. 112):

A colaboração intercultural se constitui como a possibilidade de insurgência e promoção do debate sobre os prejuízos trazidos por uma perspectiva monolítica, por uma transmissão cultural unívoca, machista e, portanto, colonial.

A diferença cultural e a importância do diálogo, entendidos aqui como reconhecimento mútuo (Candau, 2008), como respeito ativo (Cortina, 2005) e como tolerância (Andrade, 2009), vêm se constituindo como dimensões essenciais nessa perspectiva. Segundo os pesquisadores citados, o reconhecimento da diferença parece não ser o bastante para a interculturalidade. É na inter-relação entre pessoas de culturas diferentes que os autores apostam para contribuir para um entendimento recíproco e ainda fazer com que o indivíduo ou o grupo repense sua própria identidade.

A atenção ao caráter intencional da interculturalidade também é de suma importância. Já que a inter-relação, de fato, acontece quando sujeitos de diferentes culturas decidem intencionalmente estabelecer relações de convivência com o *outro*, buscando compreendê-lo na sua diferença. Mas essa não é uma inter-relação espontânea e ingênua.

Fica sempre muito claro que ao se pensar em interculturalidade a tríade identidade, diferença e diálogo é fortemente trabalhada. Segundo Fleuri (2003, p. 122) a intercultura tem como um de seus principais objetivos respeitar, valorizar e integrar as diferenças em uma unidade que não as anule:

A partir de diferentes percursos e concepções teórico-metodológicas desenvolvidos na América do Norte, na Europa, na América Latina, a problemática vem interpelando o campo da educação no Brasil, que vem respondendo com estudos e propostas no campo da educação indígena, das políticas afirmativas das minorias étnicas, dos processos de inclusão social de pessoas portadoras de necessidade especiais, dos movimentos de gênero, da valorização das culturas infantis, dos movimentos de pessoas de terceira idade.

Cortina (2005) constrói um caminho, baseado em argumentos ético-filosóficos, para apontar as idéias mais marcantes da abordagem teórica do multiculturalismo, suas origens e seus problemas. Uma das questões mais polêmicas é em torno da *riqueza* humana, já que, para a autora, os problemas multiculturais não são apenas de justiça, mas da articulação da justiça com a diversidade.

Isso não significa que consideramos todas as culturas igualmente dignas a priori, já que cada uma delas precisa mostrar até que ponto o é. No entanto,

do mesmo modo, também não podemos afirmar a priori que há culturas desprovidas de qualquer valor (Cortina, 2005, p.143).

Sobre um ponto de vista de ordem prática, Cortina (2005) defende o interculturalismo como um projeto ético e político que conta com ao menos quatro elementos. São eles: (1) Não se trata de impor a cultura dominante aos diferentes, mas de possibilitar a adesão de todos às identidades culturais diversas; (2) Não podemos reduzir a questão da diferença pela diferença, porém deve-se ter claro que nem toda diferença é digna de respeito, pois há diferenças que consideramos imorais e passíveis de denúncia, tais como o sexismo e o racismo; (3) O respeito ativo tem uma de suas raízes no respeito pela identidade, sendo esta algo que os sujeitos também escolhem, ao menos em parte, algo ao qual não se vêm fatalmente destinados; (4) É fundamental e indispensável para compreender a própria cultura também compreender outras culturas, ou seja, é na diferença que descobrimos quem somos.

Acredito ser fundamental também apresentar as diferenças com relação à abordagem teórica e a prática da interculturalidade. Candau (2009) destaca sete pontos de tensão no desenvolvimento da educação intercultural no continente latino-americano.

O primeiro diz respeito à interculturalidade “funcional” *versus* “interculturalidade crítica”. A “funcionalidade” da interculturalidade é percebida como uma estratégia para a assimilação dos grupos sócio-culturais subalternizados à cultura hegemônica. Ela tem como objetivo favorecer o maior diálogo entre os diferentes grupos e estimular a tolerância numa perspectiva passiva. No entanto, as relações de poder existentes entre esses grupos não são a principal questão desta perspectiva. Contudo, a interculturalidade crítica questiona as diferenças e desigualdades construídas historicamente entre os distintos grupos sócio-culturais. É pelo empoderamento daqueles que foram ao longo do tempo inferiorizados e pela construção de relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os grupos, que a construção de sociedades que assumam suas diferenças que fazem parte de um processo democrático, realmente se dá. “Esta é a principal tensão presente no debate sobre as relações entre interculturalidade e educação hoje na América Latina e atravessa todas as demais” (Candau, 2009, p. 9).

O segundo ponto de tensão questiona a relação entre conhecimentos, práticas sociais e valores e a definição sobre o que é considerado universal ou particular dentro desta relação. Ou seja, quais aspectos podem ter sido analisados historicamente como particulares e como foi construído o que se considera hoje “universal”? Como se deu/dá essa alternância entre o que é considerado em um momento universal e pode posteriormente possuir elementos particulares, por exemplo. “O desafio está em refletir sobre a possibilidade de construção histórica de referentes comuns, elaborados através de processos de diálogo intercultural” (Candau, 2009, p.9). Para este ponto de tensão, é interessante considerar a saída apresentada por Cortina (2008, p. 138), que propõe “educar num cosmopolitismo arraigado”, como apresentarei adiante.

A interculturalidade para “uns/umas” *versus* a interculturalidade para “todos/as” é a terceira tensão apresentada por Candau (2009). Na primeira perspectiva, “a educação intercultural se dirige exclusivamente aos grupos subalternizados, em geral, etno-raciais, indígenas e afroamericanos” (Candau, 2009, p. 9). O objetivo é a integração dos grupos dos “diferentes” na sociedade nacional, noção ligada a interculturalidade “funcional”. Porém, a afirmação de que a interculturalidade deve ser trabalhada por todos os atores sociais, vem ganhando força, a partir da década de 90. Segundo a autora, se queremos um real processo de afirmação democrática, é fundamental o comprometimento de toda a sociedade.

A quarta tensão destacada é sobre a educação intercultural *versus* interculturalidade como projeto político. Como a perspectiva intercultural surgiu na América Latina relacionada diretamente à educação, “isto faz com que haja posições que querem reduzir suas contribuições a este campo” (Candau, 2009, p. 10), porém outros grupos querem a sua participação em diferentes âmbitos da sociedade, tais como: saúde, meio ambiente, economia, direito, produção cultural e política.

A quinta tensão é a sobre interculturalidade *versus* intraculturalidade. São duas as principais questões. Na primeira, a intraculturalidade funciona como condição para interculturalidade, ou seja, no fortalecimento (ou para alguns no enfraquecimento) da identidade própria de cada grupo para o diálogo com os

demais. Na segunda, a valorização da própria identidade grupal (intraculturalidade) é inerente aos processos interculturais.

Educação intercultural na perspectiva aditiva *versus* abordagem epistemológica e transformadora do currículo é a sexta tensão apresentada por Candau (2009). Na abordagem aditiva, a construção do currículo não é questionada. São simplesmente acrescentados alguns conhecimentos sobre determinados grupos sócio-culturais no currículo comum. No entanto, a abordagem transformadora visa repensar as formulações curriculares presentes em nossas sociedades, “provocando o diálogo entre diferentes cosmovisões e saberes inerentes aos diversos grupos sócio-culturais” (Candau, 2009, p. 10).

A sétima tensão é sobre reconhecimento *versus* redistribuição. As desigualdades socioeconômicas e os processos de discriminação e preconceito são fortes características presentes nas sociedades latino-americanas. Essa tensão questiona se “a preocupação com a interculturalidade não seria uma “armadilha” que nos afasta da questão radical do continente: a construção da igualdade social? Por outro lado, podemos nos perguntar: é possível hoje desvincular as questões da desigualdade das da diferença? A pobreza não está “racializada”, “etnizada” e “generificada” no continente?” (Candau, 2009, p. 11).

Com relação à construção de identidades, a proposta intercultural ao apostar em contextos interativos nos quais os “diferentes” convivam, valorizem e respeitem seus contextos culturais diferentes, seria possível haver um grande aprendizado, uma troca significativa. Quando se trabalha com a perspectiva intercultural a busca pela superação do medo, aversão, violência, intolerância e também da simples condescendência diante do “outro” é um dos principais desafios.

No entanto, existem outros desafios também postos ao se trabalhar com a perspectiva intercultural. Cortina (2005), que defende a interculturalidade como um projeto ético e político, chama a atenção para as questões mais polêmicas sobre as diferenças culturais. Estas seriam: a definição de cultura; os tipos de diferenças culturais moralmente válidas e as necessidades que envolvem uma cidadania reivindicativa. Os problemas éticos de um projeto intercultural

envolvem, segundo a autora, a construção e a escolha da identidade pessoal e o sentido de pertença a grupos tão distintos.

Ao teorizar sobre a forma ética de Estado democrático, este estaria obrigado a proteger a autonomia dos cidadãos assegurando que cada pessoa deve construir sua identidade, obviamente com a contribuição dos elementos que são significativos para ela. “Ao Estado cabe, portanto, assegurar [...] um espaço público autônomo no qual os diferentes grupos culturais e as diversas associações de cunho diferente possam estabelecer um diálogo aberto” (Cortina, 2005, p.169).

Cortina (2005) questiona se todas as práticas culturais teriam a mesma dignidade e sugere a autocrítica como um bom caminho para pensarmos em um diálogo intercultural. Por exemplo, a desclitorização de meninas, comum em determinadas culturas, deveriam ser aceitas como dignas? “A partir de onde devemos julgar sobre o que deve ser aceito e o que se deve recusar sobre o que humaniza e o que desumaniza?” (Cortina, 2005, p. 164). Argumenta ainda que existem as *questões de justiça* que devem ser exigidas de todos os grupos e as *questões de vida boa* que dependem das opções das pessoas e dos grupos.

Nesse sentido, uma ética intercultural não se contenta em assimilar as culturas relegadas à vencedora, nem tampouco com a coexistência das culturas, mas convida a um diálogo entre as culturas, de forma que respeitem suas diferenças e esclareçam conjuntamente o que consideram irrenunciável para construir, a partir de todas elas, uma convivência mais justa e mais feliz. Tendo em conta, por outro lado, que a compreensão de outros obtida por meio da convivência e do diálogo é indispensável para a autocompreensão” (Cortina, 2005, p. 143-144).

Segundo Cortina (2005), as principais reflexões para a interculturalidade hoje dizem respeito sobre como os mínimos éticos aceitáveis e os projetos de máximos de felicidade se articulam em uma sociedade pluralista. A autora defende uma ética intercultural e uma “educação cosmopolita arraigada” como um diálogo intercultural, que talvez faça surgir os materiais para construir uma sociedade justa e plural.

O olhar sensível ao tema das diferenças culturais é uma conquista recente. Mas o problema do encontro e do conflito entre culturas, como se sabe, é antigo e baseado no etnocentrismo. Infelizmente, a educação e mais precisamente a escola ajudou a intensificar esse etnocentrismo contribuindo assim para a manutenção e

difusão dos saberes dos mais “fortes” contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, superciosas (Rocha, 1984).

A educação intercultural também está bastante relacionada a situações de conflitos entre os migrantes e sua inserção no cotidiano escolar, bem como nas comunidades locais em situações de segregações sócio-espaciais através de bairrismos e formação de guetos. São alguns dos muitos exemplos disso: os argelinos na França, os turcos na Alemanha, os latinos nos EUA e os nordestinos e nortistas no sul e sudeste brasileiro.

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, inclusive a diversidade de identidades territoriais. Assim, a escola é desafiada a reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação, valorização e convívio da diferença (Fleuri, 2003).

E como o/a educador/a é visto nessa perspectiva? A postura intercultural do professor está muito ligada à forma como ele/ela se percebe e atua na sociedade enquanto indivíduo, que faz parte de um mundo onde as diferenças culturais são explícitas e intensas. Numa sociedade estruturada pelo poder, as diferenças não estão todas situadas no mesmo nível. Também é essencial repensar a formação docente, pois a maioria dos cursos de licenciatura ainda não estão orientados sobre as questões da diversidade cultural.

Os educadores devem estar atentos como o conhecimento que estão trabalhando em sala de aula foi produzido. Através de qual “olhar”, sob quais experiências vividas estamos falando? Moreira (2002, p. 95) através de uma pesquisa que realizou com diferentes especialistas sobre a discussão do multiculturalismo incorporado ao campo do currículo no Brasil aponta que:

É preciso entender como, historicamente, posturas preconceituosas cristalizaram-se no currículo, nas diferentes disciplinas. Trata-se de questionar os discursos o tempo todo, de verificar como um dado conceito surgiu historicamente e passou a ser visto como universal.

Deve fazer parte desta inter-relação um contexto que favoreça a aprendizagem sobre o *outro* enquanto ser humano e não só como uma cultura, uma parte da matéria a ser estudada. Será necessário que o docente se disponha e

se capacite a reformular o currículo e a sua prática com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados (Moreira e Candau, 2003). Certamente, em muitos casos, a ausência de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho dos professores/as constituem fortes obstáculos para que as preocupações com a cultura e com a pluralidade cultural venham a se materializar no cotidiano escolar. Mas, como é nítido, não se trata de uma tarefa suave.

3.5

A interculturalidade no “território” da escola: perspectiva possível?

Um dos caminhos interessantes para se pensar em uma proposta de educação intercultural é focar em suas especificidades, aqui apresentadas por diferentes autores. Neste sentido, tentarei entender como alguns pesquisadores buscam concretizar tal perspectiva no “território” escolar, ou seja, como buscam significado para a prática pedagógica no cotidiano da escola.

Segundo Candau (2008, p. 8) são quatro as características básicas da perspectiva intercultural: “(a) a inter-relação entre diferentes grupos culturais; (b) a permanente renovação das culturas; (c) o processo de hibridização das culturas e (d) a vinculação entre questões de diferença e desigualdade”.

O argumento sobre a inter-relação é um ponto muito mais amplo do que o simples intercâmbio entre culturas. Esta inter-relação não se realiza nas bases do radicalismo da afirmação de identidades culturais específicas tampouco na simples assimilação de culturas distintas. A inter-relação, como todos os pontos propostos para uma educação intercultural, são baseados no diálogo que entende as culturas como um processo dinâmico, de construção e reconstrução no tempo e no espaço.

Outro enfoque importante diz respeito ao processo de hibridização das culturas. A centralidade deste enfoque é na percepção tanto das trocas culturais na construção das identidades, incluindo as identidades territoriais, quanto de suas

raízes culturais, sem o radicalismo de argumentos como “cultura pura”, pois estes visam quase sempre à eliminação e negação do outro. Genocídios em massa como o holocausto são exemplos desse radicalismo.

Já que as inter-relações sociais entre diferentes culturas são o enfoque central da perspectiva intercultural, a consciência dos mecanismos de poder (simbólicos, econômicos, políticos, territoriais etc.) presentes nessas relações culturais fortemente assimétricas é outro aspecto básico desta perspectiva, numa abordagem crítica. A importância dessa consciência e de como as minorias/maiorias utilizam essa assimetria tem relação direta com a manifestação do preconceito, às atitudes discriminatórias e a reação a estas, nestas sociedades.

Para Candau (2008, p. 23), é também essencial para esta perspectiva não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes tanto no local quanto no global. “Afirmar esta relação, complexa e que admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um pólo ao outro”.

Segundo Walsh (2001, p.10-11) a interculturalidade é:

- (a) um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
- (b) um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;
- (c) Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados;
- (d) Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade;
- (e) uma meta a alcançar.

O/a educador/a comprometido/a pela perspectiva intercultural deve estimular situações ou exercícios nos quais o ponto de vista, os sentimentos, as representações e os valores dos “outros” – daqueles que geralmente não tem ou não lhes são permitida a “voz” – apareçam e assim ocorra um confronto positivo, a fim de nos fazer repensar sobre questões de diferenças culturais que muitas vezes naturalizamos ou ironizamos e, talvez, o mais grave, relativizamos excessivamente.

Na perspectiva da educação intercultural, há um diálogo entre as proposições de Cortina (2008) e alguns pontos acerca das identidades territoriais que já foram explicitados. A autora defende que embora conscientes das diferentes identificações humanas e das diferenças provocadas pelo local no qual a pessoa nasce, os defensores de uma “educação cosmopolita arraigada” vão postular que essas diferenças nunca chegarão a um ponto no qual se trace uma barreira intransponível entre “nós” e “vocês”; ao contrário, é defendido que a semelhança como humanos parece ser mais radical que as diferenças.

A grande disciplina pendente consiste, portanto, em educar em uma nova sabedoria: em saber conciliar as próprias identidades, porque cada ser humano caracteriza-se por um conjunto de identidades e só poderá ser uma pessoa situada, como diria Ortega “em seu próprio eixo e eficácia vital”, se souber vivê-la de maneira harmônica (Cortina, 2008, p. 127)

Uma educação a partir do cosmopolitismo arraigado baseia-se no equilíbrio entre o universal e o particular. A saída para uma educação moral numa sociedade de múltiplas visões religiosas e morais reside na construção de comunidades concretas que não se deixa enganar por ideais vagos do universalismo abstrato e nem do bairrismo de comunidades fechadas, mas sim comunidades abertas a todos aqueles que desejam se integrar nelas (Cortina, 2008, p. 138).

Assim, a autora se aproxima, desde uma abordagem ético-filosófica, da temática central sobre as identidades territoriais:

Precisamos do calor das comunidades familiares, de vizinhos, religiosa, escolar, política, para ir aprendendo a degustar nelas os valores que nos permitem arrumar a vida para torná-la habitável. Pregar valores frágeis, desprezar as comunidades existentes, é suicida, precisamente no momento em que as pessoas precisam de comunidades de sentido nas quais possam aprender a viver a partir de valores fortes (Cortina, 2008, p. 137).

Quando a interação com aquele que difere de nós não é marcada pelo preconceito, pelos estereótipos e pelas discriminações, realmente se amplia a capacidade de compreendermos as difíceis questões que a diferença nos coloca enquanto educadores/as, responsáveis, enfim, pelo processo de educar e formar as novas gerações de humanos. Ao construir verdadeiros significados a partir destas experiências, promovemos de fato um reconhecimento mútuo, porém certos de

que os conflitos e dificuldades fazem parte de um consciente diálogo intercultural, no qual as identidades territoriais – construídas no “calor das comunidades familiares” e aberta aos “valores fortes” – também se colocam e nos desafiam.

A fim de avançar e finalizar esta tentativa de articular a educação intercultural, focalizando a abordagem das identidades territoriais, vale a pena apresentar alguns critérios e metas para se entender a prática pedagógica nesta perspectiva. Para tanto, considerarei algumas orientações apresentadas por pesquisadores que enfrentam o tema da interculturalidade e não só como fundamentação, mas como proposta viável para a escola hoje.

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2008, p. 23).

Candau (2008) propõe alguns elementos importantes na construção de práticas pedagógicas que assumam a perspectiva intercultural: reconhecer nossas identidades culturais; desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar; identificar nossas representações dos “outros”; conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural.

Sobre o primeiro elemento, o importante é pensarmos na forma como nos relacionamos culturalmente dentro de nossa sociedade. A partir disso, vale a pena estarmos atentos como se dá a construção de nossa identidade pessoal e coletiva, o reconhecimento das estratégias de pertencimentos e de negações que fazemos. Assim, segundo a autora, torna-se essencial reconhecermos e dialogar com o “outro”, principalmente quando esse “outro” é também nosso educando/a, é aquele com o qual temos o compromisso de partilhar a tarefa pedagógica.

Nesta direção, Candau (2008, p. 26) sugere exercícios orientados a esta tomada de consciência:

A socialização entre os/as alunos/as dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais em pequenos grupos tem-se revelado uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, assim como a capacidade de ser sensível e favorecer este mesmo dinamismo nas respectivas práticas educativas.

A expressão “daltonismo cultural” revela, por sua vez, o caráter monocultural da escola que “tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões” (Candau, 2008, p. 28). Ao superar essa visão daltônica, ampliar-se-ia a capacidade de compreensão, de respeito e de criação de novas estratégias para uma prática docente coerente com a diversidade cultural presente no cotidiano escolar.

O modo como pensamos e interagimos com aquele que é diferente de nós diz muito sobre os tipos de relações sociais que estabelecemos. Quais valores priorizamos? Quais aspectos são de fato importantes? Assim, identificar nossas representações acerca dos “outros” se faz cada vez mais necessário.

Em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância que educadores/as e alunos/as se aprofundem em questões tais como: quem incluímos na categoria “nós”? Quem são os “outros”? Como caracterizamos cada um destes grupos? (Candau, 2008, p. 29).

Ao entender a prática pedagógica como um processo de negociação cultural, mais uma vez, o movimento da inter-relação é central. Por exemplo, no que diz respeito à construção de currículos, a noção de conhecimento a ser elaborada e as categorias de análise da produção dos educandos/as são fundamentais. São produtos de nossas escolhas enquanto educadores, a partir do questionamento entre o universal e o particular e a maneira como se propõe trabalhar com diferentes culturas sem sub-valorizar uma em função da outra.

Silva (2000, p.92), por sua vez, argumenta em favor de uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que as aborde como questões de política:

A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Para Candau (2008, p. 35), a escolha de um projeto de educação intercultural é um espaço de crítica e de produção cultural:

É fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional.

Moreira (2008, p. 47-55) traz uma rica contribuição para a prática pedagógica voltada para a interculturalidade quando define determinadas metas e estratégias para lidarmos com as identidades e as diferenças na sala de aula:

a) procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais; b) propiciar ao/à estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos; c) estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados; d) favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades; e) facilitar ao/à estudante a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação; f) propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos e novas atitudes que venham a caracterizar propostas de ação e intervenção; g) articular as diferenças.

Essas estratégias podem ser realizadas através de exercícios relacionados às distintas disciplinas escolares e a prática escolar dentro e fora da sala de aula. Debates, reflexões e, sobretudo ações, objetivando desnaturalizar os preconceitos e estereótipos que fortalecem as visões negativas sobre a diversidade cultural e visam justificar ações discriminatórias fazem parte destas estratégias.

A busca pela promoção do diálogo, enfatizando a convivência (inter-relação) e a conscientização de todos e todas com relação às diferenças culturais que nos constituem enquanto seres humanos faz parte de um projeto intercultural que, segundo Candau (2009), cada vez mais está ligado a diferentes dimensões: política, jurídica, ética, epistemológica e educacional.

As questões apresentadas aqui não objetivam demonstrar que os estudiosos e pesquisadores da educação intercultural estão preocupados em buscar sua fundamentação teórica e também algum grau de aplicabilidade, oferecendo ao professor metas ou critérios, nos quais possam orientar suas práticas pedagógicas, a elaboração de currículos, os processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, entendo que tais metas ou critérios também possam orientar a construção de uma

perspectiva intercultural que esteja atenta à construção, desconstrução e reconstrução das identidades territoriais no cotidiano escolar, este território diverso, difuso e complexo, mas que precisa ser cada vez mais, um “território usado” (Santos, 2007), ou seja, um território com significado humano, por isso, cultural.