

A INTERCULTURALIDADE NO COTIDIANO EDUCATIVO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Gilberto Ferreira da Silva¹

Resumo

Por intermédio de narrativas de professores do ensino médio de escolas públicas da Região Metropolitana de Porto Alegre, este texto busca capturar marcas e ações pedagógicas que perpassam o cotidiano do fazer educativo. Na análise das entrevistas, sustentado por um perscrutar do discurso produzido pelos professores, procura-se localizar expressões culturais que permitam dar sustentação à construção de uma proposta de educação intercultural, compreendida como processo carregado de intencionalidade em um dado contexto constituído multiculturalmente. Preconiza-se que tais expressões possam, na potencialização da diferença, reconhecer e valorizar a diversidade constitutiva da realidade escolar em meios populares. Esse processo desencadeia resultados híbridos e fluidos, configurando outras produções culturais compreendidas sob a égide da interculturalidade.

Palavras-chave: Educação intercultural; Cultura; Formação de Professores; Diferença; Diversidade Cultural.

Introdução

O que me proponho a realizar nesse texto é uma busca por possíveis marcas que denunciam e/ou permitam vislumbrar expressões culturais tomadas a partir da prática educativa dos professores, localizando elementos à construção de um projeto educativo de exercício da cidadania, partindo do reconhecimento de contribuições das diferentes expressões culturais. Denomino tal

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do curso de Mestrado em Educação e do Curso de Pedagogia do Centro Universitário La Salle (Unilasalle/Canoas). Endereço: Rua Brasil, 343, Casa 25, Bairro Harmonia, Canoas/RS. CEP: 92310-150. Fone: (51) 3476 8560. E-mail: gilfs@uol.com.br

projeto de educação intercultural, justamente por compreender que essa terminologia melhor responde às intenções de uma proposição dessa natureza.

A fonte de informação provém de entrevistas realizadas com professores de escolas públicas do ensino médio da Região Metropolitana de Porto Alegre (SILVA, 2001). Os critérios de seleção dos professores entrevistados levaram em consideração a atuação dos mesmos em escolas públicas estaduais, localizadas em comunidades em meios populares; disponibilidade em dedicar pelo menos uma hora para a entrevista e atuação mínima na comunidade escolar de três anos. Centrei-me nas narrativas produzidas por três professores. As entrevistas foram guiadas por um roteiro prévio que serviu de referência à orientação dos depoimentos. Nesse sentido: “Partimos da constatação que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2002, p. 12).

O texto é organizado em três momentos. No primeiro, discute-se a visão de sociedade dos educadores, procurando situar as narrativas em um cenário mais amplo. Este primeiro movimento considera como princípio que as narrativas elaboradas pelos educadores não estão descoladas dos processos de transformações pelos quais as sociedades contemporâneas passam (MATTELART, 2005). No segundo, explora-se as marcas culturais no cotidiano das práticas educativas, onde se recortam trechos dos depoimentos com a intenção de pontuar como as percepções são traduzidas; por fim, apresenta-se as contribuições da educação intercultural para a discussão da diversidade cultural no território escolar, articulando a visão de mundo com as especificidades que conformam o objeto deste estudo.

Sociedade multicultural

Os processos de intensificação das trocas e circulação de pessoas e bens culturais, acelerados pelas transformações no âmbito das novas tecnologias, incluindo-se os sistemas de transporte, têm permitido, cada vez mais, a redução das distâncias culturais. O contato das populações com

diferentes manifestações, tradições e costumes culturais, nessas últimas décadas, tem desencadeado um movimento de reelaboração e ressignificação dos sentidos historicamente atribuídos às práticas cotidianas das diferentes populações. Os processos de mobilidade de pessoas de diferentes lugares, principalmente dos chamados países em desenvolvimento para os países desenvolvidos, têm obrigado os poderes públicos a se reorganizem para atender as demandas apresentadas pelos novos contingentes populacionais. Inseridos nesse universo, os desafios que essa realidade traz para a educação são latentes e provocadores de novas formas de compreender e fazer a educação (SALINAS, NÚÑEZ, 2001; CANCLINI, 2003).

Essa multiculturalidade constitutiva das sociedades contemporâneas (SILVA, 2004) impele que novos projetos educativos sejam elaborados, denunciando a escola tradicional como ultrapassada, precursora de processos homogeneizadores nos quais a lógica se sustenta por visões hierarquizadas de compreender a(s) cultura(s). Nesse sentido, novos papéis são atribuídos à escola, restando aos educadores a exigência de uma atualização e estudo permanente na sua prática pedagógica (FLEURI, 2003; SOUZA, FLEURI, 2003). Entretanto, as pesquisas no campo educativo têm demonstrado que a formação até então oferecida aos educadores tem sido insuficiente para lidar com essa nova realidade (CANDAUI, 2002).

O conceito de cultura aqui empregado é compreendido como o “resultado de uma infinidade de contribuições e matrizes (culturais) dispersas que se aglutinam e se reorganizam de forma desconexa no interior dos sujeitos, movidas pelas necessidades contemporâneas sociais e expressas no conjunto da sociedade” (SILVA, 2001, p. 51). Ou seja, podemos pensar a cultura “não mais aprisionada a uma tradição fixa e rija de um determinado grupo, mas fluída e mutante, resultado de muitos processos que, em contato, se transformam em algo ‘outro’” (SILVA, 2001, p. 53).

Partindo desse pressuposto, apresentam-se alguns fragmentos dos depoimentos de professores que permitam visualizar a compreensão do contexto de nossa sociedade; pode-se aludir

que, em grande parte, as leituras realizadas pelos docentes se devem à sua convivência e ao contato com a realidade cotidiana².

Nós somos, sim, uma sociedade muito rica e muito multicultural, porque nós temos “n” costumes, “n” povos que ajudaram a colonizar o Brasil e existe muita troca. (...) mas nós somos um país imenso, em nível de território, que mesmo os regionalismos com seus sotaques não interferem. A gente consegue num país tão imenso falar a mesma língua e nos compreendermos (Profª. M.).

O fato da diversidade da sociedade brasileira ser intensa, segundo a visão da educadora, não se constitui em um problema que interfere na comunicação entre as pessoas. Nesse sentido, há um pressuposto tomado como referência que é o reconhecimento da potencialidade e da riqueza que isso significa para a produção da cultura brasileira. A constatação de que vivemos em um país composto por uma riqueza cultural, diversamente constituída, demarcando as diferenças, bem como as crenças e o papel da religiosidade no cotidiano da vida da população são outros elementos que se destacam nos depoimentos.

Religiões, por exemplo, crenças. Quando eu vou para Garopaba, agora não mais tanto, mas no início, há uns vinte anos atrás, eu podia ver como a cultura deles é diferente, as crenças, aquela coisa, aquele ritual de procissão, benzedeira, curandeiro, é uma coisa, é uma cultura bem diferente da nossa aqui no centro de São Leopoldo (Profª. L.).

As questões religiosas, as crenças, na comparação da educadora entre o que seriam as suas próprias e a dos “outros”, acabam referenciando uma diferença ainda situada na relação com o que poderíamos denominar do estrangeiro. Interessante pensar que essa relação cultural (das manifestações religiosas) é invocada desde um lugar distanciado. Um olhar que aponta à distância do “outro”. Ao mesmo tempo aspectos que partem do reconhecimento da diversidade cultural e das diferentes concepções, permitindo visualizar o outro como diferente e ser reconhecido nessa diferença é o que revelam os depoimentos. Quanto ao preconceito, percebe-se implicitamente no discurso das educadoras a noção de que ele existe como resultado de um processo histórico e que se

² Em outro trabalho (SILVA, 2003), sob a perspectiva dos estudantes afrodescendentes, analisei as questões raciais no território escolar, buscando elencar “fragmentos” que pudessem subsidiar a reflexão sobre a interculturalidade.

configura em uma das grandes barreiras ao convívio entre as diferentes expressões culturais. O preconceito racial desponta como uma das marcas enraizadas na constituição da formação social, cultural e ideológica da sociedade brasileira. Uma das educadoras, de forma própria e objetiva, revela a compreensão do papel que ocupa a diversidade cultural no meio social.

Multicultural seria uma sociedade que tivesse espaço para todas elas (as culturas) sem nenhum padrão preestabelecido, que as culturas poderiam fluir normalmente sem haver grande divergência, até com essa questão do preconceito. (...) Eu ignoro, eu passo a ignorar o que é diferente de mim, só vale o que eu penso, o que eu considero verdadeiro, eu parto de um princípio egocêntrico, é minha cultura que é a certa, eu acho que “multi” para mim seria amplo, total, sem restrições (Profa. K.).

Ao destacar a idéia de não existência de padrões pré-estabelecidos e agregar a noção de fluxo (fluir), a professora remete-nos à reflexão sobre os processos de circulação de bens (culturais em específico) no sistema global, característica própria das sociedades contemporâneas. Igualmente reflete sobre as contribuições que o outro diferente agrega às experiências, uma vez consideradas essas diferenças como potencializadoras de novas construções culturais e não meramente como manifestações particulares. Para que isso ocorra, entretanto, a educadora destaca ser necessária uma postura de reconhecimento do outro, ser necessário um deslocamento de lugar. A saída do lugar próprio para um lugar em que o outro passe a se constituir como referência, “sem restrições”. Nesse sentido, os aportes de Hannerz (1997, p.12) sobre a noção de fluxo podem contribuir para a continuidade desta reflexão: “No caso dos fluxos de culturas, é certo que o que se ganha num lugar não necessariamente se perde na origem. Mas há uma reorganização da cultura no espaço”. Se para o autor há uma reorganização da cultura a partir dos fluxos e circulação dos bens culturais, o encontro com o outro, seguindo a prerrogativa da educadora, pode ser o espaço onde se constroem outras formas de relação, outras maneiras de ser.

Outra forma de aproveitar a metáfora “fluxo” proposta por Hannerz é fazer o contorno e procurar outra estratégia para ampliar a compreensão dos processos culturais. Como diz Hannerz (1997, p.14): “Não se trata apenas de que a idéia de fluxo se opõe ao pensamento estático; ela

insinua, além do mais, a possibilidade de pensar tanto em rios caudalosos quanto em estreitos riachos (...). O problema reside em pensar e considerar o encontro com o outro como confronto, enfrentamento, disputa. Utilizar-se de uma metáfora para pensar o problema dos processos culturais não significa simplificar a problemática, mas sim poder construir alternativas que possibilitem ampliar o escopo de interpretação pela busca de outros sentidos e significados. “O que a metáfora do fluxo nos propõe é a tarefa de problematizar a cultura em termos processuais, não a permissão para desproblematizá-la, abstraindo suas complicações” (HANNERZ, 1997, p.15).

As práticas pedagógicas: perscrutando as manifestações culturais no cotidiano do fazer educativo

A noção de cultura aqui adotada considera as contribuições de Homi Bhabha (1998), os aspectos alocados em um entre-lugar, nos intervalos da realidade a ser desvelada. Considero o trabalho com a realidade gaúcha como historicamente construída e constituída, porém com os processos de invisibilidade que foram assumindo essas manifestações culturais da diversidade no âmbito do cotidiano. Sem dúvida que trabalhar com contextos europeus, em que a multiculturalidade se dá pela presença visível de outros grupos culturais que expressam uma cultura diferenciada da cultura da sociedade dominante, traz para a realidade escolar desafios que comportam no seu interior a relação direta com outra cultura. De outro modo, nas palavras do pesquisador Antonio Bolívar (2004, p.16): “No obstante, los contextos iberoamericanos y europeo son política y culturalmente diferentes (en unos las culturas étnicas son originárias, em otros procedentes de reciente inmigración), lo que impide transferir directamente los planteamientos”. Aqui se cria um emaranhado de âmbito teórico para refletir sobre as questões de cultura, diversidade e diferença.

É em Bhabha que encontro alento para dar início ao processo de desvelamento destas categorias. Segundo ele, é possível distinguir entre diversidade cultural e diferença cultural. Para o autor, a diversidade cultural relaciona-se ao “objeto do conhecimento empírico”, podendo ser vista como uma “categoria da ética, da estética ou da etnologia comparativas” (1998, p. 63). Ou ainda:

“A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única” (Idem). Enquanto que a diferença cultural ele denomina de “processo de *enunciação* da cultura como ‘conhecível’, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural” (Idem).

Seguindo a lógica de Bhabha, é na diferenciação entre a diversidade e a diferença cultural que se tomam os fragmentos dos discursos produzidos pelos professores, no sentido de capturar elementos que permitam dar visibilidade às manifestações e práticas ocorridas no território escolar, tanto no que se refere à diversidade cultural quanto à diferença cultural.

Diferentemente do contexto europeu, no contexto brasileiro a visibilidade dessas manifestações está ofuscada por um processo que é também histórico, porém, com o passar do tempo, elas tornaram-se naturalizadas, por sua vez, invisibilizadas. Aqui se coloca a dificuldade de destacar e desvelar essas expressões, a tal ponto que possibilitem pensar a diversidade cultural como elementos potencializadores de outras e novas configurações, apontando para uma prática escolar pedagógica com jovens dos meios urbanos, no caso, a realidade da Região Metropolitana de Porto Alegre, permitindo, dessa forma, uma releitura da realidade cultural diversa. É por esse viés que as informações obtidas junto aos professores contribuem para enriquecer a compreensão e possibilidade da especificidade de uma educação intercultural, na tentativa de responder algumas das questões diante do contexto brasileiro. Dentre essas questões destaca-se a questão da língua ou sotaque. Uma das falas das professoras ilustra este aspecto:

Ah, é mais ou menos como é desse maranhense, primeiro é o choque. Mas aí, dependendo do aluno, o professor procura trabalhar suas diferenças e colocar pelo lado da Língua Portuguesa – “Olha pessoal, isso se chama riqueza”. - E aí com o passar do tempo ele vai perdendo o sotaque, mas a gente, eu pelo menos quando professora de Português, no Português mesmo, na escrita, assim como tu fala, tu escreve. (...) Ah, normalmente dependendo da série. Normalmente eles fazem gozação, mas aí vai muito do professor que está na sala ou da gente trabalhar essas diferenças (Profª. M.).

A concepção de trabalhar com a diferença lingüística, nesse caso, uma diferença regional, segue a lógica de assimilar o outro, o diferente, ou seja, “até que ele perca o sotaque”. A perspectiva aqui segue as considerações propostas por Lévi-Strauss (1996) na relação com o estrangeiro: ou se assimila (engole) ou se expelle (expulsa). O trabalho com a diferença passa pelo reconhecimento da diversidade, em um primeiro momento, seguido por um segundo momento em que desse reconhecimento se potencializa a diferença como um elemento enriquecedor para o cotidiano das práticas na escola. A alusão da professora sobre a “riqueza cultural” parece deixar transparecer uma vontade implícita nesse processo. Ressalta-se o fato de que os processos de escolarização ocuparam historicamente um papel importante na homogeneização lingüística. Isso contribuiu em muito naquilo que podemos observar no depoimento da professora. Uma perspectiva homogeneizadora em que as diferenças lingüísticas, nesse caso regionais, são consideradas como elemento de distanciamento entre o conjunto de alunos. Por outro lado, observa-se que a diversidade cultural, sintetizada no discurso da oralidade, pronunciada pelo aluno “diferente”, ganha visibilidade se pensarmos sob a perspectiva da diferença. As diferenças culturais explicitam as fronteiras das culturas e colocam o problema a ser enfrentado. A distinção proposta por Bhabha ganha sentido nesse fragmento do cotidiano escolar vivido pelos educadores.

Outra expressão que se destaca nos depoimentos diz respeito às formas de trabalhar com o preconceito e com situações de discriminações no cotidiano escolar. Algumas situações de discriminação relatadas por professores são enfrentadas na prática docente por intermédio da discussão e do diálogo. Ainda assim também se observa certa tendência ao ocultamento dos fatos. Uma das educadoras relata um trabalho realizado em que a discussão sobre a diferença e situações de discriminação na escola assumiram centralidade.

Mas e, acaba aquele exemplo que eu falei antes, aquela coisa do filme que a professora passou, que mostrava essa diferença, o ser humano que é diferente um do outro, de não fazer essa discriminação, aquilo ali eu tenho certeza que teve alunos, porque eu vi que eles se emocionaram com o filme e aconteceu o debate depois, eu tenho certeza que ajudou (Profa. L.).

Esses exemplos conseguem ilustrar bem a perspectiva reservada à idéia de multiculturalidade. Tais situações elencadas pelos professores contribuem para que a idéia de multiculturalidade seja compreendida como um conceito constituído por diversos outros atravessamentos no âmbito de uma visão mais ampla de cultura, agregando também elementos da dimensão religiosa. Expressam a diversidade cultural, expressam as diferentes formas de ler, conceber e experimentar o mundo da vida.

Os professores fazem a leitura do contexto social de seus alunos, destacando principalmente elementos de ordem econômica e social; já aspectos no âmbito cultural, étnico e religioso, não são preponderantes na avaliação apresentada pelos docentes.

Nos turnos da manhã são alunos que já chegaram ao segundo grau, a maioria é de segundo grau, então, são alunos que estão bem, que conseguiram chegar até lá, então, são alunos um pouquinho mais, não digo inutilizados, mas de uma situação social um pouquinho melhor, porque tem famílias estruturadas, conseguiram andar bem dentro desse processo. E de chegar no segundo grau. À tarde, eu acho que é o que tem assim de mais, não digo problemático, mas é complicada a tarde, porque são alunos a maioria com problemas de estrutura na família e, que ficam assim, com dezesseis, dezoito anos na sexta série, então, com dezoito anos aqui numa sexta série, são, como é que eu caracterizaria esses alunos da tarde? (Pausa) A maioria a gente sabe que daqui a pouco estão na rua e se marginalizando, se a gente não estiver atento, não sei! (Profª. L.)

A distinção dos alunos por grupos qualificados, com potencial e que venceram as barreiras da exclusão escolar, é destacada pela professora, apontando para os alunos do turno da manhã, como sendo os que apresentam maiores condições para construir um futuro com sucesso. Um outro grupo é definido como os “problemáticos”, para o qual, na leitura da professora, o futuro já se encontra pré-definido: a rua, a marginalização. São alunos marcados por experiências de desestruturação familiar, com alto índice de reprovação escolar (dezesseis e dezoito anos frequentando a sexta série do ensino fundamental), segundo a avaliação apresentada pela educadora: “Eu acho que, no meu ver, a escola teria que crescer muito na questão de abrir as portas

para comunidade, não ter medo dessa comunidade. Não ser uma ilha nesse espaço aqui. A gente é cercado por várias vilas...” (Profa. K.)

O trabalho pelo coletivo, envolvendo a comunidade, principalmente os pais, ainda permanece um desafio para educadores e gestores da educação. Resta o enfrentamento com a própria experiência dos educadores que não se sentem preparados para trabalhar diretamente com a realidade dos estudantes que as escolas públicas atendem. Dentre elas está a manifestação de violência em escolas situadas no interior de comunidades extremamente pobres. As relações com a comunidade, mesmo quando não são caracterizadas por uma realidade de violência urbana, são pontuais ou inexistentes.

Eu vejo muito medo por parte dos professores em relação a abrir as portas da escola para comunidade com medo da violência que assusta que não é digamos: a gente não pode desprezar isso, mas eu acho que a gente só vai começar alguma coisa se enfrentar os nossos medos porque se não a gente vai ficar sempre numa ilha, fora da realidade. Isso não é um problema do local é um problema do geral (Profa. K.).

A presença da comunidade, representada pelos pais de alunos, é marcada pelos momentos “formais” organizados pela escola, ou então quando problemas considerados sérios, tanto por pais como por professores, exigem a tomada de decisões. O relato extraído do depoimento da professora explicita tal situação:

É só na entrega de boletins ou quando acontece algum problema sério, como tive ontem eu atendi duas mães, ele foi muito bom, acho que foi uma atitude muito boa que eu tomei um ex-aluno nosso que, inclusive estava no conselho tutelar, veio aqui pedindo pelo amor de Deus para namorar a guria, só que ele entrou duas vezes escondido na escola, pulou o muro e estava sentado lá, não estava fazendo nada demais, mas, a guria sentada e ele ajoelhado nos pés dela chorando e eu passei um xixi nele, disse –“Olha, né?”- E a mãe da guria apavorada a guria está no primeiro ano, ele estava na sexta série, gurizão, sabe? (Profa. M.).

A diversidade cultural, o debate sobre a diferença e o cotidiano do fazer pedagógico dos educadores, entrelaçados pela vida que marca o território cotidiano da escola, são reveladores de que a vida na escola comporta um conjunto de elementos que estão interligados. Observa-se que não se pode simplesmente recortar fragmentos de situações para poder compreendê-los, é preciso manter-se atento às diferentes interfaces que se entrecruzam nesse cotidiano. Esse aspecto constitui-se em um desafio a mais para o pesquisador que coloca como foco de suas análises a questão da diversidade cultural. Um problema de ordem metodológica, teórica e analítica que carece de construções e acúmulo até mesmo no âmbito das pesquisas produzidas até então. Considerar a diversidade cultural permeada pela noção de diferença, conforme preconiza Bhabha, permite-nos antever outros movimentos que extrapolam recortes, tão valorizados pela pesquisa no meio acadêmico, para dar espaço às manifestações de sentimentos, afetos e valores. Porém, também se perscrutam desejos, intenções, vontades para se construir algo novo, diferente do instituído, do que já está dado; é praticamente um querer mais que alimenta o cotidiano da prática de muitos educadores. Isso é o que revela o depoimento da professora a seguir: “Meu trabalho é dentro da realidade, (...). Eu gostaria que fosse diferente. Eu gostaria de trabalhar mais a questão pedagógica (...). O que está faltando e arregaçar as mangas, ir à luta, enfrentar tudo que tiver que enfrentar porque o novo é assim” (Profa. K.). A educadora segue complementando sua perspectiva de educação:

Quando tu começa um trabalho tu não vai contar com que a maioria das pessoas estejam conscientes de que a gente vai ter que trabalhar numa direção agora. Mas será que as pessoas tão querendo fazer essas opções? Eu posso tá querendo modificar a minha parte e quero mudar a minha escola e quero mudar o mundo e quero mudar a sociedade também. Ma será que todo mundo está convicto que precisam ter essas mudanças? (Profa. K.).

O descontentamento por parte de alguns professores é sintetizado neste trecho da entrevista com a professora K.: “Eu, pelo menos, que vivi naquele período do movimento estudantil antes, na época da ditadura, então a gente lutava e hoje o inimigo tá camuflado. Na questão do movimento

estudantil falta isso, de querer modificar, de querer uma nova escola, de provocar os professores nesse sentido”.

A educadora segue, complementando sua perspectiva de educação:

A minha visão de escola é um pouco utópica, quando eu imagino uma escola, eu imagino assim, mas o que eu penso tá dentro de um contexto, ninguém faz nada sozinho. O que eu penso que deveria ser uma escola seria uma escola sem essa visão gerencial, do diretor, vice-diretor, supervisor, desses setores assim, que no meu ponto de vista, deveriam funcionar como conselhos. Mudar a estrutura da escola é uma estrutura que não permite muitos avanços, e o professor fica muito na sua aula sem assimilar a questão pedagógica como sua responsabilidade.

As marcas que vão se revelando aos poucos mostram uma professora que também se sensibiliza com esse sujeito aprendente. Para além do ato pedagógico institucional, se manifesta uma preocupação que envolve o sujeito por inteiro, seus sentimentos, sua subjetividade, suas esperanças. Esperanças que podem ser demarcadas tanto pelas do profissional da educação que aposta no seu trabalho quanto do educando. Para quem trabalha na escola é fácil perceber o quanto, após o término das aulas, muitos alunos relutam em deixar o espaço da escola. O que se processa nesse espaço que faz com que, em muitos casos, quando o educando produz seu discurso avaliando a escola apareçam características negativas, tais como “aulas chatas”, “conteúdos sem sentido”, “professores que pegam no pé”. As duas educadoras a seguir nos oferecem pistas para pensarmos sobre isso:

O que me faz pensar aqui, é que a maioria deles não tem alguém que olhe nos olhos deles. Que olhe para dentro deles, a maioria, eles são vistos assim, por fora, está incomodando, se não incomoda está tudo bem, agora se incomoda, daí a coisa complica, e que, é isso que eu vejo principalmente aqui nessa escola é isso (Profª. L.).

Ah, eu acho que eu estou sempre procurando melhorias. E me angustia muito assim quando às vezes eu me sinto de mãos atadas, porque eu tenho um grupo maravilhoso, todo mundo que é, vê de fora, e eu sou suspeita para falar – “Mas tu é uma pessoa assim que, pah.”- (...) Por exemplo, e sei lá, eu estou, comigo mesma eu me sinto satisfeita porque eu estou sempre buscando me aperfeiçoar,

buscando me modificar, buscando acertar, eu posso até errar, mas o meu propósito não é, é sempre visando o melhor (...) (Profª. M.).

Um olhar a partir das informações obtidas com os professores contribui para se vislumbrar alguns elementos da realidade escolar na perspectiva de detectar o quadro sobre a construção ou localização do processo de constituição e definição do projeto político pedagógico escolar.

A gente está numa encruzilhada. Ou a gente prepara para o vestibular ou o ensino médio é todo preparado para o vestibular, tu não preparas para ir para o mundo. O que nós estamos tendo que enfrentar é: que escola nós queremos? Que prepare para o vestibular, então fazemos só o que prepara para o vestibular. Ou a gente prepara para a vida. Que é preparar para a vida? Questão de valores, questão das drogas, questão da não prostituição, trabalhar essas coisas (Profª. K.).

A mesma educadora segue narrando sua compreensão de como poderiam ser mais bem elaborados e organizados os conteúdos na escola:

Por que se eu vou trabalhar um problema ecológico eu não posso trabalhar só na questão das ciências. Eu teria que trabalhar em todas as áreas. Se a gente vai trabalhar determinado assunto e a gente quer que o nosso aluno tenha um novo discurso a partir de então e que haja uma modificação na consciência desse aluno todas as áreas tinham que estar relacionadas. Teria que haver interdisciplinaridade no assunto porque não vai ser só com uma área que eu vou me convencer. Eu preciso trabalhar vários aspectos do conhecimento para seguir alguma linha. (Profª. K.)

As exigências do cotidiano demarcam e ocupam o espaço quase integral das equipes diretivas escolares, restringindo sua atuação às formas mais propositivas e intervencionistas na realidade escolar a partir de projetos definidos e melhor elaborados. No entanto, tentativas de articulação do conjunto de professores são marcas visíveis nas práticas dessas equipes diretivas.

É isso que eu ia te dizer, a coisa está solta, porque nós fizemos uma reunião geral, já faz o quê? Um mês, mais de um mês, e essas reuniões gerais deveriam acontecer com mais frequência, para a gente “segurar” o pensamento, a linha de ação que a gente quer. Acontece que acaba assim, teve um grupo

de professores de português que foram fazer um curso, aperfeiçoaram, tem milhões de idéias, novas, boas, tão sempre indo atrás (Profa. L.).

É, nós temos o projeto pedagógico na escola que nem eu te disse, nós estamos engatinhando ainda. Porque a cada direção que passa, por exemplo, se a gente falar eu e o G., nós temos uma linha assim muito parecida (Profa. M.).

Projetos pedagógicos fazem parte do pressuposto de atuação dos docentes, demarcados mais como preocupação a ser construída do que necessariamente uma elaboração que vai se fazendo com a prática. Por esse viés, imagino o espaço para a proposição de um projeto que possa ser construído pelo coletivo de professores, onde a intervenção possa ocorrer de forma propositiva. Através de observações e diálogos realizados com os professores é possível detectar a necessidade de uma assessoria que pudesse organizar, estimular e sistematizar o cotidiano da prática pedagógica. Qual é o nosso papel enquanto pesquisadores? Olhar essa realidade de fora para dentro permite que outras possibilidades sejam vislumbradas de maneira mais clara e objetiva. Obviamente que outras propostas poderiam ser apresentadas e ganhar espaço conquistando a adesão dos professores. O interessante que se destaca nessa leitura são as possibilidades de intervenção, potencializando a prática docente e capacitando-os para uma atitude de pesquisador na sua própria atuação pedagógica.

Educação intercultural: capturas e reflexões

É um desafio global pensar a perspectiva da interculturalidade na constituição de um projeto educativo no campo da realidade multicultural das sociedades contemporâneas, especialmente da realidade brasileira e do Estado do Rio Grande do Sul. As pesquisas nessa área ainda focalizam temas específicos e particulares, tomando, em grande parte, uma única expressão cultural como referência para proceder a análise. Dentro desse universo situam-se os estudos sobre as relações raciais (negros), os estudos sobre as questões indígenas, os grupos de imigrantes internos e

externos, assim como algumas pesquisas sobre as populações nômades (ciganos, comunidades indígenas latino-americanas etc.).

É preciso considerar que os estudos que privilegiam essa “miscelânea” cultural brasileira, principalmente aqueles que focalizam os espaços localizados nos grandes centros urbanos, ainda são iniciais. No campo da educação e da formação de professores, alguns ensaios vêm fazendo parte do conjunto de publicações, ainda que demarcados por preocupações que não fogem à centralidade de uma cultura, ou então são reflexões de caráter mais filosófico e conceitual, raramente amparadas por pesquisas empíricas. Tal constatação também é apontada pela pesquisadora Vera Maria Candau: “Tendo em vista toda essa diversidade, propostas em educação que trabalhem explicitamente as relações entre as culturas têm sido bastante incipientes e pouco desenvolvidas na América Latina” (2002, p.60).

Nesse sentido, opto por trabalhar com a noção de interculturalidade aplicada ao campo da educação por compreender que a interculturalidade advoga a perspectiva de um projeto político-pedagógico de intervenção na realidade social multicultural. Dessa forma, toma-se como referência conceitual a noção de interculturalidade, compreendida como uma ação desencadeada intencionalmente com o objetivo de estabelecer inter-relações entre diferentes grupos culturais, expressões culturais e toda e qualquer forma de manifestação cultural ocorrida em um mesmo espaço social e geográfico.

O pesquisador espanhol Jaume Sarramona (1994) contribui para amparar a compreensão distintiva que vem se construindo entre o multicultural e o intercultural. Para o pesquisador, a interculturalidade deve ser vista “como valor social deseable porque la democracia occidental - com sus limitaciones y contradicciones, sin duda – defiende el pluralismo, la libertad de expresión, la igualdad de todo individuo ante la ley, la no discriminación en función de raza, creencia, sexo, origen social ...” (1994, p.11-12). Da mesma forma, podemos nos reportar à definição que Fleuri (2000, p.8) apresenta, designando a educação intercultural como a “situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação”.

A intenção ao realizar esse trabalho coloca-se nessa perspectiva, procurando localizar marcas da diversidade cultural no interior dos processos pedagógicos vividos por educadores em meios populares em grandes centros urbanos, como é o caso da Região Metropolitana de Porto Alegre. A captura de informações através de entrevistas com um grupo de educadores permite, ainda que de forma preliminar, tecer algumas considerações sobre aquilo que se designou provisoriamente de *marcas interculturais*. Um exercício extremamente complexo e exigente, uma vez que se deseja romper com a perspectiva de compreender a cultura como filiada a uma matriz única e homogênea; e procurar capturar fragmentos de expressões culturais já como resultado de processos de hibridização. Ainda que não seja o objeto de estudo neste trabalho, registro a preocupação com a questão metodológica no levantamento de informações para tratar com a diversidade cultural no contexto brasileiro. Através das pesquisas produzidas nestes últimos anos constato uma insuficiência de instrumentos e técnicas que possam corresponder de forma qualificada aos desafios para se pesquisar neste campo.

Tal complexidade é possível observar através dos registros oferecidos neste trabalho. As falas dos educadores não revelam explicitamente essas mesclas, cabendo ao pesquisador o trabalho de desvendar e realizar associações. Violência nos espaços pedagógicos, situações de discriminações veladas, formas de comunicação verbal e distanciamento da realidade escolar por parte da comunidade local são alguns dos elementos que aparecem nos discursos produzidos pelos educadores entrevistados.

A potencialização desses elementos tomados como referência para proceder a uma intervenção na realidade demarca a necessidade de revisão e reconfiguração dos projetos educativos, exigindo que sejam revisitados desde o processo formador dos educadores até a sua ação pedagógica cotidiana. Nesse sentido, a estrutura curricular de ambas as situações aparecem como um dos grandes desafios. Reorganizar a estrutura curricular atual, tornando-a mais flexível e adaptada à realidade, permite uma maior mobilidade e autonomia do próprio docente em adequar e responder de forma criativa às necessidades apresentadas pela realidade da comunidade escolar em

que atua ou vai atuar. De igual maneira, um currículo flexível e uma boa orientação podem permitir ao estudante uma organização que possa corresponder de forma mais eficaz às suas necessidades formativas.

Outro movimento possível a partir da perspectiva intercultural é de valorização das manifestações culturais próprias dos grupos de alunos e suas particularidades. Assumir uma perspectiva não homogeneizadora permite um trabalho focado nas expressões culturais, principalmente valorizando e reconhecendo que somos portadores e produtores de cultura, e nesse processo nos constituímos enquanto sujeitos com identidades dinâmicas. Isso implica em considerar o que Fleuri (2000), amparado nas reflexões do pesquisador italiano Antonio Nanni, preconiza, como sendo uma exigência para efetivamente constituir-se uma ação no campo da educação intercultural. Segundo Fleuri, após reconhecer a diferença, o educador pode passar de uma visão multiculturalista para uma visão intercultural, produzindo um projeto educativo de intervenção nessa realidade. Mais do que reconhecer a diferença, o resultado da intervenção potencializa as diferenças e permite a “construção” de algo novo, algo híbrido, ou seja, intercultural.

É a partir do “produto” resultante do processo de intervenção que a noção de entre-lugar proposta por Bhabha (1998) instiga a reflexão. Uma pergunta, no entanto, permanece: como tratar nos projetos pedagógicos a diversidade cultural do contexto brasileiro? Como trabalhar com manifestações culturais que forjam identidades em processo de hibridização “avançado”, “acentuado”? Como referido no início deste texto, lidar com culturas distintas de forma explícita e “ilusoriamente” marcadas por uma “matriz cultural única” parece possível, senão mais palpável. Tal concretização, no entanto, sempre estará inconclusa porque o que surge das interações, do diálogo intercultural entre as diferentes culturas é um processo híbrido, mestiço. A educação intercultural, diferentemente da multicultural, exige uma vigilância epistemológica para que não tenhamos um retorno a um processo de homogeneização.

INTERCULTURALITY IN THE EDUCATIONAL DAY-TO-DAY OF TEACHERS IN HIGH SCHOOL

Abstract

The present work aims to capture, by means of the speech of high school teachers from public institutions of the Great Porto Alegre metropolitan area, marks and pedagogical actions that pervade the educational day-to-day practice. The analysis of the interviews - which tries to carefully read the discourse produced by the teachers - seeks to locate cultural expressions which would support the developing of an intercultural education proposal, understood here as a process charged with intentionality in a given multiculturally-constituted context. What is claimed here is that the afore mentioned speeches - by potentializing the differences - may recognise and value the intrinsic diversity of the reality of a school in (sub)urban environments. Such process triggers mixed and fluid results, constituting other cultural productions which are included under the title 'Interculturality'.

Key words: Intercultural education; culture; teachers' education; difference; cultural diversity

Referências

BHABHA, Hommi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOLIVAR, Antonio. Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. **Revista Mexicana de Investigación Educativa** (RMIE), Ene-mar 2004, vol. 09, nº 20. pp. 15-38

CANCLINI, Néstor García. **A globalização imaginada**. (Tradução: Sérgio Molina). São Paulo: Iluminuras, 2003.

- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade Educação e Cultura (s). Questões e propostas.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si? In: III SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2000, Porto Alegre . **III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anais.** Porto Alegre/UFRGS – ANPED – Cd rom, 2000. P. 1-15
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação.** Maio-ago, nº 23, pp. 16-35, 2003.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **De preto a afro-descendente. Trajetos de pesquisa sobre relações raciais no Brasil.** São Carlos: EDUFSCAR/UNESCO, 2003. p. 165-179.
- HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. **Maná,** 3(1), p.7-39, 1997.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raza y cultura.** Madrid: Catedra, 1996. (Colección Teorema)
- MATTELART, Armand. **Diversidade cultural e mundialização.** (Trad. Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola, 2005.
- SALINAS, Sonia Comboni; NÚÑEZ, José Manuel Juárez. Diversidad cultural, educación y democracia: etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina. **Educación & Sociedade,** ano XXII, no 75, P. 235-274, Agosto/2001.
- SARRAMONA, Jaume. Prólogo. In: JORDÁN, José Antonio. **La escuela Multicultural. Un reto para el profesorado.** Barcelona: Paidós, 1994. pp. 9-12
- SILVA, Gilberto Ferreira da. Caminhos para uma educação anti-racista: experiências que falam. In: silva, G. F.; SANTOS, J. A.; CARNEIRO, L. C. C. **RS Negro. Cartografias sobre a produção do conhecimento.** Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 285-293.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Do Multiculturalismo à Educação Intercultural: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre.**

Tese de Doutorado – Faculdade de Educação – UFRGS. 2001.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade e educação: uma análise a partir do recorte de cor com estudantes do ensino médio público. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção;

SILVA, Gilberto Ferreira da. Sociedade Multicultural: educação, identidade(s) e cultura(s). In: **Revista de Educação – Estudos comparados. Cultura, identidade e ressignificação.** Porto Alegre – RS, ano XXVII, n.2 (53), mai./ago. 2004. p. 283-302

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural. Mediações necessárias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: Um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Editora Plano, 2002.