

Pedagogia multicultural, polifônica e dialógica: redundância?

M. Glória B. Botelho

Profª na Faculdade de Educação da UFRJ
Mestre em Psicologia Cognitiva - ISOP-IP/UFRJ
Doutoranda em Educação - PUC-RJ

Resumo

Este trabalho aborda a educação inclusiva sob a perspectiva do multiculturalismo, enfatizando a sua possível dimensão polifônica e dialógica, a partir dos conceitos de objeto cultural e identidade cultural. Articula proposições de M. Bakhtin e C. Geertz, lembrando que o incentivo às diferentes produções de narrativas culturais no âmbito da educação formal (escolar), em parceria, por exemplo, com as diferentes propostas de museus, pode servir de importante contraponto à indústria cultural no sentido de T. Adorno.

Abstract

This paper discusses the inclusive education from the multiculturalism perspective, emphasizing its possible polyphonic and dialogical dimensions through concepts such as cultural object and cultural identity. By

linking M. Bakhtin and C. Geertz, this study suggests that the incentive for different cultural narrative productions in the formal educational context – for example in partnership with different concepts of museums – may be seen as relevant counterpoint to the cultural industry as defined by T. Adorno.

No campo das ciências humanas, sabe-se que o conceito de cultura está profundamente relacionado com o advento da antropologia, particularmente da antropologia cultural:

“O problema é que ninguém sabe muito bem o que é cultura. Não apenas é um conceito fundamentalmente contestado, como os de democracia, religião, simplicidade e justiça social, como é também definido de várias maneiras, empregado de formas múltiplas e irremediavelmente impreciso. É

fugidio, instável, enciclopédico e normativamente carregado. E há aqueles, especialmente aqueles para quem só o realmente real é realmente real, que o consideram vazio ou até perigoso, e que gostariam de eliminá-lo do discurso sério das pessoas sérias.” (GEERTZ, 2001:22).

No campo da educação, não basta a perspectiva multicultural afirmar que a pedagogia deve considerar as questões de “raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual e/ou deficiência física ou mental” (MOREIRA, 1999: 84), se não for considerado que nesta perspectiva está contido o conceito de alteridade, intimamente relacionado às

“diferenças entre eu e aqueles que pensam diferentemente de mim (...) Obscurecer essas diferenças e essas assimetrias relegando-as ao campo das di-

ferenças reprimíveis ou ignoráveis, mera dessemelhança, que é o que o etnocentrismo faz e é programado para fazer (...), significa nos isolar de tal conhecimento e tal possibilidade: a possibilidade de mudar, no mais amplo e literal dos sentidos, nossa mentalidade." (GEERTZ, 1999: 24) .

A implantação deste tipo de proposta, para além do experienciado e vivido nas salas de aula regulares, pode, por exemplo, estar ligada a uma política cultural mais ampla que aproxime o público das obras de arte (literatura, cinema, música, teatro, fotografia, pintura, escultura, poesia, a arquitetura etc.), favorecendo a alteridade no sentido de M. BAKHTIN, para quem

"exotopia, dialogismo e polifonia são experiências essenciais e necessárias, a partir dos quais a vida e os homens podem ser compreendidos e interpretados de muitas e diferentes maneiras, tendo em vista seu estado de permanente mutação e inacabamento" (JOBIM e SOUZA, 2000: 22).

Tal aproximação entre público escolar e as obras de arte podem ser facilitadas através do incentivo às visitas escolares aos museus, enquanto espaços de educação não formal, ao mesmo tempo em que podem também vir a ser facilitadoras de propostas curri-

...se entendermos por cultura o lugar de realização e expressão de padrões simbólicos de qualquer dimensão humana coletiva (representações, línguas, gestos, expressões, comportamentos, ritos etc.) em qualquer tempo e lugar.

culares multiculturais. Vale esclarecer que isto não quer dizer que os museus sejam somente de arte e que as experiências estéticas só se dêem nestes espaços.

Administrar as diferenças, ou, caso isso soe demasiadamente manipulador, navegar nela, é o cerne da questão. (GEERTZ, 2001:177)

Experiências estéticas

Poder-se-ia dizer que as experiências estéticas se dão em qualquer lugar onde haja cultura, se entendermos por cultura o lugar de realização e expressão de padrões simbólicos de qualquer dimensão humana coletiva (representações, línguas, gestos, expressões, comportamentos, ritos etc.) em qualquer tempo e lugar.

Em estudo junto a uma comunidade [cultural] de pessoas portadoras de deficiências auditivas, onde viu diferentes vozes, o antropólogo O. SACKS (1998: 96) apresentou diferentes conceitos de olhar que aprendeu através de sua experiência estética com pessoas

portadoras de deficiência auditiva desta comunidade, na Língua Americana de Sinais (ALS):

"O sinal olhar é feito com uma mão que se afasta da pessoa que faz o sinal; mas quando inflectido para significar 'olhar um para o outro', ele é feito com ambas as mãos movendo-se simultaneamente em direção uma à outra. Dispõe-se de um número notável de inflexões para denotar aspectos de duração; (...) a) fitar, b) olhar incessantemente c) contemplar d) observar e) olhar por longo tempo f) olhar várias vezes (...) Existem ainda numerosas formas derivativas, com o sinal OLHAR sendo variado de modos específicos para significar 'entregar-se a reminiscências', 'contemplar uma vista', 'aguardar ansiosamente', 'profetizar', 'prognosticar', 'antever', 'olhar ao redor a esmo', 'dar uma vista d'olhos' etc.

Certamente que na LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) será encontrada também uma outra ampla gama de riqueza e variedade de sentidos de acordo com

suas especificidades culturais. Porém, o que se pretende destacar é a idéia de que identificar, descrever, entender códigos, valores, significações, padrões, representações e práticas de uma cultura – enquanto um universo simbólico que torna possível um objeto cultural – pressupõe, ainda que de forma provisória, uma localização, um *parti pris*, um *locus*, de pelo menos ‘um alguém’ em direção a algo, um ‘outro alguém’, uma outra cena ou lugar, já que:

Por objeto cultural entendemos o objeto cuja função principal é de remeter à própria cultura (...) Fazer falar a cultura que o torna possível é fazer com que se ouçam as vozes que habitam o objeto. Não somente a voz daquele que o produziu, mas também as vozes daqueles que já o habitavam e de todos os outros que virão a habitá-lo, enquanto leitores, espectadores ou ouvintes (AMORIM, 1998:80).

O museu, portanto, é um lugar onde a cultura ocidental de influência européia se habituou a relacionar como espaço próprio de objetos culturais, tradicionalmente identificados com objetos de arte, do tipo erudita. Porém, o papel, a foto, enfim qualquer forma de registro que o antropólogo O. SACKS tenha feito, da variedade de conceitos de ‘olhar’ na Língua Americana de Sinais, no sentido acima, também pode ser conside-

rado um objeto cultural (mais que um documento). Assim, para o estabelecimento de uma relação *dialógica/polifônica*, que implique em *alteridade* é necessário tentar escapar da conceitualização prévia, ainda que por tentativa de esquecimento temporário do nome das coisas que vemos, para possibilitar o estranhamento e a alteração que o recebimento da palavra do locutor que estiver em questão, possa promover.

A contrapartida desta perspectiva polifônica/dialógica, vale

O museu, portanto, é um lugar onde a cultura ocidental de influência européia se habituou a relacionar como espaço próprio de objetos culturais, tradicionalmente identificados com objetos de arte, do tipo erudita.

lembrar, é a relação *monológica*, onde basta ou é suficiente buscar a explicação por comparação, assimétrica e superficial. Tal qual parece ter sido a perspectiva *etnocêntrica* dos viajantes europeus dos séculos XV e XVI, época das grandes navegações e descobrimentos, ao reunirem objetos excêntricos e raros, inicialmente em “gabinetes de curiosidades” ou “coisarias”, coletados em suas viagens ao estrangeiro e considerados por muitos como precursores dos museus:

“Mesmo que em sua maioria, essas ‘coisas’ fossem portado-

ras de significados culturais internos, não reveláveis ao olhar estrangeiro, seu fascínio enigmático despertava a curiosidade e a imaginação, os ingredientes principais para a sua admiração” (L.G. VERGARA, 2000) (grifo nosso).

Experiências Museais

É interessante observar que no Brasil, até os anos 90, no âmbito da educação, os museus costumavam ser associados principalmente à história e às artes, fosse,

por exemplo, para discutir produção cultural e educação (KRAMER, 1999) ou para discutir a pertinência dos museus nos quadros de uma possível cultura mundial supranacional (IANNI, 1999: 59), talvez porque:

É antiga a idéia de que a ciência está na base do desencantamento do mundo. Desde o início dos tempos modernos, e de modo acentuado a partir do Iluminismo, são muitos os que associam ciência, técnica, racionalização, inteligência do real a desencantamento do mundo (Weber). Cabe, no

entanto, reconhecer que esse é apenas um aspecto da história (IANNI, 1999:65).

McMANUS et al. (1992) a partir do binômio paradigma histórico versus paradigma educativo, identificou três gerações de museus de ciência e tecnologia, as quais constituiriam uma passagem gradativa do paradigma histórico, mais ligado aos acervos, ao paradigma educativo, que encoraja a *participação do visitante* (SILVA, 1999, B. GIL, 1988). Considerando que os museus *interativos* de ciências, seguem uma linha mais européia e os Science Centers seguem um modelo mais norte-americano, aqueles autores entendem que estas duas abordagens constituem a terceira geração de museus, que guarda preocupação com o processo de alfabetização científica dos estudantes e da população em geral. A primeira geração, dos Museus de História Natural, enfatizou os objetos e coleções e a segunda geração, dos Museus de Ciência e Tecnologia, priorizou os produtos históricos da ciência e a propaganda do progresso das tecnologias nacionais (FALCÃO, 1999).

PADILLA (2000:01) apud BOTELHO, 2001), tendo por preocupação que **la sociedad tecnológica de nuestros días adolece, paradójicamente, de una pobre cultura**

científica, en general indica que já começam a surgir, pelo mundo afora, centros interativos que poderiam ser categorizados como museus de 4ª (quarta) geração. Nestes, são oferecidas exposições (exhibits) de final aberto, proporcionando ao usuário a possibilidade de redefinir o próprio exhibit. Esta perspectiva, vale lembrar, guarda forte potencialidade para ser aplicada nos chamados "Museus Virtuais" (BOTELHO, 2001).

No Brasil, a partir principalmente dos anos 80, assistimos ao advento de dezenas de centros e museus de ciências, com diferentes propostas de alfabetização científica dos estudantes e do cidadão, em geral, dentre os quais o Estação Ciência (USP/SP), o Museu de Astronomia (MAST/RJ), a Casa da Ciência (UFRJ/RJ), o Espaço Museu da Vida (Fiocruz/RJ), o Espaço Ciência (SECT/PE) o Museu de Ciência e Tecnologia (MCT/PUC-RS) e o Parque da Ciência (ES). Estes vêm sendo considerados genericamente como centros de educação não formal (em ci-

ências), não somente por estarem situados fora das escolas, mas também, porque se revelaram enquanto um campo que inúmeras vezes manifestou tensões e críticas à educação formal.

Todas estas questões aqui expostas, até o momento, indicam que as relações entre cultura e ciência guardam suas tensões para além do contexto, já conhecido, das discussões específicas na área das ciências humanas, sociais e das artes, em termos das disputas entre pesquisa qualitativa e quantitativa. Por isso, torna-se interessante abordar as diferentes formas e modalidades de relação entre ciência e cultura, em termos estruturais e históricos, compreendidas como aquilo que vem sendo chamado de *cultura científica*, porque esta por sua vez também pode vir a ser relacionada às diferentes gerações de museus e a diferentes estéticas da cultura museal, presentes também nos museus de ciências. Assim, as ciências (da natureza) que tantas vezes foram divulgadas inclusive na escola, de forma monológica, também podem passar a ser entendidas de forma multicultural e dialógica,

Sob a perspectiva, principalmente, da área de didática das ci-

Considerando que os museus interativos de ciências, seguem uma linha mais européia e os Science Centers seguem um modelo mais norte-americano, aqueles autores entendem que estas duas abordagens constituem a terceira geração de museus...

ências da natureza, vem se falando, desde a década de 1990, em processos denominados de "enculturação científica", cujos adeptos parecem indicar que não somente o conhecimento cotidiano e artístico são conhecimentos culturais mas também o conhecimento científico assim o é: cultural. É neste contexto que também

"Os museus de ciências estão estruturando seu modelo próprio de educação, um modelo que ofereça um trabalho que privilegie suas potencialidades e priorize sua disposição espacial, seus elementos de exposição e as possibilidades das relações sociais desenvolvidas em seu espaço." (DECHOUN et. al.:2001).

Isto sem perder de vista os debates acerca das possibilidades e limites das relações entre escolas e museus de ciência ou, comunicação e educação em museus, em geral, sejam eles do tipo *indoor* ou em parques, mas basicamente compreendidos como espaço entre pessoas e bens culturais (M. CHAGAS, 2001). Vale lembrar que para M.S.SANTOS (2001) a cultura deve ser compreendida sempre como relacional e em transição, inscrita historicamente, o que, vai ao encontro da proposição de L. SEPÚLVEDA (2001) de que os museus devem levar em conta as novas demandas sociais de organização da produção e apropriação de práticas culturais, o que favo-

rece as práticas pedagógicas multiculturais dialógicas, tão necessárias à educação inclusiva. Assim, as parcerias dos museus com a escola, por exemplo, através de cursos de formação e capacitação de professores, deve levar em consideração estas ques-

teis. Sustentar firmemente uma lógica do pensamento é, portanto, muito difícil." (p.13).

Esse mundo das imagens, do *mass media* nas sociedades contemporâneas, já era objeto de preocupação, e, portanto, de crítica da Escola de Frankfurt, quan-

...a cultura deve ser compreendida sempre como relacional e em transição, inscrita historicamente, o que, vai ao encontro da proposição de L. SEPÚLVEDA (2001) de que os museus devem levar em conta as novas demandas sociais de organização da produção e apropriação de práticas culturais...

tões, além da sua responsabilidade em desenvolver nos alunos também uma cultura de visitas aos museus e aos centros de ciências, buscando não somente explicitar as diferentes culturas científicas, bem como as diferentes estéticas museais destas, mas assim abrindo espaço para abordagens multiculturais dialógicas.

Indústria cultural

ALAIN BADIOU em 1994 afirmou que o nosso mundo contemporâneo

"Está submetido à comunicação, às imagens. Ora, o mundo das imagens, o mundo da mídia, é instântaneo e incoerente. É um mundo rápido e sem memória. Um mundo em que as opiniões são ao mesmo tempo extremamente móveis e extremamente frá-

do a indústria cultural (T. ADORNO, 1985) principalmente cinematográfica, ainda florescia no mundo ocidental e cuja expansão e apogeu, com o advento da TV, ficou sintetizado no conceito de "cinco minutos de fama", criado pelo representante mais conhecido do movimento da Pop-Art, o norte americano Andy Wharoll.

O dramaturgo brasileiro Plínio Marcos, em uma de suas últimas entrevistas (à TV) nos anos 1990, afirmou que a televisão ocupou o lugar dos antigos abajures. A luz da intimidade e do lar, das conversas e dos debates, do aconchego e das interações afetivas fora tomada por janelas de imagens e sons que passaram a abafar a solidão do homem moderno, quando este passou a ligar em primeiro lugar a TV, e não mais a luz principal de sua residência, ao fi-

nal de um dia de trabalho. Abafamento este que também afastara o público dos grandes centros urbanos brasileiros, dos seus teatros e cinemas.

JO GROEBELS (1994), em entrevista à mídia impressa, sobre a relação entre sociedade-violência-televisão, argumentou que embora considere a sociedade como a fonte geradora da violência, por outro lado admite que uma certa dose de agressividade seja inerente a qualquer ser humano. Mediando um e outro, a televisão vem atuando como canalizadora desta agressividade em direção à violência:

1. quando o tempo dispendido com a TV pelas crianças e jovens é maior que o tempo aplicado em experiências de interação humana, social e familiar (a TV como babá eletrônica); e
2. quando as freqüentes cenas de violência e brutalidade privilegiam o ponto de vista do agressor, deixando de apresentar o sofrimento sob o ponto de vista da vítima que os gestos de brutalidade e violência ocasionam.

Estas questões, poderão ser consideradas apenas recortes de diferentes olhares se não se tiver em mente que todos eles têm em comum a preocupação com os riscos de ausência ou perda do sentido de identidade ou senso de pertencimento a um grupo, socie-

dade ou coletividade, cujo contraponto talvez pudesse ser o incentivo à narrativa de códigos, valores, significações, padrões, representações e práticas culturais, vivenciadas pelos jovens estudantes, a partir da escola.

A escola, afinal de contas, é um dos poucos locais de encontro dos jovens onde se pode, ainda que potencialmente, lidar com a diferença, a diversidade e a alteridade.

Por outro lado, é também importante mencionar o papel que as televisões, particularmente os canais educativos, podem desempenhar. A TVE (RJ) no dia 12 de outubro de 2001, transmitiu na hora do almoço, uma interessante matéria no seu programa 'Jornal Visual'. Nele foram entrevistados dois jovens adolescentes que haviam acabado de participar de um evento internacional. Um dos jovens destacou com um certo tom de surpresa, o que significou para ele, vivenciar "na prática", a riqueza e a diversidade de linguagens gestuais existentes pelo mundo, com "sotaques" e regionalismos. O outro jovem destacou o seu desconforto e o seu estranhamento ao

saber que há muito tempo atrás um rei mandava matar todos os bebês que nascessem com deficiência auditiva, por considerá-los improdutivos. As entrevistas, conduzidas em língua de sinais, eram dubladas em língua oral para os ouvintes (analfabetos de língua de sinais, mas não de leitura de imagens). Além disso, é interessante destacar que este programa constitui um exemplo claro de uma abordagem duplamente multicultural, favorecedora da dialogia/polifonia, perspectiva contrária ao enfoque monológico incentivado pela indústria cultural. Isto porque o programa:

1. apresentou, no todo, algumas questões da comunidade de pessoas portadoras de deficiência auditiva para os seus pares e também para os ouvintes, a partir das próprias pessoas portadoras de deficiência auditiva;
2. abordou as questões das diferenças culturais dentro da chamada, no geral, comunidade das pessoas portadoras de deficiência auditiva, contribuindo desta forma para problematizar o próprio conceito de multiculturalismo.

...é também importante mencionar o papel que as televisões, particularmente os canais educativos, podem desempenhar.

Por fim, poder-se-ia dizer então que as possibilidades de desenvolvimento do multiculturalismo polifônico, dialógico, na educação escolar (formal), podem ser potencializadas pela educação não formal, por exemplo, através dos museus de artes ou de ciências e de alguns programas educativos, desde que se tenha por fim o incentivo à produção cultural, dos jovens cidadãos, que a partir da

construção de diferentes formas de narrativa, podem passar a ser escutados em suas especificidades culturais. Este caminho tende a deixar à margem antigos enfoques

psicométricos e sociométricos, que lidavam com a diversidade de forma única e exclusivamente pela diferença, no estilo dos antigos "gabinets de curiosidades".

...na educação escolar (formal), podem ser potencializadas pela educação não formal, por exemplo, através dos museus de artes ou de ciências e de alguns programas educativos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. Os textos de pesquisa como objeto cultural polifônico In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v.50, n° 4, UFRJ/Imago/CNPq, 1998.

BADIOU, A. *Por uma nova teoria do sujeito* - RJ: Relume Dumará, 1994.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética* - SP: Ed. Hucitec, 1988.

BOTELHO, M.G. B.O cinema alavancando a pedagogia (cultural e polifônica) do olhar CD-ROM *As redes cotidianas e as tecnologias* RJ: Cepuerj /Anped, junho de 2001.

_____. *Museu, alfabetização e transculturação científica I* EPECODIM: Museus e seus públicos, negociação e complexidade - RJ: EMV/MAST, setembro de 2001.

_____. *Museus virtuais e interativos de ciências* - VII Reunión de la Red-Pop, Chile, nov. 2001.

BOTELHO, M.G.B. & GOUVEIA-MATTOS, J.A. M. *Museu e escola: continuando o debate a partir da alfabetização em Química I* EPECODIM: Museus e seus públicos, negociação e complexidade - RJ: EMV/MAST, setembro de 2001.

CHAGAS, M. *Jornada museu, práticas museais e apropriação cultural* E. M.V./Fiocruz, maio de 2001.

DECHOUN et al *Museu e escola* In: *Livro de Resumos do EB-Rio* - RJ: UFF, abril de 2001.

GEERTZ, C. Os usos da diversidade In: *Horizontes Antropológicos*, ano5, n° 10, maio de 1999, Porto Alegre (13-34).

_____. *Nova luz sobre a antropologia* - RJ: Zahar Ed., 2000.

GROEBEL, J. Chega de briga na TV. Entrevista à *Revista Veja* em 20/07/94 (07-09).

IANNI, O. Sociedade global, história e transculturação In: SANTOS, J.V.T. *Violência em tempos de globalização Parte I* - SP: Ed. Hucitec, 1999 (43-65).

JOBIM & SOUZA, S. (org.) *Mosaico imagens do conhecimento* RJ: Rios Ambiciosos, 2000.

MOREIRA, A. F. Multiculturalismo currículo e formação de professores In: MOREIRA, A. F. (org.) - *Currículo: política e prática* Campinas: Papirus Ed., 1999.

SACKS, O. *Vendo Vozes* - SP: Cia das Letras, 1998.

SEPULVEDA, L. *Jornada museu, práticas museais e apropriação cultural* E.M.V./Fiocruz, maio de 2001.