

3 Educação Intercultural e Conhecimento Escolar

Neste capítulo, delinearei os referenciais teórico-conceituais deste trabalho, conforme apontado no primeiro capítulo. Esses referenciais são, a saber: (1) a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências de Boaventura de Sousa Santos e (2) a concepção de educação intercultural, com destaque aos estudos de Vera Maria Candau e Antônio Flávio Moreira sobre o conhecimento escolar. Pretendo discutir cada um desses dois conjuntos de referenciais respectivamente nas partes que compõem o capítulo.

3.1 **Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências e a perspectiva intercultural dos estudos de Boaventura de Sousa Santos**

Durante as reuniões do *Grupo de Estudos sobre o Cotidiano Escolar e Culturas* (GECEC) no segundo semestre de 2012, pude me aprofundar no pensamento social de Boaventura de Sousa Santos (1940 –), importante sociólogo português contemporâneo. Santos é Doutor em Sociologia do Direito pela universidade estadunidense de Yale, Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, em Portugal, *Distinguished Legal Scholar* da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e *Global Legal Scholar* da Universidade de Warwick¹, estas duas últimas instituições situadas nos Estados Unidos da América. Nas últimas duas décadas, o autor tem desenvolvido dezenas de estudos e pesquisas sobre Sociologia do Direito, globalização, emancipação, democracia e direitos humanos. Santos é, ainda, um dos idealizadores do Fórum Social Mundial, relevante espaço internacional de debates entre povos, comunidades e movimentos sociais de todas as partes do mundo.

Em meu juízo, o olhar crítico de Santos perante as *injustiças globais provocadas pela hegemonia do ocidente e de seus modos de ver o mundo* produz

¹ Cf. <www.boaventuradesousasantos.pt>. Página virtual acessada em 21 de novembro de 2013.

afirmações e propostas que são capazes de inquietar educadores/as a pensar, discutir e promover práticas de ensino e aprendizagem coerentes com a educação intercultural e a emancipação social.

Nos termos de Santos, a racionalidade ocidental é *indolente* (2002: p. 238; 2007: p. 26). Desde o ponto de vista deste autor, os modos de pensar ocidentais desperdiçam experiências sociais, passadas e presentes, caras a culturas não ocidentais. Em função disso, a razão ocidental estabeleceria os rumos da vida social em escala global com base em suas certezas indiscutíveis. Segundo Santos, a razão ocidental moderna “contraí o presente e expande o futuro” (2002: p. 239; 2007: p. 26), como mostrarei na sequência.

(A) Contração do presente

Através do dispositivo da *razão metonímica*, a razão ocidental moderna limita seu foco de visão da realidade social aos únicos objetos que julga dignos de atenção, produzindo uma série de não existências, representadas pelos pontos de vista produzidos por outras sociedades e culturas. Neste sentido, são cinco as formas de não existências produzidas pela modernidade ocidental, e elas seriam engendradas por cinco *monoculturas* (Santos, 2002: p. 247; 2007: p. 29), representadas no Quadro nº 7.

Quadro nº 6: As cinco monoculturas identificadas por Santos

Monoculturas	O “outro” é visto como ... (Não-existências)
Do saber e do rigor	Ignorante
Do tempo linear e progressivo	Atrasado (ou Residual)
Da naturalização das diferenças hierarquizadoras	Subalterno
Da escala dominante global	Descartável
Do produtivismo capitalista	Improdutivo

Fonte: Santos (2002 e 2007)

A razão metonímica desencadeia diferentes formas de desperdício de experiências sociais, como delineado no Quadro nº 6. Em primeiro lugar, identifica

os paradigmas científicos ocidentais como o único conhecimento rigoroso e confiável na gestão da vida social, declarando quaisquer outros conhecimentos, lógicas e epistemologias como formas de *ignorância*. No âmbito da razão metonímica, determina-se que a história tem um sentido linear e evolutivo, no qual as experiências de épocas posteriores são sempre declaradas mais desenvolvidas do que as anteriores, que são comumente concebidas como indicadores de *atraso* ou resíduos do passado. Além disso, a racionalidade ocidental concebe como algo natural que diferenças culturais sejam desenhadas apenas em termos de desigualdade e hierarquia, em termos de identidades *superiores* e *inferiores*. O Ocidente também compreende os fenômenos sociais por escalas espaciais globais e locais, onde determinadas experiências ocidentais são consideradas globais e alardeadas como hegemônicas ao redor do planeta, a despeito de outras experiências, que acabam *desprezadas* como assunto de interesse global. Por último, não credita qualquer valor a lógicas produtivas alternativas ao capitalismo, considerando-as modos de trabalho *improdutivo*.

No entender de Santos, a construção da justiça social passa pela crítica aos mecanismos pelos quais a razão ocidental moderna tem produzido as injustiças cognitivas, culturais e sociais discutidas acima. Esta crítica pressupõe a renovação da crítica das desigualdades e das exclusões sociais em todas as esferas da vida social. Para se criticar a razão ocidental *não* se pode continuar a operar *apenas* em seus limites temáticos e epistemológicos. É necessário se ampliar o escopo de dados sobre a realidade social para se buscar alternativas emancipatórias.

O presente é muito maior do que concebe a modernidade ocidental. E os efeitos das cinco monoculturas acima referidas podem ser respectivamente combatidos pelo trabalho que o autor denomina de *Sociologia das Ausências*: “uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não existente, isto é, como alternativa credível ao que existe (Santos, 2004, p. 786)”. E essa investigação é viabilizada pela ação de cinco ecologias, ou cinco formas de visibilização do que é declarado como não existente pela razão metonímica, quanto a saberes, temporalidades, diferenças, escalas espaciais e produtividades. Estas ecologias apresentam também apostas de superação das monoculturas da racionalidade ocidental, representadas pelo diálogo entre os referidos objetos existentes e não existentes, conforme se expõe no Quadro nº 7.

Quadro n° 7: As cinco ecologias propostas por Santos

Ecologias	Apostas
Dos saberes	Diálogo entre saberes e uso oportuno de todos eles
Das temporalidades	Diálogo entre temporalidades
Dos reconhecimentos	Identificação daquilo que nas diferenças não produz hierarquizações
Das “trans-escalas”	Articulação entre escalas e níveis espaciais
Das produtividades	Valorização de diferentes lógicas produtivas

Fonte: Santos (2002 e 2007)

No ponto de vista adotado por Santos, as culturas são incompletas e estão em permanente estado de construção. Não há, pois, uma cultura que ofereça respostas a todos as questões e problemas humanos. Neste sentido, tornar as ideias e padrões ancorados nas sociedades e culturas ocidentais é equivocada e, ademais, conduz a diversos desperdícios de contribuições às citadas questões e problemas. Conhecimentos alternativos, construídos em escalas espaciais e temporais não ocidentais, sejam eles urbanos, campestres ou indígenas, podem contribuir à democracia, aos direitos humanos e à preservação do meio ambiente. Há princípios produtivos não capitalistas que podem andar na contramão de injustiças sociais intensificadas pelo capitalismo, como a exploração da mão-de-obra urbana e rural, da excessiva concentração de capitais por oligarquias e da depredação ambiental promovida pelo modo de produção industrial nos últimos dois séculos. E de fato, poder-se-ia aprender também com culturas e povos não ocidentais que diferenças culturais podem existir sem necessariamente ser objetos de hierarquizações: homens não são superiores a mulheres, indivíduos de pele branca de indivíduos de pele negra etc.

(B) A expansão do futuro

Por meio da *razão proléptica*, a razão ocidental moderna dirigiria a vida

social em função de uma busca incessante pelo progresso. Como o progresso não tem limites na visão ocidental moderna, este futuro seria infinito, e não seria pensado e deliberado pelo conjunto das sociedades (Santos, 2002, p. 254). Propor outro futuro que não este, um futuro emancipatório, comumente é visto como objetivo utópico e incompatível com os eventos e as preocupações da vida cotidiana.

O futuro não está decidido. É preciso, pois, “contrair o futuro”. Neste sentido, Santos apresenta a *Sociologia das Emergências* (2002, p. 254; 2007, p. 37), expediente que permite a atores de diferentes sociedades e culturas a busca de pistas de alternativas futuras socialmente justas. Estas pistas já existem no presente, contudo estão em descrédito, uma vez que são ainda objetos pouco visíveis.

A ferramenta que pode viabilizar a Sociologia das Emergências é o trabalho de “tradução intercultural” (2002, p. 261; 2007, p. 39): um processo dialógico, em que duas ou mais culturas entram voluntariamente em inteligibilidade mútua, em movimentos que permitem identificar possibilidades de soluções e linhas de ação futuras favoráveis à justiça social. Essa específica forma de inteligibilidade é possibilitada por uma zona comum entre as culturas, viabilizada pelo compartilhamento de princípios de justiça em comum. Na perspectiva de Santos, a interculturalidade não é somente um processo relacional entre culturas, mas um processo dialógico entre povos empreendido em vista de sociedades mais justas.

Por certo, todas as instituições sociais são instâncias em que a tradução intercultural pode ser construída. Todavia, esta construção requer a construção de *subjetividades inconformistas e rebeldes* (Santos, 1996, p. 17), tomando o lugar das subjetividades predominantes hoje: passivas e omissas quanto às injustiças cognitivas e sociais que marcam o mundo contemporâneo. É neste ponto que a educação desempenha papel fundamental na construção de sociedades mais justas. Por certo, não é só no âmbito das instituições educacionais que subjetividades inconformistas e rebeldes podem ser desenvolvidas. Contudo, parcela significativa dessa construção ocorre em ambientes educativos em sentido estrito. Em vista deste papel, urge às instituições educativas reelaborarem seus saberes, valores e práticas em sentido compatível com as finalidades do projeto social emancipatório.

“A educação para o inconformismo deve ser ela mesma inconformista (Santos, 1996: p. 18).” Na busca por um futuro socialmente justo, os

conhecimentos a se ensinar e aprender devem ser conflitantes e suscitar *imagens desestabilizadoras* (idem: p. 17) de conflitos sociais passados e presentes. Imagens que, com efeito, abordem as experiências sociais desperdiçadas pela razão ocidental e os conflitos sociais, culturais e cognitivos desencadeados por esse processo. Essas imagens podem ser representadas por qualquer ideia, objeto, pessoa e/ou instituição que possam trazer às mentes tais experiências e conflitos. Neste momento, os/as estudantes poderiam enxergar que a experiência humana é muito maior do que alardeia o pensamento ocidental e que há outras alternativas democráticas possíveis e desejáveis às instituições políticas, econômicas e culturais atualmente vigentes.

No ensino de Sociologia, a imagem da monocultura do rigor da ciência moderna, segundo Santos (2002: p. 247; 2007: p. 29), poderia ser problematizada mediante um processo de crítica ao modo como comumente é contada a história das Ciências Sociais. Em conferência realizada em 2012, intitulada *Por que Epistemologias do Sul*², o mesmo Boaventura de Sousa Santos questionou: “será que continuaremos a ensinar a nossos estudantes que a Sociologia originou-se a partir dos trabalhos de Comte, Durkheim, Weber e Marx?” Com esse questionamento, Santos nos mostra a necessidade de construir o conhecimento sociológico escolar a partir de referenciais mais amplos do que o pensamento social ocidental, como as epistemologias sociológicas africanas, exemplo fornecido na citada palestra. O papel do educador sociológico intercultural é fazer desse conhecimento um campo de debate entre sociologias (e antropologias e ciências políticas), construídas em diferentes contextos culturais. Propor algo semelhante a isso seria, certamente, algo desestabilizador do entendimento reiterado pelas academias sociológicas de que as Ciências Sociais, ou ao menos suas teorias mais divulgadas, foram desenvolvidas como discursos de explicação dos processos do capitalismo, do industrialismo e da burocracia, processos sociais estes que marcaram as transições de nações europeias como França, Alemanha e Gra-Bretanha do Antigo Regime à Modernidade, a partir do século XIX.

É verdade, entretanto, que Santos não se pronunciou quanto a possibilidades de viabilização de sua concepção de educação intercultural na construção do conhecimento escolar. Tais apontamentos podem ser conferidos em trabalhos de

² Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=ErVGiIUQHjM> >. Acessado em 09 de Janeiro de 2013.

estudiosos da educação escolar fundamentados em proposições similares às levantadas por Santos, conforme o exposto na próxima seção.

3.2

O conhecimento escolar como um campo intercultural

As interfaces entre a educação escolar e a diversidade cultural suscitam variados significados, interpretações e tendências. Trata-se de um vasto campo de polêmicas. Não pretendo aqui identificar e discutir todos os termos que compõem esse campo. Buscarei retirar algumas contribuições desse debate ao exercício de interlocução entre conhecimento escolar, educação intercultural e ensino de Sociologia.

Em linhas gerais, no debate contemporâneo entre educação escolar e diversidade cultural é possível identificar algumas tendências teóricas e políticas, variáveis de acordo com as formas como as diferenças culturais são compreendidas e administradas pelo sistema escolar.

Em uma primeira perspectiva, a diversidade cultural no cotidiano das instituições escolares é recorrentemente concebida como uma *inadequação*, ou mesmo até uma ameaça aos padrões culturais dominantes e estabelecidos nas rotinas das instituições educacionais, de nível superior ou básico. Não raro, a diferença cultural torna-se objeto de políticas de inclusão dos diversos sujeitos e grupos culturais aos citados padrões institucionais. Essas políticas se manifestam pela adoção de medidas *assimilacionistas*, que visam integrar os estudantes à cultura escolar estabelecida. Em outras palavras, busca-se a adesão de sujeitos à cultura hegemônica nessa instituição, mesmo que para tanto tais sujeitos tenham que abandonar seus repertórios culturais característicos (McLaren, 2000). Essas políticas são usualmente justificadas pela necessidade de prover oportunidades educacionais a todos os grupos socioculturais. Contudo, nesses expedientes nunca se discutem a forma assimilacionista pela qual essas oportunidades são criadas e as persistentes assimetrias políticas e econômicas entre as culturas.

Também são desenvolvidas, por outro lado, políticas de *segregação* dos diferentes grupos culturais em comunidades monoculturais. Neste ponto de vista,

considera-se que as culturas são riquezas sociais, isto é, verdadeiros mananciais de experiências, técnicas, conhecimentos e modos de produção originados em diferentes sociedades e culturas, em épocas diversas. Acredita-se que tais mananciais correm o risco de serem eliminados se estiverem em convívio com outras culturas. Assim, propõe-se que a única maneira de os proteger seria mantê-los encerrados em comunidades monoculturais, ou, dito de outro modo, em guetos culturais. Trata-se, portanto, de uma forma de *apartheid* social.

Certamente, a diversidade cultural é uma riqueza social. Porém, na concepção de uma terceira corrente compreensiva da diversidade cultural na educação escolar, a corrente intercultural, essa diversidade é um fenômeno propício à justiça, à garantia dos direitos humanos e à emancipação social. Neste ponto de vista, as iniciativas de inclusão e segregação de grupos acima destacadas revelam o perfil tradicionalmente etnocêntrico, autoritário e intransigente das instituições escolares. Compreende-se que esse perfil só colabora à intensificação dos conflitos culturais na sociedade, em níveis de violência simbólica e física. A despeito disso, é necessário que toda a sociedade empenhe-se em discutir e reivindicar políticas educacionais e processos escolares que venham a promover a convivência dialógica e mutuamente construtiva entre os variados grupos culturais existentes na sociedade. Com isso, seria possível construir uma cena social mais justa.

No entanto, seria possível argumentar que a interculturalidade já existe nas sociedades latino-americanas, visto que faz parte da construção histórico-social da região (Fleuri, 2002; García Canclini, 2004; Walsh, 2005). Penso que de modo algum esta concepção é equivocada. Por certo, as sociedades latino-americanas são marcadas por processos de hibridização cultural, sincretismo religioso e mestiçagem, envolvendo diversos repertórios culturais de origem europeia, africana, indígena e asiática. Porém, a interculturalidade, na perspectiva acima sintetizada, é proposta e processo no qual duas ou mais culturas entram em contato dialógico, em caráter de inteligibilidade e construção recíprocas. Relações entre culturas fazem parte do cenário social latino-americano há cinco séculos, mas relações interculturais dialógicas, mútuas, igualitárias e democráticas são ainda projetos a desenvolver em todas as esferas sociais nessa região. Nestes termos, a educação intercultural ainda é uma emergência, uma possibilidade futura que pode ser viabilizada no cotidiano escolar.

A viabilização da educação intercultural no dia-a-dia das escolas, contudo, não se trata de tarefa simples. Com efeito, no entendimento de teóricos como Vera Candau e Antônio Flávio Moreira, a escola básica

“sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização (Moreira e Candau, 2003, p. 161, grifo meu).”

A escola básica permanece a dirigir seus processos e rotinas de acordo com suas certezas e padrões e não aceita colocá-los em questão, mesmo diante da urgência apontada, a seguir, por Candau e Moreira (2008):

“abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que a (escola básica contemporânea) está chamada a enfrentar (Moreira e Candau, 2003 apud Candau, 2009, p. 49, grifo meu).”

A cada vez mais frequente convivência com as diferenças culturais traz à tona a necessidade da construção de uma escola intercultural, que abra espaços para a diversidade cultural e o *cruzamento de culturas* (Pérez-Gomez, 2001). A diversidade cultural não é questão que deva suscitar a inclusão de sujeitos e grupos aos cânones culturais escolares ou, até mesmo, a exclusão de sujeitos e grupos da vida escolar. A diversidade cultural, na perspectiva da educação intercultural exige que culturas sejam postas em contínua relação dialógica, baseada em compreensão e construção recíprocas entre as partes.

O desafio do cruzamento de culturas requer a construção de uma nova escola básica, em específico de uma escola que seja intercultural. Essa necessidade não apenas passa pelos contextos das retóricas políticas e teóricas. Passa também pela reestruturação da escola que hoje temos a partir da contínua interconexão de alguns esforços em meio a seus processos cotidianos característicos. E a construção do conhecimento escolar está dentre esses processos.

Nesse sentido, Candau e Moreira (2008) consideram imprescindível que educadores/as estejam dispostos a

“reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção (Candau e Moreira, 2008: p. 32)”.

Em outras palavras, não só prover conteúdos, saberes e conhecimentos é tarefa da escola básica. Cabe a ela, ainda, reescrever seus próprios saberes tendo em vista a diversidade cultural com que lida e a urgente demanda do diálogo entre culturas

que lhe é posto. Não se trata de tarefa fácil e de curto prazo, pois a escola e os atores escolares preferem continuar a operar em sua “zona de conforto”, em suas certezas indiscutíveis, mas é uma tarefa a ser desenvolvida nos processos e rotinas escolares.

Penso que a reescritura intercultural do conhecimento escolar passa por quatro movimentos articulados, que identificarei e discutirei a seguir.

(A) Visibilização das diferenças culturais

Diferenças culturais são riquezas a serem descobertas pelos estudantes. As tradições e valores ocidentais não são as únicas experiências humanas. Considerar como universais saberes relativos a sociedades e culturas ocidentais apenas leva ao desperdício não só de conhecimentos como também de experiências sociais e culturais, passadas e presentes, caras a povos não ocidentais. Nossa experiência escolar fornece incontáveis evidências de que este desperdício de fato se efetivou na escola básica contemporânea: os saberes constituídos no ocidente, principalmente aqueles considerados de cunho científico, é que marcam freqüente presença nos currículos escolares, não raramente sendo tratados por professores e estudantes como se estes fossem os únicos conhecimentos acumulados pela humanidade. Como Boaventura de Sousa Santos propõe, temos que “expandir o presente”, aumentando esse patrimônio com o acréscimo de diversas lógicas, epistemologias e conhecimentos relativos a experiências e referências culturais não ocidentais, através dos recursos denominados como “imagens desestabilizadoras” (Santos, 1996, p. 17).

(B) Valorização das diferenças culturais;

Diferenças culturais devem ser valorizadas no cotidiano escolar. O conhecimento escolar pode ser instância de identificação das contribuições dos diferentes repertórios culturais à humanidade e os processos que fizeram com que muitos desses repertórios acabassem deslegitimados ou, mesmo, ocultados nos currículos escolares. Os estudantes podem construir a ideia de que as diferenças culturais não podem ser objeto de hierarquizações. E de que nenhum conhecimento, inclusive aqueles originados no ocidente, pode requerer a primazia

de ser o único conhecimento digno de estudo, descartando assim qualquer contribuição que venha de um sistema de pensamento ancorado em sociedades e culturas não ocidentais.

(C) Construção de instâncias de diálogo entre culturas

Diferenças culturais devem ser postas em diálogo na escola. É preciso fazer do conhecimento escolar um *espaço de encontro dialógico* entre culturas, produtividades, escalas, epistemologias e sistemas de pensamento ancorados em diferentes sociedades, culturas, espaços e tempos. Destaca-se que nenhuma cultura pode ficar fora desse espaço ou ser a ele conduzido compulsoriamente e as oportunidades de manifestação devem ser iguais e equânimes para todas as culturas participantes (Galimberti, 2000; Walsh, 2005).

Não há como negar que tal empreendimento implica o questionamento e a transformação das lógicas escolares tradicionais quanto a espaços, tempos e linguagens pedagógicas (Candau, 2002a: p. 156). E isto requer a redefinição do conceito de aula. Ao invés de se constituir como um rito de transferência monolítica de conteúdos derivados de teorias científicas, nos espaços-tempos da sala de aula e do ano letivo, as aulas devem passar a ser processos de aprendizagens ativas e dialógicas, que se desenvolvem dentro e fora dos espaços e tempos da sala de aula e do ano letivo e através de vários formatos linguísticos acessíveis na contemporaneidade. Neste sentido, professores/as são chamados/as a rearranjar, em sentido intercultural, os métodos, linguagens e materiais pedagógicos empregados e os ambientes e horários em que desenvolvem suas propostas de ensino e aprendizagem.

(D) Fortalecimento dos movimentos pela expansão dos direitos de igualdade e diferença nas sociedades contemporâneas

A construção intercultural do conhecimento escolar, no sentido aqui adotado, não é processo que apenas se encerre no cotidiano das escolas. Tal processo pode constituir-se em um fator de capacitação de sujeitos e grupos capacitando-os à participação em diálogos e políticas democráticas fora dos muros da escola. Nos processos de ensino e aprendizagem, imagens das injustiças

cognitivas e socioculturais podem ser conhecidas e linhas de ação pela justiça social ser pensadas e discutidas. Estas linhas podem ser estendidas, por educadores e educandos, às agendas políticas da sociedade, suas instituições, movimentos e atores.

Em resumo, à luz da educação intercultural, a análise das origens históricas e sociais dos conhecimentos e de suas lógicas de legitimação, a formulação de diferentes pontos de vista de leitura e construção da realidade social e o constante diálogo entre eles são tópicos cuja presença, considero, é indispensável nos currículos. O cruzamento de culturas no âmbito do conhecimento escolar é, então, um desafio feito aos contextos de todas as disciplinas e áreas curriculares, incluindo a Sociologia.

Foram delineados neste capítulo, portanto, os referenciais teórico-conceituais da pesquisa. No próximo capítulo, serão expostos os referenciais metodológicos que nortearam o trabalho e relatados os procedimentos que possibilitaram a operacionalização da pesquisa.