

## Diálogos entre diferença e educação

CANDAU, Vera M<sup>1</sup> – PUC-Rio  
vmfc@edu.puc-rio.br  
LEITE, Miriam S.<sup>2</sup> – PUC-Rio  
miriamsleite@yahoo.com.br

“... a diferença está no chão da escola.”  
(professora Ana<sup>3</sup>)

A afirmação em epígrafe vem do depoimento de uma professora de Didática entrevistada na pesquisa *Ressignificando a Didática na perspectiva inter/multicultural*, em andamento no Departamento de Educação da PUC-Rio, com apoio do CNPq, sob coordenação da professora Vera Candau. Foi destacada por revelar, de forma breve, porém expressiva, o reconhecimento da centralidade da questão da diferença/diversidade<sup>4</sup> na educação escolar, similarmente manifesto pelos demais entrevistados. As entrevistas – semi-estruturadas, realizadas com vinte docentes pesquisadores vinculados ao grupo de trabalho de Didática da Anped – juntamente com a revisão dos trabalhos apresentados nos Endipe e nas reuniões anuais da Anped, tiveram o propósito de investigar a penetração da perspectiva inter/multicultural no campo da Didática. Essa pesquisa dá continuidade a outros trabalhos desenvolvidos pelo GECEC – Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s)<sup>5</sup>, que, desde 1996, desenvolve estudos referentes às relações entre educação e cultura(s).

Na fase atual da pesquisa, com base na análise das entrevistas e da revisão bibliográfica realizadas, podemos afirmar: apesar de haver consenso entre os entrevistados e entrevistadas quanto à percepção da diversidade/diferença nos espaços escolares, a apropriação dos aportes dos estudos multi/interculturais parece ser ainda relativamente incipiente no campo da Didática. Nessas mesmas entrevistas, contudo, foi recorrente a afirmação de que essa questão já vinha sendo tratada pela teoria pedagógica

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, professora titular do Departamento de Educação da PUC-Rio

<sup>2</sup> Mestre em Educação, pela PUC-Rio, e doutoranda em Educação, na mesma instituição.

<sup>3</sup> Os nomes dos/as entrevistados/as são fictícios.

<sup>4</sup> Neste texto utilizaremos as palavras diversidade e diferença como sinônimos, dado que assim foram utilizadas pelas/os nossas/os entrevistadas/os, apesar de estarmos conscientes da discussão atual sobre os diversos conceitos inerentes a estes termos. Este debate exigiria a elaboração de outro trabalho. Referindo-se ao termo diversidade, Gimeno Sacristán (2001) distingue dez possíveis sentidos e afirma: “Dentro da pletora de significados que tem a *diversidade*, de acordo com o contexto discursivo e prático em que esta palavra se insere, na afirmação de sua necessidade se entrelaçam aspirações, críticas e propostas dos mais variados signos, que representam tendências ou derivações de perspectivas políticas, culturais e educativas variadas” (p.129).

<sup>5</sup> <<http://www.gecec.pro.br>>

por outros caminhos que não na perspectiva multi/intercultural. De fato, a temática da diversidade na educação não é um problema inédito, nem tampouco pretende-se ignorar as importantes teorizações já construídas a esse respeito. Como afirma Gimeno Sacristán, referindo-se a essa mesma discussão: “não convém anunciar esses problemas como sendo novos, nem lançá-los como moda, perdendo a memória e provocando descontinuidades nas lutas para mudar as escolas” (2002, p.15).

Nesse sentido, lembramos neste artigo, em diálogo com os depoimentos coletados na pesquisa, alguns marcos da construção do discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro, visando identificar a especificidade das contribuições da perspectiva multi/intercultural.

### *Olhares a partir da psicologia*

“Eu tive uma referência forte do behaviorismo, eu tive dois anos de formação de psicologia bem dentro da linha behaviorista,... Isso foi uma marca forte, e, quando passamos para o terceiro ano, mudou o referencial, não era mais o behaviorista, mas era o cognitivista... Então, o referencial que eu tive, nessa época de formação, era esse referencial psicológico.” (professora Lúcia)

O referencial psicológico nos estudos em Didática é uma alusão freqüente nas memórias da formação de educadores<sup>6</sup>, não apenas na citação acima. Reflete-se, desse modo, na trajetória de professores e professoras brasileiros, uma associação entre a Didática e a Psicologia que em muito antecede os cursos de formação por eles mencionados. Segundo Oliveira (1988), tal associação remonta ao século XIX, com tentativas de buscar na psicologia os fundamentos da prática e da teoria educacionais, mas já teria sido de certo modo anunciada nas teorizações de Locke e de Rousseau acerca da questão da educação, nos séculos XVII e XVIII, respectivamente. O primeiro defendia a necessidade de se conhecer o “caráter” da criança, enquanto o último derivava sua proposta educativa do conhecimento das etapas de desenvolvimento do ser humano e enfatizava o respeito à individualidade do aprendiz. Um primeiro reconhecimento da diferença do ser criança em geral e de cada indivíduo em particular advinha, portanto, de um olhar de cunho psicológico.

A forma mais básica de aplicação dessa perspectiva na prática pedagógica sobreviveu até os dias de hoje: a diferenciação tipológica, ou seja, o agrupamento de alunos em classes homogêneas, em função do que seria a sua “capacidade de

<sup>6</sup> Cf., por exemplo, Candau, 1983, ou Soares, 1984.

aprendizagem” (Titone, 1966). Com o avanço dos estudos em psicologia, outras tentativas de trabalhar didaticamente as diferenças individuais dos aprendizes chegam com força no pensamento pedagógico brasileiro já nas primeiras décadas do século XX, por meio das várias versões do movimento da Escola Nova que aqui encontraram repercussão.

Falar sobre a questão da diversidade/diferença na Escola Nova de forma sintética, como impõe a estrutura deste artigo, é um desafio, se não uma temeridade, posto que uma das suas características é a pluralidade de tendências abrigadas sob esse rótulo, bem como a dinâmica de permanente renovação dos seus postulados teóricos. Apesar de toda essa diversidade, existem alguns traços em comum que justificam a classificação de tais tendências na Escola Nova. Interessa-nos particularmente sua visão acerca da problemática da diferença na educação, dada a sólida influência que exerceu e ainda exerce no pensamento pedagógico brasileiro. Di Giorgio (1989) observa que diversos traços do ideário escolanovista praticamente se naturalizaram na nossa teoria educacional e mesmo no senso comum em geral:

“Acostumamo-nos a considerar ofensiva a palavra *tradicional*. Ao mesmo tempo, também nos acostumamos a ter impressão melhor de uma classe onde os alunos estejam se mexendo, de preferência fazendo alguma coisa com as mãos, que de uma classe onde eles se encontrem sentados. [...] Educação, para nós, é vida, e não preparação para a vida. Costumamos dizer que ‘mais importante que aprender, é aprender a aprender’. Aceitamos facilmente a afirmação de que a mais importante ciência auxiliar da educação é a psicologia.” (p.5)

Como é sabido, as primeiras escolas novas, portando especificamente essa denominação, surgiram na Europa, a partir de 1880, respondendo a um contexto de profundas transformações socioeconômicas, marcado pelo industrialismo, crescente urbanização e ampliação da escolarização, para o qual avaliou-se que a escola tradicional não mais faria sentido (Lourenço Filho, 1978). A partir dessa origem européia, o movimento se multiplica em diversos outros países, com diferentes encaminhamentos e autores. Palácios (1979) cita três etapas como forma de organizar o entendimento dessa trajetória. A primeira só nos influenciou indiretamente: foi a etapa romântica, inspirada predominantemente em Rousseau. Na segunda etapa, fortemente marcada pela psicologia evolutiva e que mais caracteriza a Escola Nova: Claparède, Decroly e Montessori, vindos da Europa, e Dewey, dos EUA. Aponta ainda uma terceira fase, em que autores, como Freinet, na França, e Neill, com sua experiência da escola de *Summerhill*, na Inglaterra, radicalizaram a proposta de reforma da escola tradicional, no

sentido do engajamento sociopolítico – caso de Freinet – ou do antiautoritarismo nas relações e práticas escolares, como em *Summerhill*.

Todos os autores citados por Palácios deixaram alguma marca no pensamento pedagógico brasileiro. Eduardo Claparède, formado médico em 1897, na Suíça, onde atuou profissionalmente na área educacional, difundiu, até por meio do título da sua obra clássica – *A escola sob medida* – um dos principais postulados da Escola Nova: a necessidade de adequação das práticas escolares às características de cada estudante (Lourenço Filho, 1978).

Também com formação em medicina, Ovídio Decroly, belga, e Maria Montessori, italiana, propuseram sistemas didáticos que alcançaram ampla difusão, não apenas no Brasil e nos seus países de origem. Ambos desenvolveram suas propostas a partir de estudos sobre o ensino e a aprendizagem de crianças com deficiências mentais, mas se diferenciaram em alguns aspectos da sua atuação teórico-profissional, como no maior espaço concedido por Decroly à dimensão social na educação, ou na opção pela educação infantil, por parte da educadora italiana. Liberdade, atividade, individualidade e interesse da criança foram princípios enfatizados pelas duas propostas educativas, ainda que desenvolvidos por caminhos distintos, encontrando repercussão significativa a proposta da aprendizagem em centros de interesse, de Decroly, e os materiais desenvolvidos por Montessori (id.).

As idéias do filósofo estadunidense John Dewey foram trazidas para o Brasil, principalmente, por Anísio Teixeira, conhecido educador brasileiro, talvez o nome com maior frequência associado à EN e ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Dewey destacava a noção de atividade nos processos de aprendizagem, fundamentando suas proposições na psicologia, e, por esse viés, ocupando-se da individualidade dos estudantes. Estava, por outro lado, profundamente envolvido na vida política do seu país e considerava os espaços escolares como o *locus* privilegiado para a experimentação e desenvolvimento de práticas e valores necessários à vida democrática (Moreira, 2002). Também no Manifesto dos Pioneiros, a dimensão política encontrava um espaço significativo, que se justifica menos pelos princípios educativos da Escola Nova do que pelo momento histórico vivido então pelo Brasil, que passava por um processo de reordenação política e econômica, inaugurado pela chamada Revolução de 30. Mas além das afirmações de cunho político relativas à educação, como a reivindicação de laicidade no ensino e de universalização do acesso à educação escolar, o documento expressava a opção pelos princípios da Escola Nova, reafirmando inclusive a primazia

do referencial psicológico – “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas do seu crescimento”.

Além desses autores, também Piaget aparece no Brasil como um nome influente ligado à Escola Nova, com a especificidade de propor uma teorização das etapas de desenvolvimento cognitivo em bases científicas. A partir da década de 70, mas principalmente nos anos 80, com a difusão do construtivismo, sua teoria renovou a penetração dos princípios da Escola Nova, reafirmando mais uma vez a necessidade do reconhecimento das diferenças individuais nos processos educativos e a importância da atividade e da autonomia discente nesses processos.

Em uma abordagem diferente e contrastante com as perspectivas educacionais até agora abordadas, o ensino programado também se ocupou da adequação dos processos pedagógicos ao ritmo de cada aluno/a, porém baseando-se em outra teoria da psicologia. Fundamentava-se no behaviorismo, em especial nas formulações do psicólogo estadunidense Burrhus Frederic Skinner, que propunha em seu famoso artigo *The science of learning and the art of teaching*, publicado na Harvard Education Review, em 1954, a aplicação da sua teoria do reforço à prática escolar. A partir da concepção do ensino como um processo de “modelagem comportamental”, defende a importância da construção de seqüências de aprendizagens, dos comportamentos mais simples aos mais complexos, por aproximações sucessivas, que deveriam ser trabalhadas individualmente por cada aluno/a, respeitando-se o ritmo de cada um/a. Baseado nesse princípio, concebe suportes didáticos, textos veiculados através de livros ou das chamadas “máquinas de ensinar”, que liberariam os/as professores/as de tarefas mecânicas e rotineiras, para que pudessem se dedicar a um contato mais individualizado com os alunos e alunas. A seqüência linear da matéria disponibilizada permitiria o reforço sistemático. À programação linear, proposta por Skinner, foi posteriormente incorporada a programação intrínseca ou ramificada, que, segundo as respostas dadas pelos alunos/as, oferecia itinerários diferenciados de aprendizagem, previamente definidos, proposta por Norman Crowder. (Candau, 1969)..

Em termos gerais, os aportes da psicologia favoreceram, portanto, uma importante produção sobre a diversificação dos processos de ensino-aprendizagem do ponto de vista do indivíduo, reconhecendo os diferentes modos e ritmos de aprender. Salta aos olhos, contudo, a ausência da dimensão sócio-cultural nessas abordagens.

*A emergência da dimensão cultural*

“Na década de 80, eu acho que as questões das diferenças começam a ser discutidas em função das críticas da Sociologia – das Ciências Sociais em geral – aos saberes pedagógicos da área da didática e da própria psicologia. Face a isso, a questão das diferenças começa a ser discutida por nós em termos de classe social.” (professora Ana)

Fora do Brasil, a partir de meados da década de 60, ganham projeção as abordagens sociológicas – como a Nova Sociologia da Educação, desenvolvida na Inglaterra – que tratam da questão do fracasso escolar das populações recentemente ingressas nos sistemas de educação formal dos países europeus e norte-americanos.

A NSE surgia, de um lado, como desdobramento das discussões sobre a desigualdade de oportunidades no sistema escolar, vinculadas teoricamente ao funcionalismo e, em nível político, à social-democracia, tendências hegemônicas nas décadas de 1950 e 60 no campo da sociologia da educação, naquele país; de outro, pelos estudos sobre cotidiano escolar, cada vez mais freqüentes na sociologia britânica, a partir dos anos 60. Opunha-se, dessa forma, à teoria do déficit lingüístico e cultural, que entendia que os alunos das camadas populares trariam para a escola uma linguagem e um *background* cultural deficientes, inadequados ao pensamento lógico e à apropriação do que seria o patrimônio cultural da humanidade, explicando assim o quadro freqüente de fracasso escolar desses estudantes. Onde essas teorias percebiam déficit, a NSE enxergou a diferença cultural, que poderia ser lida como deficiência no espaço escolar apenas devido à estrutura social vigente, o que inclui a constituição de escolas voltadas para os grupos sociais de maior poder. Enfatizaram, nesse sentido, a construção social dos processos de educação escolar, centrando sua reflexão nos conteúdos de ensino, cujo valor foi desnaturalizado quando colocado em discussão (Forquin, 1993). No final da década de 70 começam a repercutir, no Brasil, as proposições desse movimento, mas Moreira (1999) localiza apenas no período entre 1988 e 1992, uma maior incidência de referências a abordagens filiadas à NSE, em artigos publicados no campo da educação.

Bem antes disso, entretanto, Paulo Freire, no nordeste brasileiro, inovou a prática e a teoria pedagógicas, quando defendeu a importância de se considerar o universo cultural dos alunos nos processos de alfabetização de adultos, ainda na década de 50, e tornou-se conhecido pela aceleração desses processos por meio do método que tinha como um dos seus eixos básicos as *palavras geradoras*.

Segundo essa proposta, um primeiro passo no trabalho de alfabetizar adultos deveria ser o levantamento do seu universo vocabular: “Esta investigação dá resultados muito ricos para a equipe de educadores, não só pelas relações que trava, mas pela

exuberância da linguagem do povo, às vezes insuspeita” (Freire, 1979, p.73). As palavras a partir das quais o alfabetizando construiria seus conhecimentos de leitura e escrita – as palavras geradoras – seriam selecionadas segundo sua riqueza e dificuldade fonéticas, mas também pelo “aspecto pragmático da palavra, que implica um maior entrosamento da palavra numa determinada realidade social, cultural e política” (ibid., p.74). Nesse sentido, alinhava-se às tendências sociológicas que criticaram a escola por não dialogar com a cultura dos seus educandos: “Lições que falam de Evas e uvas a homens que conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas” (Freire, 1980, p.104).

A importância atribuída à dimensão cultural no seu método também se expressava na denominação do espaço de operacionalização da alfabetização: não salas de aula, mas “círculos de cultura”. Neles, educandos/as e educadores/as relacionar-se-iam segundo o princípio dialógico, que aponta para uma não hierarquização das culturas que ali se encontram.

O reconhecimento da legitimidade do *background* cultural do analfabeto não era, para Paulo Freire, uma mera estratégia metodológica. Trazia no seu bojo um modo de lidar com a diferença cultural que se aproxima daquele atualmente proposto pela perspectiva multi/intercultural: mais do que um respeito distante e asséptico por essa diferença, mais do que a mera tolerância, enfatiza-se e estimula-se a troca entre os sujeitos das relações pedagógicas. Objetivava também o *empowerment*/empoderamento desse adulto, mas sempre em um sentido explicitamente ligado à classe social (ibid., p.137).

Para compreender a especificidade da abordagem cultural em Paulo Freire é ainda importante explorar o conceito de cultura com que opera:

“A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. [...] Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande músico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionista popular. Que cultura é toda criação humana.” (Freire, 1980, p.109)

Recusa, portanto, uma concepção tradicional de cultura, restrita ao conjunto de conhecimentos e criações artísticas socialmente valorizados, que já traz, por definição, o demérito das formas culturais divergentes daquelas em posição de hegemonia na sociedade. Contudo, não priorizava as relações entre cultura e identidade, atendo-se com maior ênfase à dimensão de classe social das diferenças culturais que se confrontavam nos espaços de ensino. Numa de suas últimas publicações, *Pedagogia da Autonomia*,

afirma, referindo-se à educação escolar: “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”(p.56-57).

Pelo reconhecimento da relevância da dimensão cultural nas relações pedagógicas e pelo método dialógico que propõe implementar nos processos educativos, pode-se considerar que o pensamento de Paulo Freire já adiantava aspectos importantes do que hoje se configura como a perspectiva multi/intercultural na educação.

### *A perspectiva multi/intercultural*

“A questão da diferença vai sendo interpretada e trabalhada de forma diferente nessas décadas. E aparece com essa conotação, no meu modo de entender, mais da discussão de diferentes culturas, dentro da escola, a questão da diversidade na sala de aula, na escola...”  
(professora Ana)

Em outros textos, publicados nos últimos anos, Candau (2005, 2003, 2002, 2000, entre outros) vem contextualizando e problematizando as noções de inter e multiculturalismo, de forma mais desenvolvida do que seria possível neste trabalho.

Para além da diferença da psique individual e da identidade cultural de classe, a perspectiva multi/intercultural propõe rever a própria noção de identidade unificada e estável, questionando o essencialismo que sustenta essa noção e favorecendo, desse modo, a crítica às diversas formas que o preconceito pode assumir na sala de aula. Opta pelo risco de assumir no cotidiano escolar a tensão entre o ideal da igualdade e as demandas pelo reconhecimento da diferença, que impõe a prática do diálogo radical e permanente:

“A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e *desigualdade social*. Tenta promover *relações dialógicas e igualitárias* entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. *Não ignora as relações de poder* presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas pra enfrentá-los.”  
(Candau, 2003, p.148; grifos nossos)

Os grifos na citação acima têm o objetivo de destacar que essa proposta não rompe com a herança da pedagogia crítica, antes busca ampliá-la e atualizá-la. Giroux (1995) aponta limites dessa perspectiva que corroboram nossa argumentação pela necessidade da sua atualização: para esse autor, faltou passar da linguagem crítica para o

que chama de “un lenguaje de posibilidad” (p.51), de realização; além disso, operou frequentemente com um entendimento mecanicista e determinista da ordem social, paralelo a uma visão liberal e subjetivista da ação humana; por fim, sua crítica foi restrita, mantendo um discurso “individualista, eurocêntrico, androcêntrico y reproductivo” (p.52).

Mais do que pelas restrições à pedagogia crítica, a perspectiva multi/intercultural avança também por incorporar questões que se colocam pelo contexto de transformações socioculturais que marcaram as últimas décadas do século XX. O fenômeno da globalização – incluindo aqui as inovações tecnológicas que a viabilizaram – traz para o primeiro plano das preocupações político-teóricas a problemática da identidade e da alteridade, que emergem, eventualmente de forma dramática, em função das novas formas de relacionamento econômico e cultural que se colocam para as populações de todo o planeta. Além disso, pode-se pensar a especificidade da perspectiva multi/intercultural também analisando-se o contexto mais geral de crise paradigmática. Segundo Marcondes (1996), uma crise de paradigmas é caracterizada por mudanças conceituais e de visão de mundo, devido a uma insatisfação com os modelos vigentes de explicação. Nesse sentido, vivemos na atualidade o ápice da crise do paradigma que havia se imposto a partir da Modernidade, consumando um processo de desestabilização que se constrói já de longa data: pelo menos desde a reação romântica alemã do século XIX contra o racionalismo, passando pela crítica de Hegel e de Marx ao conceito a-histórico de consciência e de conhecimento característicos desse paradigma, “transparentes e capazes de dar conta do real” (p.26), assim como pela ruptura nietzscheana com a noção de verdade e de sujeito. Chega-se, desse modo, a um contexto de crise paradigmática ainda mais radical do que aquele que concebeu a perspectiva crítica: sem a previsão de estabelecimento de novos paradigmas, na contemporaneidade, a teoria pedagógica vai ter de pensar a diferença sem o porto seguro da visão essencialista da realidade, sem a garantia das certezas do sujeito consciente e do conhecimento objetivo do mundo cartesiano.

Trazendo para o “chão da escola” textos e contextos dessa crise, ainda com a intenção de esclarecer quanto à especificidade dessa perspectiva, concluímos este item apresentando exemplos de possíveis contribuições da perspectiva multi/intercultural para o enfrentamento das questões que a diferença coloca no cotidiano das relações pedagógicas na atualidade.

Barreiros (2005) destaca que as recentes reflexões de Peter McLaren tratam desse dia-a-dia concreto das escolas nessa perspectiva, sem adquirir um cunho prescritivo ou se restringir a questões teóricas de fundo. Entre outros aspectos, chama a atenção para a proposta do autor de problematização da linguagem, cujo poder constitutivo da realidade, em especial no que se refere à construção das identidades sociais, para além da sua função representativa, só recentemente começa a ser considerado nas reflexões do campo educacional. McLaren argumenta que a linguagem “fornece autodefinições a partir das quais as pessoas agem, negociam as várias posições do sujeito e assumem um processo de nomear e renomear as relações entre elas próprias, os outros e o mundo” (apud Barreiros, 2005, p.98). Nesse sentido, insiste na concepção de sala de aula como um espaço onde possam se colocar múltiplas narrativas, sem a ilusão da neutralidade lingüística, em “uma visão de multiculturalismo e diferença que avance para além da lógica entre assimilação e resistência” (ibid., p.101). É nesse espaço que propõe articular a afirmação das diversas experiências trazidas pelos alunos para a escola com o combate a qualquer forma de desigualdade, “seja essa desigualdade baseada na posse de propriedade, na posse de credenciais, na persistência do patriarcado ou da homofobia” (ibid., p.100). Para tanto, defende a necessidade de explicitação da etnicidade branca, visando questionar sua pretensão homogeneizadora e o não reconhecimento valorativo de outras culturas, crenças e razões.

Outra autora que parte da perspectiva multi/intercultural para pensar a questão da diferença na educação é Lacerda (2005), que vai observar como não é usual a referência à identidade deficiente em trabalhos que abordam a temática da diferença e das políticas de reconhecimento. Sem negar as especificidades desse grupo social, propõe “uma maior articulação dos diversos grupos desfavorecidos” (p.132) e discute a possibilidade de construção de um discurso sobre a cultura deficiente, conforme defendido pelo movimento acadêmico estadunidense conhecido como *Disability Studies*. Segundo essa linha de estudos, o entendimento da dimensão cultural da condição deficiente permitiria vislumbrar “que ser uma pessoa com deficiência (PCD) não é necessariamente ruim, o ruim é ser discriminado, subjugado, barrado nas escolas, nos empregos, pela arquitetura” (p.141). Deriva dessa visão uma bandeira de interesse geral, “plataformas de equivalência lançadas pela particularidade deficiente” (id.): o direito à fragilidade, o direito à doença, o direito ao envelhecimento. Parece-nos que a sala de aula que abraça essa bandeira pode dialogar de forma mais produtiva com as atuais políticas de inclusão.

### *Multi/interculturalismo e pós-modernidade*

“Eu acho que a questão do multiculturalismo, junto com a dimensão pós-moderna, as coisas se misturaram aí, quer dizer, com uma compreensão que eu acho muito comodista. Agora tudo é assim, tudo pode, e não tem valores, não tem crença, ou cada um que fique com a sua... Isso para mim é um descompromisso com as necessidades, é uma forma de dizer ‘eu não dou conta mesmo das respostas. Então, que a coisa... que flua de qualquer jeito...’”  
(professora Júlia)

A crítica ao relativismo cultural e a associação entre o pensamento da pós-modernidade e a perspectiva multi/intercultural apareceram na fala de vários entrevistados, quando indagados a respeito dos riscos e limites da incorporação dessa perspectiva na educação. Reconhecemos a pertinência de tais questionamentos, porém pretendemos argumentar, à guisa de conclusão desta discussão, que a exacerbação do relativismo cultural e o rompimento com o horizonte de emancipação são opções políticas e não riscos constitutivos da perspectiva multi/intercultural.

De fato, esse enfoque vale-se de importantes contribuições de pensadores identificados com a pós-modernidade, mas não somente. Em especial na América Latina, a preocupação com a questão cultural antecede significativamente esse contexto: já no início do século XX, no Peru, foram criados Núcleos Escolares Camponeses, com o propósito de oferecer uma educação que reconhecesse as necessidades e as especificidades culturais das populações quéchuas e aimaras que deveriam atender (Candau, 2000). Essa anterioridade, usualmente pouco mencionada, também constitui um argumento interessante contra a freqüente desqualificação do enfoque cultural no Brasil enquanto modismo importado de outros contextos sociais. Parece-nos, portanto, mais exato pensar em termos de diálogo do que de enquadramento no pensamento “pós-moderno”.

Também há que se problematizar a expressão “pensamento da pós-modernidade” – caberia o termo singular? Até certo ponto, alguns traços em comum da reflexão teórica de pensadores das últimas décadas do século XX permitem essa generalização:

“Falando de uma forma ampla, a crítica pós-moderna caracteriza-se por uma rejeição ou uma denúncia das fundações epistêmicas do modernismo ou metanarrativas, ou ainda, da destituição da autoridade da ciência positivista que essencializa as diferenças entre o que parecem ser identidades autoconstituídas; também um ataque à noção de um objetivo unificado para a história e a desconstrução da magnífica fraude iluminista do ego autocontido, estável e autônomo que supostamente seria capaz de agir independentemente de sua própria história, suas próprias cadeias de construção de significado, situação cultural e lingüística e sua inscrição em discursos de gênero, classe, raça, entre outros.” (McLaren, 1997, p.61)

Mas é esse mesmo autor quem pondera essa descrição, apresentando uma primeira divisão nessa linha de pensamento: propõe diferenciar o “pós-modernismo de resistência ou crítico”, que defende, do que seria um “pós-modernismo lúdico” (ibid., p.67), abordagens que trabalham com as questões acima, sem comprometimento com a transformação social. Cita, nesse mesmo sentido, os termos “pós-modernismo espectral”, proposto por Scott Lash, e “pós-modernismo cético”, de Pauline Marie Rosenau, aos quais podemos acrescentar “pós-modernismo apocalíptico”, construção de Chantal Mouffe (1996) ou “pós-modernismo celebratório”, de Boaventura de Sousa Santos (2004). Tais formulações parecem um indicativo forte do reconhecimento de divisões nesse pensamento: enquanto as linhas referidas como lúdica/espectral/cética/apocalíptica/celebratória se remetem explicitamente a um amplo relativismo político e epistemológico,

“O pós-modernismo de resistência traz à crítica lúdica uma forma de intervenção materialista, uma vez que não está somente embasado em uma teoria textual da diferença, mas em vez disso, em uma teoria que é social e histórica. Desta maneira a crítica pós-moderna pode servir como uma crítica intervencionista e transformadora da cultura.” (McLaren, 1997, p.68)

O questionamento da pretensão de universalidade dos valores e saberes tradicionalmente veiculados por nossas escolas não precisa implicar a tolerância com o intolerável. Lembramos, contudo, que as fronteiras do tolerável não estão dadas *a priori*: devem ser negociadas e renegociadas, com base em princípios democráticos radicais, como impõe a perspectiva multi/intercultural aqui tratada.

Além disso, é importante destacar que a denominação multi ou interculturalismo abriga uma diversidade de tendências, algumas das quais poderão também justificar a resistência a essa proposta por parte de alguns educadores. Vários autores vêm organizando mapeamentos dessas tendências<sup>7</sup>, que incluem posições conservadoras de várias matizes, chegando mesmo ao radicalismo guetificador e separatista. É ainda McLaren quem define quatro linhas básicas dentro do multiculturalismo: conservador, humanista liberal, liberal de esquerda, crítico/revolucionário. Identificando-se com este último, esclarece que:

“A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do

<sup>7</sup> Cf. Forquin, 1993, McLaren, 1997, Torres, 2001, Candau, 2002, Willinsky, 2002, entre outros.

multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (ibid., p.123).

Nesse enfoque, próximo ao discutido neste trabalho, o compromisso político assumido inviabiliza o descompromisso do relativismo sem limites. O prefixo “inter” que propomos incorporar, com base nas formulações de Abdallah-Pretceille (2001), enfatiza a postura dialógica que situa essa proposta para além da esfera da tolerância, buscando favorecer as trocas entre os sujeitos das diferentes culturas que se cruzam nos espaços escolares, ao mesmo tempo em que recusa os processos de categorização que negam a complexidade e a provisoriidade dessas identidades culturais, hierarquizando-as e/ou folclorizando-as.

A perspectiva multi/intercultural na educação, portanto, pretende superar as construções da visão didático-psicológica relativamente à diversidade/diferença, sem negar suas contribuições. Por outro lado, procura manter um diálogo crítico com as contribuições das diversas correntes do pensamento da pós-modernidade, assumindo uma perspectiva em que se afirma o compromisso com a transformação política e social, proposto pela pedagogia crítica, ao mesmo tempo em que se evidencia a importância das questões culturais, superando uma visão em que a diversidade é vista como algo “natural” e concebendo as diferenças como construções sócio-históricas que se dão nas relações sociais.

## **Bibliografia**

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **La educación intercultural**. Barcelona: Idea Books, 2001.

CANDAU, V. M<sup>a</sup> F. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Cultura(s) e educação**. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. Didática e multiculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, V. M. & SOUSA, L. F. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. XI Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. A Didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: \_\_\_\_\_. (org.). **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Ensino programado: uma nova tecnologia didática** Rio de Janeiro: Iter Edições, 1969

DI GIORGIO, C. **Escola Nova**. São Paulo: Ática, 1989.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

FREIRE, P. & SHOR, I. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. *et alli*. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

\_\_\_\_\_. Políticas de la diversidad para una educación democrática iguala dora. In: Sipán Compañé, A. (coord.) **Educación para la diversidad en el siglo XXI**. Zaragoza: Mira Editores, 2001.

GIROUX, H. La pedagogia radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. In: MCLAREN, P. (org.). **Pedagogía crítica e cultura depredadora**. Barcelona: Paidós, 1997.

LACERDA, P. Ser diferente é normal?. In: CANDAU, V. (org.). **Cultura(s) e educação**. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. Bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar; São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MOREIRA, C. O. F. **Entre o indivíduo e a sociedade**. Um estudo da filosofia da educação de John Dewey. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MOUFFE, C. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

OLIVEIRA, M<sup>a</sup> R. N. S. **O conteúdo da Didática**. Um discurso da neutralidade científica. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1988.

PALACIOS, J. Tendências contemporâneas para uma escola diferente. In: **Cadernos de Pedagogia**. Barcelona, n. 51, ano V, mar, 1979.

SANTOS, B. S. Do Pós-moderno ao Pós-Colonial e para além de Um e Outro; Conferência de Abertura do **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**; Universidade de Coimbra, 16-19 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt>>. Acesso em: 10 de julho de 2005.

SOARES, M. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 65, mai/ago, 1984, p. 337-368.

TITONE, R. **Metodologia didáctica**. Madrid: Rialp, 1966.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

WILLINSKY, John. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 117, p.29-52, 2002.