Educação popular, escola e interculturalidade: aproximações e desafios

Vera Maria Candau [1]

Susana Beatriz Sacavino [2]

Introdução

Atualmente vivemos em um cenário marcado por desigualdades, violências, intolerâncias, discriminações e preconceitos. Se bem esta é uma realidade vivenciada no âmbito planetário, no âmbito continental apresenta uma configuração específica, especialmente dramática no momento presente. Desemprego, pobreza, corrupção, falta de credibilidade nos políticos e governantes, enfraquecimento das relações sociais, subalternização e negação do "outro", retrocesso em relação ao reconhecimento e ao pleno gozo dos direitos arduamente conquistados, são algumas realidades fortemente presentes em inúmeros países.

Tempos difíceis. Tempos sombrios. A construção de sociedades igualitárias e justas, sonho alimentado e horizonte da educação popular, vivenciado nas lutas de diferentes movimentos, organizações, grupos e agentes sociais, parece particularmente difícil de ser atingido. Não obstante, também é importante destacar a presença de vários movimentos sociais, mobilizações e ações coletivas que se indignam, resistem, insistem e lutam por condições justas, por outra educação e por direitos para todos e todas. Mejía (2016), ao se referir ao acúmulo pedagógico da educação popular, afirma:

O processo de construção da educação popular desde uma tradição que tenta situar no cenário social aquilo que foi negado epistemológica, linguística e culturalmente, procura dinamizar processos de política e cultura que, nesse contexto, lhe deem forma a seus interesses e necessidades, numa aposta ética para toda a sociedade.

(p. 242)

Este texto defende a seguinte tese: para que a educação possa contribuir para a potencialização de uma perspectiva democrática, transformadora e emancipatória,

é necessário articular políticas de igualdade e políticas de reconhecimento. Isso exige a interrelação entre a perspectiva da educação popular e a interculturalidade crítica em todos os níveis e âmbitos de educação. Nesse sentido, entendemos que a educação popular tem procurado, nos últimos anos, ser repensada a partir dos novos horizontes traçados pelas epistemologias do Sul, pela interculturalidade e pela decolonialidade, diversificando sua capacidade de diálogo com uma ampla variedade de sujeitos sociais e com a recriação de suas práticas, em sintonia com novos contextos e lugares culturais (Mota Neto, 2015, p. 141). Não obstante, a educação popular não pode ser confundida com uma extensão da democratização escolar. Nem todas as políticas que permitem o acesso à educação e que se destinam às classes populares são necessariamente espaços de "educação popular", no sentido político que se atribui aos processos emancipatórios.

A tensão entre igualdade e diferença

A cultura escolar dominante, construída a partir da modernidade, tem como eixo fundamental a promoção da igualdade: todos são iguais diante da lei e devem ter igualdade de oportunidades.

Emilia Ferreiro (2001), reconhecida educadora argentina, expressa de modo muito significativo esta perspectiva, levando em conta a realidade da América Latina:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da educação do século que lhe antecedeu. Era a encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade com homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para criar esses cidadãos, homogeneizando as crianças, sem importar suas origens diversas. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola apenas conseguiu apreciar as diferenças.

E conclui:

É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para que trabalhe com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Tampouco se trata da diversidade assumida

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem que se assuma seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro.

(Ferreiro; in Lerner, 2007, p. 9)

Sendo assim, é necessário enfrentar a problemática que as diferenças põem de manifesto na vida cotidiana dos processos educativos e colocá-las em articulação com as que são relativas à igualdade. Esta tensão entre igualdade e diferença constitui um componente fundamental da perspectiva que assumimos.

Antônio Flávio Pierucci, em seu provocador livro *Ciladas da diferença*(1999), sintetiza essa tensão da seguinte maneira:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo em que a resposta descansava, segura de si, no primeiro termo da disjuntiva. No entanto, já faz um quarto de século que a resposta sofreu um deslocamento. Na segunda metade dos anos 70 começamos a ficar envolvidos em uma atmosfera cultural e ideológica completamente nova que parece generalizar, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós os humanos somos realmente diferentes (…), mas também somos diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”. O direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. *The rigtht to be different !,* como se diz em inglês, o direito à diferença. Segundo parece, não queremos mais a igualdade. Ou a queremos menos. Somos mais motivados, na nossa conduta, nas nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, pelo direito a ser pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros.

(Pierucci, 1999, p. 7)

O autor parece apresentar a situação em termos dicotômicos: somos iguais ou somos diferentes. Sua tese se baseia em que, até pouco tempo atrás, nossas lutas sociais e políticas praticamente tinham como referência fundamental a afirmação da igualdade. O direito à diferença ainda não tinha surgido com a força de hoje. No entanto, atualmente o tema da diferença adquire uma importância especial e se transforma num direito: não só no direito dos diferentes a ser iguais, mas também

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

no direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades.

Nós defendemos que, sem dúvida alguma, existe uma mudança em relação ao lugar em que é colocada a ênfase, assim como uma questão de articulação. Não se trata de afirmar um polo e de negar o outro, mas de articular ambos, de tal modo, que um remita ao outro.

Nesse sentido, consideramos importante deixar explícito, mais uma vez, o pensamento do sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2006), amplamente difundido, que ele mesmo chama de *novo imperativo transcultural*. Este, segundo ele, deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença: *"temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza"*(Santos, 2006, p. 462).

É dentro desta dialética entre igualdade e diferença, entre superar as desigualdades e valorizar as diferenças, entre promover redistribuição e reconhecimento, que nos situamos, considerando que este desafio atravessa, consequentemente, todos os temas relacionados com a vida cotidiana na vida contemporânea, os diferentes movimentos sociais e o Direito à Educação.

Nos trabalhos de pesquisa que viemos desenvolvendo nos últimos anos, o foco principal é a tensão entre igualdade e diferença. A polissemia dos termos "igualdade" e "diferença", que se detecta nas entrevistas individuais, nos grupos focais, nas observações e nas narrativas plurais de diferentes educadores e educadoras, está sempre presente. Dessa forma, a igualdade e a diferença se constituem, em geral, dentro das narrativas analisadas, em universos semânticos polissémicos que se contrapõem explícita ou implicitamente, configurando relações de poder.

De fato, nas narrativas dos educadores e educadoras, dominam os depoimentos que concebem a igualdade como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, dirigido à afirmação de uma cultura comum, que é direito de todos e todas. Na educação escolar, desde o "uniforme" até os processos de avaliação, tudo parece contribuir para a construção de algo "igual". Isto é, algo que é o mesmo para todos os alunos e as alunas. Dessa forma, as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas, e os processos pedagógicos apresentam um caráter homogeneizador e monocultural, marcado pelo que Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999) denominam "daltonismo cultural". Para os autores,

Ao apontar para o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura de Souza Santos afirma que o mundo é um “arco-íris de culturas” (Santos, 1995). Se se parte desse conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e se admite que é importante ser capaz de ‘ver’ este, assim como outros conjuntos de cores, não será possível deixar de levar em conta que algumas pessoas, apesar de possuírem um aparelho visual morfologicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda a gama de tons que compõe o arco-íris. Algumas apresentam sua capacidade de identificar tons acinzentados de forma reduzida: são os daltônicos. A analogia que se propõe aqui se baseia em que a falta de conscientização a respeito da diversidade cultural que nos cerca em múltiplas situações, constituiria uma espécie de ‘daltonismo cultural’.

(Stoer e Cortesão, 1999, p. 56)

Quanto ao termo “diferença”, nos testemunhos dos educadores esse elemento é frequentemente associado a um problema que deve ser resolvido, a uma deficiência, a um déficit cultural e à desigualdade. Os diferentes são aqueles que apresentam um rendimento acadêmico baixo, que procedem de comunidades em situação de risco ou de famílias com grande vulnerabilidade social, ou aqueles cujo comportamento apresenta diversos níveis de violência e incivilidade. Aqueles e aquelas que possuem características identitárias que se associam com a “anormalidade”, com “necessidades especiais” e/ou com um baixo “capital cultural”. As condições dos subalternizados, dos diferentes, são um problema que os educadores e educadoras precisam enfrentar. Esta situação vem se agravando e os educadores não sabem como agir. Somente em poucos testemunhos foi possível ver que a diferença é associada a identidades plurais que enriquecem os processos pedagógicos e que, portanto, deve ser reconhecida e valorizada.

Apesar disso, os movimentos sociais identitários vem afirmando uma visão positiva em relação com os grupos considerados diferentes, segundo a lógica hegemônica das nossas sociedades, e vem provocando um forte impacto nos imaginários sociais, o que obriga também as escolas, educadores e educadoras a repensar suas dinâmicas.

Apesar de tudo, reiteramos: o desafio reside na articulação entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento, tal como afirma Nancy Fraser (2001).

Diferença/s e educação: um tema atual?

É importante partir da afirmação de que o tema da diferença na educação não é um problema inédito. Tampouco se pretende ignorar as importantes teorizações já construídas sobre o tema. Como afirma José Gimeno Sacristán (2002, p. 15), ao se referir a essa mesma discussão, “não é conveniente que esses problemas sejam apresentados como se fossem novos, nem tampouco lançá-los ao ar que nem uma moda, fazendo com que se perca, assim, a memória e se provoquem descontinuidades nas lutas que visam mudar as escolas”.

O trabalho intitulado *Diálogos entre diferença e educação*(Candau e Leite, 2006), analisa alguns pontos cruciais da construção do discurso sobre a diferença dentro do campo pedagógico brasileiro, ao tempo que procura identificar a especificidade e o sentido das contribuições atuais, por parte da perspectiva cultural, ao abordar o tema.

Destaca, em primeiro lugar, sobretudo a partir da primeira metade do século XX, as contribuições de diversas vertentes da psicologia, assim como de movimentos como, por exemplo, a escola nova e o ensino programado para o tratamento desse tema. O referente psicológico, tanto das teorias de aprendizagem como das contribuições da psicologia do desenvolvimento e da personalidade, exerceram/exercem um forte impacto na formação dos educadores. Nesse sentido, o termo “diferença” se refere, em geral, às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender, de traços de personalidade são considerados componentes dos processos de aprendizagem. E a construção de estratégias pedagógicas que contemplem essas características são preocupações presentes entre os educadores e as educadoras. O movimento da escola nova fez um forte investimento para continuar nesse caminho e alguns princípios, como a atividade, a individualização e a flexibilização de espaços e tempos, configuraram/configuram diferentes projetos e iniciativas que se inspiraram nele. O foco é colocado no indivíduo e nas suas especificidades.

A sociologia da educação, por outro lado, contribui introduzindo a discussão sobre as relações entre as variáveis socioeconômicas e os processos educacionais. Mais concretamente, sobre os determinantes do fracasso escolar. As diferenças de classe social adquirem, dentro desse contexto, especial importância. Em relação com esta dimensão, as contribuições da chamada “nova sociologia da educação” (NSE) inglesa, a partir dos anos 60, foram fundamentais. É no final da década de 70 que

começam a repercutir no Brasil as proposições desse movimento, mas só no período de 1988 a 1992 é que Antônio Flávio Moreira (1999) detecta uma maior incidência de referências sobre abordagens com filiação na NSE, em artigos publicados no campo da educação.

Além do mais, não podemos deixar de mencionar as contribuições de Paulo Freire que são referência fundamental para a educação popular e para o tema que nos ocupa, a partir dos anos 50 e 60. Devido ao reconhecimento que ele outorga à relevância da dimensão cultural durante os processos de alfabetização de adultos e devido ao método dialógico, cuja implementação nas dinâmicas educativas propõe, é possível considerar que seu pensamento já antecipava aspectos importantes que hoje se encontram em articulação com as culturas, dentro dos processos educativos. A importância que seu pensamento atribui à dimensão cultural também fica expressa no nome com que batiza o espaço onde é realizada a alfabetização de adultos: círculos de cultura. Nesses círculos, educandos e educadores se relacionam segundo o princípio dialógico, e este consiste na não hierarquização das culturas que convivem no mesmo espaço. Por outro lado, o reconhecimento da legitimidade do *background* cultural dos educandos, não era para Paulo Freire uma mera estratégia metodológica, mas um modo de enfrentar a diferença cultural. E essa proposta se aproxima muito da apresentada atualmente pela perspectiva intercultural. Mais do que respeito e tolerância, o que faz é enfatizar e estimular o intercâmbio entre os sujeitos presentes em relações pedagógicas. Também favorece o empoderamento dos sujeitos subalternizados.

O projeto freiriano realiza a crítica da prática produtiva do poder autoritário e estabelece os princípios da prática produtora da liberdade coletiva e solidária através da pedagogia da esperança e do diálogo. Em Freire o diálogo assume a desigualdade, a opressão, para depois enfrentá-las por médio da conscientização do oprimido e do subalternizado (Streck et alii, 2014, p. 49).

Para Oliveira (2016), em Paulo Freire a questão da diferença está vinculada à opressão social e adquire a dimensão de um problema político. Segundo a autora,

> para Paulo Freire a diferença é uma questão política, sendo necessário levar em consideração a multiplicidade de experiências opressoras para que possam ser criadas estruturas coletivas de liberação, como forma de superar todas as formas de opressão (p. 51).

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Nosso objetivo, com tudo o exposto até aqui, foi evidenciar de que maneira o tema das diferenças esteve presente na reflexão pedagógica a partir de diversas perspectivas. No entanto, é um engano pensar que, como consequência disso, elas tenham sido levadas em consideração de maneira crescente nas práticas pedagógicas.

Atualmente é possível observar que, dentro dos processos educativos, o tema das diferenças se amplia. A perspectiva cultural não só tem-se afirmado cada vez mais, também promoveu uma nova sensibilidade para o reconhecimento das diferenças – étnico-raciais, de classe social, de gênero, religiosas, de orientação sexual, entre outras – presentes na vida cotidiana e nos ambientes educativos. No entanto, em inúmeros estudos e pesquisas foi possível identificar a dificuldade de trabalhar com elas no cotidiano educativo, sobretudo nas escolas. Em geral, a cultura escolar continua estando fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização. Como já afirmamos, para Emilia Ferreiro (Apud Lerner, 2007) transformar as diferenças em uma vantagem pedagógica é o grande desafio que a educação é chamada a enfrentar atualmente. O que podemos fazer para andar nessa direção? Para avançar por esse caminho propomos uma perspectiva fundamental: a perspectiva intercultural.

Educação intercultural: concepções e buscas

As diferenças socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais. Atravessam nossa vida cotidiana ao estar presentes não só nas relações interpessoais, mas também nos diversos grupos e movimentos existentes na sociedade. Essas relações, no entanto, muitas vezes se encontram marcadas por tensões e conflitos, em função das assimetrias de poder que as atravessam. Não só isso. Também provocam a construção de hierarquias, afirmam preconceitos, discriminações e violências, em relação a determinados atores sociais.

Não basta afirmar que somos um continente multicultural, pluriétnico e multirracial. É necessário levar em conta quais são os processos que transformam as diferenças em desigualdades e que continuam reforçando realidades marcadas pela discriminação, pelo preconceito e pela negação do “outro”. Desde uma perspectiva da articulação entre igualdade e diferença, podemos dizer que os processos educativos são espaços privilegiados, já que tanto podem reforçar as desigualdades como colaborar para que elas sejam superadas, assumindo, assim, uma perspectiva transformadora e emancipadora.

Para construir sociedades realmente democráticas, isto é, que estejam além dos aspectos meramente formais que a reduzem a uma forma de governo em que periodicamente vivenciamos rituais eleitorais, é fundamental o reconhecimento e a valorização dos diversos grupos socioculturais, especialmente dos historicamente subalternizados. É esse o horizonte das discussões que giram em torno das problemáticas multiculturais.

Carl Grant e Ayesha Khurshid (2012), num trabalho intitulado *Educação multicultural em um contexto global: diversos temas e perspectivas*, buscam traçar um panorama de como essa perspectiva tem-se desenvolvido em diferentes países. Nas suas conclusões, fazem as seguintes afirmações:

A educação multicultural dentro do contexto global é multifacetada e muitas vezes se constrói num ambiente desigual em que as relações de poder são muito ativas. Existem alguns temas que são comuns aos diferentes países, como o uso da educação multicultural para apoiar políticas de assimilação. Além do mais, concluímos que foi o poder das pessoas comprometidas com as lutas pela equidade e pela igualdade, que obrigou as instituições de diversos países a introduzirem e implementarem políticas de educação multicultural. Ao mesmo tempo, com base nos relatos da literatura sobre educação multicultural, argumentamos que ainda falta muito para ser feito, a fim de alcançar os objetivos de igualdade e equidade (501).

Dentro do contexto da América Latina, utiliza-se mais o termo interculturalidade, que pode abarcar diversas abordagens. Num trabalho apresentado no *XII Congresso da Association pour la Recherche Interculturelle*(ARIC), realizado em Florianópolis, em 2009, Catherine Walsh, professora da *Universidad Andina Simón Bolívar*(sede Equador), e especialista no tema, proferiu uma palestra de apertura na que distinguiu três concepções principais da ‘educação intercultural’, expressão que ela acabara de confirmar como sendo polissêmica.

Walsh chamou a primeira concepção de *relacional*. Esta se refere, basicamente, ao contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais, de suas diferentes práticas, saberes, valores e tradições. Dentro desse enfoque as relações sempre se deram em condições de igualdade ou de desigualdade. Essa concepção tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais, além de minimizar os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos que fazem

parte de contextos culturais diversos.

No que se refere às outras duas concepções – para as quais teve como referência o filósofo peruano Fidel Tubino (2005) –, a autora descreveu e discutiu a interculturalidade funcional e a crítica. Ela parte da afirmação de que a crescente incorporação da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais se fundamenta num enfoque que não questiona o modelo sociopolítico vigente na maioria dos países marcados pela lógica neoliberal. Afirma, além do mais, que desde essa perspectiva a interculturalidade é assumida como uma estratégia que favorece a coesão social e promove a assimilação dos grupos socioculturais subalternizados dentro da cultura hegemônica. Esta é a interculturalidade que a autora denomina *funcional*. É a que se propõe diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais, sem afetar a estrutura e as relações de poder que nela vigoram.

Por outra parte, colocar em dúvida essas relações é exatamente o objetivo da interculturalidade *crítica*. Ela questiona as diferenças e desigualdades que foram construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de género, orientação sexual, entre outros. Afirma a construção de sociedades que assumem as diferenças como constitutivas da democracia e com capacidade de criar relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que significa empoderar aqueles que historicamente foram considerados inferiores. Essas três formas de abordagem constituem matrizes básicas que se desdobram em diversas modalidades.

Nos situamos dentro do âmbito da interculturalidade crítica. Consideramos que ela constitui hoje uma ferramenta fundamental para a promoção da educação popular. Sublinhamos algumas de suas características: promove deliberadamente a interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais que se encontram presentes numa determinada sociedade; estabelece uma ruptura com a visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; constitui-se pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras nem estáticas; leva em conta os mecanismos de poder que atravessam as relações culturais, assume que essas relações não são idílicas, mas se constroem na história e, portanto, são permeadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos socioculturais. Gostaríamos de acrescentar

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

uma última característica: não desvincula as problemáticas da diferença e da igualdade que hoje estão presentes, de forma particularmente conflitiva, tanto no âmbito mundial, como no continental e nacional. Ela contempla a relação complexa que admite diferentes configurações em cada realidade e impede que um polo fique reduzido ao outro.

Consideramos que a articulação entre redistribuição e reconhecimento, partindo da perspectiva da interculturalidade crítica e da educação popular, é uma exigência dos tempos atuais. Dessa forma, a educação popular nos remite a sua íntima relação com os movimentos sociais – grupos e associações populares na luta contra práticas culturais e educativas que são homogeneizadoras – e tem como finalidade a transformação para a criação de uma nova ordem social, cultural, política e epistemológica (Streck et alii, 2014, p. 29).

Construindo práticas educativas desde a perspectiva intercultural e a educação popular

Neste ponto do trabalho vamos assinalar alguns aspectos que consideramos fundamentais para construir práticas educativas interculturais que sejam comprometidas com a educação popular. Esses aspectos ficaram em evidência durante as pesquisas que levamos a cabo em diferentes âmbitos educativos. Eles são:

· Mudar de ótica: pré-requisito imprescindível

Dentro do Grupo de Estudos Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), e partindo da perspectiva da interculturalidade crítica, construímos coletivamente um conceito de educação intercultural que é referência para as pesquisas e estudos que o grupo realiza:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo de diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas, desde uma visão da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, para a construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais, e para a democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos de igualdade e de diferença (2014).

Destacamos a primeira afirmação, por considerá-la central e pré-requisito para todas as outras. O termo “diferença”, como já dissemos, muitas vezes é associado a um problema que deve ser resolvido, a uma deficiência, a um déficit cultural e à desigualdade. Se não mudarmos de ótica e não começarmos a ver as diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência para a construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de emancipação sociocultural, dentro da perspectiva mencionada. Para favorecer esses processos é preciso trabalhar o “olhar” dos educadores e das educadoras, de cada um e de cada uma de nós. O olhar direcionado aos aspectos suscitados pelas diferenças culturais: o modo de encará-las, o questionamento dos nossos próprios limites, dos nossos preconceitos; uma mudança de postura.

Sem essa mudança de ótica, a interculturalidade se reduz a práticas pontuais e superficiais, tal como expressado no depoimento de uma professora que participou de uma das pesquisas que realizamos: *“se a diversidade tiver relação com o folclore, a escola a trabalhará por médio de projetos – o que acabou se tornando uma moda. Se for uma ameaça, vai ignorá-la”*.

Gostaríamos de sublinhar dois aspectos desse testemunho. O primeiro é a tendência a reduzir as diferenças culturais a expressões que introduzem eventos de caráter comemorativo: danças, músicas, comidas, de diversos grupos socioculturais considerados diferentes, sem que exista uma maior preocupação por contextualizar, problematizar ou desnaturalizar. O segundo é a possibilidade de que as diferenças culturais representem uma ameaça. Cabe que nos perguntemos em que sentido poderiam sê-lo. Acreditamos que se aprofundarmos nessas questões, que surgem das diferenças culturais nos diversos espaços da vida cotidiana e dos ambientes educativos, múltiplas dimensões das culturas dominantes serão desestabilizadas, problematizadas, desconstruídas e chamadas a ser reinventadas. Nesse sentido, são ameaçadoras porque colocam em dúvida formas de pensar e de agir que se encontram fortemente cristalizadas e naturalizadas.

· Desnaturalizar o caráter monocultural e homogeneizador que domina em nossas sociedades

As culturas dominantes em nossas sociedades tendem a considerar uma única referência cultural como válida e desejável. Tendem a homogeneizar comportamentos, saberes e práticas a partir de um único modelo cultural que pretende ser a expressão do comum, do adequado, do aceitável, tal como

expressado nas políticas públicas em vigor. No entanto, dentro desse “comum” se expressam as características de um grupo social hegemônico determinado: branco, de classe média, masculino, cristão, heterossexual.

Desnaturalizar essa visão colocando em evidência a maneira como foi historicamente construída, assim como seus pressupostos, constitui um componente da educação intercultural. Esta visa à construção de sociedades mais plurais que incorporem as contribuições dos diferentes grupos socioculturais, das diversas cosmovisões e epistemologias, das diferentes práticas cotidianas e dinâmicas sociais.

Desta forma, concordamos com Mejía (2016, p. 247) quando afirma que a educação popular não só busca saberes e conhecimentos próprios em tempos paradoxais, mas os trabalha dentro de um processo de complementariedade, junto com as concepções, cosmovisões e cosmogonias daqueles que buscam construir outros mundos sem exploração nem opressão e que, reconhecendo a pluriculturalidade, transformam os mundos em que atuam.

· Reconhecer e empoderar os sujeitos socioculturais subalternizados

No nosso continente os movimentos sociais vêm-se fortalecendo e adquirindo um importante protagonismo político-social.

Para Gohn (2004, p. 1), especialista brasileira sobre o tema:

A presença dos movimentos sociais é uma constante na história política do país, no entanto ela se constitui de ciclos com fluxos ascendentes e refluxos (alguns estratégicos, de resistência ou rearticulação, levando em conta uma nova conjuntura e as novas forças sociopolíticas em ação). O importante a ser destacado desse campo sociopolítico de forças é o reconhecimento de que suas ações impulsionam mudanças sociais diversas. O repertório de lutas que eles constroem, demarcam interesses, identidades, subjetividades e projetos de grupos sociais.

É também importante tomar em consideração que os movimentos sociais constituem fenômenos históricos de caráter coletivo que expressam lutas sociais em contextos sociopolíticos determinados. São heterogêneos e complexos. Dentro do âmbito das ciências sociais foram objeto de diferentes interpretações. A distinção entre os chamados movimentos “antigos” ou “clássicos” e os “novos” foi

amplamente contemplada pela literatura especializada. É possível afirmar que a principal característica dos movimentos “antigos” é ter seu eixo fundamental na classe social. Os “novos”, por outra parte, se centram em determinados sujeitos socioculturais e em questões identitárias (étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de caráter religioso, etc) e/ou em temas específicos como, por exemplo, a questão ambiental. Esses diferentes movimentos apresentam também formas diferenciadas de ação e organização.

Reconhecer os movimentos sociais que se acham presentes nas diversas sociedades, favorecer suas lutas, promover o diálogo entre representantes dos diferentes movimentos, constitui uma preocupação da interculturalidade crítica e da educação popular. Também estimular processos de empoderamento – principalmente de sujeitos, individuais e coletivos, considerados inferiores e subalternizados – assim como de construção de autonomia – tendo como objetivo a emancipação social e a construção de sociedades em que as relações igualitárias entre diferentes sujeitos socioculturais sejam possíveis.

A educação popular se caracteriza, entre outras coisas, pela valorização das culturas populares (Brandão, 1985) que muitas vezes a cultura hegemônica mantém ocultas. O empoderamento começa por libertar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa possui para ser ator social e sujeito de sua própria vida. O empoderamento também conta com uma dimensão coletiva: trabalha com grupos minoritários, discriminados e marginalizados, e favorece a organização desses grupos, assim como sua participação ativa na sociedade.

· Promover a ecologia de saberes

De forma geral, aquilo que consideramos conhecimento está naturalizado e é conformado por conceitos, idéias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências de referência das diversas áreas científicas. Esses conhecimentos não só tendem a ser considerados universais e científicos, tendem também a apresentar um caráter monocultural.

Partimos da afirmação de que existe um eixo histórico-social na base dos diferentes conhecimentos e do seu caráter dinâmico. Isso supõe analisar suas raízes históricas e o modo como as mesmas foram se desenvolvendo, sempre em íntima relação com os contextos dentro dos quais o processo vai acontecendo. Do mesmo modo, os mecanismos de poder estão presentes dentro desses contextos.

Boaventura Sousa Santos, ao longo de sua longa produção bibliográfica, faz uma constante crítica ao modelo da racionalidade ocidental que dominou/domina, ao menos, os últimos duzentos anos. Esse modelo inspirou a concepção de conhecimento que é privilegiada nos nossos espaços culturais e educativos. Um dos pontos que o autor questiona, inerente a essa racionalidade, e que acredita ser o mais poderoso, é a *monocultura do saber e do rigor do saber*, assim descrita pelo autor:

Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une 'as duas culturas' reside em que ambas se atribuem, cada uma em seu campo, o ser cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo aquilo que o cânone não legitima ou não reconhece é declarado inexistente. A não existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura.

(Santos, 2002, p. 247).

Para Santos, questionar essa lógica supõe identificar outros saberes e outros critérios de rigor que operam em contextos e práticas sociais não hegemônicas. Esses saberes possuem legitimidade para participar de debates epistemológicos junto com os conhecimentos considerados científicos. Isso, porque todos os saberes, inclusive os científicos, devem ser considerados incompletos. Daí se depreende a possibilidade de diálogo entre saberes, o que exige que a monocultura do saber científico seja substituída por uma ecologia de saberes.

A ecologia de saberes nos capacita para que tenhamos uma visão mais abrangente do que conhecemos, assim como do que desconhecemos, e nos alerta: aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não uma ignorância geral

(Santos, 20.0, p. 66).

Essa perspectiva nos desafia a problematizar a concepção de um único conhecimento como válido, a reconhecer os diversos conhecimentos que produzem os diferentes grupos socioculturais, assim como também os saberes tradicionais. É preciso promover uma ecologia de saberes, favorecer o diálogo entre o conhecimento socialmente valorizado e dominante e esses saberes "outros". Essa

interação pode ocorrer através de um enfrentamento ou de um enriquecimento mútuo, e implica que seja ampliada a nossa concepção em relação a quais saberes devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e quais devem ser trabalhados nos diversos âmbitos sociais e educativos, prévia identificação dos conflitos possíveis que poderão surgir dessa interação.

Para continuar caminhando…

Sem dúvida alguma, vivemos tempos difíceis. Tempos sombrios. De muita perplexidade e desafios. Desigualdades, diferenças, violências, preconceitos e discriminações se encontram fortemente presentes em nosso tecido social. Atravessam os processos educativos. As políticas públicas que configuram os sistemas públicos de educação estão baseados numa visão produtivista e eficientista que procura, fundamentalmente, articular educação e lógica da economia e do mercado. Dominam a homogeneização, o eurocentrismo e o monoculturalismo.

No entanto, se observarmos a realidade com atenção, se conseguirmos desconstruir o *daltonismo cultural* que nos configura, será possível, cada vez mais, ver o evidente: o surgimento dos diversos grupos socioculturais dentro dos cenários públicos.

As diferenças culturais – étnico-raciais, de género, de orientação sexual, religiosas, etc – manifestam-se com todo seu colorido, seu ritmo, com seus saberes, sabores, crenças e com todos seus outros modos de expressão. Possuem forte potencial questionador e desestabilizador das relações sociais dominantes. São múltiplas e vistas, sobretudo, pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, e reivindicam igualdade para o acesso a bens e serviços, assim como reconhecimento político e cultural.

Os diferentes grupos socioculturais não só se explicitam cada vez com mais força, dentro do âmbito da educação, mas também são um desafio para as visões e práticas que se encontram profundamente enraizadas na vida cotidiana das nossas sociedades.

Os movimentos de educadores, além de revelar seu grande potencial para resistir, questionar e desnaturalizar as políticas sociais e educacionais em vigor, são também espaços de construção de propostas que respondam aos desafios atuais e afirmem uma democratização verdadeira da sociedade. Esta só será possível

quando os diversos grupos socioculturais sejam protagonistas e reconhecidos plenamente. Estas são as nossas apostas.

Bibliografia:

BRANDÃO, Carlos. **A educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANDAU, Vera Maria e LEITE, Miriam Soares Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar** . Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006

CANDAU, Vera Maria. Concepção de educação intercultural. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista **.** In: SOUZA, J. (org.). **Democracia Hoje** . Brasília: Editora UnB, 2001.

GRANT, Carl A. e KHURSHID, Ayesha Educação Multicultural em um contexto global: diversos temas e perspectivas; In: COWEN, Robert, KAZAMIAS, Andreas M. e ULTERHALTER, Elaine (org.) **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas.** Vol. 1 Brasília: UNESCO/CAPES, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALEUDIA, R. (org.). **Atenção à diversidade** . Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOHN, M. da Gloria. Movimentos Sociais: espaços da educação não formal da sociedade civil. Universia.com.br. 2004 (acessado em 9/07/2011).

LERNER, Delia. Enseñar en la Diversidad. **Lectura y Vida** . 26(4), 2007.

MEJÍA, Marco Raúl. Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular : una construcción desde el sur. In: CENDALES, Lola, MEJÍA, Marco Raúl y MUÑOZ, Jairo (comp. y editores). **Pedagogías y metodologías de la educación popular. “Se hace camino al andar”.** Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2016.

MOTA NETO, João Colares Da. Educação Popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Belém: 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno, MARCONDES, Maria Inês e SANTOS, Tânia Regina dos (orgs.). **A educação de Paulo Freire nos contextos latino e norte-americanos.** PPGED – UEPA E PUC-Rio, Belém, Pará, 2016.

PIERUCCI, Antonio Flavio. **Ciladas da diferença** . São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política** . S. Paulo: Cortez Editora, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais** , n. 63, 2002.

STRECK, Danilo R. et alli. **Educação popular e docência.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

STOER, Stephen R. e CORTESÃO, Luiza **.** "**Levantando a Pedra". Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização** . Porto: Edições Afrontamento. 1999.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, Peru, 2005. Disponível em: http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html; acessado em 15 de outubro de 2009.

WALSH, Catherine Interculturalidad y (de) colonialidad : Perspectivas críticas y políticas. XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, Brasil, 2009.

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Notas

[1] Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura/s (GECEC).

[2] Doutora em Educação. Diretora da Revista Latino-americana Novamerica / Nuevamerica e da Organização não governamental (ONG) Novamerica. Pesquisadora associada do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura/s (GECEC), do Departamento de Educação da PUC-Rio.