

Por uma Pedagogia Intertranscultural

Paulo Roberto Padilha¹

“Conhecemos com o corpo todo.
Não só com nossas emoções ou com nossa razão.”
(Paulo Freire, 1997).

1. Escrevam pedagogias

Apresento, neste breve ensaio, algumas reflexões relacionadas às bases do que estou chamando de “Pedagogia Intertranscultural”.

Por diversas vezes Paulo Freire (1921–1997) nos orientou a escrever “Pedagogias”. Ele mesmo, dando-nos o exemplo, escreveu várias delas: “pedagogia do oprimido”, “pedagogia da esperança”, “pedagogia da autonomia”, “pedagogia da indignação”. Outras pedagogias nasceram desta orientação freiriana, como que dando continuidade à “pedagogia do oprimido”, e, em certos aspectos, procurando reinventá-la, como queria o próprio Freire. Evidentemente, fora dessa perspectiva, sugeriram também outras denominações pedagógicas, não necessariamente afinadas com o pensamento freiriano.

Só para exemplificar, temos, na atualidade, diferentes estudos relacionados à práxis pedagógica – que dão origem às várias pedagogias que têm nos servido de referência nos últimos anos: pedagogia “do diálogo”, “dialética”, “da práxis”, “da Terra”, “institucional”, “do conflito”, “da revolução”, “do amor”, entre outras. Fala-se ainda em “da essência”, “da existência”, entre outras.

No livro intitulado “História das Idéias Pedagógicas” (1993, pg. 21), o Professor Moacir Gadotti explica que “a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico (...), que surge com a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de sistematizá-la em função de determinados fins e objetivos”.

De acordo com o mesmo autor, “a doutrina pedagógica mais antiga é o *taoísmo* (tao = razão universal), que é uma espécie de *panteísmo*, cujos princípios

¹ Paulo Roberto Padilha é mestre e doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pedagogo, bacharel em ciências contábeis, músico e Diretor de Desenvolvimento Institucional do Instituto Paulo Freire. É autor dos livros *Educar em Todos os Cantos: por uma Educação Intertranscultural*. São Paulo, Cortez/IPF, 2007; *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo, Cortez/IPF, 2004 e *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 8 ed., São Paulo, Cortez/IPF, 2008 (1 ed. 2001). Acabou de publicar “Município que Educa: Nova arquitetura da gestão Pública” (São Paulo, Caderno de Formação n. 2, Ed.L. IPF, 2009). É também Coordenador de Formação e Pesquisa, pelo IPF/Brasil, do “Programa Educação para a Cidadania Planetária”.

recomendam uma vida tranquila, pacífica, sossegada, quieta” (Gadotti, 1993., p. 22). Pensando nisso, bom seria se nossas práticas educacionais ocidentais soubessem resgatar e combinar, sem dicotomizações e sem o exagero de algumas das fontes da educação oriental e de doutrinas pedagógicas, algumas dessas experiências. Por exemplo, dos povos *hindus* (que exaltam o espírito e repudiam o corpo), dos povos *egípcios* (que foram os primeiros a tomar consciência da arte de ensinar), dos *hebreus* (que mais conservaram as informações sobre a sua história) e dos povos chamados “*primitivos*” (marcada pela tradição e pelo culto aos velhos).

Não é demais observarmos que com a divisão social do trabalho é que surgem as especialidades “docentes”, dando origem à separação entre ensinar e aprender e ao fato de passar a existir um local voltado a tais práticas – a escola.

Caracterizada por uma história que separa “mestres, sacerdotes e magos” – que ensinam – dos alunos – que devem aprender,

a escola que temos hoje nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram do excedente produtivo pela comunidade primitiva. A história da educação, desde então, constitui-se num prolongamento das desigualdades econômicas. A educação primitiva era *única, igual* para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das *educações*; uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres. (Gadotti, 1993: 23).

É justamente para superar estas características da educação e da escola que ainda temos, que buscamos compreender a natureza e a prática da pedagogia, mas numa perspectiva contemporânea, inclusiva, cidadã. Falamos em educar com *sentido*. Sentido que significa “caminho não percorrido mas que se deseja percorrer, portanto, significa projeto, sonho, utopia. Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente. A **pedagogia** serve de guia para realizar esse sonho” (Idem, 2003, pg. 11).

Existem diferentes pedagogias e, na história da educação, elas se afirmaram e serviram para defender diferentes modelos de sociedade e, por conseguinte, diferentes formas de transmitir às atuais e futuras gerações os modelos socioeducativos que serviram à melhor convivência social em cada contexto histórico – e, infelizmente, nem sempre comprometidos com o sonho ao qual se refere Gadotti.

A pedagogia nascida entre os séculos XVIII e XIX, principalmente, no final deste último, desenvolveu-se mais como pesquisas relacionadas à educação escolar, ideologicamente orientada (Cambi, 1999). E, em termos contemporâneos,

a “educação/pedagogia” - como bem viu Luhmann – veio ocupar um papel cada vez mais específico (de mediação e de reequilíbrio) no sistema social, articulando-se num subsistema igualmente plural e orgânico, disseminado no social, mas coordenando por uma reflexividade (por processos teóricos de interpretação e projeção) que garante sua funcionalidade, agindo segundo modelos adequados à sua fase histórica de desenvolvimento. A contemporaneidade é também a época da educação e de uma educação social que dá substância ao político (enquanto a política é governo dos e sobre os cidadãos), mas que também se reelabora segundo um novo modelo teórico, que integra ciência e filosofia, experimentação e reflexão crítica, num jogo complexo e sutil. (Cambi, 1999, pg. 381).

Entendemos que no final do século XX, início do século XXI, a pedagogia pode ser

considerada ciência e arte da educação. Ela é ciência que tem por objeto os processos educativos em sua dimensão mais ampla, não só aqueles considerados escolares. Trata-se da pedagogia compreendida no contexto do conceito de práxis, ou seja, como união/tensão dialética entre teoria e prática ou, ainda melhor dizendo, como “ação transformadora”.

Nas palavras do professor Danilo R. Streck,

a pedagogia se situa no âmbito dessa tensão, em que a prática e a teoria estão em permanente diálogo (...) e refere-se a práticas educativas concretas realizadas por educadores e educadoras, profissionais ou não. Vem a ser o próprio ato de conhecer, no qual o educador e a educadora têm um papel testemunhal no sentido de refazer diante dos educandos e com eles o seu próprio processo de aprender e conhecer. (Streck, Danilo. In: Streck, Redin e Zitkiski, 2008, pg. 313).

A pedagogia é também a ciência que provoca o encontro das outras ciências. Daí a sua vocação interdisciplinar e, diríamos mais, transdisciplinar, pois, ao mesmo tempo, cria espaços para o diálogo reciprocamente educativo entre as várias ciências, permitindo-nos o reconhecimento de suas diferenças e semelhanças – portanto, seus pontos de contato, de encontro, de convergências, de conexões e, certamente, também as suas oposições e conflitos.

Quanto mais a pedagogia estiver próxima e conectada às demais ciências e sensível às contribuições das outras formas de conhecimento, como por exemplo, as artes e todas as manifestações criativas e simbólicas, maiores serão as possibilidades de que consigamos construir, nos processos educativos, a conformação de uma pedagogia emancipadora, transformadora, respeitosa à cultura dos alunos e dos próprios mestres, como discutiremos oportunamente. Mas já é possível afirmar que

uma *pedagogia culturalmente relevante* não é, então, aquela que restringe o conhecimento formal a ser trabalhado pelo aluno àquele diretamente relacionado à experiência cultural do educando. Ao contrário, o que ela propõe é o alargamento do conhecimento formal do indivíduo, apoiando-se na experiência cultural para a elaboração do currículo e da proposta pedagógica (Lima, 1997:11)

Por este caminho é que reafirmamos o nosso entendimento da pedagogia como **ciência e arte da educação**. Isso significa também “compreendê-la, então, como modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados a serviço da ampliação da democracia” (Candau, 1997, citada por Moreira, 1999a:87). Nessa mesma direção, quando tratamos a ação docente como “ofício do mestre”, é possível considerar a ação pedagógica uma atividade artesanal, portanto artística, aproveitando a análise do educador brasileiro Miguel G. Arroyo. Afirma ele que “a educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério” (2000. pg. 18).

Diríamos mais: quanto mais cuidadoso e artesanal for o trabalho do mestre, ou do professor, no sentido do acompanhamento crítico, atento e criativo das aprendizagens dos seus alunos, mais a atividade pedagógica se aproxima da dimensão artesanal à qual se refere Miguel Arroyo. Para ele, a prática pedagógica, ou, como ele prefere escrever,

o saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixarem suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias. Esse saber-fazer e suas

dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós. O conviver de gerações, o saber acompanhar e conduzir a infância em seus processos de socialização, formação e aprendizagem, a perícia dos mestres não são coisas do passado descartadas pela tecnologia, pelo livro didático, pela informática ou pela administração de qualidade total. (...) Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação. (Arroyo, 2000, p. 18).

Pensando também na dimensão ética e estética da educação, no último livro que publicou em vida – *Pedagogia da Autonomia* (1996, pg. 36), Paulo Freire afirma que todo processo educativo exige uma “rigorosa formação ética, ao lado sempre da estética.” Ele está preocupado com uma pedagogia que valorize, ao mesmo tempo, a “boniteza” do ato educativo, baseada no respeito à natureza do ser humano, no pensar e agir na educação com base em princípios éticos. Toda ação educativa deve ter por referência a convivência respeitosa de todos os sujeitos que educam e se educam em comunhão. Comunhão que pressupõe a crítica, a politicidade do ato educativo, a sua radicalidade contra as lógicas liberais e neoliberais, que negam a dignidade humana, negam a ética e, portanto, nada têm a ver com estética.

Desde *Pedagogia do Oprimido*, que foi manuscrito em português no ano de 1968 e que é dedicado “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987:23), a preocupação com a ação ética e estética, na educação e na sociedade, é defendida fortemente. Foi pensando nos oprimidos que Freire escreveu seu famoso ensaio, como uma forma de, através da educação, caminhar com eles na direção da construção de uma teoria que pudesse fundamentar e ajudar a refletir a sua própria ação libertadora. Libertação das injustiças históricas, econômicas, políticas e sociais, cuja superação passaria necessariamente pela educação entendida como “prática de liberdade” e considerada em sua radicalidade criadora. Criação significando ousadia coletiva, ação corajosa e transformadora, que se coloca contra qualquer obstáculo à emancipação dos homens ou, se preferirmos, contra qualquer aprisionamento dos direitos das pessoas humanas. Aí vemos, com clareza, a dimensão ética e estética da educação e da pedagogia em Freire.

A *Pedagogia do oprimido* significa a pedagogia “que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. **Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos**, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987:32). Grifos meus.

Ao lermos e relermos a obra de Freire, constatamos que após quarenta anos ele mantém a sua coerência histórica e a mesma radicalidade dialética e democrática de quem, na década de 60, denunciava a opressão e chamava a atenção para a necessidade de nos compreendermos como seres inconclusos que permanentemente transformam e são transformados pelo mundo em que vivemos. Por isso, parodiando-o, afirmamos que enquanto vivente no mundo, a pessoa também não é: está sendo. E como tal, cria e recria permanente a sua própria existência, tomando consciência dos seus direitos, de suas obrigações, a partir das relações que estabelece com o mundo. Daí o seu permanente movimento de busca do “ser mais”.

A concepção de educação e de pedagogia, proposta por Paulo Freire, ou seja, uma educação libertadora e transformadora, experimentada e comprovada na sua práxis como educador e homem público, nos dá condições de pensar quais os tipos de conteúdos e metodologias que o autor propõe em suas *pedagogias*, já citadas, e, por conseguinte, como ele entendia a educação que, por outro lado, tem forte vinculação à luta pela afirmação dos Direitos Humanos.

Queremos, ao nos referirmos às pedagogias freirianas, esclarecer que ao falar, por exemplo, das exigências do ensinar e do aprender, Paulo Freire se preocupa não apenas com conteúdos, nem tampouco somente com a metodologia de ensino. Pare ele, “o **diálogo pedagógico** implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (FREIRE, 1994:118). Melhor explicando e utilizando como exemplo o próprio livro *Pedagogia da Autonomia* já citado anteriormente, o autor nos mostra a necessidade de superação dessas dicotomias, falando-nos da rigorosidade metódica da prática educativa e da relação dialética e dialógica entre ensino e pesquisa, “que-fazer (que) se encontram um no corpo do outro” (Idem, 1997: 32).

Como podemos inferir, pelo que até agora afirmamos, defendemos a pedagogia que considera que querer bem ao educando significa que o educador, “permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de **lutar politicamente, por seus direitos** e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos” (idem, 1997:161). Perguntaríamos-nos como alguém que não se respeita, que não respeita os seus próprios direitos, que às vezes nem os conhece e que não luta por eles, poderia ensinar outro alguém sobre o exercício de algum direito ou sobre qualquer outro conteúdo de forma crítica e emancipadora? Ou como alguém desacostumado a lutar pode conhecer o sabor da luta ou da possível vitória? Ou como um professor que se deixa vencer pela rotina, por mais dura que pareça, pode contribuir para a formação de sujeitos que exerçam plenamente a sua cidadania e saibam lutar e defender os seus direitos civis, sociais e políticos?

Outras categorias freirianas que precisam ser lembradas e que também nos servem como indicadores de uma pedagogia humanizadora – enquanto criação cultural – que nos ensina a refletir sobre processos educativos que nos levem a lutar pelos nossos direitos, são a criticidade, o respeito aos conhecimentos e saberes dos/as educandos/as, a consciência do inacabamento da pessoa, a alegria, o diálogo, a esperança, a dinâmica entre liberdade e autoridade, o significado da compreensão da educação enquanto intervenção humana, entre outras categorias e idéias-chave que por tantos anos estiveram presentes na práxis de Paulo Freire.

Para o professor Carlos Alberto Torres (2001, pg. 244), Paulo Freire

introduz uma perspectiva epistemológica na pedagogia. Como Dewey, ele acredita que o “conhecer” emana de experiências vividas, e não simplesmente de uma compreensão, racional e “abstrata” - que, quando adequadamente reconhecida e implementada, com certeza não pode fazer outra coisa senão enriquecer a experiência vivida. O levantamento de problemas em educação, que leva vantagem sobre os modelos educacionais de resolver problemas, começa pela descoberta da teoria oculta na prática do agir humano e dos movimentos sociais. A perspectiva epistemológica de Freire procura, por sua vez, produzir novo conhecimento, que irá guiar, inspirar, redefinir e ajudar a compreensão da prática. Mas esta teoria desconhecida ainda não foi elaborada. Ela tem que ser descoberta, construída ou recriada num diálogo inteligente entre a lógica da teoria social crítica e/ou da estética da poesia e literatura e as demandas das práticas carregadas de tensão, complicadas e contraditórias.

Aqui encontramos os fundamentos do nosso entendimento da pedagogia, em sua natureza e prática, como arte e ciência da educação. Pedagogia que não se completa como ciência da educação, mas que exige a associação de diferentes ciências e de outros conhecimentos e saberes – portanto, outras subjetividades coletivas, que fazem parte da vida cotidiana das pessoas e que, por isso mesmo, não podem ficar fora quando tratamos da educação que permeia a própria vida humana. Estamos falando da

educação como cultura (Brandão, 1985) e de uma **pedagogia crítica**

que surge das contribuições de Freire [que] se ocupa com a maneira como a educação emancipadora pode validar as culturas e os discursos dos próprios aprendizes, ao mesmo tempo em que confere-lhes poder. Por outro lado, o reconhecimento por Freire das tensões entre objetividade e subjetividade, entre teoria e prática – como esferas independentes e legítimas do esforço humano -, levaram-no (mais uma vez partindo de Dewey) a reconhecer que as dicotomias e tensões não podem ser superradas nem captadas em toda sua complexidade através das metodologias usuais. (Torres, 2001, pg. 244-45).

Das análises precedentes, inferimos que a pedagogia, em sua natureza e prática, significa exatamente “ação transformadora”, ou seja, práxis a ser constantemente recriada, atualizada, reinterpretada e reescrita. Pedagogia como práxis, ética, estética e como ação educativa crítica e política, o que nos convence de que só podemos falar de pedagogia, no sentido emancipador da palavra, se ela estiver associada à “educação como prática da liberdade” e, por conseguinte, ao exercício da democracia. Mas, evidentemente, democracia “entendida para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, para incluir todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos. (Paro, 2002, p. 4).

A seguir, na perspectiva da pedagogia dialética, crítica e interrogativa (Gadotti, 2001), e buscando o diálogo com outros sujeitos para “a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação” (Freire, 1987, pg. 166), é que passo a analisar a possibilidade da construção de uma Pedagogia Intertranscultural, consubstanciada em estudos que já tenho desenvolvido, relacionados ao que tenho chamado até aqui de currículo e educação intertranscultural (Padilha, 2004; 2007).

2. Pedagogia Intertranscultural

Na direção da escrita de novas pedagogias, que possam contribuir para reflexões e práticas que não dicotomizam, por exemplo, corporeidade e espiritualidade, emoção e razão, como nos sugere a epígrafe que abre este ensaio, apresento a intertransculturalidade como uma perspectiva educacional que trabalha com as diferenças e com as semelhanças culturais. Ela visa a todo tipo de inclusão e às aproximações, às interações e interconexões de experiências educacionais, individuais e coletivas, objetivas, subjetivas e intersubjetivas, que acontecem na localidade e no planeta em que vivemos. A Educação Intertranscultural, segundo teorizo, dá ênfase à diversidade cultural no currículo de toda ação educativa, e essa diversidade carrega em si mesma diferentes diferenças e múltiplas semelhanças.

Nessa direção, a Pedagogia Intertranscultural se refere, necessariamente, aos estudos relacionados às práxis educativas intencionais, escolares e não escolares. Ela pretende contribuir para fundamentar e problematizar programas, projetos e ações que estimulem a realização, em diferentes espaços e tempos, de diálogos interativos e comunicativos entre as aprendizagens que acontecem em todas as modalidades e níveis de ensino. Trata-se de investigar processos educativos que tentam superar as dicotomias que resultam da desinformação, do fundamentalismo de todo tipo, das incertezas ou das certezas absolutas no campo das ciências, das artes, das transcendências, da política.

Isso significa caminharmos “entre”, “ao mesmo tempo” e “para além” das históricas visões particularistas ou universalistas que resultam de diferentes interesses de pessoas, grupos e instituições, entre os quais, os econômicos, que, por exemplo, negam sistematicamente o diálogo para enfatizar e tornar único o discurso pedagógico, social, cultural e político, subordinando tudo às leis do mercado.

Estamos defendendo o diálogo crítico como alternativa às construções monoculturais em educação para que sejamos capazes de conviver reconhecendo, respeitando e valorizando as diferenças e as semelhanças culturais, pois ambas são fundamentais e presentes em nossa humanidade, conforme as nossas origens, etnias, histórias individuais e coletivas e de acordo com os contextos locais (global + local), socioculturais, socioambientais, políticos, econômicos – enfim, planetários, em que vivemos.

Nossa perspectiva pedagógica é trabalharmos mais com as conexões (uma coisa e outra) do que simplesmente com a oposição ou negação (uma coisa **ou** outra) dos vários conhecimentos e saberes e suas respectivas manifestações socioculturais e socioambientais relacionadas ao Sistema Cultural Simbólico (linguagens, artes, ciências humanas, transcendências etc), Associativo (ciências políticas, direito, antropologia, sociologia etc) e Produtivo (ciências naturais, tecnologias etc). Buscamos processos educacionais que promovam a inclusão social, humana, com olhar ecossistêmico e considerando todas as formas e manifestações de vida existentes no planeta. Daí, a necessidade de um currículo da escola que trabalhe *com* e *para além* da multirreferencialidade humana.

Nesta perspectiva, a Pedagogia Intertranscultural beberá na fonte várias concepções curriculares, educacionais e políticas, mas não negará saberes e conhecimentos considerados subjetivos, não fenomenais, difíceis de serem observados sob o ponto de vista dos critérios para que determinados conhecimentos sejam considerados científicos e que, por isso mesmo, foram sendo deixados de lado na história da pedagogia e da ciência moderna, tanto pela comunidade acadêmica, como pelas próprias escolas.

Visando a contribuir para a busca de alternativas superadoras de um currículo monocultural, ainda muito presente na educação que hoje praticamos, apresento aqui uma **primeira característica** do que passamos a chamar de Pedagogia Intertranscultural: procurar aproximações, na perspectiva de uma visão de totalidade, das ações propostas nos processos educativos, considerando a complexidade dos mesmos e evitando nos conformarmos, por exemplo, com análises dicotômicas, sejam elas racionalistas ou idealistas, ou com visões particularistas ou universalistas de mundo e de conhecimento. Pretende-se, ainda, superar práticas pedagógicas caracterizadas pelo imediatismo ou pelo voluntarismo, bem como propostas salvacionistas, que dispensam um processo de formação do sujeito que o torne capaz de estabelecer profundas relações com outros sujeitos e entre diferentes manifestações do conhecimento e da sabedoria acumulada pela humanidade.

Uma **segunda característica** marcante da Pedagogia Intertranscultural é a valorização do trabalho intertransdisciplinar, quando este cria condições para o encontro entre diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento e quando, nesse processo, propõe-se uma ação curricular emancipadora. Neste caso, observemos bem, o foco principal da atenção ou da ação interativa são as disciplinas ou as áreas do conhecimento.

Uma **terceira característica**, quando nos referimos à Pedagogia Intertranscultural também como ciência e arte da educação, é, talvez, o seu maior diferencial se comparada a outras abordagens pedagógicas ou às teorias do currículo: o seu **ponto de partida**, enquanto investigação da práxis educativa, não são as disciplinas, as áreas do

conhecimento, as ciências ou as artes. Os seus pontos de partida são as pessoas, os coletivos humanos e as relações que eles estabelecem entre si e com o mundo em que vivem, na relação da construção de novos conhecimentos e saberes que permitem a formação humana cidadã e integral.

Esclarecendo ainda mais, quando falamos de Pedagogia Intertranscultural, iniciamos as nossas reflexões sobre os processos de formação humana integral, pelo reconhecimento das histórias de vida, das culturas e das identidades, semelhanças e diferenças culturais entre as pessoas. Mas não paramos aí. As relações humanas é o que nos interessa no início do processo pedagógico, justamente porque se trata de educar para a convivência, para as inter-relações e para a interconectividade entre as pessoas e entre elas com o que se passa no planeta, nas suas mais complexas, mais singelas e mais dinâmicas dimensões, jamais ficando restritos ao que se passa ao nível pessoal, individual ou local.

Seremos tanto mais intertransculturais, quanto mais **nos colocarmos do ponto de vista da outra cultura**, resgatando, respeitando e valorizando as várias etnias e, a partir disso, conhecendo melhor a nossa própria cultura e as nossas múltiplas identidades. E isso não significa apenas trabalhar, por exemplo, com grupos de pessoas que se encontram pela primeira vez em determinados contextos socioculturais de migração. Isso significa reconhecer, na nossa vida cotidiana, no dia-a-dia das nossas relações, que todas as pessoas são, em alguma dimensão, diferentes e semelhantes às outras, em determinados aspectos, e essa situação nos ajuda a construir uma relação educacional mais humanizada, mais condizente com os interesses, com as experiências, com as necessidades e com as características de cada cultura.

A diferença e a semelhança cultural – étnica, social, de gênero, geracional, religiosa, entre outras -, estão presentes na nossa vida cotidiana, nas salas de aula, nas creches, nos espaços públicos que também educam ou que são potencialmente educativos, nos ambientes diversos que frequentamos para trabalhar, para o lazer, para qualquer tipo de convivência social, começando pela própria família. Por isso é que precisamos reconhecê-las até mesmo para melhorar e humanizar a nossa própria convivência humana, bem como nossas relações com todas as formas de vida do planeta.

Ao identificarmos o objeto de nossas pesquisas e de nossas práticas educativas da perspectiva intertranscultural, não nos restringimos, por exemplo, aos conflitos multiculturais nascidos dos movimentos migratórios, como acontecia nos primórdios dos estudos sobre multiculturalismo e sobre diversidade cultural, como ainda hoje acontece. Os conflitos multiculturais, no contexto da atual crise financeira internacional, nascida no coração do neoliberalismo, do capitalismo e por conta de sua própria estrutura, nos quais “o desperdício de recursos financeiros nas dinâmicas atuais é avassalador” (Dowbor, 2009, p. 25)², aguçaram as manifestações xenofóbicas em todo o mundo, o que torna esta discussão ainda mais pertinente e urgente.

Hoje, os tempos, os espaços de relação e de contatos culturais, principalmente levando em consideração as novas tecnologias da comunicação, são outros, muito mais complexos e amplos, exigindo novas formas de enfrentamento do fenômeno multicultural e de suas manifestações mais diretas, como a violência, o preconceito, os conflitos sociais, raciais, étnicos, sexuais, religiosos, econômicos, políticos, entre outros.

A Educação Intertranscultural viabiliza e propõe atividades intertransdisciplinares, necessárias à **Educação Integral**, tentando incorporar o conhecimento científico mas, ao mesmo tempo, transcendê-lo (o que não significa superá-lo nem substituí-lo), dando

² A este respeito, ver o texto de Ladislau Dowbor, intitulado “A crise financeira sem mistérios: convergências dos dramas econômicos, sociais e ambientais” - de 09/02/2009, 26 pgs. Este texto pode ser encontrado no site do autor: <http://dowbor.org/artigos.asp>

ênfase à cultura como referência primeira na relação com outras formas e manifestações do conhecimento e da sensibilidade humana.

Acentuamos que o importante, quando falamos da pedagogia, com ênfase aos processos de **ensino e aprendizagem**, são as vivências e as convivências humanas respeitando e cuidando das relações interpessoais, interculturais, bem como das relações que estabelecemos com a sustentabilidade do planeta. Trata-se de pensar a pedagogia relacionada à educação para a sustentabilidade (Gadotti, 2008), e não apenas preocupada com os conhecimentos historicamente acumulados com os quais a escola, ainda hoje, tanto trabalha, ou com técnicas, métodos e metodologias de ensino, tão estudados pelas pedagogias, como se isso fosse, por si só, solucionar problemas históricos da educação e da sociedade, sem romper a lógica moderna de fragmentar tanto a ciência como os demais saberes, desconsiderando tudo o que é não “científico” e considerando inútil outras dimensões de nossa humanidade sensível, afetiva e criativa. Ao contrário dessa lógica positivista, a Pedagogia Intertranscultural, que se fundamenta na *lógica complexa* (Morin, Bateson, Bhabha, Basarab, Freire, Maturana, entre outros), estimula o diálogo, o conflito, a diversidade cultural, o reconhecimento das diferenças, das diferenças dentro das diferenças, das identidades dos sujeitos envolvidos, visando tornar sempre possível a ampliação do diálogo e a melhor qualidade de vida das pessoas envolvidas nesses ciclos vitais de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, a Pedagogia Intertranscultural também não se limita à práxis relacionada à educação escolar ou à educação não escolar – ou, conforme escrevíamos até pouco tempo, à educação formal/não formal, – inclusive porque, para nós, **a educação acontece em todos os cantos** (Padiha, 2007), em todos os momentos, em todas os tempos e horas da nossa vida e em todo os espaços em que vivemos e convivemos. Daí também a valorização conjunta da cultura, da ciência, da arte, das tecnologias, das transcendências, da política, enfim, das várias manifestações do conhecimento, do sentir do saber e do fazer da humanidade, acumulado e por vir. Procurar aprender a utilizar as várias linguagens artísticas, as várias formas de expressão simbólica e representativa, material e imaterial, presentes em nossas vidas cotidianas, é uma forma de avançar na direção da construção de uma Educação que compreende o mundo com base nas relações dialógicas que nele se estabelecem e que também podem se dar por *conexões* (e/e).

Ao pensarmos na educação escolar e não escolar mas, especialmente, em toda ação educativa intencional, podemos exercitar os contextos favorecedores do diálogo aprofundado sobre a nossa cultura, sobre as nossas origens, sobre os nossos sonhos, desejos, expectativas e qualidade de vida, de trabalho, de aprendizagens e sobre as nossas visões de mundo. Poderemos então resgatar a capacidade de criticar, de problematizar, de planejar juntos o que será estudado, de entender a relação do que se aprende nos contextos educacionais com as discussões relacionadas à gestão democrática ou compartilhada das instâncias de decisão coletiva na escola ou na comunidade.

Em síntese, cabe à educação, na perspectiva de uma Pedagogia Intertranscultural:

- Desenvolver estudos e práticas que tenham como ponto de partida as relações humanas, a cultura das pessoas e as relações destas com todos os ecossistemas.
- Criar espaços e tempos de encontros na escola, na comunidade, no bairro, no “município que educa”³, onde o diálogo entre as pessoas é estimulado.
- Realizar a “leitura do mundo” do contexto, problematizando a realidade.
- Refletir sobre os diferentes significados dos múltiplos sentidos do real (para além da realidade, do que se observa objetivamente).
- Promover a tentativa de reconhecimento dos símbolos e das representações culturais,

³ A este respeito, ver Caderno de Formação da Educação Cidadã, volume 2, intitulado *Município que Educa: nova arquitetura da gestão pública* (Padiha, 2009).

materiais e imateriais, da realidade que nos cerca.

- Vivenciar experiências de aproximações e de afastamentos identitários conforme o grau de comunicação que as nossas linguagens nos permitem.

Esse movimento relacional procura desvelar quais são as visões de mundo e de natureza humana que cada pessoa traz na sua experiência cultural, educacional, social, política e espiritual. E, assim, processualmente, criam-se as possibilidades para o autoconhecimento individual, pessoal, intra, interpessoal e coletivo.

Importante esclarecer que diferenças e semelhanças reconhecidas se desdobram nos seus aspectos pedagógicos, filosóficos, históricos, antropológicos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos, políticos, econômicos etc. Nesse sentido, estamos, evidentemente, partindo da análise do que temos chamado de “Educação Intertranscultural (Padilha, 2007), que nasce de um processo cultural e educacional que visa à conectividade humana, ao reconhecimento de relações híbridas da descoberta dos “entre-lugares”, instâncias nas quais fundimos os nossos múltiplos saberes e procuramos superar o monoculturalismo e o “daltonismo cultural” (Stoer e Cortesão, 1999). Procuramos novas cores, novos sabores e novos sentidos para o ato de educar.

A Educação Intertranscultural, objeto de estudo da Pedagogia Intertranscultural, considera também, para dar mais um exemplo, todas as dimensões da organização do trabalho educacional ao qual estamos vinculados, seja ele numa escola, numa creche, numa associação de moradores, num salão paroquial, na favela, na fábrica, no sindicato, no clube de futebol, na escola de samba, em qualquer lugar onde a educação acontece de forma intencional. É por isso que é importante participar do projeto eco-político-pedagógico, da gestão democrática/compartilhada da escola, da valorização do exercício da cidadania pelas crianças desde a infância e da decisão sobre as parcerias comunitárias e sociais que organizam e colaboram com o trabalho educacional, sociocultural e socioambiental que estamos desenvolvendo.

É também por essa razão que avaliar dialógica e continuamente a qualidade da nossa própria formação humana, nos termos já citados, é fundamental para que estejamos sempre pensando e reavaliando como se dão as relações humanas e de aprendizagem.

O objeto do conhecimento da Pedagogia Intertranscultural considera, como já temos analisado neste texto, os referenciais da nossa *práxis* (união dialética entre teoria e prática). Por conseguinte, selecionará bibliografia, registros e sistematizações das experiências, bem como materiais didático-pedagógicos compatíveis com as exigências próprias e características da ação pedagógica aqui analisada. Esta pedagogia que, como também afirmamos, tem uma natureza intertransdisciplinar, dedicar-se-á ao estudo das dimensões educativas das mais recentes descobertas das ciências, em todas as suas áreas – da biologia, da bioética, da física quântica, da cibernética, do imaginário, das neurociências, da psicopedagogia, da semiótica, da lingüística, da neurolingüística, da antropologia, das sociologia política, das pedagogias, do direito, enfim, das ciências humanas, naturais e produtivas, associadas às novas tecnologias e às artes, que favorecem os processos educacionais e o avanço das próprias ciências e de outras formas de expressão e sentir humanos.

Como vemos, a Pedagogia Intertranscultural torna-se fator primordial para viabilizarmos o que hoje chamamos de **Educação Integral**, que também não se refere apenas a determinados espaços ou tempos de aprendizagem, como se a educação tivesse que acontecer apenas dentro dos calendários fixos, seriados ou ciclados, mas que favorece a mobilidade, a ampliação dos espaços da comunidade que já são potencialmente educacionais, mas que, muitas vezes, são ou estão ociosos. Trata-se de abrir a mente e o coração para as diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem que formos capazes de realizar, como sujeitos criativos, emocionais, sensíveis, criativos, relacionais, transformadores, políticos e culturais que somos, e de buscarmos articular

saberes a partir de projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intergeracionais, intersetoriais e interculturais.

Referências bibliográficas:

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BHABHA, Honi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*; tradução de Alvaro Lorencini.- São Paulo: Editora UNESP, 1999
- CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARTA DA INTERDISCIPLINARIDADE. In: *Educação e Interdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO/USP, 2000. In: O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 2001.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez/IPF, 2002.
- DOWBOR, Ladislau. *A crise financeira sem mistérios: convergências dos dramas econômicos, sociais e ambientais*. São Paulo, 09/02/2009, 26 pgs. Vide site: <http://dowbor.org/artigos.asp>. Acesso em 20/04/2009.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade, história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1994.
- FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Intercultura e movimentos sociais*. Florianópolis, Mover/NUP, 1998.
- _____. & FREITAS, Mário Jorge. O conceito de complexidade: uma contribuição para a formulação de princípios epistemológicos da educação intercultural, ambiental e para o desenvolvimento sustentável. Texto apresentado no III Encontro Internacional de Educação Intercultural e Movimentos sociais, realizado em Florianópolis em 2006, 27p.
- FORTUNATI, José. *Gestão da Educação Pública*. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez, 1999.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- _____. *Política e educação*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Diversidade cultural e educação para todos. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- _____. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, Cortez, 1993.
- _____. *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório – São Paulo: Cortez, 1995*
- _____. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- _____. *Um legado de esperança*. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____. *Los aportes de Paulo Freire a la Pedagogia Crítica*. Artigo para o Simpósio Latinoamericano de Pedagogia Universitaria “Hacia una Pedagogia alternativa para la

Educación Superior". Escuela de Formación Docente – Universidad de Costa Rica. San Jose, 17 a 20 de abril de 2001. 17 pgs.

GADOTTI, Moacir. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo, Publisher Brasil, 2007.

_____. *Educar para a Sustentabilidade*. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire; 2).

_____. *Educação integral: inovações em processo*. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. (Série Educação Cidadã; 3). No prelo.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GAUTHIER, Jacques. Negro, índio, branco... Crítica da razão excludente: uma vivência sociopoética. In: GAUTHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo Matias; GRANDO, Beleni Salette. *Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área da educação*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001.

LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo: GEDH, Série Separatas, 1997.

MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação Humana e capacitação*. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 1999.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Meridional, 2005.

NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Trad. Judite Vero, Maria F. de Melo e Américo Sommermann. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. *O manifesto da transdisciplinaridade*. 2a. ed. São Paulo: Triom, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo, Cortez/IPF, 2001.

_____. *Currículo Intertranscultural*. Novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

_____. *Educar em todos os cantos*. Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

_____. *Município que Educa: nova arquitetura da gestão pública*. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Caderno de Formação da Educação Cidadã; v. 2., 2009.

PARO, Vitor Henrique; FERRETI, Celso João; VIANNA, Cláudia P; SOUZA, Denise T. *Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público*. São Paulo, Cortez/ Autores Associados 1988.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração. Arquivo em PDF. In: www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/02v28n2.pdf. Acesso em 12/07/2009.

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom, 2003.

STRECK, Danilo R. Verbete Pedagogia(s). In: STRECK, Danilo R. & REDIN, Euclides & ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) *Dicionário Paulo Freire* – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

STOER Stephen R. & CORTESÃO, Luiza. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Trad. Carlos Almeida Pereira. Petrópolis: Vozes, 2001.