

Diferenças étnicas e educação intercultural: a partir de que entendimento de etnicidade?

Lúcio Kreutz

Doutor em Educação (PUC/SP), professor de Pós-Graduação
da UNISINOS-RS.
e-mail: lkreutz@terra.com.br

Resumo

A temática das diferenças culturais e sua conjugação com o processo educacional, em perspectiva da interculturalidade, está tendo presença mais freqüente no cenário da educação. Normalmente, é apresentada de forma a sensibilizar para a riqueza das diferenças étnicas, como expressão da caminhada histórica dos diversos grupos, realçando-se os aspectos positivos vinculados com a possibilidade de um diálogo intercultural. E a escola, tendo desempenhado historicamente uma função homogeneizadora, começa a ser vista como um espaço favorável para se articular iniciativas na perspectiva da interculturalidade. De fato, este pode ser um caminho promissor. No entanto, é fundamental perguntar sobre a concepção de etnicidade e de identidade que se veicula. Partindo de autores que apontam para a desubstancialização da categoria de etnia, de identidade e para o descentramento da subjetividade, facultando, assim, realçar, na análise, mais o processo e a trama histórica na qual os grupos étnicos foram se constituindo em dinâmica permeada pelas relações de poder.

Palavras-chave

Educação intercultural; etnicidade; identidade.

Abstract

The theme of cultural differences and their interconnection with the educational process, in the perspective of interculturality is receiving more frequent attention on the education scenario. Normally it is presented in such a way as to make people sensitive to the richness of ethnic differences and an expression of the historical development of the diverse groups, bringing out the positive aspects linked with the possibility of intercultural dialogue. And the school, having historically carried out a homogenizing function, begins to be seen as a space favorable for the articulating of initiatives within the perspective of interculturality. In reality, this can be promising. However, it is fundamental to ask about the conception of ethnicity and the identity which is being transmitted. Beginning from authors that point out the desubstantialization of the category of ethnicity, of identity and of the decentralization of subjectivity, thus making it possible to bring out in the analysis more of the process and the historical plot in which the ethnic groups were constituted within a dynamic process permeated by the relations of power.

Key words

Intercultural education; ethnicity; identity.

Introdução

A crescente ênfase na interculturalidade parte do pressuposto que o processo identitário étnico é um dos elementos constitutivos da dinâmica social. A dimensão cultural constitui-se em eixo desencadeador de confrontos e de interações que repercutem no processo educacional. O fato novo na educação é o crescente reconhecimento da legitimidade das diferenças culturais e sua importância para o processo educacional/escolar. A partir da última década, ampliando-se gradativamente o diálogo com outras áreas da ciência, os atores do processo escolar percebem-se envolvidos numa complexa rede de interações em que seu pertencimento étnico interfere na construção de significados. Neste sentido, configura-se de forma crescente o entendimento que a escola pode ser concebida como espaço para o encontro entre as diferentes formas de ser, de pensar, de sentir, de valorizar e de viver.

Diversos autores começaram, também nestes últimos anos, a ensaiar novas configurações para a dinâmica educacional/escolar, atentos para a importância da dimensão cultural em todo este processo. Colom (apud RODRIGUES, 1998, p. 1) realçou que a escola começa a fazer sentido na medida em que seja capaz de preparar o aluno "para viver no meio de culturas diferentes, compreendendo as variadas situações multiculturais". Para o autor isto facilita o domínio de outros costumes e de formas de pensamento diferentes do próprio. Dayrell (1996, p. 136) entendeu que falar da escola como espaço sócio-cultural

implica "resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição". Juliano (1993, p. 66) salientou que importa enfatizar os pontos de contato e de diálogo entre as culturas, sendo que "a escola poderá ser um espaço propício para desenvolver com os alunos a percepção das especificidades étnico-culturais próprias, a distinção e o reconhecimento das especificidades de outros grupos étnicos". Parece-lhe que assim se pode estimular os alunos a um diálogo intercultural. Muitos outros começaram a enfatizar idéias semelhantes nos últimos anos. Arroyo (1996, p. 7) talvez tenha sintetizado a compreensão de muitos ao dizer que buscamos novos horizontes e uma base epistemológica que

[...] reflita ao mesmo tempo a complexa diversidade de identidades, grupos, etnias, gênero, diversidade demarcada não apenas por relações de perda, de exclusão, de preconceito e discriminação, mas demarcada por processos ricos de afirmação de identidades, valores, vivências, cultura.

No entanto, a interculturalidade entra em cena, entre os educadores, ainda de forma incipiente. As manifestações estão mais em nível de desejo, de aspirações, do que de encaminhamentos e práticas consistentes. Já se avançou bastante nos estudos históricos em que se aponta a predominância de uma prática monocultural na escola. Sabemos, através de todo um conjunto de pesquisas, que a escola tem sido a instituição envolvida predominantemente pelas diversas formas de regulação social e moral, tendendo a concepções fixas, substancializadas, de identidade e de cultura. A partir da modernidade, no contexto de

formação dos Estados/Nação, a diferença cultural foi considerada um obstáculo para a formação da nacionalidade e do "povo", sob o prisma de um pretense coletivo. Giroux (1995, p. 86) talvez expressasse uma boa síntese do entendimento de um conjunto de estudos históricos nos quais se realça que a escola, pelo seu envolvimento, com uma noção de identidade nacional, ligada a uma cultura tradicional, ocidental, "tem ignorado as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos, cultural e politicamente subordinados".

O que ocorre na educação é expressão de uma tendência mais ampla em que, segundo Guibal (1997), há um movimento de superação do centrismo epistemológico que leva a significações absolutas. Avançada na desconstrução crítica e entende-se que nossas concepções devem ser interpretadas a partir da significação cultural múltipla, sendo que a educação é um campo em que as relações de poder e as contradições da sociedade se manifestam de forma significativa.

Perguntamo-nos: para onde aponta o discurso da interculturalidade? Bell (apud RODRIGUES, 1998, p. 1) entende a interculturalidade como "o desenvolvimento de um processo ativo de comunicação e de interação entre as culturas para seu enriquecimento mútuo". E Betancourt (1997) salientou que a interculturalidade "não é a incorporação do outro no próprio, mas que é a transformação do próprio e do alheio, visando à interação e à criação de um espaço compartilhado e determinado pela convivência".

Nosso objetivo, aqui, é pensar e talvez ajudar a repensar as bases epistemológicas

para a perspectiva da interculturalidade na educação. Esta tarefa nos motiva a lançar perguntas sobre o fundamento pelo qual se articula este discurso e sobre as implicações do mesmo. Talvez Stein (in UNIJUÍ, 1994) colabore neste questionamento inicial ao lembrar um princípio epistemológico básico, segundo o qual "mais do que entender idéias e teorias, o que importa é entender os pressupostos a partir dos quais as idéias e as teorias são articuladas". Recorrendo a este princípio, perguntamos sobre os pressupostos subjacentes ao discurso de interculturalidade. A questão a ser posta é: em que perspectivas este discurso pode fomentar ações educacionais favoráveis a uma dimensão desejável de interculturalidade?

A reflexão sobre a interculturalidade remete à análise da concepção que temos de etnicidade. Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 184) salientaram que "o fato étnico não é algo que deve ser definido, mas descoberto", importando perceber o sentido que sua presença, constante e multiforme, tem para nós. Segundo estes autores, o avanço mais significativo obtido na antropologia social, a fundamentar as pesquisas atuais sobre etnicidade, consiste na "desubstancialização dos grupos étnicos". Significa dizer que aquilo que deriva do domínio da etnicidade não são as diferenças culturais empiricamente observadas, mas as condições nas quais determinadas diferenças culturais são utilizadas para estabelecer a diferença entre *in-group* e *out-group*. O que importa é descobrir em que dinâmica, sob quais processos, este sentido é socialmente construído.

No intuito de participar da reflexão sobre as bases epistemológicas para a interculturalidade, pretendo centrar os questionamentos em três categorias que, parece-me, são bastante centrais nesta temática. Trata-se:

- a) do entendimento do real como processo, o que resulta em falar de processos identitários e não de identidade;
- b) do entendimento de subjetividade em perspectiva de descentramento;
- c) da desubstancialização da etnicidade.

O real como processo

Ao se refletir sobre os pressupostos epistemológicos do conhecimento, relacionando-os com a questão da interculturalidade, é preciso salientar que não entendemos o real nem como um dado sensível nem como um dado intelectual. O real é um processo, é um movimento cultural de constituição dos seres e de suas significações (CHAUI, 1980). Significa uma ruptura com a concepção epistemológica tradicional segundo a qual a realidade existia independentemente das representações humanas e da linguagem. Pensava-se a verdade como sendo a precisão da representação, o que refletia a objetividade. Na base epistemológica tradicional desvalorizava-se os fatores culturais e simbólicos da vida coletiva.

Ao se entender o real como processo no qual vão se constituindo os seres e suas significações, percebe-se, então, que o que mais interessa não é aprender as idéias sobre as coisas como se estas efetivamente representassem a realidade. O que importa

é compreender o processo que levou ou leva a caracterizar idéias ou teorias da forma específica como nos são apresentadas. Significa dizer que, mais importante do que procurar entender as proposições em que se articulam os conhecimentos, de fato é procurar entender as razões pressupostas na articulação dos mesmos. Interessa perceber como se dá a dinâmica sócio-cultural do processo de elaboração de idéias, de representações, em suas tensões e contradições. Como idéias e teorias resultam de um processo humano complexo, permeado por interesses e relações de poder, torna-se fundamental, em termos epistemológicos, dar especial atenção para se perceber o processo de construção das explicações apresentadas, problematizando-o.

Este ponto de partida para a concepção do real leva-nos a problematizar da mesma forma as noções tradicionais de identidade e de subjetividade, categorias centrais para a reflexão sobre a interculturalidade e a educação.

Também a identidade étnica não deve ser entendida como algo constituído, naturalizado. Trata-se de percebê-la como processo identitário (NÓVOA, 1992; HALL, 1997 e outros). Para Hall (1997, p. 13 e 75) a identidade unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, pois ela está diretamente envolvida com o processo de representação que se localiza no tempo e no espaço simbólicos, ela tem uma "geografia imaginária". Bernd (1992, p. 10) afirmou que "a busca da identidade deve ser vista como um processo em permanente movimento. A identidade não é construída sobre um referente empírico, mas sobre o simbólico e

cultural". O fundamental é que se entenda o étnico como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. Constrói-se nas práticas sociais, em um processo de relação.

O descentramento do sujeito conhecedor

Nesta mesma perspectiva de entender o real como processo, é básico também operar um descentramento do sujeito conhecedor. A problematização que se faz no pós-estruturalismo em relação à subjetividade permite um auspicioso avanço na questão das bases epistemológicas para tratar do tema da interculturalidade. Na tradição iluminista, colocava-se o sujeito no centro da análise e da teoria, vendo-o como fonte do pensamento e da ação. Predominava a concepção de um eu estável, coerente, apreensível, capaz de desenvolver um conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo, por meio da razão (PETERS, 2000; ROSE, 2001).

Já em Nietzsche e, fortemente, em Foucault (1987; 1990 e 1996), lançou-se as bases para a perspectiva pós-estruturalista na qual se questiona os pressupostos universalistas da racionalidade, da individualidade e da autonomia subjacente ao sujeito humanista. A idéia de autoconhecimento entra em suspeita, entendendo-se que o ser-no-mundo tem precedência sobre o conhecimento e a autonomia do sujeito. Enfatiza-se a consciência discursiva do eu, sua localização histórica e cultural. Segundo Peters (2000), entende-se a linguagem e a cultura

em termos de sistemas lingüísticos e simbólicos nos quais as inter-relações entre os elementos que os constituem são considerados mais importantes do que cada um destes elementos examinados de forma isolada e autônoma. Metodologicamente, enfatiza-se a desconstrução, tornando-se mais central a noção de diferença, de determinação local, de rupturas e descontinuidades históricas. O conhecimento não é tido como uma representação precisa da realidade. O limite entre razão e desrazão não é tão claro quanto se pretendia que fosse, na ótica do iluminismo. Duvida-se da pretensão estruturalista de identificar as estruturas universais que seriam comuns às culturas e mentes humanas. A inflexão recai mais na análise diacrônica, na mutação, na transformação e descontinuidade das estruturas. Interessa mais a genealogia do que a ontologia.

Questiona-se, especialmente em Derrida e Deleuze (1988; 1991), os pressupostos que governam o pensamento binário, mostrando-se como as oposições binárias sempre sustentam uma hierarquia. O conceito de diferença torna-se central. Na perspectiva do descentramento, passa-se a estudar e a descrever o sujeito em sua complexidade histórica e cultural. Entende-se que o sujeito é discursivamente constituído, é visto em termos concretos: posiciona-se na intersecção entre as forças libidinais e as práticas sócio-culturais. Não se trata de uma essencialidade humana, mas de um ser humano concreto, corporificado, generificado, temporal, sempre maleável e flexível.

Quando Birman (2000, p. 80) afirmou que, a partir de Foucault, a subjetividade passou a ser um campo teórico, entendendo que isto ocorre em decorrência da percepção que:

1. a subjetividade não é nem um dado nem um ponto de partida, mas é algo da ordem da produção;
2. a subjetividade não está na origem, como uma invariante vista de maneira naturalista. Ela é tida como um devir, considerada mais como um ponto de chegada, após longo processo;
3. a subjetividade é múltipla e plural, não há fixidez no seu ser;
4. o que existe de fato são formas de subjetivação. A rigor, significa dizer que não existe o sujeito, mas apenas as formas de subjetivação. Fundamentalmente, o que está em questão é a inconsistência ontológica do sujeito;
5. o foco central da questão passa a ser, então, como se deu e está se dando a dimensão de produção do sujeito, considerado o resultado de um longo e tortuoso processo de modelagem e remodelagem, ocorrendo em jogo de poder, historicamente regulado. O engendramento da subjetividade realiza-se em decorrência da forma como tecnologias de si são acionadas historicamente.

Segundo Birman (2000), o ponto fulcral em Foucault, na questão epistemológica, é a desconstrução da tradição da filosofia do sujeito. Na modernidade, a filosofia do sujeito definiu o pensamento como condição de verdade e de existência para a subjetividade: "penso, logo sou". Foucault entendia que, com os avanços na

psicologia e na semiótica, a posição descentrada do inconsciente e a exterioridade do campo da linguagem ajudaram a provocar uma ruptura crucial com a tradição da filosofia do sujeito. Porém, como realçou Birman (2000, p. 95), em Foucault, a idéia do pensamento de fora como constituinte da subjetividade foi se deslocando do registro da linguagem para o de poder, ao qual o pensamento de fora estaria subsumido.

Em relação à subjetividade, a questão epistemológica central, na perspectiva pós-estruturalista, é desconstruir as categorias de sujeito e de verdade produzidas em determinada tradição, substituindo-as pelas categorias de *formas de subjetivação* e de *tecnologias de si*. Neste sentido, a subjetividade vincula-se a uma dimensão de destino e de *produção* pelo fato de contrapor-se à idéia ontológica de origem e de consistência ontológica.

Mas Foucault deixou claro que estas *tecnologias de si* através das quais vão se *produzindo* formas de subjetivação são ativadas sempre em contexto de relações de poder, de relações entre saber e poder, o que o leva a introduzir a categoria de *jogos de verdade*. O que interessa é perceber quais agenciamentos produzidos pelas estratégias de poder levaram à afirmação e à cristalização de verdades que, afinal, foram sendo instituídas pela tradição e aí, aos poucos, essencializadas, substancializadas.

As categorias de formas de subjetivação e tecnologias de si, quando relacionadas com processo identitário e grupos étnicos, podem ter grande potencialidade explicativa para o entendimento das bases epistemológicas com as quais os discursos

sobre estas temáticas estão sendo constituídos. São categorias férteis para ajudar a desconstruir discursos e desubstancializar conceitos relacionados com a interculturalidade.

Desubstancializando a etnicidade

Na interculturalidade deseja-se o diálogo e a interação construtiva entre etnias. Uma questão central é perguntar-nos, então, sobre nosso conceito de etnia.

Glazer e Moynihan (1975), autores de muita influência na década de 1970, entendiam a etnicidade como o conjunto de traços como a língua, a religião, os costumes, o que a aproximava da noção de cultura. Mas também poderia significar a presumida ascendência comum dos membros e, neste caso, o conceito de etnicidade aproximava-se do de raça. Parece-me que este entendimento do conceito de etnicidade ainda está fortemente presente na literatura educacional. Mas não ajuda a pensar a questão da interculturalidade.

Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 86) alertaram que, nesta concepção, entende-se a etnicidade como um dado primordial, substancializado, privilegiando-se atributos dos quais decorre um sentimento de pertença, uma afinidade considerada natural. É uma concepção que se embasa em um presumido vínculo de sangue, de traços fenotípicos, de religião, de língua, de costume e de pertença regional.

Estará nisto o essencial da etnicidade? Parece-me que um caminho mais

fecundo para se entender o fenômeno da etnicidade e sua importância para a educação é o que veio a se constituir a partir de Barth, em *Grupos Étnicos e suas Fronteiras* (1969). Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 152) afirmaram que, a partir de Barth, criou-se uma nova forma de entender e trabalhar com o fenômeno de etnicidade, salientando-se que:

- a) o pertencimento étnico só pode ser determinado na demarcação entre membros e não-membros;
- b) as identidades étnicas só se mobilizam com referência a uma alteridade. A etnicidade implica a organização de agrupamentos dicotômicos Nós/Eles;
- c) o que define o grupo étnico são as fronteiras étnicas e não seu conteúdo cultural interno.

Significa dizer que, para entender os fenômenos da etnicidade, o mais importante é buscar entender em que contexto e sob quais condições foi se dando o estabelecimento, a manutenção e a transformação das fronteiras entre os grupos étnicos. Significa também que o conceito de etnicidade chama para novas questões teóricas. A etnicidade começa a ser trabalhada em termos menos essencialistas, operando-se a desubstancialização dos grupos étnicos.

Assim, nas pesquisas, o ponto de partida comum

[...] é a distinção analítica entre a organização das relações étnicas e o conjunto dos modos de vida e dos costumes compartilhados por uma população. O que deriva do domínio da etnicidade não são as diferenças culturais empiricamente observadas, mas as condições nas quais certas diferenças culturais são utilizadas como símbolos da diferenciação entre in-

group e out-group (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 129).

Os mesmos autores ainda afirmaram que

[...] a etnicidade não é vazia de conteúdo cultural (os grupos encontram 'cabides' nos quais pendurá-la), mas ela nunca é também a simples expressão de uma cultura já pronta. Ela implica sempre um processo de seleção de traços culturais dos quais os atores se apoderaram para transformá-los em critérios de consignação ou de identificação com um grupo étnico (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 129).

Desta perspectiva de entendimento da etnicidade, infere-se que os valores e as características que as pessoas geralmente atribuem ao seu processo identitário, normalmente, explica-se mais por meio das atividades socialmente organizadas nas quais encontram suas pertinências práticas, do que pela importância abstrata das mesmas. Na expressão de Barth, pode-se dizer que é a fronteira étnica que define o grupo e não o material cultural que ela engloba. Molohon et al. (apud POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 136), ao se perguntarem sobre os motivos que levam os seres humanos a investir tanta energia na construção de fronteiras étnicas, concluíram que o motivo está no fato de que a reivindicação da identidade étnica implica interesses. No contexto dos estudos culturais, diz-se que a etnicidade ocorre em um processo humano permeado por relações de poder. Por isto, o que mais importa é centrar a atenção nas relações de poder de determinada sociedade, pois aí estará a chave para o entendimento da forma como o fenômeno da etnicidade se manifesta.

Poutignat e Steiff-Fenart (1998, p. 17) apresentaram uma contribuição importante para o estudo/debate da interculturalidade quando afirmaram que teorizar a etnicidade não significa fundar o pluralismo étnico como modelo de organização sócio-política, mas que significa examinar as modalidades segundo as quais uma visão de mundo "étnica" é tomada pertinente para os atores. Drummond (1980, p. 368) já tratava a etnicidade como um sistema simbólico tido como "um conjunto de idéias coercitivas sobre a distintividade entre si e os outros, que fornece uma base para a ação e a interpretação do outro". Neste mesmo sentido, para Poutignat e Steiff-Fenart (1998, p. 110)

[...] as categorias étnicas são símbolos cujo conteúdo varia em função das situações, mas que formam em conjunto um sistema de significações interligadas [...] A realidade primeira da etnicidade é a do quadro cultural (o intersistema), no qual ela se realiza como comunicação significativa da diferença.

O que interessa investigar é a forma como um conteúdo cultural e como as interrelações entre as categorias étnicas foram ou são postas em operação em um intersistema. Eriksen (1991) enfatizou que não nos relacionamos com grupos étnicos, mas com contextos interétnicos.

Barth (1969) colocou o processo de atribuição categorial e de interação no centro da análise. E assim, o problema fundamental na etnicidade é o de estudar as condições que geram o surgimento das distinções étnicas e a articulação destes com a variabilidade cultural. O centro da questão não está nos diversos tipos de agrupamentos étnicos, mas nos tipos de organização

social nas quais se trata desta ou daquela forma estes agrupamentos étnicos (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, p. 112).

Logo, não é a diferença cultural que está na origem da etnicidade, mas a comunicação cultural que permite estabelecer fronteiras entre os grupos por meio dos símbolos simultaneamente compreensíveis pelo insiders e pelo outsiders (SCHILDKROUT, 1974, apud POUTIGNAT e STREIFF-FENART, p. 124).

Percebemos, assim, que, na etnicidade, os limites são múltiplos e instáveis. Seyferth (1994, p. 23) realçou-o dizendo que estes limites podem mudar com frequência porque a "eticidade é situacional". O importante, o mais fundamental, é que se perceba o étnico como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O étnico constrói-se nas práticas sociais, em um processo de relação, por isto importa estar atento para as relações de poder entre os diversos grupos sociais e culturais. Por isto, também é fundamental buscar entender a forma pela qual os fenômenos manifestos de etnicidade são produzidos por intermédio de sistemas de significação e de estruturas de poder. Neste sentido, entende-se que a nomeação é "produtora de etnicidade", é um dos constituintes da dinâmica social. Os grupos étnicos surpreendem-se, frequentemente, com a identidade étnica que lhes é atribuída de fora de seu grupo e que se impõe socialmente. Hugues (in POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998, p. 143) salientou que a nomeação "é por si própria produtora de etnicidade [...], o fato de nomear tem poder de fazer existir na realidade".

Esta perspectiva teórica com a qual se desubstancializa a etnicidade é de um

grande significado para a educação. Alertou para a necessidade de se trabalhar sempre na perspectiva da historicidade, procurando perceber, por meio de que processos e com que relações de poder foram elaboradas as propostas e os valores que estão sendo apresentados. É uma perspectiva que tem um significado todo especial quando se trata de educação, campo em que entram em jogo valores e propostas, normalmente apresentadas de forma substancializada. Ainda são relativamente poucos os autores que vinculam a categoria de etnia com a dinâmica educacional e entre os que o fazem, ainda há uma predominância de análises em que se substancializa as referências do étnico.

Perspectivas

A temática da interculturalidade relacionada com a educação poderia levar-nos a pensar as diferenças culturais como um maravilhoso legado, construído pelos grupos em longo processo histórico, sendo que, por intermédio de uma educação intercultural, fomentar-se-ia a criação de oportunidades e de espaços para a interação e o enriquecimento mútuo destes grupos.

As questões epistemológicas acima apontadas, de forma muito esquemática, alertam-nos que não é assim, que isto não é o suficiente. Primeiramente, não se trata de reivindicar uma relação mais frequente e intensa entre os grupos étnicos como base para a interculturalidade, pois a mesma já se forma a partir de um processo de relação. O mais importante é ver de quais relações