

10-22-2004

Education Policy Analysis Archives 12/59

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub

 Part of the [Education Commons](#)

Scholar Commons Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Education Policy Analysis Archives 12/59" (2004). *College of Education Publications*. Paper 521.

http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub/521

This Article is brought to you for free and open access by the College of Education at Scholar Commons. It has been accepted for inclusion in College of Education Publications by an authorized administrator of Scholar Commons. For more information, please contact scholarcommons@usf.edu.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares
Editor: Gene V Glass
College of Education
Arizona State University

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a Archivos Analíticos de Políticas Educativas.

Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Volumen 12 Numero 59

Octubre 23, 2004

ISSN 1068-2341

Editores Asociados para Español y Portugués
Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A Educação Intercultural Na Escola e o Reconhecimento do Outro Diferente

Isabela Cabral Félix de Sousa
Universidade “La Sapienza” em Roma

Citation: Cabral Félix de Sousa, Isabela. (2004, Octubre 23). A educação intercultural na escola e o reconhecimento do outro diferente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(59). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n59/>.

Resumo

Este artigo delinea o que pode ser o projeto da educação intercultural na escola. Começa enfatizando a crescente importância deste tipo de projeto na era da globalização. Depois, descreve algumas propostas educacionais na construção de um novo olhar para si e para o outro. Em terceiro lugar, discute a possibilidade que um projeto desta natureza tem de provocar resistências porque desafia o status quo. Finalmente, o artigo ressalta que a implementação deste projeto depende de políticas educacionais e do empenho de toda a sociedade.

Abstract

This article describes a potential project of intercultural education for schools. It begins by emphasizing the growing importance of this kind of project in an era of globalization. Then, I describe some educational proposals toward the construction of a new way to look to oneself and "the other." Third, I discuss the possibility that a project of this nature may be resisted since it challenges the status quo. Finally, the article stresses that the implementation of this project depends on educational policies and the efforts of the total society.

Na era da globalização, as sociedades tornam-se cada vez mais pluralistas. Muitas populações imigram devido a guerras, economias deficitárias, desigualdades sociais e políticas coercitivas. A migração, interna ou externa, provoca mudanças tanto nos locais dos quais partem os que emigram como nos locais que recebem os que imigram. Originam-se novos arranjos sociais e exigências provocadas pela ausência dos que foram e presença dos que vieram. Neste dinamismo, o universo plural é constantemente recriado impondo constantes desafios para a convivência de pessoas valorizadas distintamente de acordo com a sua etnia, classe social, gênero, idade, religião e nacionalidade. Assim, a socialização na escola, e em outras instituições, tem sofrido profundas mudanças -- planejadas ou não -- e termos como multiculturalismo, interculturalismo e transculturalismo têm sido amplamente usados, bem como algumas vezes, confundidos. Em geral, o multiculturalismo é o termo descritivo de um agrupamento etnicamente heterogêneo e na escola se enquadra, portanto, no fenômeno não planejado, oriundo da simples justaposição de grupos étnicos. Já o interculturalismo indica uma política estabelecida de favorecer não só a convivência cultural, mas também as relações e trocas recíprocas (Melotti, 2004). Assim, o interculturalismo prevê uma troca interrelacional e, na escola, é comumente entendido como um projeto educacional, e portanto planejado, para se relacionar com o outro, o diferente. O transculturalismo se assemelha ao termo de interculturalismo, pretendendo reforçar o trabalho pedagógico, planejado e intencional de trocas e reciprocidade entre culturas (Pentini 2002).

O projeto da educação intercultural depende da interação dos atores sociais (professores, funcionários, pais, alunos) e, em algumas circunstâncias, da mediação cultural (caso existam pessoas que conheçam bem as duas culturas e ajudem a comunicação). Requer ainda, abertura para a reformulação de estereótipos e preconceitos construídos culturalmente em relação a diferentes grupos. Para Cambi (2001), este projeto para ser realizado deve sair do paradigma da identidade auto-centrada e promover uma cultura de descoberta da diferença e da alteridade. Do mesmo modo, Dusi (2000) considera que a pedagogia intercultural deve ir ao encontro do outro, desenvolvendo uma sensibilidade para tratar da diversidade e complexidade cultural contemporâneas. No entanto, esta proposta pedagógica está longe de ser uma tarefa simples. Stromquist (2002) adverte que antes de podermos reconhecer o outro, é necessário conhecermos bem nós mesmos, o que requer uma posição ética nada passiva aos acontecimentos externos.

Para o projeto educacional intercultural, são fundamentais debates sobre teorias relativas aos preconceitos e estereótipos. Nanni (1998) explica que estes são termos que se confundem, mas se os estereótipos são sempre preconceitos, o reverso não é verdadeiro. Enquanto o preconceito é um conceito prévio tanto positivo quanto negativo, o estereótipo é sempre negativo. McDavid e Harari (1974/1980), descrevendo o campo da Psicologia Social, afirmam que preconceitos e estereótipos são processos naturais da percepção humana que ajudam a lidar de modo mais seguro com o mundo em contínua mudança, e também que há uma necessidade humana de classificar as experiências e organizá-

las em sistemas conceituais. Segundo estes autores, o preconceito ocorreria através de generalização conceitual baseada em conhecimento limitado.

Theodor W. Adorno e colaboradores consideram que o preconceito aparece mais facilmente em pessoas com egos fracos que não são capazes de controlar a sua própria agressividade (Adorno, Frankel-Brunswik, Levinson e Sanford, 1950), e assim utilizam o mecanismo de defesa de projeção psicológica. Este mecanismo de defesa ficou muito popular a tal ponto que a discriminação contra minorias passou a ser explicada com a hipótese do bode expiatório, na qual a agressão é transferida da fonte original de frustração para membros de um grupo desconhecido (Goldstein, 1980/1983). A outra hipótese para a discriminação contra o outro seria a necessidade de manter a auto-estima do indivíduo ou do grupo através de competição simbólica ou material por superioridade em relação a membro de outro grupo ou mesmo de todo o grupo (Goldstein, 1980/1983).

Gordon W. Allport escreveu um livro sobre a natureza do preconceito, concluindo que as teorias existentes podiam ser divididas em três tipos: as teorias de determinação histórica em que o preconceito seria usado para legitimar as classes dominantes; as de determinação socio-cultural que reduzem o preconceito a complexidade social, levando os indivíduos a crerem que os não integrados são os que causam o mal-estar; e as de determinação psicodinâmica que reduzem o preconceito à frustração dos sujeitos (Allport, 1954). Tanto Gordon W. Allport quanto Teun A. Van Dijk consideram a linguagem como reprodutora de preconceitos. É no entanto, Teun A. Van Dijk que enfatiza o papel preconceituoso dos meios de comunicação de massa na representação social das minorias, a função da ciência pretensamente neutra, e a importância da formação crítica para resistência e contracultura (Dijk, 1984; Dijk, 1987; Dijk, 1989 e Dijk, 1994).

Na prática, a pedagogia intercultural deve ser flexível, podendo ocorrer de várias maneiras e de acordo com os problemas gerados pela diversidade social. Nanni (2003 a,b) sugere oito métodos didáticos para fomentar a educação intercultural, a saber: narração, comparação, desconstrução, ponto de vista, reconhecimento de empréstimos interculturais, pedagogia dos gestos, ludismo e emprego de práticas correntes respeitadas da diversidade cultural. Se por um lado, estes métodos almejam a valorização equânime da bagagem cultural dos participantes, por outro lado a variedade dos métodos também é salutar visto que o aprendizado pode ocorrer de distintas maneiras, sendo algumas possivelmente mais afeitas à personalidade e à cultura dos sujeitos envolvidos.

Outras estratégias têm sido propostas para reduzir o preconceito e podem ser utilizadas na escola. Sousa (2002) cita as do campo da Psicologia Social criadas nos Estados Unidos e descritas em detalhe por Goldstein (1980/1983). A primeira destas estratégias é simplesmente a promoção de contatos entre grupos em conflito. A segunda estratégia é a que utiliza o assimilador cultural tendo como objetivo ajudar o grupo a se colocar no lugar do outro grupo antes de conhecê-lo. A terceira estratégia é a de colocar um grupo neutro para assistir à interação dos grupos em conflito. Note-se que estas estratégias são eficazes se de fato mudam a percepção dos sujeitos envolvidos e que todas dependem de maior conhecimento dos grupos em interação.

A realização do projeto intercultural na escola depende muito da sociedade onde a escola está inserida, já que há vários modelos de integração social utilizados em diferentes nações. Entre os modelos que levam em conta a integração entre imigrantes e autóctones, estão: o assimilacionista francês, o separatista alemão, o diferencialista inglês, o *melting pot* norte americano e o multiculturalista canadense ou australiano (Melotti, 2004). Na proporção que o modelo é mais democrático, a educação intercultural tem campo mais fértil para atuar com eficácia. De qualquer modo, é importante que em qualquer sociedade haja um projeto de educação intercultural tentando valorizar o status do outro.

Se analisarmos o caso específico do Brasil, tanto a imigração mais antiga quanto a mais recente vêm se integrando socialmente de acordo com a proximidade cultural de cada grupo envolvido e da forma como se deu ou vem ocorrendo o fluxo migratório. Um breve

histórico mostra que a colonização de Portugal, iniciada no século XVI, originou a vinda de portugueses para o solo brasileiro, até então povoado somente por indígenas. Do século XVII em diante, e por trezentos anos, o Brasil foi o maior receptor de africanos, como escravos. É somente no século XIX que o país experimenta também imigração de outras partes da Europa. A maioria dos imigrantes europeus eram italianos e portugueses, mas houve também importante imigração da Espanha e da Alemanha. Além da imigração europeia, o século XIX também testemunhou a chegada de imigrantes árabes do Mediterrâneo, vindos do Líbano e da Síria. No século XX, a predominância italiana foi substituída, até a Segunda Guerra, pela imigração japonesa.

Apesar de todos estes grupos terem trazido suas línguas e culturas, passaram em maior ou menor grau por desafios nos processos de assimilação. Especialmente difícil foi o caso dos imigrantes alemães e japoneses, os quais sofreram, em função de: isolamento geográfico em certas áreas rurais, maiores distâncias culturais, e incentivos dos governos dos países de proviniência no sentido de preservação da língua e cultura originárias. Note-se que o governo italiano também vem promovendo cursos para os italianos e seus descendentes no Brasil, bem como os governos da Alemanha e Japão, mas a proximidade cultural da Itália com o Brasil não propiciou o mesmo resultado. As políticas públicas dos governos dos países de origem, no sentido de valorizar a língua e cultura de seu povo no exterior, são importantes para o projeto da educação intercultural, mas estas devem estar atentas a formular estratégias que não fomentem a segregação social.

Nas duas últimas décadas, o Brasil tem recebido novos fluxos de imigração. Tais ondas migratórias vêm principalmente da América Latina (Bolívia, Paraguai, Argentina e Colômbia), Coreia, China e África (primordialmente de Angola). A presença destes grupos e sua integração social merece maiores estudos, como o realizado por Galetti (1995) sobre os coreanos e bolivianos vivendo em São Paulo.

Vale lembrar que a possibilidade de integração social democrática não se resume apenas à dos imigrantes no país hospedeiro. Os problemas sociais provocados pela lacuna dos que partiram do seu país e a crescente desigualdade no interior das nações são de igual importância. No caso brasileiro permanece crucial o problema da integração de classes. Neste país, o projeto da intercultural escolar passa pelo empenho de enfrentar as diferenças reproduzidas na convivência entre distintas classes e etnias (a branca, a indígena e a negra).

Utilizando a teoria de Teun A. Van Dijk que considera a linguagem instrumento de reprodução de preconceitos sociais e racismo, um dos possíveis enfrentamentos é o de estudar na escola o emprego discriminatório da língua portuguesa. De fato, apesar do português ser praticamente universal e manter uma grande unidade, ele apresenta duas formas: a popular e a culta (Elia, 1979). Soares (1997) descreve como a linguagem culta no Brasil tem sido considerada a maior causa do fracasso escolar das classes pobres, pois estas se defrontam com um contexto cultural em que sua linguagem popular é desvalorizada. Sendo a escolaridade uma ferramenta para ensinar aos jovens a cultura do mundo adulto é a escola que falha ao excluir a linguagem popular, e não as crianças.

A escola brasileira é originária da época colonial e fundada na tradição aristocrática grega que divide o mundo do pensamento para a elite, e o mundo do fazer para a classe trabalhadora. Portanto, a dificuldade que a escola tem com a linguagem e cultura popular é apenas um reflexo de sua origem. A colonização brasileira criou escolas com modelos culturais portugueses gerando uma homologação cultural do português. Contudo, não só o sistema escolar é elitista mas também a forma como o português foi assimilado e transformado pelos mais pobres é rejeitada.

No entanto, a escola pode ser vista como um local privilegiado para o projeto intercultural educacional por ser formativo das mentalidades de crianças e jovens. Ressalte-se que a escola é ao mesmo tempo um instrumento de reprodução ideológica de valores da elite dominante e um espaço para a contestação destes. É a educação intercultural vai contra a ideologia dominante ao propor uma nova forma de pensar e se relacionar com o outro. Como mudanças desta ordem ferem os modelos hegemônicos e tendem a gerar resistências, é importante estar atento quando o discurso do multicultural passa a ser manipulado e incorporado pela elite dominante. Delle Donne (2000) enfatiza:

“Podemos descobrir, por exemplo, que o discurso do multiculturalismo se traduz em uma atitude de comisseração ou pseudo-igualitária, faltando mesmo um processo de revisão crítica dos estereótipos ou de preconceitos étnicos dos quais está impregnado o senso comum, que se exprime no linguajar da vivência cotidiana e que resgata os códigos de transmissão da cultura de origem“. (minha tradução, pág. 134)

Cada vez mais são necessárias políticas educacionais que viabilizem o projeto intercultural. Contudo, isto de maneira alguma significa que este possa ser reduzido apenas à escola. Todos os cidadãos e todas as instituições sociais são responsáveis pela criação de um universo plural mais justo, e só se houver um esforço concatenado poderão ocorrer mudanças que não mais privilegiem as elites a despeito de muitos. É preciso formar uma rede de trabalho valorizando a cultura das minorias. O caminho pode ser o do reconhecimento, e não mais o do desrespeito ao outro diferente.

Referências

- Adorno, Theodor W.; Frankel-Brunswick, Else; Levinson, Daniel J. & Sanford, Robert N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Allport, Gordon W. (1954) *The nature of prejudice*. Boston: Beacon.
- Cambi, Franco (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Delle Donne, Marcella (2000). *Convivenza civile e xenofobia*. Milano: Feltrinelli.
- Dijk, Teun A. Van (1984). *Prejudice in discourse: an analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Philadelphia: J. Benjamins.
- Dijk, Teun A. Van (1987). *Communicating racism: ethnic prejudice in thought and talk*. Newbury Park, California: Sage.
- Dijk, Teun A. Van (1989). La riproduzione del pregiudizio in *Democrazia e diritto* 6: 128-149.
- Dijk, Teun A. Van (1994). *Il discorso razzista. La riproduzione del pregiudizio nei discorsi quotidiani*. Rubertino: Cantanzaro.
- Dusi, Paola (2000). *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'interculturalità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Elia, Sílvio (1979). *A unidade lingüística no Brasil. Condicionamentos geoeconômicos*. Rio de Janeiro: Padrão.
- Galetti, Roseli (1995). Migrantes estrangeiros no centro de Sao Paulo: coreanos e bolivianos. In Neide Patarra (coord). *Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo [International emigration and immigration in contemporary Brazil]*, SP FUNAP, p.133-143.

- Goldstein, Jeffrey H. (1983). *Psicologia social*. [Social Psychology]. Rio de Janeiro: Guanabara Dois. (Trabalho original publicado em 1980).
- McDavid, John W. & Harari, Herbert (1980). *Psicologia e comportamento social* [Psychology and social behavior]. Rio de Janeiro: Interciência. (Trabalho original publicado em 1974).
- Melotti, Umberto (2004). *Migrazione internazionali. Globalizzazione e culture politiche*. Torino: Bruno Mandadori.
- Nanni, Antonio (1998). *L'Inerculturalità oggi in Italia*. EMI: Bologna.
- Nanni, Antonio (2003a). Buone pratiche e metodi didattici per educare all' interculturalità. *Cem / mondalità (agosto-settembre)*.
- Nanni, Antonio (2003b) Buone pratiche e metodi didattici per educare all' interculturalità. Segunda parte. *Cem/ mondalità (ottobre)*.
- Pentini, Anna A. (2002). Laboratorio interculturale. Accoglienza, comunicazione e confronto in contesti educative multiculturali. *Rassegna bibliografica 1-2:115-116*.
- Soares, Magda (1997). *Linguagem e escola. Uma perspectiva social* (15 ed.). São Paulo: Ática.
- Sousa, Isabela C.F. de (2002). Teaching the Ethnographic Vision as a way into policy?: A Brazilian perspective on ethnography as a social control practice, pp. 181-188. In: Bradley A.U. Levinson, Sandra L. Cade, Ana Padawer & Ana Patricia Elvir (Eds.). *Ethnography and educational policy across the Americas*. Connecticut, Estados Unidos: Praeger.
- Stromquist, Nelly (2002). Globalization, the I, and the Other. *Current Issues in Comparative Education* [Online] 4(2). Disponível em:
<http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/ns142.htm> [data de acesso: 28 de Janeiro 2004].

Sobre a autora

Isabela Cabral Félix de Sousa, Ph.D. em Educação Internacional pela University of Southern California, atualmente faz estágio pós-doutoral com bolsa da CAPES no Departamento de Demografia da Universidade “La Sapienza” em Roma desenvolvendo projeto de pesquisa ligado aos temas de gênero, educação, saúde e imigração. E-mails: isabela_felix@yahoo.it, isousa@iis.com.br.

AAPE Editorial Board

Associate Editors

Gustavo E. Fischman & Pablo Gentili

Arizona State University & Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Founding Associate Editor for Spanish Language (1998—2003)

Roberto Rodríguez Gómez

Hugo Aboites

Universidad Autónoma
Metropolitana-Xochimilco

Dalila Andrade de Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte, Brasil

Alejandro Canales

Universidad Nacional
Autónoma de México

Erwin Epstein

Loyola University, Chicago,
Illinois

Rollin Kent

Universidad Autónoma de
Puebla. Puebla, México

Daniel C. Levy

University at Albany, SUNY,
Albany, New York

María Loreto Egaña

Programa Interdisciplinario de
Investigación en Educación,
Chile

Grover Pango

Foro Latinoamericano de
Políticas Educativas, Perú

Angel Ignacio Pérez Gómez

Universidad de Málaga

Diana Rhoten

Social Science Research
Council, New York, New York

Susan Street

Centro de Investigaciones y
Estudios Superiores en
Antropología Social Occidente,
Guadalajara, México

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona Lisboa,

Lilian do Valle

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Adrián Acosta

Universidad de Guadalajara
México

Alejandra Birgin

Ministerio de Educación,
Argentina

Ursula Casanova

Arizona State University,
Tempe, Arizona

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca.
España

Walter Kohan

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Nilma Limo Gomes

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte

Mariano Narodowski

Universidad Torcuato Di Tella,
Argentina

Vanilda Paiva

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Mónica Pini

Universidad Nacional de San
Martín, Argentina

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia,
España

Nelly P. Stromquist

University of Southern
California, Los Angeles,
California

Carlos A. Torres

University of California, Los
Angeles

Claudio Almonacid Avila

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Teresa Bracho

Centro de Investigación y
Docencia Económica-CIDE

Sigfredo Chiroque

Instituto de Pedagogía Popular,
Perú

Gaudêncio Frigotto

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Roberto Leher

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Pia Lindquist Wong

California State University,
Sacramento, California

Iolanda de Oliveira

Universidade Federal
Fluminense, Brasil

Miguel Pereira

Catedrático Universidad de
Granada, España

Romualdo Portella do

Oliveira

Universidade de São Paulo,
Brasil

Daniel Schugurensky

Ontario Institute for Studies in
Education, Canada

Daniel Suarez

Laboratorio de Políticas
Públicas-Universidad de
Buenos Aires, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña,
España

EPAA Editorial Board

Editor: Gene V Glass, Arizona State University

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

Michael W. Apple
University of Wisconsin

Greg Camilli
Rutgers University

Sherman Dorn
University of South Florida

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Thomas F. Green
Syracuse University

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Patricia Fey Jarvis
Seattle, Washington

Benjamin Levin
University of Manitoba

Les McLean
University of Toronto

Michele Moses
Arizona State University

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Michael Scriven
University of Auckland

Robert E. Stake
University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley
Arizona State University

David C. Berliner
Arizona State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher
Credentialing

Richard Garlikov
Birmingham, Alabama

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Ontario Institute of
Technology

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

Heinrich Mintrop
University of California, Los Angeles

Gary Orfield
Harvard University

Jay Paredes Scribner
University of Missouri

Lorrie A. Shepard
University of Colorado, Boulder

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

John Willinsky
University of British Columbia