

INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA URBANA: A DIVERSIDADE TECIDA POR JOVENS ESTUDANTES DO CAMPO

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado [*]

Edilania de Paiva Silva [**]

[*] Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia.
E-mail: emanueladourado2003@yahoo.com.br
<http://orcid.org/0000-0002-4083-235X>

[**] Mestre em Educação e Diversidade - MPED - UNEB - CAMPUS IV - Jacobina – BA.
Coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Jussara – BA.
E-mail: edipaivasn@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0003-0262-3677>

Resumo

Este artigo aborda a diversidade cultural, ao apresentar contribuições da perspectiva intercultural do campo educacional na pós-modernidade, entrelaçado aos pressupostos pós-críticos em educação, em diálogos contemporâneos sobre a juventude e suas identidades culturais, a partir da investigação no/do cotidiano escolar. O interesse da pesquisa surgiu da prática profissional de uma das autoras que, ao atuar como coordenadora pedagógica em uma escola de Ensino Médio, observa insegurança e dificuldades da maioria dos/as profissionais para o trabalho com a diversidade presente nesse espaço. A opção metodológica da pesquisa considerou a abordagem qualitativa e o contato direto com a situação estudada, através da Etnopesquisa, buscando compreender a realidade vivenciada pelos/as participantes, em seus contextos socioculturais. Para o levantamento e a construção das informações, utilizaram-se questionário, tertúlias dialógicas culturais e observação participante. O estudo aponta que os/as jovens estudantes, participantes da pesquisa, são sujeitos fragmentados e híbridos, que buscam por maiores espaços de expressão e afirmação de suas identidades culturais, passando por tensões, conflitos e negociações. Ao mesmo tempo, apontam a necessidade de repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola, a fim de valorizar suas expectativas e necessidades.

Palavras-chave: Juventude. Interculturalidade. Identidade. Hibridização cultural.

Introdução

A importância da cultura nas últimas décadas despertou crescente interesse, seja na esfera acadêmica e intelectual, seja na constituição de todos os aspectos da vida social. Baseada numa evolução histórica dos sentidos construídos, Santaella (2003) aborda que, na cultura, tudo é mistura. Para ela, as “culturas se cruzam e recruzam, fundem-se e dividem-se; elementos são adicionados aqui ou perdidos ali [...]” (SANTAELLA, 2003, p. 46), caracterizando, assim, já na década de 1960, a revolução cultural, a partir da qual se repensa e se amplia o papel da cultura na formação das identidades, através dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais surgem na Inglaterra e constituem um campo interdisciplinar que perpassa por diversos campos teóricos e epistemológicos, cujas origens se encontram na Sociologia, mas incorporam categorias já presentes na Antropologia, bem como “discursos provenientes do marxismo, feminismo, pós-estruturalismo e pós-modernismo” (CANEN; MOREIRA, 1999, p. 15), não se constituindo como um corpo teórico homogêneo e consensual.

Estes estudos, em sua vertente pós-estruturalista, entendem que a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de significados, que dão sentido às ações humanas e práticas sociais. Eles procuram reconhecer o papel da cultura na sociedade contemporânea e a relação entre ambas, tendo em Stuart Hall (1997) o principal representante, por reconhecer a centralidade da cultura como elemento-chave, no modo como o contexto social é configurado e modificado. Isso significa dizer que “a construção das identidades sociais ocorre no interior da representação, através da cultura, não fora delas”. (HALL, 1997, p. 8).

Nesse entendimento, o presente texto tem como objetivo central apresentar a temática da diversidade e as contribuições da perspectiva intercultural no campo educacional na pós-modernidade, considerando os pressupostos das teorias pós-críticas em educação. Desse modo, essas reflexões vinculam-se às atividades desenvolvidas na pesquisa do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), colaborativamente, com os/as jovens estudantes do campo que estudam em uma escola da cidade. O interesse em investigar as identidades juvenis se justifica pela prática profissional de uma das autoras, que atua como coordenadora pedagógica em uma escola estadual de Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, no sistema educacional brasileiro.

Nessa escola, a realidade vivenciada pela referida coordenadora, desde que chegou à instituição, em 2013, via concurso público, apresenta-se permeada de insegurança pela maioria dos/as profissionais, por conta de problemas motivados, especialmente, pelas suas dificuldades em desenvolver um trabalho formativo, considerando a diversidade presente no espaço escolar.

Com base nisso, destacamos que não é fácil romper com a lógica moderna enraizada nas práticas pedagógicas, pois, ainda, prevalece, na maioria das instituições escolares, uma educação propedêutica, que privilegia um currículo hierarquizado e organizado em disciplinas estanques. No entanto, compreendemos que o universo sociocultural dos/as jovens estudantes se configura num processo em constante transformação das referências tradicionais, como a família, grupos e ambientes socioculturais, por exemplo. Esse fator, em contraponto com as permanências das lógicas escolares seculares, justifica a realização desta pesquisa.

Portanto, é importante fazer refletividade acerca da formação de professores/as em exercício, de forma que aconteça a articulação entre os processos educativos com o contexto sociocultural do/a estudante, no caso em questão, dos jovens estudantes do Ensino Médio, cotidianamente. Reafirmando o já dito por Carrano (2010), uma condição necessária para o trabalho com a juventude é que os/as docentes e a instituição escolar conheçam individual, social e antropologicamente o/a jovem estudante que enfrenta seus desafios na transição para a vida adulta. Contemporaneamente, dada à complexidade da sociedade, e considerando que os jovens em estudo são moradores do campo e vão, diariamente, para a cidade estudar, os desafios se ampliam, exigindo uma conexão entre as suas identidades socioculturais e a proposta pedagógica da escola.

Assim, dadas às preocupações elencadas na pesquisa, este texto apresenta algumas de suas questões, como as que seguem: Quais as dimensões da diversidade marcam o perfil dos/as jovens estudantes do Ensino Médio? Quais aspectos constituem os seus universos socioculturais e quais elementos favorecem a sua constituição identitária? A perspectiva dessa dimensão da análise foi elencar aspectos que constituem seus universos culturais, visando considerá-los nas práticas pedagógicas vivenciadas pela instituição escolar, através dos olhares e propostas sugeridas pelos próprios participantes, como objetivos de outras etapas da pesquisa.

Portanto, conhecer a diversidade manifestada no cotidiano escolar, identificando aspectos que constituem os universos culturais dos/as estudantes, foi imprescindível para, nas etapas seguintes, identificar suas expectativas e necessidades formativas, considerando o contexto sociocultural onde vivem, bem como interpretar as perspectivas deles/as em relação à diversidade presente na escola e

às práticas pedagógicas vivenciadas por eles/as, compreendendo como os/as jovens estudantes constituem as suas identidades culturais.

Após ter apresentado os objetivos e as questões que nortearam este estudo, delimitando a sua fase exploratória, é importante apresentar algumas opções efetivadas, pois realizar pesquisa envolve fazer a escolha de um caminho. Nesse sentido, de acordo com Meyer e Paraíso (2014, p. 17), pesquisar consiste em traçar “caminhos a percorrer”. Assim, a pesquisa desenvolvida direcionou para uma abordagem teórico-metodológica complexa e interdisciplinar, que se utilizou de conceitos de diferentes áreas, como a Antropologia, a Sociologia e a Educação, dentre outras, a partir dos princípios teóricos das pesquisas pós-críticas em educação.

Essas opções teórico-filosóficas - metodológicas desconstróem a lógica binária hierarquizada e se distanciam da perspectiva universalizante que o pensamento moderno tem acerca de um sujeito centrado, visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais, com identidade fixa e permanente. Segundo Paraíso (2014, p. 284), os efeitos combinados das abordagens teóricas contemporâneas que conhecemos sob os rótulos de pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, estudos culturais, entre outras, no campo educacional brasileiro, expressam - se naquilo que se convencionou chamar de pesquisas pós-críticas em educação. Estas realizam substituições, ao mesmo tempo em que rejeitam os pressupostos universais da racionalidade positivista.

Para tanto, esta investigação buscou suporte nos pressupostos teóricos da abordagem qualitativa, porque, assim como Minayo (2008), consideramos que a pesquisa nas ciências sociais “trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes”. (MINAYO, 2008, p. 21). Ainda, de acordo com Lüdke e André (1986), nessa abordagem, o/a pesquisador/a pode compreender comportamentos, opiniões e concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em contato direto com a situação estudada. Aliado a essas possibilidades, este estudo adotou a Etnopesquisa como pano de fundo para a compreensão da realidade vivenciada pelos/as participantes em seus contextos socioculturais, a fim de trazer informações construídas com os seguintes dispositivos: questionário, observação participante e tertúlia dialógica cultural.

Desse modo, este trabalho é composto por três tópicos distintos e complementares, os quais caracterizam a pesquisa na sua primeira fase, que foi realizada, colaborativamente, com os/as jovens estudantes do campo que estudam numa escola da cidade. O próximo tópico apresenta um breve diálogo sobre a iminência da temática da diversidade na pauta das políticas educacionais brasileiras, aliada à categoria *Juventude e Educação do campo*. No tópico que segue, abordamos algumas

implicações e contribuições da interculturalidade e do paradigma que a sustenta. O último tópico apresenta algumas interfaces da perspectiva intercultural, tecida com os/as jovens estudantes, participantes da pesquisa.

A diversidade na pauta da política educacional brasileira

No Brasil, como em outros lugares do mundo, o pensamento moderno ocidental ainda sobrevive. Ele é pautado sob a herança colonialista, implicando uma proposta de educação comum para todos, por conceber o sujeito com identidades fixas e permanentes. Ela é orientada por um currículo homogeneizador, no qual o conhecimento se atrela ao padrão eurocêntrico, que é tido como universal. Nesta perspectiva, por muito tempo, o que prevaleceu na maioria das instituições escolares e, ainda, prevalece em muitas delas, foi uma visão uniformizadora e padronizada dos conteúdos, com uma pedagogia que implica práticas que silenciavam e invisibilizavam a realidade sociocultural e histórica dos grupos minoritários.

Autores como Candau (2008), Candau e Moreira (2003), Canen (2001) e Rios *et al* (2016) abordam em seus estudos que, historicamente, a escola tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões não correspondem aos dominantes. Desse modo, as escolas têm se constituído espaços de padronização dos sujeitos, reforçando a cultura da discriminação, que é manifestada pelo não reconhecimento das diferentes vozes e experiências que chegam à escola. Portanto, os mais afetados são os diferentes, os “estranhos”, que têm suas culturas silenciadas e, em muitos casos, são considerados “inferiores”, por apresentarem diferentes características identitárias. Esses, caso permaneçam no sistema escolar, certamente, “mais cedo ou mais tarde perderiam sua diferença e seriam assimilados, ao aceitarem os valores universais”. (BAUMAN, 2013, p. 7).

Esse modelo de educação pautado numa visão monocultural permaneceu na escola até a década de 1990. Somente com a redemocratização da educação e do acesso à educação pública no Brasil, diferentes grupos culturais, atrelados aos movimentos sociais, trouxeram suas reivindicações e questionamentos em torno da qualidade da educação. Este período representou um cenário de muitos debates e trouxe novas demandas à educação e à sociedade, pelas tentativas de diálogo e negociação, tensionadas pela igualdade de acesso a bens e serviços, e por reconhecimento cultural.

Nesta perspectiva, Arroyo (2014) apresenta em seu livro *Outros sujeitos, Outras pedagogias* que os novos sujeitos são os grupos sociais que resistiam ao paradigma educacional vigente e, assim,

exigiam seus direitos e questionavam as políticas públicas. Para ele, tais grupos “são os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos”, dentre os quais se destacam a juventude. (ARROYO, 2014, p. 9).

O referido autor menciona que, à medida que os “outros sujeitos” chegam à escola com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, impõe-se a necessidade de que “outras pedagogias” sejam (re)inventadas, a fim de dar conta das demandas e expectativas desses grupos. Esse movimento exigiu a adoção de uma postura descolonizadora do currículo homogeneizador, no sentido de abrir espaço para a diversidade e produzir novos sentidos para a instituição escolar.

Aliada a esta proposta, a diversidade cultural chama a atenção de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) que, a partir da década de 1990, reconhece a diversidade cultural, não só como um direito, mas como uma condição necessária para promover o diálogo entre os povos, tomando a educação como central para o cumprimento dessa missão. (RODRIGUES & ABRAMOWICZ, 2013, p.17).

No contexto brasileiro, isso se legitima a partir da Constituição Federal de 1988, a qual estabelece no Artigo 205 que a “educação é direito de todos os cidadãos sendo dever do Estado e da Família”. (BRASIL, 1988). Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, reafirma a questão, ao propor, em seu Artigo 26, um currículo com uma base nacional comum, a ser complementada pelas características regionais e locais da sociedade e da cultura. Nesse intento, abre possibilidades para se pensar nas particularidades e singularidades de uma educação do campo. Rodrigues e Abramowicz (2013) nos dizem que o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997, demarca um “território, um lugar”, no debate curricular, quando inserem a pluralidade cultural como um dos temas transversais.

Quanto à educação do Campo, a LDBEN de 1996 aborda como necessária a adequação dos currículos das escolas do campo. Contudo, só a partir da realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, é que a expressão *Educação Básica do Campo* se consolida; embora, o seu marco como modalidade da educação só tenha sido firmado com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, oficializadas em 2002. (BRASIL, 2002). Molina (2012) apresenta que a expressão *educação do campo* passou a ser usada em detrimento de uma educação rural, para incluir o sentido do atual trabalho camponês e das suas lutas culturais. Para Caldart (2012, p. 259), “a educação do campo é um conceito em construção [...]”

e configura-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo”. Desse modo, a educação do campo se distancia da conotação urbanocêntrica da educação rural, a qual inviabiliza as culturas dos espaços campestinos.

Com a vitória presidencial do Governo Lula pelo Partido dos Trabalhadores (PT), em 2002, o país estabelece uma política institucional favorável às reivindicações dos grupos minoritários, quando definiu em seu programa de governo (2003-2006) o compromisso no combate às desigualdades sociais, tendo em vista o histórico de lutas que, durante todo o tempo, contou com o apoio e a participação dos movimentos sociais, dentre eles os movimentos identitários. Foi assim que, com o slogan *Brasil: um país de todos*, as relações entre Estado e movimentos sociais identitários se fortaleceram, criando um cenário de expectativas em torno das políticas públicas que contemplassem as questões de gênero, raça/etnia, orientação sexual, de pessoas com deficiência, dentre outras.

O governo Lula, ao longo dos dois mandatos e o governo Dilma Rousseff, iniciado em 2011, marcaram um estágio de ascensão da diversidade com a criação de várias secretarias especiais, que tratavam de assuntos que envolviam as políticas específicas, dentre elas destaca-se a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), criada em 2005. No cenário brasileiro, as políticas públicas com o recorte *juventude* é bastante recente, sendo que a atual Política Nacional de Juventude (PNJ) considera *jovem* todo sujeito da faixa etária entre os 15 e os 29 anos.

O *Guia de Políticas Públicas de Juventude* indica que, em meados de 2000, o governo federal iniciou a construção de uma política nacional de juventude com a definição de ações para atender as demandas do público jovem (BRASIL, 2010), sendo o período de 2003 a 2013 o que apresenta os principais avanços em torno da questão da juventude, dentre estes, destacamos: criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), com o objetivo de articular, formular e avaliar as ações voltadas para os jovens, em 2005; criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), em 2005, e ampliação em 2007; realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, em 2008; definição do Plano Nacional de Juventude, em 2009; realização da 2ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude, em 2011; aprovação do Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013, em 2013.

Percebemos que, antes mesmo da aprovação do Estatuto da Juventude, as políticas públicas já manifestavam a preocupação em identificar e atender os anseios e necessidades do público jovem, visto que, com a inserção do termo *jovem* na Constituição Federal de 1988 e a definição da faixa etária dos 15 aos 29 anos, essa categoria passou a ser considerada como sujeito de direitos. A Lei nº

12.852/2013 – Estatuto da Juventude, em seu texto, nos Artigos 7º ao 9º, assegura aos jovens, entre outros, os seguintes direitos:

Art. 7º. O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada. [...]; Art. 8º. O jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição. [...]; Art. 9º. O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente (BRASIL, 2013).

Ainda, nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, apresenta um grupo de metas que dizem respeito, especificamente, à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade de direitos. Portanto, constata-se, pelo delineamento desse recorte histórico, que a diversidade como temática emerge no contexto educacional brasileiro. E, neste contexto, não é possível negar a inserção das minorias sociais e culturais no processo de educação escolar brasileiro, visto que se constitui uma necessidade para a educação, numa ótica multi/intercultural.

Interculturalidade: múltiplos olhares e tessituras

A educação brasileira, com o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a diversidade, especialmente na última década, insere-se nas perspectivas contemporâneas, em sintonia com os estudos culturais. Com Stuart Hall (1997), podemos afirmar que o que se possibilitou foi uma verdadeira “virada cultural”, na educação e na sociedade.

Para o autor, a cultura perpassa tudo o que acontece em todas as práticas sociais, tendo assumido um papel central em todas as dimensões da vida social e na “organização da sociedade moderna tardia”. (HALL, 1997, p. 2). Desta forma, parece crescer a centralidade da cultura, sendo esta um elemento-chave no modo de vida contemporâneo. Assim,

[...] a expressão ‘centralidade da cultura’ indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo. A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais (HALL, 1997, p. 5).

De acordo com os pressupostos das ciências sociais contemporâneas, o enfoque significativo atribuído à cultura, segundo Canclini (2011), passa a ser constituído por meio de cruzamentos socioculturais, através da hibridação intercultural, que se caracteriza como o processo cujas estruturas

ou práticas, que existiam em formas separadas, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas. A partir de uma perspectiva dos estudos culturais, na América Latina, Canclini (2011) aborda que a liberação das fronteiras com as tecnologias comunicacionais, a comercialização de bens culturais e a desterritorialização dos processos simbólicos favoreceram o que se designou *culturas híbridas*.

Em seu livro *Culturas Híbridas* (2011), Canclini define as culturas híbridas como um rompimento entre as barreiras, em que o tradicional e o moderno, o culto e o popular se misturam, gerando uma heterogeneidade cultural, presente no mundo contemporâneo. O autor utiliza-se da afirmação de que “todas as culturas são de fronteira” (CANCLINI, 2011, p. 348) e, nesse contexto, diz que a desterritorialização foi um processo fundamental para a globalização cultural, pois as culturas perdem a relação de exclusividade com seu território, misturam-se e ganham características umas das outras, ampliando seu potencial de comunicação e conhecimento.

Esse viés contraria a tendência da homogeneização cultural, visto que, na proposta apresentada por Hall (1997), as trocas culturais intensificadas pelas tecnologias trazem como resultado um “mix cultural”, cujos “eventos que acontecem em determinado lugar têm impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância”. (HALL, 2015, p. 40).

Os efeitos dessa revolução cultural e informacional sobre as sociedades globais e contemporâneas e a vida cotidiana local produzem novos produtos para o mercado mundial e, simultaneamente, novas identificações globais e locais, relacionando-se a seu papel constitutivo na formação de identidades e subjetividades e à “fabricação de diferenças dos sujeitos participantes da sociedade contemporânea”, evidenciando as discussões das políticas de identidade. (GODOY & SANTOS, 2014, p. 30).

Esse processo de hibridização da cultura, como dito, é também objeto de outro estudioso cultural, como Bhabha (2013), que assim como Hall (1997, 2003, 2015), parte da ideia do hibridismo como um processo marcado por ambivalência e antagonismos resultantes da negociação cultural, constituindo-se, assim, como um conjunto de práticas contestadas e conflituosas. Os autores anunciam que as identidades híbridas se constituem a partir das transformações das identidades nacionais, das tensões complexas entre o global e o local, decorrentes da globalização e do avanço tecnológico.

Nesse prisma, considerando que as identidades culturais não são fixas e permanentes, mas que se hibridizam por complexos cruzamentos e misturas culturais, o hibridismo, conforme Hall (2015),

dá-se no contexto da diáspora, como uma fusão entre diferentes tradições culturais e uma poderosa fonte criativa de produção de novas formas de cultura, por meio do processo de tradução cultural.

Segundo Bhabha (2013), não existem culturas isoladas, todas estão envolvidas umas com as outras, visto que uma nova cultura ou identidade híbrida não emerge da junção de duas identidades culturais distintas, mas do reconhecimento dos antagonismos e dos conflitos, resultantes das diferentes vivências e valores que constituem a heterogeneidade. Assim, significa afirmar que o hibridismo cultural é concebido como um processo agonístico, que surge do conflito em um contexto de disputa e da tensão das “fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias de mulheres, colonizados, grupos minoritários, os portadores de sexualidades policiadas”. (BHABHA, 2013, p. 24).

Ao tratar dos processos de negociação em lugar de negação, o supracitado autor afirma que as identidades se constroem não mais nas singularidades dos sujeitos – como as de classe, gênero, etc. – mas, nas fronteiras das diferentes realidades, na zona de contestação e mudança. Para Bhabha (2013), o contexto cultural híbrido não é o espaço da síntese, mas da ambivalência, ou seja, quando pessoas ou grupos de diferentes culturas se relacionam, o que acontece não é a simples mistura, mas, sobretudo, a pluralidade de significados que possibilita a emergência de uma multiplicidade de sentidos em interação.

A contribuição da negociação é trazer à tona o “entre-lugar” de que nos fala Bhabha (2013), considerado um território onde emergem as semelhanças e as diferenças entre as culturas, onde acontece o processo de hibridização, abrindo espaço para o confronto/diálogo e resolução de tensões e conflitos. Assim, estar no entre-lugar e falar dele significa entendê-lo como o local onde as distintas culturas se entrecruzam, criam-se e se transformam, onde há constante negociação de ideias e valores contraditórios, onde aconteça a desconstrução dos discursos que, ainda, permanecem congelando identidades e revelando preconceitos.

Desse modo, “habitar um espaço intermédio, um espaço de intervenção no aqui e no agora” (BHABHA, 2013, p. 28), um entre-lugar que possibilita aos sujeitos negociarem suas experiências e tradições culturais, dando origem a novas culturas híbridas. Assim,

[...] o trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do presente (BHABHA, 2013, p. 29).

O conceito de entre-lugar proposto pelo autor possibilita-nos compreender como são formadas as identidades culturais, concebendo - as não como identidades fixas estabelecidas pela tradição, mas cada vez mais fragmentadas e, “algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”, como afirma Hall (2015, p.11). O entre-lugar é, justamente, conforme o autor, o local da cultura, o ponto intersticial, o terceiro espaço no qual ocorrem o embate, os conflitos e os processos de articulação de diferenças culturais; enfim, é o local de constituição das identidades culturais. O “terceiro espaço” (BHABHA, 2013), “[...] que resulta da hibridização não é determinado, nunca, unilateralmente, pela identidade hegemônica: ele introduz uma diferença que constitui a possibilidade de seu questionamento” (SILVA, 2014, p. 87) e é, por meio dela, que as diferenças culturais entram em contato e passam a interagir.

Concluimos, neste estudo, que apesar da diversidade de termos e interpretações adotadas pelos diferentes autores: *hibridismo* abordado por Hall (2003, 2015) e Bhabha (2013), e *culturas híbridas* utilizado por Canclini (2011), vivencia-se um forte processo de hibridização cultural. Para ambos os autores, o processo de hibridismo é resultante de tensões conflituosas e, sendo os diversos embates e confrontos que trazem consigo as relações de negociação. Ao mesmo tempo, o hibridismo também não seria um processo de adaptação e readaptação às novas culturas e, sim, um processo de tradução cultural, como explicitado, anteriormente. Enfim, a interculturalidade “remete ao entrelaçamento e empréstimos recíprocos, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e troca [...]”. (CANCLINI, 2009, p. 17).

A perspectiva intercultural e suas interfaces na cultura da escola

Diante das ideias explicitadas, podemos compreender que a escola e a cultura estão entrelaçadas, pois a escola é uma instituição cultural caracterizada pela relação entre as culturas que se hibridizam e dialogam entre si, para assegurar a representatividade dos grupos culturais diversificados, os “outros sujeitos” que estão ou chegam à escola, exigindo “outras pedagogias”, como apresenta Arroyo (2014). Nesse prisma, há a necessidade de contrapor a tradição homogeneizante e a superação dos mecanismos excludentes no interior das práticas cotidianas para o reconhecimento dos diferentes sujeitos ali presentes, a fim de abrir espaços para a manifestação da “identidade e a diferença como construções sociais e culturais”. (SILVA, 2014, p. 76).

No campo educacional brasileiro, autores como Fleuri (2003, 2003a), Canen (2007) e Candau (2016), entre outros, contribuem para o debate sobre a interculturalidade como uma perspectiva mais adequada para a (des)construção de um currículo colonizador e homogeneizador, considerando a heterogeneidade identitária, numa sociedade fragmentada, múltipla e plural. Para Fleuri (2003, 2003a), os estudos sobre a educação intercultural abrem uma nova perspectiva epistemológica, a qual aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, ao mesmo tempo em que aponta que a interculturalidade vem se “configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal”. (FLEURI, 2003a, p.23).

A partir da perspectiva traçada até aqui, a escola, numa visão contemporânea, e no viés das teorias pós-críticas, é uma instituição social em que emergem e se entrecruzam múltiplas culturas e saberes, cujos atores sociais tecem suas redes de sociabilidade, mesclam e misturam linguagens, jeitos de ser, valores, interesses e toda a gama de marcas identitárias, trazendo implicações de uns sobre os outros, reciprocamente. Desse modo, inserimos a pesquisa realizada com os/as jovens estudantes do campo em uma escola da cidade para problematizar as práticas curriculares no cotidiano da instituição pesquisada.

A proposta de se compreender a expressão da diversidade e a constituição das identidades culturais dos/as jovens estudantes do campo que estudam numa escola da cidade foi uma experiência produtora de inúmeras possibilidades, no sentido de valorizar as expectativas e necessidades dos/as estudantes e suas histórias de vida. Destacamos que os/as jovens estudantes colaboradore(a)s estão inserido(a)s em diversos universos culturais, os quais exigem que assumam diferentes identidades, as quais podem mudar de acordo com o contexto social onde se inserem, bem como pelas posições que assumem e se identificam.

Desse modo, foi feita a caracterização dos/as participantes, a partir da intersecção de diversos aspectos, visto que, considerados de forma isolada, implica na constituição de um perfil linear, dicotomizado sob a lógica binária, impedindo um olhar interseccionalizado. A Figura 01 representa singularidades e diferenças, de forma interseccionalizada, e contempla múltiplas categorias, tais como: idade, sexo/gênero, identidade religiosa, orientação sexual, bem como raça/etnia, local de moradia, ocupação da família, entre outras, constituindo o perfil sociográfico dos/as jovens estudantes do campo, participantes da pesquisa.

Figura 01: Jovens estudantes: perfil sociográfico e interseccionalidade



Fonte: Elaboração própria, a partir das informações da pesquisa, 2017/2018

*JE – jovem estudante

Pela análise da figura acima, que mapeia as identidades dos/as participantes, compreendemos que os/as jovens estudantes demonstram sua subjetividade em uma heterogeneidade emergente. Desta forma, considera-se que não assumem uma posição fixa com identidades puras, unificadas e permanentes, mas, tornam-se sujeitos fragmentados e híbridos, que se afastam das “singularidades de classe ou gênero, como categorias conceituais e organizacionais básicas” (BHABHA, 2013, p. 20), assumindo, assim, outras posições de identidade, como construções híbridas. Para o autor, “[...] o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”. (BHABHA, 2013, p. 20-21).

Os processos de hibridização analisados pela teoria cultural contemporânea, como dito anteriormente, nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos culturais que, ao favorecer “[...] o contato de diferentes culturas colocam em movimento processos de hibridização que transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais”. (SILVA, 2014, p.88). O autor reafirma essa ideia, quando aponta que a “identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades de origem, embora guarde traços delas”. (SILVA, 2014, p.

87). Portanto, cada indivíduo dentro de um contexto sociocultural não perde sua identidade, apenas a torna híbrida.

Como visto, o grupo de participantes é marcado também pelas variações culturais, pelo lugar onde mora e com quem; por sua renda familiar e pelas atividades que sua família desenvolve. Os/as jovens estudantes pesquisados/as, embora residam em comunidades do campo, já se encontram em um espaço urbanizado e cheio de possibilidades, pois, com a pluralidade de universos culturais e a perda dos contornos entre campo e cidade, as fronteiras entre esses dois espaços já não podem mais ser claramente identificadas e delimitadas. No movimento migratório de idas e voltas para ou da escola, estes sujeitos atravessam outras comunidades do campo, fazem seu itinerário de viagem através de ônibus escolares, assim como em transportes alternativos, como vans e carros pequenos. Transitam pelas estradas vicinais de condições precárias, percorrem por propriedades rurais e roças que fazem parte do percurso, passam por praças, ruas, pontos comerciais, até chegar à escola.

Os/as jovens do campo que circulam entre o campo e a cidade para estudar estão cruzando as fronteiras e encurtando as distâncias, sem romper os laços de sociabilidade e parentesco com o universo cultural de origem. E, assim, deparam-se com um novo lugar, novo contexto, nova rotina de deslocamento, novos/as colegas de classe, novos/as professores/as, novas práticas pedagógicas; enfim, nova cultura escolar, recebendo novas e imbricadas referências identitárias, possibilitando-os/as construir identidades móveis, desintegradas ou hibridizadas.

Desta forma, na (con)vivência entre os diversos ambientes, e na interação com os/as colegas de outras territorialidades, os sujeitos geram uma forma de vida híbrida, pois são expostos às diferenças espaciais, temporais e de convivência existentes entre a escola do campo e a da cidade, apartando-se de sua comunidade. Ao mesmo tempo, esse deslocamento possibilita encontrar e se relacionar com colegas de outros universos socioculturais, ampliando seu círculo de relações sociais e uma maior integração cultural, enquanto buscam oportunidades, como sujeitos de direitos.

Esse processo ambivalente com a migração temporária, por um turno, configura diversos “ritos de passagem”, realizados pelos/as jovens estudantes, quando passam a estudar no Ensino Médio, num processo de transição de uma escola para outra, do campo para a cidade. Em decorrência disso, eles/as fazem o enfrentamento de uma fase de tensões e negociações para sua inserção nos novos espaços e adaptação à nova realidade escolar, para que suas identidades não fiquem invisibilizadas, no contexto de uma escola urbanocêntrica. De certo modo, isso influencia na vida dos

sujeitos e no processo de constituição de suas identidades, ao serem influenciados/as para criar uma identidade mais adequada à escola da cidade, acontecendo o processo de hibridização.

Destacamos a necessidade de recorrer novamente a Bhabha (2013) para considerar a fronteira como o local, que favorece as trocas culturais, lugar de hibridismo, a partir do qual o que começa como uma mistura acaba se transformando na criação de algo novo e diferente. Este processo, para Bhabha (2013), acontece em um movimento ambivalente e tenso, que cria novas posições de sujeitos, fruto da interação entre o urbano e o rural, campo e cidade. Sujeitos que não sejam “nem um e nem outro”, mas que tragam à tona o “entre-lugar”, possibilitando-lhes que a fronteira se torne o lugar da negociação cultural, cerne de produção de outras identidades e diferenças.

Assim, consideramos os/as jovens estudantes como sujeitos fragmentados e híbridos, que constroem suas identidades em um espaço intersticial - um terceiro espaço, a fronteira na qual, segundo Bhabha (2013), sempre haverá negociação e/ou tradução, a qual articula identidades culturais novas e globalizadas.

Considerações finais

A partir das ideias e perspectivas das teorias pós-críticas, as culturas da juventude são híbridas e interculturais (CANCLINI, 2009). Desse modo, consideramos os/as jovens participantes da pesquisa como sujeitos híbridos, de existência fronteira em suas múltiplas singularidades, e que habitam diferentes temporalidades e espacialidades (BHABHA, 2013). Contudo, um sujeito descentrado, conforme Hall (2015), não sendo possível sua localização em identidades fixas ou idealizadas, fechadas ou estereotipadas, abrindo espaço para ocuparem novas posições de sujeitos e para o surgimento de múltiplas identidades pelo processo de hibridização de culturas.

Nesse panorama, a perspectiva deste estudo relaciona-se com as teorias contemporâneas e pós-críticas, que questionam o silenciamento do currículo excludente e problematizam as relações de poder envolvidas no espaço escolar. Na abordagem dada por Canclini (2009), e, principalmente, pelos postulados dos estudos culturais, como um campo interdisciplinar que agrega a relação entre cultura contemporânea e sociedade, consideramos o conhecimento e o currículo como campos culturais, nos quais têm-se os/as jovens estudantes como sujeitos do currículo.

Isso se torna condição *sine qua non* para a compreensão dos interesses, necessidades e expectativas da juventude na escola, para que ela assuma o caráter fragmentário das identidades e

redimensione suas ações no sentido de considerar os aspectos identitários dos/as jovens estudantes e de seus familiares, reconhecendo-os/as em sua interseccionalidade. Enfim, para que a escola se constitua um lugar privilegiado na trajetória de vida dos/as jovens estudantes, é importante repensar e refazer suas práticas educativas para o reconhecimento da diversidade sociocultural estudantil, em suas identidades e diferenças, a fim de desempenhar novos papéis frente aos sujeitos contemporâneos.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.
- _____. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em: 20/02/2017.
- BRASIL. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL/CNE/CEB. **Resolução nº. 01 de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília, 2002.
- BRASIL. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, 2013.
- BRASIL/SNJ. **Guia de políticas públicas de juventude**. Brasília: SNJ, 2010.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.
- CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S. *et al.* (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012, p. 257-264.
- CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.
- _____. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2011.
- CANDAU, Vera M. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Souza Santos e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

_____. (Org). **Reinventar a escola**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera M; MOREIRA, Antônio Flávio. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos, **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio/ago., 2003, p. 158-168. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acessado em: 18/10/ 2016.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente, **Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 21, Vol. 2, Nº 38, p. 12-23, 1999.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural, **Revista Educação & Sociedade**, Ano XXII, nº 77, Dez., 2001, p. 207 – 227. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 23/11/ 2016.

_____. Dossiê educação e desenvolvimento. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação, **Comunicação & Política**, V. 25, n.2, p.91-107, 2007. Disponível em: <<http://www.cebela.org.br/imagens/materia/02ded04%20ana%20caren.pdf>>. Acessado em: 24/04/ 2017.

CARRANO, P. C. R. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C.A. **Juventude e iniciação científica**. Políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

FLEURI, Reinaldo M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Intercultura e educação, **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p. 16-35, Mai/Ago., 2003a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a02.pdf>. Acessado em: 16/05/2017.

GODOY, Elenilton V; SANTOS, Vinício de M. Um olhar sobre a Cultura, **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n.03, p. 15-41, jul./set., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a02.pdf>, Acessado em: 19/04/2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo, **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, V. 22, n.2, 1997. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acessado em: 14/03/2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2008.

MOLINA, Mônica C. (Org). **Educação do campo e pesquisa**. Brasília: MDA/MEC - Nead, 2010. v. 1. 211p.

PARAISO, Marlucy A. Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E; PARAISO, Marlucy A. (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

RIOS, Jane Adriana V. P. *et al.* Diversidade na educação básica: políticas de sentido sobre a formação docente, **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, V. 25, n.45, p. 101-112, jan./abr., 2016.

RODRIGUES, Tatiane C; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação, **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n.1, p. 15-30, jan./mar., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002. Acessado em: 22/03/2017.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

INTERCULTURALITY IN THE URBAN SCHOOL: THE DIVERSITY BUILT BY THE YOUNG COUNTRYSIDE STUDENTS

Abstract: This article explores the cultural diversity through the contributions from the postmodern intercultural perspective and post-critical studies in education, in contemporary dialogues about young people and their cultural identities, based on the investigation in/of the scholar routine. The interest in this research arose in the professional practice of one of the authors who, acting as pedagogical coordinator in a High School, observes the insecurity and difficulties of most professionals to work with the diversity present in this space. The methodological option of the research considers the qualitative approach in direct contact with the studied situation, through the etnopesquisa, seeking to understand the reality lived by the participants in their sociocultural contexts. For the survey and construction of the information, the researchers worked with questionnaire, cultural dialogues and participant observation. The study indicates that (boys / girls) young students, participants in the research, are fragmented and hybrid subjects who seek greater spaces of expression and affirmation of their cultural identities, through tensions, conflicts and negotiations. Concomitantly, it points out to the need to rethink the pedagogical practices developed by the school, in order to value their expectations and needs.

Keywords: Youth. Interculturality. Identity. Cultural hybridization

INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA URBANA: LÁ DIVERSIDAD TEJIDA POR LOS JÓVENES ESTUDIANTES DEL CAMPO

Resumen: Este artículo enfoca a la diversidad cultural, al presentar contribuciones de la perspectiva intercultural del campo educativo en la posmodernidad, entretejiendo a los supuestos el post crítico en educación, en conversación contemporáneas a cerca de la juventud y sus identidades culturales, a partir de la investigación no / del diario escolar. El interés de la encuesta surgió de la práctica profesional de una de las autoras que, al actuar como coordinadora en una escuela de enseñanza secundaria, notó inseguridad presente en este espacio. La opción metodológica de la encuesta consideró el enfoque educativo y en contacto directo con la situación estudiada, a través de la

etnopesquisa, buscando comprender la realidad vivida por las participantes en sus contextos socioculturales. Para levantamiento y construcción de las informaciones utilizó cuestionario, rueda de charla dialógicas culturales y observación participante. El estudio apunta los/las jóvenes estudiantes, participantes de la encuesta, son sujetas fragmentadas y híbridas que buscan por los mayores espacios de expresión y afirmación de suyas identidades culturales, pasando por tensiones, conflictos y negociaciones. Al mismo tiempo, apuntan necesidad de repasar las prácticas pedagógicas desarrolladas por la escuela, al fin de valorar sus expectativas y necesidades.

Palabras-claves: Juventud. Interculturalidad. Identidad. Hibridación cultural.

Submetido em: novembro de 2018.

Aprovado em: fevereiro de 2019.

Publicado em: agosto de 2019