



Considerações epistemológicas em educação intercultural

Epistemological considerations in intercultural education

Olivier Meunier

Université Paris 8 – Institut National de Recherche Pédagogique

José Pires

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O intercultural visa apreender a diversidade mediante dois componentes: a complexidade e a multirreferencialidade. Nesta abordagem crítica ambos são contemplados a partir do conceito de dialética cultural, formulado ao longo do texto. A multirreferencialidade apreende uma realidade social sob diferentes olhares, do macro ao microsossial, mediante níveis de análise de diferentes disciplinas. A noção de dialética cultural trabalha disciplinas como cultura, identidade e representação social de uma maneira dinâmica, permitindo aceder aos processos de miscigenação característicos das sociedades humanas. Enquanto certas agências formativas se negam a assumir a diversidade cultural, que julgam pôr em cheque sua finalidade e seu universalismo simplificador, nós propomos o intercultural não como um fim, mas como um processo em construção favorável à comunicação entre identidades e culturas diferentes e à formação de uma cultura comum, aberta às mudanças. Assim, a dialética intercultural, atualizando valores, práticas e representações da escola e da sociedade, permite atribuir sentidos às culturas e subculturas que as integram, assumindo um caráter democrático de possibilidades e a crença no fim das certezas, inclusive as de caráter escolar.

Palavras-chave: Intercultural. Multirreferencialidade. Dialética cultural. Identidade. Cultura. Representações sociais. Miscigenação.

Abstract

The intercultural intends to apprehend the diversity through two components: the complexity, and a system of multireferences. In this critical proposition both of them are attended by the concept of cultural dialectic, draw up in the course of this text. The system of multireferences apperceives the social reality by different views, from the macro to the microsossial, for analytical levels of different subjects. The concept of cultural dialectic works on subjects as culture, identity and social representations by a dynamic way, allowing to attain the process of interbreeding, characteristic of human societies. While some formative agencies deny itselfes to assume the cultural diversity, believing that it bounded to fail their academic finality, and their simplifying universalism, we propose the intercultural not as a aim, but as a process in construction favourable to the intercommunication of different identities and cultures, and to the construction of a common culture, opened to the changes. By this way, the intercultural dialectic, updating values, practices and representations of the school and of the society allows to assign significations to the cultures and subcultures integrated by them, assuming a democratic character of possibilities and a belief in the end of absolutely certainties, including the unquestioned academic beliefs.

Keywords: Intercultural. System of multireferences. Cultural dialectic. Identity. Culture. Social representations. Interbreeding.



Da diversidade metodológica à abordagem sociocultural

As escolhas metodológicas decorrem, muitas vezes, das linhas de pensamento, da natureza dos campos de investigação, de situações resultantes de diferentes subjetividades coletivas. Convém ultrapassar os desníveis ideológicos, as oposições arbitrárias e as tentativas de generalização de modelos construídos num tempo e espaço dados, para interessar-se, do geral ao particular, a nível de validade, por sua complementaridade. Essa é a razão pela qual julgamos relevante fazer, neste artigo, o cruzamento de vários níveis de análise, da escala macrossociológica ao nível microssociológico, numa aproximação de métodos históricos e de abordagens socioculturais.

Todos sabem que a cultura letrada, no Brasil, transplantada da Europa, tornou-se produto alienável. Chegou a nós através da camada social dominante e, segundo Sodré (1970), não passou de um corpo estranho, mantido pelos jesuítas, que apenas ajudou a manter a dependência cultural e a distanciar as camadas sociais. Do ponto de vista pedagógico, no testemunho de Teixeira (1970), gerou práticas desastrosas de importação de modelos alie-nígenas de pensamento e de ação pedagógicas. As formas de colonização, as formas de apropriação do solo, a estratificação social, o controle político, e os modelos importados de uma cultura letrada condicionaram, no testemu-nho de Ribeiro (1995), toda a evolução da educação brasileira, que iniciou elitista, manteve-se elitista ao longo dos anos, e permanece elitista até os dias de hoje, desafiando os novos paradigmas da diferenciação, da diversidade e da escola para todos. Até a primeira guerra mundial, o objetivo da escola, na França, era promover a unidade nacional; em seguida, estabelecer um consenso sobre o ideal da igualdade de oportunidades, fazendo crer que ela formava os futuros cidadãos de uma nação tal qual ela devia ser, e não um instrumento de reprodução e de legitimação das relações sociais de um Estado que, na sua essência, era desigual. Com este ideal da igualdade de oportuni-dades, desmistificado pela sociologia do final dos anos 60, a hierarquia das normas e dos princípios foi profundamente questionada, na medida em que este ideal de igualdade tende a ser transformado em respeito pela diversidade. As políticas de desigualdades seletivas inspiraram a criação de *zonas de edu-cação prioritária*, permitindo a passagem do ideal de igualdade para o de equidade, que redundava no favorecimento de um nível médio de competências para todos ao final do ensino obrigatório. Além disso, a ideia da *formação*



ao longo da vida permite adotar o discurso de uma segunda chance que possibilita àqueles que antes não obtiveram êxito de poderem obtê-lo após uma experiência de alguns anos.

Na escola brasileira, a igualdade de oportunidades de escolarização e de trabalho costuma ser desfeita pelas práticas culturais excludentes da sociedade. No caso da França, depois que as classes médias conseguiram ter pleno acesso à escola burguesa dos anos 70, e que a conjuntura econômica dos gloriosos anos 30 mudou completamente a sociedade, as classes médias deixaram de aspirar à igualdade da educação. (DEROUET, 2000). Essa igualdade passou a ter, apenas, uma vocação simbólica, particularmente junto aos professores, perfeitamente conscientes da certeza de não terem nenhuma condição de alcançá-la. (DUBET; DURU-BELLAT, 2000).

Se a democratização da sociedade parece estar bloqueada, a democratização dos saberes emergiria do reconhecimento da diversidade das relações com os saberes. (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1993). A consciência desta última e a divisão dos saberes nas sociedades está profundamente imbricada ao reconhecimento intercultural. Nos anos 70, Bernstein (1975, p. 260) já lembrava: “[...] para que a cultura do mestre se torne parte integrante do mundo da criança, é preciso que a cultura da criança seja, antes, uma parte integrante do mundo do mestre.”

Tudo indica que a escola foi, sobretudo, uma imposição social e uma descoberta da cultura pelo aluno que, longe de figurar *no centro do sistema educativo*, como anunciava o Anexo do Relatório da Lei Francesa de Orientação de 1989, tornou-se um *aprendiz* com suas respectivas *competências*, a ele delegadas por uma *pedagogia de objetivos*. Ficções derivadas da racionalidade industrial, explicitadas num discurso onde se fala de *gestão do estabelecimento escolar*, ou de uma *situação de aprendizagem*, dando continuidade à velha ficção republicana do projeto escolar *gratuito, obrigatório e laico*, compreendido como igualdade de direito de todos os alunos.

O que mais se observa na evolução da legislação sobre os sistemas de ensino é a preocupação com a adequação do sistema escolar aos modelos de desenvolvimento da sociedade, pois as formas como evolui a economia interferem diretamente na evolução da organização do ensino. Já Martins (1994) chamava a atenção de que o êxito da inovação pedagógica está condicionado a variáveis que fogem do controle escolar e, no Brasil, a trama das



relações existentes entre os fatores que atuam no sistema educacional respondem pela maioria de seus problemas, justificando, de certa forma, seu *atraso* histórico.

Torna-se difícil acreditar no discurso igualitário dos docentes, quando estes não comungam dos mesmos valores que seus alunos, e quando a hierarquia de sua corporação – cujas remunerações podem variar para o exercício de tarefas semelhantes – está ancorado nos diplomas e nos concursos, com evidente e distinta valoração. Acontece que eles têm necessidade de acreditar nisso, uma vez que o ensino não é uma mera transferência de conhecimentos, mas, também, uma tarefa moral que necessita da crença em ficções e nos valores que eles transmitem aos alunos, nem que seja, ao menos, para obter deles seu consentimento. (DUBET, 2002).

A escola tentou responder à questão da unidade e da diversidade de sua clientela mostrando que a igualdade de direitos dos cidadãos não é uma igualdade de oportunidades. Uma crença comum postulava que as diferenças escolares resultavam das diferenças observadas no rendimento escolar de cada aluno, fato que era confirmado pelos boletins escolares e legitimado pelas representações do aluno e de sua família. Daí a ideia do surgimento dos cursos de recuperação e de apoio para os alunos com dificuldades na aprendizagem, cujos resultados, embora conformes à lei do rendimento decrescente, procurava salvaguardar a ilusão democrática da escola.

Fenômeno semelhante acontecia, também, com a formação de professores, onde a *recuperação* aparentava ser vista como eficaz, mas de resultados insignificantes. Não é de estranhar, portanto, que os professores formados nas licenciaturas de nossas universidades, ou nas escolas normais superiores, ou, como no caso da França, nos Institutos Universitários de Formação (IUFM) não se mostrem diferentes de seus predecessores, apesar de sua formação ter sido pensada de forma diferente. As práticas pedagógicas não derivam das condições dos professores (FELOUZIS, 1997), nem as mudanças das representações geram novas práticas. Na maioria das vezes, as ideias são resultado da racionalização das práticas, ao passo que os atores sociais mudam suas práticas em função das condições da ação e dos contextos em que elas se situam. (LEWIN, 1972).



As teorias da *reprodução* vieram para desculpabilizar os professores de sua participação na produção das desigualdades dos alunos, relegando, assim, a violência pedagógica e o arbítrio cultural, como explica Dubet:

Todas as análises que situam as causas das dificuldades dos alunos na sociedade e em seu meio familiar são bem-vindas; elas reforçam a imagem da escola como um santuário; todas aquelas que evocam estarem tais dificuldades associadas ao funcionamento da escola e às práticas pedagógicas por ela utilizadas são descartadas. É importante que a origem de tal 'pecado' esteja bem distante dos sagrados muros do templo. (DUBET, 2000a, p. 19).

Casos de êxito de alunos social e culturalmente distanciados da escola funcionam como epígrafe a reforçar tal crença e a absoluta necessidade de nela acreditar. Pesquisas microsociológicas (centradas, particularmente, na escola, na classe, no professor), em vez de apontarem as desigualdades sociais, autorizam a introduzir outras variáveis explicativas dessas desigualdades. O reconhecimento da diferença dos atores sociais e da diversidade de situações favorece que se leve em conta ajustamentos locais capazes de atenuar a situação global da desigualdade social. Os resultados, dificilmente generalizáveis devido a multiplicidade de fatores e de causas, põem em destaque a eficácia diferencial dos atores ou dos componentes do sistema educativo e apontam para possibilidades – ínfimas, mas reais –, de configurar as desigualdades escolares em situações ou em contextos singulares.

Uma ideologia baseada na economia dos meios e da eficácia, derivada da gestão das organizações privadas (LE GOFF, 1999) e da racionalização econômica mundial, tentou transformar as informações derivadas de tais pesquisas em instrumentos de avaliação, particularmente dos atores sociais, a começar pelos professores. Ela se propõe legitimar políticas educativas que favoreçam a passagem de uma exigência de meios a uma exigência de resultados, esquecendo que “[...] o essencial do diferencial do sucesso escolar depende sempre das características da população dos alunos.” (MARTUCCELLI, 2002, p. 31). Novas legitimidades baseadas em normas de qualidade começam a substituir as referências nacionais, tanto no plano local ou regional, como em escala europeia ou internacional. A nível de Brasil, sob o impulso da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da Conferência Mundial da Educação para Todos (Jomtien, Tailândia), da Declaração de



Salamanca, da Oficina Regional da Organização da UNESCO para América Latina e Caribe (OREALC), Oficina Regional de Educación para América Latina yel Caribe.

O grande desafio é a luta pelo direito de todos à educação de qualidade, e a implantação de um sistema escolar que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades dos alunos, na valorização da pessoa e do educando enquanto aprendiz, como ser histórico, político e social, em suma, como cidadão. Já na França, enquanto que o sistema de convenções coletivas vem sendo substituído pelas competências individuais, quebrando o quadro tradicional das qualificações nacionais, critérios de avaliação e a definição das competências e dos níveis de educação e de formação são estímulo à criação de redes de estabelecimentos destinados a diferentes tipos de clientela. Por outro lado, esse novo sistema permite uma maior mobilidade dos estudantes e dos trabalhadores, mais informação sobre a qualidade dos serviços e uma maior transparência do serviço público. Este duplo efeito de descentralização e de globalização parece soterrar progressivamente os ideais de igualdade e de construção de uma cultura nacional. (DEROUET, 2002). A preocupação de tornar mais eficaz o sistema escolar facilita a diferenciação da oferta escolar, estimula a concorrência dos estabelecimentos e aumenta a liberdade dos pais no que concerne a escolha da escola. Em consequência, a mercantilização da escola pode tornar-se efetiva.

Ao reduzir ainda mais o nível de observação, as causalidades não se apresentam mais como regularidades: elas dependem diretamente da singularidade de uma configuração social. É que causas diferentes podem gerar um resultado similar. Elas dependem da interação de fatores que podem ser agenciados diferentemente, segundo as situações. Certos estudos pretendem, inclusive, explicitar até onde os constrangimentos agem sobre os atores. (LAHIRE, 1995; TAVARES, 1997). Eles põem a descoberto o desacordo que existe entre as prescrições institucionais e as práticas reais dos atores, assim como a dificuldade de formalizar os saberes experienciais (DEMAILLY, 2001), tanto entre alunos (DUBET, 1991; DUBET; MARTUCCCELLI, 1996; BARRARE, 1997; RAYOV, 1998), como entre professores. (BARRERE, 2002). As estratégias dos atores, as tensões exercidas sobre eles e sobre suas atividades reais são objeto de um assédio permanente. As pesquisas microssociológicas de histórias de vida e de situações põem em evidência a compreensão das especificidades da ação, e buscam uma melhor compreensão de um evento



ao compará-lo com outros. Este nível de análise permite ultrapassar, ao mesmo tempo, os resultados da sociologia da reprodução e a visão cultural global dos teóricos da uniformização crescente, pondo em destaque as singularidades e, portanto, os diferentes tipos de estratégias que podem ser utilizadas pela classe, pela escola ou pela família. Raciocinando por analogia, torna-se possível aceder à racionalidade dos atores sociais e medir a distância que a separa daquela das instituições nacionais ou das organizações internacionais.

Assim, nesse vai e vem entre as abordagens macro e microsociológicas, é possível apreender melhor os *modelos*, ou as *normas internacionais* que afetam os professores, os alunos e as famílias nas situações concretas, os diferentes tipos de significados atribuídos às normas da globalização nos contextos locais, como eles são reutilizados em função das subjetividades coletivas, das relações de força e das situações. Permite, igualmente, compreender como são elaboradas as estratégias diferenciais entre os atores pertencentes aos mesmos grupos socioculturais.

Estes diferentes níveis de observação são complementares, permitem fugir a uma visão ideologicamente determinada e, ao mesmo tempo, pôr em relação as situações às produções históricas, e as trajetórias individuais às subjetividades coletivas. Ao levá-las em consideração, a abordagem multirreferencial (ARDOINO, 1990) permite apreender a diversidade dos modos de circulação dos saberes e de escolarização nas situações históricas e nos contextos geográficos, perpassados, simultaneamente, pelos modelos derivados da globalização e das reivindicações identitárias ou culturais.

A abordagem intercultural para apreender a diversidade

○ profundo confinamento analisado por Foucault, pretendendo pôr ordem no mundo a partir da tradicional razão que separava a escola da vida ordinária, mostrou-se útil, primeiramente para as elites e, em seguida, conforme os países, para as classes médias. A escola permitiu o acesso a certas formas de saber e favoreceu a interiorização de ideologias e mitos. Ela constituiu-se um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e culturais, um veículo ideológico, meio de legitimar certas formas de saber e de descartar outras. Ela pode ser concebida, também, como meio de acesso aos conhecimentos universais para aqueles que transpõem as etapas sucessivas de discriminação



escolar, a começar pela alfabetização¹, pelo êxito em um exame ou pela obtenção de um diploma². A violência simbólica e o arbítrio cultural têm sido ocultados em nome do mito da igualdade escolar, mas também porque sua finalidade, através de um diploma, permite acesso ao mercado de trabalho.

Em alguns países, observa-se uma certa falta de vontade em ir à escola e em obter um diploma por alguns segmentos da população, particularmente quando estes se encontram social e culturalmente distanciados da *norma escolar*. Mas, no geral, nem sempre é o saber que atrai a população escolar, mas sim o diploma, símbolo de status, e a tradicional família brasileira sempre alimentou o sonho de contar com um doutor diplomado na família. A visibilidade dos diferentes campos do possível é muitas vezes inexistente, e os próprios professores participam desta alienação coletiva em que a atividade escolar voltada para a obtenção do diploma se torna o principal objetivo da escola.

Para voltar a dar um sentido à escola e fazer com que ela volte a ser procurada e estimada por aqueles alunos cultural e socialmente mais dela afastados, nossa hipótese seria ela se abrir a uma educação intercultural em que as intersubjetividades entre os saberes acadêmicos e os saberes sociais fossem efetivamente levadas em conta. Trata-se, por um lado, de fazer com que os alunos conheçam mais profundamente os saberes que os cercam, como condição para progredirem na direção de novos conhecimentos; por outro lado, isso favoreceria o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e cognitivas, permitindo-lhes mudar de nível de interpretação e de representação segundo os contextos socioculturais, e liberá-los de qualquer etnocentrismo, o que implica um processo pessoal de descentramento.

Esta trajetória deve permitir aos sujeitos saber de onde eles vêm e como eles podem confrontar-se com diferentes campos do possível, elaborando dispositivos estratégicos praxiológicos capazes de dar sentido e provas de eficiência nos diferentes contextos socioculturais que os cercam no seu viver cotidiano. Desta forma, não se trata mais de aprender por aprender, mas de aprender a aprender, isto é, a desenvolver atitudes críticas, introspectivas e reflexivas, que dão sentido ao pensamento e à ação num universo pluridimensional, em que a diversidade de caminhos se abre aos campos dos possíveis.

As pedagogias introspectivas (BRUNER, 1997; ENNIS, 1987; SCHÖN, 1996; TOCHON, 2000) mostram que existem diferentes caminhos do saber, cujas orientações precisam, apenas, de um olhar interior, instruído



pelas teorias científicas, e não apenas por dinâmicas subjetivas. O importante não é tanto o que se ensina, mas as atitudes assumidas e a maneira como os docentes reagem em relação às diferenças cognitivas, segundo as trajetórias e os meios socioculturais de seus alunos. Nesse caso, é muito mais importante formar do que informar, como também qualificar e socializar.

A questão da adesão dos professores à teoria da reprodução social favorece um certo fatalismo. A distinção entre as desigualdades de rendimento, sancionadas pelas notas em bons ou maus alunos, assim como as desigualdades sociais e culturais permanece latente, e a norma escolar segue fiel em conformidade com a sociedade desigual. Mesmo admitindo que os papéis são assumidos em relação às posições sociais e culturais, o futuro das jovens gerações abre-se a uma multiplicidade de possíveis. Mas, para não cair na ideologia da mudança pela mudança, é necessário fazer uma reflexão sobre si mesmo antes de se voltar para o possível. Para saber quem somos é necessário saber de onde viemos e avivar a memória para tentarmos dominar nosso destino. Esta orientação inscreve-se tanto como transmissão de uma herança como de invenção de um futuro. Sem herança, ela é cega; sem futuro é impotente.

Se a relação entre natureza e cultura implica uma permanente tomada de consciência das atividades humanas, muito mais peso assume a tecnologia, que põe em evidência a obsolescência de nossos conhecimentos. O que se aprende hoje torna-se rapidamente ultrapassado, o que põe em questão, igualmente, a autoridade dos professores, as dimensões simbólicas da escola, a vontade de frequentá-la e a obtenção de seus diplomas. A transformação dos modos de produção, a evolução dos processos de inserção profissional dos jovens no mercado e a mobilidade das carreiras num contexto geral de desemprego maciço fazem parte, necessariamente, deste questionamento e das dificuldades de se projetar num futuro que se vem tornando cada vez mais aberto e indefinido. Uma pedagogia que explorasse a imaginação criativa permitiria, com mais facilidade, essa realidade que nos escapa.

A abordagem intercultural também revela que as mudanças dos indivíduos variam de um grupo social a outro, de uma cultura para outra, não sendo, portanto, uniformes. Ser um iniciado não basta, é preciso desenvolver as capacidades de tomada de iniciativa e de compromisso pessoal. As descobertas são sutis, inclusive em relação à escola, em sua massificação, desinstitucionalização e desorganização da vida adolescente. Após ter sido vocacional,



profissional e escolar, a orientação torna-se existencial, já que se desenvolve ao longo da vida. (DANVERS, 2003).

Na forma escolar a ciência, os saberes e os conhecimentos estão associados a abordagens teóricas cujas epistemologias estabeleceram cisões em campos disciplinares, muitas vezes irreduzíveis uns aos outros, formando diferentes paradigmas. Entretanto, a intelegibilidade pura dos saberes, ou a forma canônica da pesquisa não bastam: sua utilidade social, isto é, sua contribuição para uma praxiologia (otimização da ação) e a perícia para esclarecer o campo dos possíveis torna-se uma necessidade, para não dizer uma obrigação.

A abordagem dialética, por analogia, permite ultrapassar estas oposições e requalificá-las de uma maneira mais sutil, em termos de complexidade. Tal procedimento põe em confronto as metodologias das abordagens pluridisciplinares existentes, as pesquisas que lhes são inerentes, com suas respectivas produções científicas, a fim de facilitar a compreensão do real e do imaginário em sua heterogeneidade, realizando, desta forma, a subjetividade própria de cada disciplina.

18 O conceito de dialética aqui empregado está baseado no pensamento hegeliano. Em Platão, a dialética resulta de uma discussão amigável: um amigo expressa uma ideia, um outro emite outra ideia diferente ou contrária; de comum acordo, trata-se de unificar essas duas ideias, resultando numa síntese que constitui um conhecimento. Assim, as oposições fazem avançar o conhecimento através da discussão. Hegel opõe-se a esta lógica clássica que refuta a contradição. Ele se apóia em Aristóteles que, apesar de situar-se no pensamento linear, procura definir o movimento do pensamento como passagem da potência ao ato, utilizando dois princípios do ser: a matéria, como pura indeterminação, e a forma que a determina como tal. A mobilidade do ser se explica pelo fato de ser composto de matéria e de forma, que não admitem separabilidade. Segundo Hegel, a lei do movimento do pensamento resulta tanto da discussão platônica como dos encadeamentos dessa marcha do ser aristotélico. Tal como Descartes, ele sustenta que ser é pensar, mas pensar é igualmente conhecer o mundo que se apresenta diante de si, quer dizer, situar-se no mundo como um "EU" que nada tem de definido por si mesmo, mas que tem diante de si um mundo sensível (antítese), e que se assume como um ser consciente pelo conhecimento desse mundo (síntese). Enquanto Hegel considera a dialética como a lei do pensamento, e o real como pensamento



realizado, Marx inverte esse esquema mostrando que o pensamento não passa de reflexo da matéria, sendo a dialética lei da matéria e não do pensamento. Refutando um pensamento não situado, contemplação satisfeita do idealismo, ele favorece uma crítica da realidade e uma tomada de consciência de si mesmo para tornar-se ator da história, esta última considerada uma criação humana. Assim, ele permite ultrapassar uma visão contemplativa ou crítica da dialética, levando em consideração a finitude da enunciação, voltando-se para as práticas sociais e suas contradições, e denunciando toda e qualquer forma de objetividade ou de abstração desinteressada. A dialética permite, assim, livrar os atores sociais de uma cegueira consentida, da paixão da ignorância ou de um recalque ativo. Ela nos ensina que as coisas mudam, às vezes em oposição e em ruptura, permitindo extrair da negação o positivo, e se desprender de uma visão metafísica do ser e do positivismo. A estratégia dialética é, portanto, uma tentativa de ultrapassar diferentes subjetividades coletivas, mediante uma postura intersubjetiva.

Esta estratégia crítica, por sua reflexividade, pode também questionar a eficácia das abordagens pedagógicas e pôr em destaque suas relações com o intercultural. A crença é uma forma do nosso saber. As crenças pedagógicas expressam um sistema de representações relativas àquilo que se passa no espírito do outro, ou do aprendiz, e sobre aquilo que lhe permitiria desenvolver seu espírito sob a forma de saberes. Esta estratégia do intérprete, ou estratégia intencional (DENNET, 1990), responde a uma disposição pedagógica que se inscreve numa cultura comum (BRUNER, 1997), em que o mito da racionalidade dos atores sociais entra em cena por eles serem suficientemente racionais. Ao investir pesado no racional, provoca-se uma oposição entre o saber ou as representações, e os conceitos científicos do ato de aprender. (SALLABERRY, 2003).

A racionalização dos conhecimentos, desde Sócrates, é acompanhada de métodos, como o silogismo e a retórica. Platão preconiza o desprendimento do mitológico e do religioso para adquirir um espírito crítico, e distingue a **doxa** (opinião) da **episteme** (conhecimento). Para Descartes, o pensamento racional, que ele chama razão, torna-se o fundamento de todo conhecimento. Comenius propõe uma racionalização do fenômeno da educação, sublinhando que o homem não é mais um sujeito isolado, mas um ser em interação com o meio natural e social.



Bachelard mostra que a razão se apresenta na oposição, que ela não é fixada ou presa em seu desenvolvimento: o real nunca é totalmente aquilo que se julga crer que seja, ele é sempre aquilo que se deveria ter pensado. O primeiro obstáculo a romper é a opinião, que traduz as necessidades em conhecimentos, opondo-se à ciência. Não basta ter razão, é preciso ter razão contra alguma coisa, isto é, promover o exercício social de sua convicção pessoal.

Os pragmáticos consideram ser o conhecimento que procede da ação, sendo a característica desta a verdade: a experimentação e vivência das situações concretas da educação permitem passar das coisas aos conceitos sem substituir os conceitos pelas coisas. Uma nova verdade não é mais uma descoberta, mas uma invenção para utilizar a realidade, invenção que, na lógica do construtivismo, se torna modelização. A pedagogia nada mais seria, portanto, senão uma abertura para que as tendências inatas possam reagir.

Dewey, por sua vez, indica que a educação torna-se um modo de construção pela experiência, tendo por objetivo propor atividades num meio ambiente humano e social estimulante. Conhecer é saber como agir sobre uma realidade em função de uma ideia: o saber não é mais um bem em si (ARISTÓTELES ORGANON, 1967), mas deve ser situado no contexto da função social do conhecimento, cuja concretização é a prática. E educação é desta forma, reconfigurada num meio e numa ação, torna-se exercício e construção tanto do saber humano quanto de uma liberdade. (MORANDI, 1997, 2000).

O pensamento complexo une o sistema que observa e o sistema observado numa organização que é, simultaneamente, objeto e procedência do conhecimento. O que é diverso substitui, desta forma, o universal na compreensão do mundo. O sujeito converte-se em modelizador do real e do conhecível. O conhecimento que ele constrói do real é o da sua própria experiência do real, quer dizer, uma *verdade intersubjetiva* do conhecimento. Torna-se, portanto, natural afastar de si a pretensão, ou mais exatamente o mito de considerar a educação como uma empresa racional e/ou global. Mas os mitos, é inegável, são necessários, razão porque eles devem ser analisados tanto quanto as práticas e as representações dos atores. A relação entre os mitos e a educação deve ser ultrapassada num quadro de pensamento resolutamente crítico.



O pensamento crítico não se apresenta como uma solução, mas ele permite uma mudança de nível quando se utilizam outros dados para resolver um problema: “[...] quando um problema é insolúvel, é preciso mudar os dados.” (COMTE, 1999, p. 375). O pensamento crítico inscreve-se num procedimento dialético que ganha sentido quando corresponde a atividades intelectuais explicitamente enraizadas numa práxis, isto é, numa temporalidade. Ele também pode assumir pluralidade, mas de um plural de heterogeneidades constituídas de lutas de poder, de conflitos de interesses, de identidades, de desejos, de afetos. Ele é, ao mesmo tempo, intelectual e intersubjetivo, e pressupõe que o outro seja levado em conta, inclusive sob a forma de relações conflituosas. É, portanto, uma atitude assumida, que ganha a forma de um processo coextensivo à elaboração dos saberes, à sua apropriação em termos de conhecimentos, e à realização de ações. Implica no reconhecimento, aceitação e escolha de trabalhar com as contradições. No plano da ação os conflitos são reveladores desta ambiguidade, do reconhecimento da pluralidade, da relatividade e da heterogeneidade, mas também da *negatividade*. A crítica é, portanto, dialética, podendo, se necessário for, voltar-se contra si mesma, e não se limitar a pôr a exterioridade em questão. Apresenta-se, portanto, sem limites.

A dúvida é a aceitação de uma finitude radical do entendimento humano. A dúvida metódica nos induz a nos interrogarmos sobre os estatutos respectivos do erro e da ilusão. No plano dos julgamentos ou dos valores, ela surge como a imagem da incerteza. Dúvidas e incertezas não mais podem ser consideradas como provisórias, em nossa sociedade tida como *pós-moderna*, elas são pensadas, pois são vividas. Isso pode, portanto, favorecer o reconhecimento da legitimidade de um plural, de um pensamento dialético, heurístico, arejado pelas virtudes da polêmica.

A alteridade, enquanto processo intersubjetivo, é uma crítica em ato que supõe uma dialética, isto é, a ultrapassagem das dicotomias estruturais, ou conjunturais, e, portanto, um processo de *desconstrução-reconstrução* dos saberes. A crítica não é, em si, uma solução, mas permite uma mudança de nível. Quando ela é confrontada com os diferentes campos do possível, ela permite construir outros dispositivos. Assim, a crítica reconhece a diversidade, seja ela social ou cultural, e expressa o interesse de se passar de um nível de compreensão para outro, reconhecendo sempre as posições em que os atores agem e os constrangimentos de que são vítimas. O pensamento crítico



nos permite reconhecer a diversidade social e cultural, passar de um nível de compreensão para outro, do nível macro para o nível micro, e de apreender a circulação dos saberes entre eles, assim como as intersubjetividades e as dialéticas que deles emanam.

Da cultura à dialética cultural

A questão cultural não tem sido abordada da mesma maneira segundo os diferentes países, pelo simples fato de que uma outra questão, mais política, a ela está ligada: como integrar as diferenças culturais, evitando de transformar a cultura numa essência? A fronteira entre a descrição e o determinismo pode ser rapidamente atravessada. A postura crítica é evidentemente essencial quando se toca numa noção tão sensível, para não cair no essencialismo cultural.

A integração designa um processo que pode variar visto que a participação na vida coletiva é efetuada de diferentes maneiras. Ela se diferencia da inclusão, que se refere ao social, e não ao cultural, e que significa ter seu lugar na sociedade, geralmente em termos de educação, de trabalho ou de moradia. A integração pode ser definida como o conjunto de relações sociais que fazem com que um indivíduo esteja inserido numa sociedade partilhando de seus códigos. (FERREOL; JUCQUOIS, 2003). Seu oposto, a exclusão, empurra certos atores ou alguns de seus valores para as periferias do sistema. Segundo os contextos sócio-históricos (edificação de estados-nações na Europa, em fins do século XIX, imigração massiva e rápida urbanização nos Estados Unidos na primeira parte do século XX), diferentes formulações de integração e de exclusão são elaboradas pelos sociólogos (DURKHEIM, 1988) face ao déficit de solidariedade das sociedades modernas; a escola de Chicago, com a desorganização como processo social de construção permanente pela interação), como instrumentos que permitem assegurar a transição de formas tradicionais de regulação para formas modernas. Durante a segunda metade do século XX, o fim do colonialismo e o subdesenvolvimento vão acentuar o fluxo migratório dos países pobres para os países ricos: a heterogeneidade étnica e cultural, já presente nos Estados Unidos, no Canadá ou na Austrália se generaliza na maior parte dos estados-nações europeus. A questão do reconhecimento do



pluralismo cultural se mistura à da integração dos imigrantes. Enquanto os países anglo-saxões (Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Austrália) reconhecem oficialmente este pluralismo como constitutivo da nação e, no caso brasileiro, um processo permanente de miscigenação, o modelo republicano francês trata a imigração como uma questão social. Na América, o conceito de *etnicidade*, muitas vezes simbólico, é mobilizado pelos diferentes grupos da imigração recente que, numa reinterpretação de suas origens culturais, passam a definir sua identidade e o seu lugar na sociedade americana. (HOLLINGER, 1995). Na Inglaterra são as noções de *raça* e de *minorias étnicas* que são utilizadas para enfatizar as diferentes comunidades originárias das antigas colônias, assim como as identidades *nacionais* minoritárias, como na Escóssia ou no País de Gales. Na Europa os imigrantes têm muitas vezes um estatuto temporário, cujo objetivo é mandá-los de volta a seus países de origem (Alemanha), ou a integrá-los de uma forma indiferenciada ao *universalismo republicano* (França). (FERREL, 1992; 1998).

Desta forma, concepções diferentes ligadas a produções históricas singulares se confrontam, como o culturalismo ao modo americano, e o ideal universalista, à francesa. Isto conduz à ideia que não seria desejável descrever os atores sociais em função de sua cultura, para não enclausurá-los numa realidade fabricada, que poderia não corresponder a suas escolhas, mas antes liberá-los de todo determinismo (classe social, país ou região de origem, religião etc.) e de encorajá-los a escolher sua identidade em função de suas *preferências*. O ideal francês de integração dos indivíduos proveniente de culturas diferentes estaria baseado em sua adesão voluntária os valores da *cidadania republicana*, o que explica a negação política do reconhecimento da diversidade cultural. As recentes recomposições da Europa, contudo, levam as políticas a se interessar pela coabitação cultural e às formas dos atores sociais poderem viver várias identidades, o que poderia favorecer uma outra concepção de cultura comum, diferente daquela fundada nos ideais republicanos.

Pode ser difícil definir com precisão o que se entende por cultura, mas tentaremos reunir algumas de suas definições, complementando-as, para revelar suas principais características. A cultura refere-se a uma identidade coletiva que expressa uma produção histórica. Ela é dinâmica, porque se transforma continuamente no tempo e no espaço, em consequência das alterações que lhe são simultaneamente intrínsecas e extrínsecas, como os conflitos, que



reformulam permanentemente o campo social. Ela pode, também, ser concebida como um *reservatório de práticas*, de representações e de valores, de que os atores sociais se servem para renegociar sua identidade. Para existir ela tem obrigatoriamente que se redefinir. Ela pode ser considerada como “[...] o conjunto das estruturas objetivas que distribuem os meios de produção e o poder entre os indivíduos e os grupos sociais, e que determinam as práticas sociais, econômicas e políticas.” (ESTABLET, 1966, p. 35). Ela implica, igualmente, “[...] um vasto aparelho tanto material como humano, ou ainda espiritual, que permite ao homem enfrentar os problemas concretos e objetivos que surgem diante de si.” (MALINOWSKI, 1990, p. 35). Ela é, também, um conjunto de práticas internas ou externas a um espaço social dado, que os atores sociais mobilizam em função desta ou daquela conjuntura política. (ANSELLE, 1990).

Podemos, portanto, e provisoriamente, definir cultura como:

- Uma produção histórica que se renova em momentos específicos da história que correspondem a uma determinada situação (por exemplo, a situação colonial);
- Uma dialética, no sentido dela resultar do confronto entre subjetividades de diferentes grupos socioculturais que se encontram em interação (intersubjetividade);
- Uma retomada de iniciativa, já que certos traços culturais vão ser reapropriados, outros deixados de lado, para formar uma nova identidade coletiva, uma nova cultura muitas vezes mais diversificada, cuja participação se dá a um nível de trocas, superior ou precedente.

Para analisar as relações entre cultura e educação vários olhares metodológicos podem ser mobilizados dentro de uma abordagem multirreferencial. A antropologia histórica permite religar a dinâmica das formas de educação às suas produções históricas. Se se considera que “[...] a natureza fundamental da educação – que reflete, sempre, a instância dominante da sociedade global – é política e ideológica, pois sua principal função, em toda sociedade, é a socialização, isto é, a integração social e política, através da mediação de processos de interiorização ideológicos.” (IIPE, 1981, p. 124), a antropologia política pode, por sua vez, trazer esclarecimentos complementares. Ela inscreve-se, também, no quadro da sociologia da educação:



Em todas as sociedades, modernas ou tradicionais, a função genérica da educação é de reproduzir novas crias dos produtores, dos sujeitos jurídicos e das consciências, e através dos fatos educativos podem ser apreendidas todas as instâncias do sistema social. A análise dos sistemas de ensino permite mergulhar fundo no conhecimento de todas as dimensões que constituem a sociedade, e apreender seu movimento perpétuo, embora não uniforme, de renovação de sua identidade. Vista desta forma, a educação é, essencialmente, um meio de análise, uma espécie de essência reveladora, e os fatos pedagógicos não são estudados em si mesmos, mas para identificar o poder social que os funde, a ideologia que veiculam, os saberes que eles difundem e as consequências que deles derivam no plano da sociedade. (MARTIN, 1972, p. 338-339).

Ela se inscreve num concerto que poderíamos chamar de *dialética cultural*, no sentido em que a cultura, ela própria produção histórica, representa uma subjetividade coletiva, ou mais precisamente, uma intersubjetividade que é re-trabalhada pelos atores sociais em alteridade, em função de sua capacidade de tomar consciência de si e dos outros, isto é, de poder situar-se e agir nos diferentes níveis cosmogônicos que os cercam. O conceito de *dialética cultural* aproxima-se, portanto, do de *subjetividade cultural*, no sentido hegeliano do termo. Ele se distancia, contudo, das noções constituídas pelo culturalismo ou antropologia cultural, pois ele não pode ser definido de uma maneira redutora ou global. O estudo de um sistema social não pode limitar-se à socialização, que permite, inclusive, a transmissão de práticas e de representações de uma geração a outra. Os valores não são transmitidos unicamente pela socialização, e quando o são, cada indivíduo não os integra necessariamente da mesma maneira. Não se trata de uma programação ou de um condicionamento que padroniza seu comportamento: a cultura não é o prolongamento da natureza. Uma sociedade não se reduz a uma totalidade cultural original, o que seria uma simplificação holística ou totalitária, mas ela pode identificar-se por alguns traços culturais. A complexidade de um sistema cultural não pode caracterizar-se simplesmente por valores dominantes e desviantes.

A socialização pode também ser concebida como um processo de adaptação às situações singulares, que se constrói não somente em função das normas da sociedade, mas também segundo os interesses e os valores próprios do indivíduo, estes últimos podendo ser oriundos de *subculturas*, ou de culturas



diferentes, com poucos traços comuns com a cultura dominante. O desvio em relação às normas sociais é um fenômeno normal em toda sociedade, e aquilo que o indivíduo interiorizou deve ser considerado mais como um referente – que aliás, jamais é idêntico no curso da história –, do que como um elemento determinante. A cultura está muito longe de ser “[...] um sistema cujos aspectos estão organicamente ligados [...]” (LEVI-STRAUSS, 1968, p. 399), coerentes e complementares uns aos outros. Porém, se existe uma certa coerência, ela é o resultado de um consenso, de um movimento histórico que se renova segundo as situações, e que é produto do confronto de diversas subjetividades. Se esta coerência parece um pouco exagerada, a culpa é dela ter-se mostrado capaz de integrar, nas análises, a dimensão diacrônica e sua dinâmica: uma abordagem puramente sincrônica capaz de explicar uma sociedade por algumas regras de parentesco, ou por traços dominantes conduz à ideia de ser possível existirem *sociedades sem história*. O sistema social não é a medida de todas as coisas, as práticas e as representações dos indivíduos não se limitam ao sistema cultural no qual eles vivem.

26 A cultura não pode ser reduzida a um sistema projetivo, ela é fruto de uma produção histórica que corresponde às situações singulares, a uma dinâmica que está na raiz de seu fundamento e, conseqüentemente, de sua compreensão; quer dizer: ela é essencialmente dialética. Balandier tem razão quando se opõe a uma antropologia cultural que:

[...] não leva em conta a incidência das situações, das condições concretas e históricas sobre os sistemas sociais e culturais. Uma tal orientação conduz à idealização das sociedades consideradas, que não leva em conta as limitações do indivíduo e dos antagonismos ou conflitos de interesse. Ela apresenta-se assim como uma *não-história*. (BALANDIER, 1968, p. 131).

Entenda-se por subjetividade a dinâmica de uma consciência coletiva que permite ir além dos interesses individuais, e às vezes étnicos e nacionais. A subjetividade coletiva integra muitas vezes uma dimensão política, como o desenvolvimento de um projeto por diversos grupos sociais. Mas pode acontecer que haja confronto de subjetividades, sobretudo diante de divergências sobre concepções de mundo, sobre que direções lhe apontar, seja modelando-o ou dominando-o.



É na integração do conceito de subjetividade coletiva com o de dialética cultural que este último se torna operatório através da análise histórica e dinâmica, que o fundamento de nosso pensamento crítico representa.

A pesquisa de campo, a observação participante, a aprendizagem das línguas faladas pelas comunidades estudadas permitem ao pesquisador, entre outros fatores, tomar consciência de seus próprios *habitus*, que ele nem sempre consegue apreender em seu próprio meio sociocultural. Este duplo olhar, às vezes até múltiplo quando se viveu em vários ambientes socioculturais, favorece a objetividade em relação aos outros e em relação a si mesmo.

Por isso é sempre interessante promover estudos e recorrer a experimentos onde seja possível apresentar variação das condições de análise e dos pontos de vista, o que permite ao pesquisador conhecer, ao mesmo tempo, tanto as normas, como as posições médias dos sujeitos, e possibilitando a exploração dos aspectos mais diversificados da experiência sociocultural. Uma cultura dificilmente pode ser concebida como um patrimônio consensual, pois dela fazem parte as mudanças e os conflitos. É necessário evitar, igualmente, que um pesquisador queira enunciar verdades baseado nas ficções que ele mesmo construiu. (CLIFFORD & MARCUS, 1986).

Falar em cultura no Brasil é mergulhar fundo na diversidade étnica, com toda riqueza de suas práticas, e apesar das transformações culturais aceleradas, consequência de uma economia cada vez mais globalizada, enquadra-se nessa economia, como nos lembra Velho (1981), o mais absoluto atraso compartilhando a mais recente modernidade, o novo coabitando com o velho, o moderno com o antigo, o tradicional com o contemporâneo, o sagrado e o profano, uma convivência de contrários em mudança permanente. Quando falamos de *cultura francesa* não se pode esquecer que esta, à semelhança de outras culturas nacionais, regionais ou locais, está enquadrada num contexto de mundialização e de globalização econômica, política, ideológica e, portanto, cultural (FABIAN, 1983; MARCUS & FICHER, 1986), remetendo-nos às noções de complexidade e de multirreferencialidade.

A dialética cultural permite tornar objetiva sua própria subjetividade que, após analisada, torna-se um instrumento de pesquisa permanente. "Nós não nos voltamos para uma coisa porque julgamos que ela é bela, mas, ao contrário, é porque julgamos que ela é bela que nós nos voltamos para ela." (SPINOZA, 1994, p. 187). Nós somos mais ou menos inconscientemente



orientados por nossos valores, nossas crenças, e, geralmente, por nossos sistemas de pensamento. As iniciativas racionais apresentadas nos discursos, muitas vezes aparecem distanciadas das razões inconscientes através das quais nós compartilhamos de uma crença ou de uma representação. (LEVI-STRAUSS, 1958, p. 25). A questão da veracidade de uma crença ou de uma representação coletiva não tem legitimidade alguma. A riqueza dos sistemas de pensamento culturalmente diferentes tem sido muitas vezes ofuscada por uma visão ocidental, racionalista, quando não imperialista do mundo onde, por exemplo, a simplicidade tecnológica é confundida com pobreza cultural.

As representações coletivas, culturais ou não, articulam-se, ao mesmo tempo, a um sistema simbólico (coerência dos sistemas de pensamento) e a um sistema ideológico (conjunto de concepções que fundamentam e justificam a ordem social) num contexto cultural, ou numa situação que lhes empresta um sentido que elas não teriam em outro contexto ou em outra situação diferente. O significado dos sistemas simbólicos está ligado à sua eficácia social, ou mais precisamente, à sua capacidade de instaurar diferenciações no social. Uma sociedade não pode existir sem sistemas de pensamento capazes de tornar o mundo inteligível e sem modos de reprodução que favoreçam a transmissão dos esquemas culturais de uma geração a outra. Mas convém não esquecer também que as sociedades, assim como os sistemas de pensamento que as tornam legíveis permanecem dinâmicas, tanto em sua interioridade, já que coabitam com contradições e conflitos, quanto em sua exterioridade, uma vez que estão em interação com outros mundos e com outras representações.

Completaremos, então, nossa primeira definição da cultura explicitando que ela não é nem um objeto que pode ser descrito, nem um *corpus* de símbolos e de representações que podem ser definitivamente interpretados. Ela é contraditória, temporal e criativa, estando as representações e os discursos de intersubjetividade internos e externos implicados nessa criação. (CLIFFORD, 1988, p. 19). A cultura é, portanto, uma produção histórica e dialética, apresentando-se como um conjunto de significações, de valores e de representações compartilhadas, discutidas e contestadas, e que, por isso mesmo, expressam ao mesmo tempo seu caráter polifônico.



Da cultura às representações culturais

A representação cultural está ligada à representação social de Durkheim, que distingue representação individual de representação coletiva. Na mesma época, Freud distingue três tipos de representações: *die Vorstellung*, relacionada a um processo e a um conteúdo de pensamento; *die Darstellung*, que expressa figuração; *Vorstellungsrepräsentanz*, que designa o fenômeno da inscrição da pulsão no psiquismo. Este conceito se situa, portanto, na encruzilhada da sociologia e da psicologia. (MOSCOVICI, 1961). Na psicologia social contemporânea (JODELET, 1989), a representação social é socialmente elaborada e partilhada, uma vez que é constituída a partir de nossas experiências, mas também dos saberes e dos modelos de pensamento que cada indivíduo recebe e transmite pela tradição, pela educação e pela comunicação. Ela apresenta um objetivo prático de organização, de domínio do meio ambiente (material, social, ideal) e de orientação das condutas e das comunicações, favorecendo o funcionamento de uma visão comum da realidade a um conjunto social ou cultural. Assim, a representação social pode ser definida como um conteúdo relativo a um objeto por um sujeito em relação com outro sujeito. Ela estabelece uma dupla relação com seu objeto, como é o representante mental de alguma coisa. Contudo, a representação cultural está longe de ser unicamente *uma coisa mental*, pois ela envolve as práticas, as técnicas corporais, os valores, as relações sociais, etc. Esta representação tem uma história que vai além do indivíduo e até mesmo de seu grupo de pertencimento. Ela ganha sentido em situações e em contextos singulares e mantém-se dinâmica, isto é, transforma-se. Ela remete a uma dialética cultural, quer dizer, a alteridades com outras representações culturais endógenas ou exógenas. Assim, constata-se que toda representação cultural procede da aculturação e de diferentes derivações.

Em psicologia social o termo aculturação foi muitas vezes designado por processo de aprendizagem através do qual a criança entra em contacto com a cultura da etnia ou do meio social a que pertence que expressa, portanto, socialização. (REDFIELD; LINTON; HERSKOVITS, 1936). Trata-se do conjunto dos fenômenos que resultam do contacto direto e contínuo entre grupos de indivíduos de culturas diferentes, com mudanças subsequentes nos tipos de cultura originais de um ou dos outros grupos, ao qual se deviam acrescentar, também, os contactos virtuais com os meios modernos de comunicação.



(BASTIDE, 1998). A aculturação declina-se, portanto, através da *assimilação* (abandono de sua identidade cultural para adotar a cultura dominante), da *separação* (preservação de sua identidade cultural sem adotar a cultura dominante), da *integração* (fidelidade à sua identidade cultural aliada à adoção da cultura dominante) e, finalmente, da *marginalização* (abandono de sua identidade cultural sem adoção e/ou rejeição da cultura dominante). Estes processos de aculturação podem ser modulados em função de sua *origem* (endógena ou exógena), da *rapidez* e *extensão* (segundo o número de subsistemas compreendidos), da *profundidade* (relativa à distância do núcleo cultural) e da *contactabilidade*. (CAMILLERI; COHEN-EMERIQUE, 1989).

Nesse caso, sem multirreferencialidade ou dialética cultural, as mudanças culturais tornam-se prisioneiras de um único universo, origem ou destinação. Mas recorrendo ao conceito de *dialética cultural* podem ser levados em conta os movimentos de ir e vir entre diferentes universos para apreender, com mais precisão, o que se estabelece entre eles, sem jamais esquecer que eles são dinâmicos e que se confrontam mediante as interações dos atores ou dos grupos sociais, das lógicas institucionais, das subjetividades coletivas etc. Além do mais, a noção de aculturação é muito próxima de algumas outras noções que convém precisar, para saber do que estamos falando.

30

A *aculturação* é um processo dinâmico integrado a uma cultura cuja evolução acontece sob influência de outra cultura. (WACHTEL, 1974; POIRIER, 1972; BARE, 1992). Ela pode definir-se como o conjunto de fenômenos resultantes do contacto entre diferentes grupos culturais e das mudanças que deles derivam. Ela pode transformar sociedades fechadas em sociedades abertas (BASTIDE, 1972). O que é mais comum, contudo, é a aculturação se inscrever num processo de relações desiguais entre nações, etnias ou grupos culturais, buscando suprimir as diferenças diante da hegemonia de um deles. Esta recusa da heterogeneidade é característica dos processos de colonização, como observado na acolhida das primeiras levas de imigração pelas sociedades ocidentais. Esta orientação de aculturação está presente nas teorias assimilacionistas (trabalhos de Thomas, Park e Burgess) desenvolvidas nos Estados Unidos nos anos de 1920. A assimilação representa, portanto, uma das modalidades do processo de aculturação, que dá espaço ao abandono, ou à dissolução da cultura de origem e à adoção de novos modelos culturais, geralmente os da cultura adotada. (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2001).



A *transculturação* resulta do mesmo processo desencadeado por fatores endógenos. A *enculturação* representa o conjunto dos processos de socialização do indivíduo que a educação, a instrução, as disciplinas do grupo transmitem, em geral, a cada um de seus membros, cujos modelos, normas, sistemas de valores são característicos dessa cultura. A *contra-aculturação* expressa atitudes de reserva, rejeição ou desconfiança manifestados por um grupo como reação a um início de aculturação. A *reaculturação*, por sua vez, indica um retorno à cultura de origem, enquanto que a *desculturação* indica uma degradação cultural sob influência de uma cultura dominante ou, segundo Devereux, um processo através do qual se desvirtualiza o sentido que determinado traço cultural assume numa cultura: “[...] quando utilizo um violino para alimentar uma fogueira eu o desculturo.” (DEVEREUX, 1997, p. 340).

A *interculturalização* promove o reconhecimento das diferenças ao integrá-las na interação entre os atores. Ela implica reconhecer os limites da hierarquização inerente a esses atores e uma busca de normas de convivência comuns. (HOFSTEDE, 2001). Em grupos culturais relativamente homogêneos, as questões identitárias situam-se na periferia, em espaços de negociação das diferenças e das identificações em relação ao outro (BARTH, 1995). Segundo os contextos e as situações, particularmente no que concerne as interações com outros grupos, os grupos culturais homogêneos podem deslocar suas fronteiras simbólicas para o fundamento de suas identidades recíprocas. De acordo com Vinsonneau,

[...] é particularmente impossível delimitar com clareza um grupo étnico com base na identificação de traços culturais suscetíveis de caracterizá-lo objetivamente. Em contrapartida, tal delimitação torna-se possível quando são postas em evidência as maneiras como os atores, em suas vivências, manifestam suas relações com esses diferentes traços. Desta forma, a cultura pode adquirir um significado étnico quando se identifica com o modo de consciência que as pessoas se atribuem a si mesmas. (VINSONNEAU, 1999, p. 120).

Constata-se, portanto, que as práticas e as representações culturais estão totalmente imbricadas às diferentes formas de aculturação, inscrevendo-se em trajetórias políticas e ideológicas preexistentes. Pode-se incorrer em risco, contudo, ao trabalhar com elas tentando ocultar as diferenças sociais



e econômicas, essenciais à compreensão das práticas, dos valores e das representações dos atores sociais.

A noção de *complementaridade* desenvolvida por Devereux (1977) parece pertinente ao mostrar a importância do lugar e da posição do observador ou do pesquisador na situação. Ela nos remete para o domínio do exclusivo, o que significa que dois níveis de explicação se excluem mutuamente. Esta noção visa adotar uma metodologia suscetível de tornar complementares abordagens singulares, numa busca de coerência. A utilização e o reconhecimento da *contratransferência cultural* mostram-se pertinentes com vistas a melhor compreender a alteridade dos atores sociais, sobretudo quando eles pertencem a meios culturais e sociais diferentes. A contratransferência cultural torna-se, assim, factível de interpretação, uma vez que ela questiona as representações, os fantasmas e as defesas propostos, reprimidos ou solicitados pela cultura de origem do pesquisador.

Abrir-se-ia, portanto, um espaço de confronto, em nível da cultura, entre a psicanálise e a antropologia, mas convém não esquecer os outros níveis de socialização. É pela dialética cultural que se torna possível ultrapassar o confronto de níveis de explicação e, conseqüentemente, o desmanche que resultaria de um estudo aprofundado de um fenômeno. Esta ideia ultrapassa as dicotomias estruturais ou conjunturais e implica introspecção ou, até, um processo de *desconstrução-reconstrução* dos saberes, para transpor as crenças e os mitos que condicionam nossas representações coletivas, sejam elas culturais ou de outra ordem.

O princípio de desconstrução é, antes de tudo, uma abertura ao questionamento, em oposição a um dizer ou fazer. Dúvidas e desconfianças devem nos deixar atentos aos efeitos da ilusão e das falsidades da linguagem:

[...] desconstruir é pensar a genealogia estruturada de seus conceitos. É mostrar de que maneira os conceitos fundamentais estão enraizados no interior de um determinado domínio, dentro de certos limites a partir dos quais eles se mostram legíveis, remetendo à própria constituição de quem os constituiu. (DERRIDA, 1972, p. 67).

No plano filosófico, Nietzsche nos convida a afastarmos de nós a pretensão de querer representar a educação como um empreendimento racional ou global, e de considerar o *trabalho educativo* como objeto de nossas análises.



Inspirado na palavra de Zarathustra: “[...] eu quero ensinar aos homens o sentido de sua existência” (NIETZSCHE, 1947, p. 35-37), a educação, criação do espírito humano, é remetida a seu próprio *espírito*, a seu próprio *trabalho*. O objeto da atividade do ator social não é apenas a práxis, mas também uma consciência como espaço capaz de dar sentido ao conhecimento do que é justo. (RICOEUR, 1996). O saber é, simultaneamente, intelectual e ético, e torna-se objeto da relação educativa. A educação pode ser concebida como uma alteridade necessária ao se construir na consideração do outro.

Longe de nós a ideia de julgar que apenas existem, de um lado, representações culturais unidimensionais, e, do outro, um psiquismo que incorpora os componentes culturais. O acesso a este último depende do sujeito, de suas representações, de seus *habitus*. É preciso elaborar atitudes e representações contra-transferenciais para construir um espaço de ilusão criativa. A cultura seria, então, o prolongamento do espaço transicional, antevisto por Winnicott

[...] a aceitação da realidade é sempre uma tarefa inacabada, e nenhum ser humano consegue libertar-se do esforço que suscita o embate entre a realidade interior e a realidade exterior; [...] esta tensão pode ser atenuada graças à existência de uma zona intermediária de experiência que é inquestionável (as artes, a religião etc.). (WINNICOTT, 1969 p. 123).

33

Freud considera as representações coletivas como um suporte à angústia humana. (FREUD, 1944). O nível cultural se apresenta como uma das formas possíveis do mundo construído, e sua principal característica seria criar na emergência, podendo a cultura ser integrada como um componente do próprio sujeito.

As representações culturais, contudo, à semelhança das línguas, fogem ao controle do sujeito, precedendo-o. As relações com elas mantidas pelo sujeito constroem ao mesmo tempo sua singularidade (como sujeito) e suas pertencas socioculturais, pois, segundo Lacan,

[...] os símbolos de tal forma envolvem a vida do homem numa rede total que antes mesmo de ele vir ao mundo se conjugam àqueles que o vão gerar ‘em carne e osso’, de tal forma que eles carregam



consigo, na hora do nascimento, os dons dos astros, das fadas e os desígnios de seu destino, e lhe emprestam os motes que farão dele um fiel ou um renegado, a lei das ações que o acompanharão até onde ele ainda não chegou e para além de sua própria morte. (LACAN, 1996, p. 158).

A tradução de uma língua priva muitas vezes o pesquisador da riqueza da dimensão linguística e cultural, pois as palavras não estão ligadas apenas aos objetos ou às noções, mas também às cosmogonias. As representações do mundo não são tributárias das estruturas linguísticas, por isso é fundamental analisar o sentido e as ocorrências dos significantes em relação ao mundo cultural do ator social. Pode pensar-se que princípios linguísticos diferentes de estruturação induzem as formas diferentes de raciocinar. Entretanto, uma língua é dinâmica, ela se adapta aos avanços do conhecimento e às alterações linguísticas que transformam os continentes e os conteúdos. Desta forma a *domesticação* induzida pela escritura das tradições orais trouxe consigo deformações dos modos de pensar das sociedades sem escrita. (GOODY, 1980).

Como nós vivemos sob o signo dos ideais sociais, psíquicos ou fantasmagóricos adotados por nossa cultura, tais ideais podem ser confrontados positiva ou negativamente com a realidade dos fatos derivados de atores sociais relativos a uma outra cultura. Se cada cultura propõe seus próprios mecanismos de sublimação, cada indivíduo deve realizar um remanejamento psicológico considerável quando confrontado com concepções que são diferentes das de seu grupo de pertencimento. Seria necessário, portanto, ultrapassar nossa própria contratransferência cultural, que visa proteger nossa integridade e nossa identidade social, psíquica e somática, no estabelecimento de limites onde outrem, por sua estranheza, se sinta como que estrangeiro, com seus qualificativos depreciativos.

Da identidade à miscigenação

A identidade está baseada no sentido que assegura o sentimento de continuidade, nos valores que constroem a autoestima, e na adaptação ao meio ambiente, que permitem encontrar seu lugar na sociedade. A identidade é um processo dinâmico evolutivo, já que “[...] a natureza das relações sociais e de seus contextos são outras tantas variáveis suscetíveis de influenciar os



mecanismos identitários e interculturais.” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1986, p. 26). O reconhecimento identitário permite evitar as violências simbólicas que negam ao outro seus símbolos e lhe impõem normas sem questionar seu ponto de vista. Seu reconhecimento é prévio ao da diversidade cultural. Desta forma, a negociação das identidades permite ao sujeito individual ou coletivo uma redefinição de suas fronteiras que é, simultaneamente, uma abertura à diferença e um fechar-se em si mesmo para preservar seus particularismos.

Cada indivíduo carrega consigo uma parte da identidade coletiva de seu grupo de origem, mas também uma identidade plural cujas contradições favorecem um pensamento crítico e uma postura segundo os contextos e as situações: o intercultural tem a ver, ao mesmo tempo, com o social e o psicológico, com o individual e o coletivo, e expressa relações entre culturas numa reciprocidade de perspectivas. Ele pode levar os processos de distinção a substituírem a discriminação pela diferenciação.

O intercultural pode ser concebido pelas trocas, interrelações, interações ou alteridades quando as culturas se encontram, assim como pelo conjunto de mudanças e de transformações delas resultantes. A dialética intercultural permite a passagem de um nível a outro confrontando-se, ultrapassando-se, dando-lhes sentido, sem recorrer a processos de exclusão, discriminação ou estigmatização. A relação de cada indivíduo com o mundo passa pelo sentido e significado que lhe permitem compreender os símbolos e os signos que o mundo lhe transmite. Este mundo é pessoal, porque construído ao longo da vida, e ao mesmo tempo comum com outros atores ou grupos socioculturais, que se dividem em diferentes níveis de pertença, como a família ou a nação. Esta multirreferencialidade na apreciação dos símbolos e dos signos permite especificar as referências culturais e, assim, atribuir uma função de indicador seja de uma cultura singular, seja de um grupo de culturas. Um mesmo evento pode, portanto, assumir significados muito diferentes de uma para outra cultura.

Um comportamento não ganha significado senão em relação aos modelos culturais que estruturam um determinado grupo. É preciso, portanto, identificar os modelos de significação, sem esquecer que eles podem repartir-se com outros e, portanto, participar de um modelo cultural mais abrangente, segundo os contextos e as situações que se apresentem.

Mas será que isso prova existir uma correspondência entre produções psíquicas e produções culturais, a um nível transcultural global? Um conto ou um



mito é antes de tudo produto de uma cultura e sua expressão imaginária e, de fato, não é possível afirmar que possa existir uma unidade psíquica universal. O imaginário coletivo de um mito, a escolha dos personagens, a começar pelo gênero, a evolução dos temas, as relações entre os personagens, entre outros fatores, diferem de uma cultura a outra. Assim, estudos Ortigues (1973) mostraram que o complexo de Édipo não comporta o mesmo imaginário segundo se trate de uma cultura ocidental ou de uma cultura africana. Na primeira, a potência fálica é simbolizada pelo pai; na segunda, pelo grupo familiar, pois o pai detém seu poder de ancestral: não pode existir oposição entre o pai e o filho, nem crime imaginário da criança contra seu pai, que representa um morto (o ancestral) que lhe transmitiu sacralidade e invulnerabilidade. Temos, de um lado, uma valorização de si construída a partir da maneira como o grupo julga sua sociabilidade. Pode pensar-se, portanto, que uma psicologia que se baseasse numa unidade psíquica universal seria ineficaz para pessoas pertencentes a outras culturas que não a do 'terapeuta'. Freud (1981) tem certamente razão quanto a uma certa uniformidade do funcionamento psíquico quando fala da uniformidade do conteúdo da vida sexual infantil constitutiva do inconsciente individual ou, em outras palavras, dos *fantasmas originais*, mas isso não é o caso quando fala da *constância das influências transformadoras ulteriores*, pois ele esquece que as formas de expressão do imaginário, e suas manifestações, diferem de uma cultura a outra. Existe, portanto, o elemento cultural no consciente, mas ele também existe no inconsciente, onde diferentes níveis culturais, recalcados, estão em conflito. (DEVEREUX, 1977).

De acordo com Camilleri (1985; 1995; 1999) e Camilleri; Cohen-Emerique (1989), a educação, ao integrar o intercultural, transformaria os sujeitos em atores capazes de utilizar o pensamento crítico em relação à sua própria cultura, isto é, de utilizá-la como objeto de reflexão e de ação do real. Ela seria capaz, também, de transformar as percepções negativas do outro em percepções positivas, e a operar uma miscigenação do pensamento, ou mestiçagem cultural. Seria mediante a contextualização e a relativização que uma compreensão mútua poderia acontecer, a escola funcionando como veículo dessa transmissão. Por este prisma, poder-se-ia operar a relação entre os conhecimentos universais e aqueles inerentes a culturas singulares e, portanto, da dualidade *unicidade/diversidade* cultural. Evitando a dissociação das ordens do saber, o autor mostra que os processos de aculturação são



complexos e diferenciados. A aculturação é olhada como um processo de transformação em que se entrecrocaram culturas tradicionais, cujo

[...] código comum de significações costuma aplicar-se a uma massa cada vez mais vasta de significados, cingindo-se a uma margem mais reduzida de liberdade para os membros do grupo, ao atribuir-lhes um *sentido* livre e individual, e para as culturas industrializadas, caracterizadas por uma autonomização de *subculturas*, assim como às pessoas livres das amarras precritas ou impostas. (COSTA-LASCOUX, 2000, p. 14-15).

O espírito do sujeito se constrói por meio das práticas sociais e culturais da realidade nos contextos concretos da vida. O ensino é uma mediação humana entre o desejo de saber e a capacidade de aprender. Os instrumentos simbólicos da cultura estruturam as relações do sujeito com o mundo em termos de significação e comunicação, que são interdependentes. A relação com o outro é intersubjetiva, assim como os processos de criação, de transformação e de reinterpretação dos significados que se estabelecem por ocasião das trocas pessoais (com outros sujeitos) ou mediatizadas (como a literatura). “A realidade externa, ou *objetiva* só pode ser conhecida graças às propriedades do espírito e aos sistemas simbólicos em que se funda o espírito.” (BRUNER, 1996, p. 28). O sujeito depende das determinações do seu meio e das relações intersubjetivas que lhe permitem estabelecer contactos com ele, e pelos significados que nele elabora. Estes significados são o resultado das interações num contexto sociocultural onde redes de signos e de símbolos compartilhados se tornam geradores de sentidos.

A pergunta identitária não é “**quem sou eu?**”, mas “**quem sou eu junto a...?**”. Trata-se de uma identidade situada (CLEMENT; NOEL; SYLVESTRE, 1991) que permite apreciar no ator social uma variabilidade da escolha identitária em função de seu meio ambiente. De acordo com as situações sociais vividas, e em consequência das interações delas decorrentes, o ator social escolhe, faz variações e cria novos traços culturais. A educação que uma criança recebe em sua família e na escola ajuda a elaborar uma nova identidade resultante dessas duas culturas, havendo, de uma maneira geral, competências interculturais, outras culturas ou subculturas em interação. Contudo, a identidade resulta de uma interação e de uma dialética entre o EU, o indivíduo, o olhar de outro sobre si, o coletivo. Na escola, as formas de tentar transformar



o outro numa identidade estereotipada podem conduzir o indivíduo a fechar-se nessa estereotipia, que o leva a não reivindicar uma pluralidade de pertencimento, a ter que enfrentar conflitos de lealdade, e à perda de significados difíceis de assumir. Tal é o caso quando os professores elaboram representações sobre as *capacidades* dos alunos relativas a seus meios socioculturais. Estigmas, por vezes inconscientes, acabam por limitar a alteridade de crianças que se refugiam nos espaços identitários que os professores, às vezes até os próprios pais, lhes outorgam.

A identidade torna-se uma unidade de sentido quando ela dá ao sujeito uma imagem coerente e estável, o que exige um trabalho permanente de elaboração e reconstrução. A escola pode facilitar o desenvolvimento de um *habitus* pluralista e de uma socialização pluricultural, mas isso não costuma ser levado em consideração nos objetivos escolares de socialização e de aprendizagens. A identidade supõe uma “[...] dinâmica de estruturação permanente das diferenças e das oposições, através de uma formação não contraditória. Desta forma, o sentimento de identidade fica preservado por todo o tempo em que o sujeito assegura à alteridade um sentido de continuidade.” (CAMILLERI, 1997, p. 86).

38

A cultura tende a tornar-se o denominador comum de subculturas em que os atores sociais vivem numa constante dinâmica de negociação e de escolhas: ela se abre, então, a uma diversificação de valores, de representações e de práticas e, conseqüentemente, à pluralidade ideológica. A cultura torna-se, dessa maneira, um objeto de conhecimento do sujeito que pode interagir com ela utilizando diferentes códigos culturais, quando não antagônicos, mas gerenciando sempre o equilíbrio identitário mediante o pensamento crítico. Na ausência deste último o sujeito, privado de uma abordagem dialética pode entregar-se a comportamentos de intolerância, ditados por preconceitos xenófobos ou racistas. Pelo pensamento crítico, a identidade torna-se múltipla, espelhando a integração de suas diferentes origens.

Constata-se, assim, a importância do papel da escola na construção identitária das crianças. Através de sua abertura aos saberes socioculturais, dos alunos e das famílias, ela pode alargar a abrangência dos conhecimentos escolares, e favorecer o reconhecimento de identidades plurais, e estimular a adesão a valores comuns, sempre respeitando as singularidades culturais, e mostrando que elas interagem umas com as outras. Para isso, necessário se faz levar em consideração as características individuais e sociais do aluno,



assim como a articulação do *extraescolar* à instituição, essenciais para a apropriação dos saberes. As condições socioculturais e afetivas da aquisição dos saberes não podem absolutamente ser ocultadas.

Na realidade, a pluralidade sociocultural de uma situação de educação raramente é levada a sério nas práticas docentes de nossas escolas, e o é ainda muito timidamente nas práticas docentes de formação profissional e educação continuada. Num mundo cada vez mais globalizado, contudo, torna-se imperativo saber deslocar-se de um universo para outro, de compreender as diferenças dos níveis de significação, de relativizar a dimensão de nossa cultura de pertencimento e de saber ser ator nos diferentes espaços que nos cercam.

Vários sistemas de significações coexistem não somente num mesmo espaço geográfico, mas também num mesmo ator social. Estes sistemas não existem totalmente separados, os cortes interculturais não são rupturas e podem realizar-se em diferentes níveis da realidade sociocultural. Estes diferentes universos coexistem sem verdadeiras interferências, pois eles abrangem diferentes níveis da vida: familiar, comunitária, religiosa, profissional, técnica, política etc. As contradições não seriam, portanto, interiorizadas no plano simbólico, já que elas surgem como sucessivas. O princípio de cisão (BASTIDE, 1967) permite ao sujeito passar de uma situação para outra, ambas aparentemente inconciliáveis, sem nenhum esforço de adaptação.

Também chamado de *mudança de personalidade*, este princípio torna-se mais complexo quando é olhado como uma atualização, ou uma série de atualizações sucessivas de sistemas de significações, segundo as situações e os contextos. Num sistema cultural que se reclama como homogêneo, o ator vai buscar uma coerência entre um sistema sociocultural e um sistema de significações; num meio pluricultural, ele tenta articular uma pluralidade de sistemas socioculturais e de significações, e a maioria dos fatores de coerência, particularmente os institucionais, se modificam de acordo com os contextos e as situações. De acordo com Thomas (1981), a questão da pessoa comporta três dimensões-chave: a unidade, a identidade e a situação em ação. Clanet lhe atribui ainda a noção de pluralismo coerente, lembrando, contudo, que ele é gerado pela presença simultânea, ou sucessiva, de vários sistemas culturais cuja finalidade é estruturar o sujeito. Uma “[...] personalidade simultaneamente plural e coerente pode ser percebida como condição de integração a um meio sociocultural plural e incoerente.” (CLANET, 1990, p. 166-167). As



interações com os sistemas e subsistemas de um contexto ou de uma situação cultural encontram-se, portanto, na base da personalidade e de sua dinâmica. Segundo os contextos, valores, representações e normas podem apresentar-se latentes ou manifestos. Os lugares e os espaços sendo muitas vezes determinados, as diferenças de nível e as contradições dos componentes institucionais não são vivenciados como contradição pelo sujeito, mas são dinâmicos como ele. Quando o sujeito migra de uma cultura para outra, ele cria espaços intermediários (WINNICOTT, 1975)³ a fim de acompanhar a construção de sua personalidade, ou de reconstruí-la. Isso não quer dizer que a personalidade se estrutura entre dois códigos culturais, mas, sucessivamente, em relação a um, em seguida em relação a outro: ela é, portanto, plural e dinâmica, pois se modifica em diacronia e em sincronia, tornando-se multirreferencial. A unidade da personalidade é mantida face ao pluralismo das situações e dos contextos, mediante esses espaços intermediários.

40 As noções de cultura e de sociedade não são sobrepostas, já que as sociedades, na maior parte das vezes, são pluriculturais. Numerosos grupos ou comunidades se encontram em ruptura de sentido com a organização de sua sociedade, mas não é esse também o caso de cada um de nós, quando tentamos encontrar, ou construir um sentido junto a uma comunidade ou a um lugar em que não conseguimos nos realizar, isto é, afirmar nossa identidade cultural? Dois obstáculos, portanto, a evitar: de um lado, uma atitude de alienação face à mitificação da sociedade funcionalista, para preservar nosso livre arbítrio; do outro, a adesão a um comunitarismo que nos cortaria completamente das realidades do mundo exterior. Nossa necessidade de existir culturalmente é legítima, mas nossas diversas origens culturais e sua dialética cultural nem sempre são institucionalmente reconhecidas. Elas dão a impressão de estarem em oposição ao universalismo simplificador da maioria das formas de poder, dada sua complexidade e multirreferencialidade.

As instituições educativas e de formação quase nada, ou muito pouco integram a diversidade cultural; elas continuam, na maior parte das vezes, a negar-se a querer assumir os paradoxos e as contradições, temendo as dialéticas e as conseqüentes *miscigenações* que lhes seriam decorrentes. Mas se nós considerarmos o intercultural como um processo em construção, e não como um fim a atingir, a elaboração comum de um sentido comum capaz de comunicar-se e de fazer circular entre elas identidades culturais diferentes, desaparece aquela marca de *perigo* para a sociedade e para as instituições que



a representam. Ele torna-se um associado coeso e dinâmico que permite atualizar e deslocar progressivamente os valores, as práticas e as representações da sociedade, a fim de que ela conserve um mínimo de significações para o conjunto das culturas e subculturas que a representam. Assim, se instaura a democracia e se mantêm na dissolução das marcas de referência das certezas a que elas estão arraigadas. (LEFORT, 1989).

Notas

- 1 Inúmeros alunos de países em desenvolvimento são escolarizados, o que não significa que eles sejam, efetivamente, alfabetizados.
- 2 Tanto um, quanto outro sancionam, geralmente, a passagem para um nível superior.
- 3 Cf. igualmente Kaës, R.. (1997). *L'Appareil psychique groupal*, Paris, Dunod, onde o espaço relacional é lugar de criação de relações entre o sujeito e o contexto. A articulação fantasma-mítica de Valabrega pode ser igualmente considerada como uma formação intermediária: Valabrega, J. P. (1967). O problema antropológico do fantasma. In: *Le désir et la perversion*. Ouvrage Collectif, Paris, Le Seuil. Segundo Valabrega, haveria uma preponderância do imaginário individual, isto é, do fantasma, nas sociedades ocidentais, e uma preponderância do imaginário coletivo – o mito –, nas sociedades tradicionais.

41

Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris: Presses de la Sorbonne, 1986.

_____. Enjeux et traitement de la diversité culturelle à l'école. In: HOUPERT-MERLY (Org.). **Pour une éducation interculturelle**. Recherches et pratiques. Séminaire Saint-Denis de la Réunion, avril 2000. L'Harmattan, 2001.

AMSELLE Jean-Loup. **Logiques métisses**. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs. Paris: Les Editions Sociales, 1990.

ARISTÓTELES. Organon.-Les Catégories – L'Hermeneia – Les Analytiques – Les Topiques – La Réfutation des sophistes. Paris: Editions Gallimard, 1967.

ARDOINO, Jacques. L'analyse multirréférentielle des situations sociales. **Psychologie Clinique**, Paris, v. 3, p. 32 – 145, 1990.



BALANDIER, Georges. Sociologie, ethnologie et ethnographie. In: GURVITCH, Georges. **Traité de sociologie**. Paris: PUF, 1968. (v. 2).

BARE, Jean-François. Acculturation. In: BONTE, P & IZARD, M. (Org.). **Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie**. Paris: PUF, 1992.

BARRERE, Anne. **Les lycéens au travail**. Paris: PUF, 1997.

_____. **Les enseignants au travail**. Paris: PUF, 2002.

BARTH, Fredrik. Les groupes ethniques et leurs frontières. In: POULIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne (Org.). **Théories de l'ethnociété**. Paris: PUF, 1995.

BASTIDE, Roger. **Les amériques noires**. Paris: Payot, 1967.

_____. **Le rêve, la transe et la folie**. Paris: Flammarion, 1972.

_____. Acculturation. **Encyclopedia Universalis**. 1 – 11c. 1998.

BERNSTEIN, Basil. **Langage et classes sociales**. Paris: Editora Minuit, 1975.

BRUNER, Jérôme. **The culture of education**. Harvard: Harvard University Press, 1996.

42 _____ **L'éducation, entrée dans la culture**. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Retz: Presses de La Cité, 1997.

CAMILLERI, Carmel; COHEN-EMERIQUE, Margarit (Ed.). **Chocs de culture**: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris: L'Harmattan, 1989.

CAMILLERI, Carmel. **Anthropologie culturelle et éducation**. UNESCO: Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1985.

_____. **Différences et cultures en Europe**. Strasbourg: Editora Du Conseil de l'Europe, 1995.

_____. Les implications théoriques de la formation à l'interculturel. **Revue suisse de sociologie**, Zurich, n. 23, v. 2, p. 376-389, 1997.

_____. Stratégies identitaires: les voies de la complexification. In: HILY, Marie-Antoinette; LEFEBVRE, Marie Louise (Ed.). **Identité collective et altérité**. Diversité des espaces/spécificités des pratiques. Paris: L'Harmattan, 1999.

CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. **Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs**. Paris: Armand Colin, 1993.



CLANET, Claude. **L'interculturel. introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines**. Mirail: Presses Universitaires du Mirail, 1990.

CLEMENT, R.; NOËL, M.; SYLVESTRE, A.; Modes d'acculturation et identité située: le cas des immigrants haïtiens de Montréal. **Canadian Ethnics Studies**, Montréal, v. 33, n. 2, p. 81-93, 1991.

CLIFFORD, James; MARCUS, George. **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkley: University of California Press, 1986.

CLIFFORD, James. **The predicament of culture**. Twentieth-Century Ethnography. Literature and Art. Harvard: Harvard University Press, 1988.

COMTE, Auguste. **Leçons sur la sociologie: cours de philosophie positive: leçons 47 à 51**. Paris: Flammarion, 1999.

COSTA-LASCOUX, Jacqueline; HILLY, Marie-Antoinette; VERMES, Geneviève. **Pluralité des cultures et dynamiques identitaires**. Hommage à Carmel Camilleri. Paris: L'Harmattan, 2000.

DANVERS, Francis. Idée et historicité de l'orientation: premiers jalons pour une approche anthropologique de l'orientation des jeunes et des adultes au XXème siècle. **Spirale. Revue de recherche en éducation**, Villeneuve d'Ascq, n. 31, p. 55-64, 2003.

DEMAILLY, Lise. La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle. **Revue des sciences de l'éducation**. Montréal, v. 27, n. 3, p. 523-542, 2001.

DENNET, Daniel. **La stratégie de l'interprète**. Paris: Gallimard, 1990.

DEROUE, Jean-Louis. La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire. **Education et sociétés**, Bruxelles, n. 5, p. 9-24, 2000.

_____. La formation tout au long de la vie, figure exemplaire de la conception réticulaire du social en éducation? Nouvel esprit du capitalisme et égalité des chances. In: COLLOQUE DU DROIT À L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE AU DEVOIR DE FORMATION PROFESSIONNELLE TOUT AU LONG DE LA VIE, 2002, Mons. Facultés Universitaires Catholiques de Mons, 2002.

DERRIDA, Jacques. **Positions**. Paris: Editora de Minuit, 1972.

DEVEUREUX, Georges. **Essais d'ethnopsychiatrie générale**. Paris: Gallimard, 1977.

_____. **Ethnopsychanalyse complémentaire**. Paris: Flammarion, 1985.



DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **A l'école**. Paris: Seuil, 1996.

DUBET, François. **Les lycéens**. Paris: Seuil, 1991.

_____. **Le déclin de l'institution**. Paris: Seuil, 2002.

_____. Pourquoi ne croit-on pas les sociologies? **Education et Sociétés**, Bruxelles, n. 9, p. 13-25, 2002a.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie. **L'hypocrisie scolaire**. Pour un collège enfin démocratique. Paris: Seuil, 2000.

DURKHEIM, Emile. **Les règles de la méthode sociologique**. Paris, Flammarion, 1988.

ENNIS, Robert H. A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In: BARON Joan B.; STERNBERG, Robert J. **Teaching thinking skills: theory and practice**. New York: W. H. Freeman, 1987.

ESTABLET, Roger. Culture et idéologie. **Cahiers marxistes léninistes**. Paris: Les Editions Sociales, 1966.

FABIAN, Johannes. **Time and the other: how anthropology makes its objet**. New York: Columbia University Press, 1983.

FELOUZIS, Georges. **L'efficacité des enseignants**. Paris: PUF, 1997.

FERREOL, Gilles. (Dir.). **Intégration et exclusion dans la société française contemporaine**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1992.

_____. **Intégration, lien social et citoyenneté**. Villeneuve-d'Asq: Presses Universitaires du Septentrion, 1998.

FERREOL, Gilles; JUCQUOIS, Guy. **Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles**. Paris: Armand Colin, 2003.

FREUD, Sigmud. **Névrose, psychose et perversion**. Paris: PUF, 1981.

_____. **L'avenir d'une illusion**. Oeuvres complètes. Paris: PUF, 1994.

GOODY, Jack. **La raison graphique**. La domestication de la pensée sauvage. Paris: Editora de Minuit, 1980.

HOFSTEDE, Geert. **Cultures consequences**. Comparing values, institutions and organizations across nations. London: Thousand Oaks, 2001.



HOLLINGER, David. **Postethnic america**. Beyond multiculturalism. New York: Basic Books, 1995.

IPE. **Disparités régionales dans le développement de l'éducation**. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, 1981.

JODELET, Denise. (Dir.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

KAËS, René. **L'appareil psychique groupal**. Paris: Dunod, 1976.

LACAN, Jacques. **Fonction et champ de la parole et du langage**. Ecrits I. Paris: Seuil, 1996.

LAHIRE, Bernard. **Tableaux de familles**. Paris: Gallimard-Seuil-EHESS, 1995.

LE GOFF, Jean-paul. **La barberie douce**. Paris: La Découverte, 1999.

LEFORT, Claude. **Essai sur la politique**. Paris: Seuil, 1989.

LEVI-SRAUSS, Claude. **Anthropologie structurale**. Paris: Plon, 1969.

LEWIN, Kurt. **Psychologie dynamique**. Paris: PUF, 1972.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Une théorie scientifique de la culture**. Paris: Maspero, 1990.

MARCUS, George; FISCHER, Mickael. **Anthropology as a cultural critique**. Chicago: Chicago University Press, 1986.

MARTIN, Jean-Yves. Sociologie de l'enseignement en Afrique noire. **Cahiers Internationaux de sociologie**, Paris, v. 54, p. 337-362, 1972.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**. Ensaio de sociologia lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARTUCCELLI, Danilo. La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs. **Education et Sociétés**, Bruxelles, n. 9, p. 27-38, 2002.

MORANDI, Franc. **Les méthodes et modèles pédagogiques**. Paris: Nathan Université, 1997. (Collection 128).

_____. **Philosophie de l'éducation**. Paris: Nathan Université, 2000. (Collection 128).

MOSCOVICI, Serge. **La psychologie, son image, son publique**. Paris: PUF, 1961.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ainsi parlait zarathoustra**. Les trois metamorphoses. Paris: Gallimard, 1947.



ORTIGUES, Edmont Marie-Cécile. **Oedipe africain**. Paris: Plon, 1973.

POIRIER, Jean. Ethnies et cultures. Ethnologie régionale. **Encyclopédie de la Pléiade**. Paris: Gallimard, 1972.

RAYOU, Patrick. **La cité des lycéens**. Paris: L'Harmattan, 1998.

REDFIELD, Robert.; LINTON, Ralph.; HERSKOVITS, Melville. Memorandum on the study of acculturation. **American Anthropology**, New York, n. 38, p. 149-152, 1936.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICOEUR, Paul. **Soi-même comme un autre**. Paris: Seuil, 1996.

SALLABERRY, Jean-Claude. Représentations à bords flous, représentations rationnelles, concepts. **Education Permanente**, Paris, n. 155, p. 7-38, 2003.

SCHÖN, Donald. A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In: Jean-Marie Barbier (Ed.). **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris: PUF, 1996. p. 201-222.

46 SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1970.

SPINOZA. **L'éthique**, II. 9. ed. Paris: Gallimard, 1994.

TAVARES, Otávio Augusto de Araújo. **Encantamento e desencantamento do educador**. 1997. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

THOMAS, Louis-Vincent. **Le pluralisme cohérent de la notion de personne en Afrique Noire traditionnelle**. La notion de personne en Afrique Noire. Paris: Editions du CNRS, 1981.

TOCHON, François. Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. Paris: **Revue Française de Pédagogie**, INRP-Lyon, n. 133, p. 129-157, 2000.

VALABREGA, Jean-Pierre. **Le problème anthropologique du fantasme**. Le désir et la perversion. Ouvrage collectif. Paris: Le Seuil, 1967.

VELHO, Gilberto Cardoso Alves. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VINSONNEAU, Geneviève. **L'identité culturelle**. Paris: Armand Colin, 1999.



WACHTEL, Nathan. L'acculturation. In: LE GOFF; NORA, Pierre. (Org.). **Faire de l'histoire**. Paris: Gallimard, 1974.

WINNICOTT, Donald. **Objets et phénomènes transitionnels**. De la pédiatrie à la psychanalyse. Paris: Payot, 1969.

_____. **Jeu et réalité**. L'espace potentiel. Paris: Gallimard, 1975.

Prof. Dr. Olivier Meunier
Universidade Paris 8 | França | Paris
Membro do Laboratório de Pesquisa ERASME
Sociólogo (doutor em Antropologia) e titular duma habilitação a
dirigir pesquisas em Sociologia) no Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica
E-mail | olivier.meunier@inrp.fr

Prof. Dr. José Pires
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Departamento de Educação
Grupo de Pesquisa e Estudo sobre
Pessoas com Necessidades Especiais
E-mail | josepires17@gmail.com

47

Recebido 17 ago. 2009

Aceito 13 out. 2009