



doi: 10.20396/rfe.v13i2.8664710

Processos educativos na escola e fora da escola: reflexões acerca do multiculturalismo

Samuel Penteadó Urban¹

Resumo

Por meio de reflexões acerca das possibilidades de encontro entre educação não escolar e escolar, mais especificamente no que se refere aos processos educativos, buscou-se pensar as contribuições educativas dos movimentos sociais multiculturais, com base numa metodologia Freireana, para a construção do conhecimento na escola. Concluiu-se, que por meio dessa metodologia, considerando as contribuições dos movimentos sociais, é possível pensar processos educativos que se fundamentam na prática social, na construção coletiva do conhecimento e na superação do universalismo cultural.

Palavras-chave: Educação não escolar. Educação escolar. Movimentos multiculturais.

Abstract

Through reflections on the possibilities of meeting between non-school and school education, more specifically regard to educational processes, it sought to think about the educational contributions of multicultural social movements, based on a Freirean methodology, for the construction of knowledge in school. It was concluded that through this methodology, considering the contributions of social movements, it is possible to think about educational processes that are based on social practice, on the collective construction of knowledge and on overcoming cultural universalism.

Keywords: Non-school education. Schooling. Multicultural movements.

Apresentação

O presente ensaio é fruto de reflexões teóricas acerca da relação entre educação e diversidade cultural, com foco na perspectiva multicultural, pensando-a como possibilidade de encontro entre a educação escolar e não-escolar, levando em conta a Pedagogia Freireana.

¹ Professor Adjunto no Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2018). Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina

Com isso, num primeiro momento, será realizada uma breve reflexão terminológica acerca da educação não escolar, por meio das discussões de Groppo (2013), Martins (2016) e Palhares (2009), sem deixar de lado a educação escolar. Em seguida, serão apresentados os movimentos sociais multiculturais, bem como alguns aspectos sobre os processos educativos não escolares presentes nas ações desses movimentos, com base em Candau (2008) e Gohn (2009, 2014). Por último, será discutido acerca das possibilidades de encontro entre esses processos educativos na escola e fora desta, através das reflexões de Brandão e Assumpção (2009), Freire (1981, 1987, 2010) e Silva (2004, 2016).

Educação não-escolar: apresentação terminológica

Tendo como base a conceituação de educação escolar apresentada por Martins (2016), que, inspirado em Saviani, apresenta-a afirmando que “embora compreendida pelo senso comum como sinônimo de educação a escola não a esgota. Ela é uma das formas que a educação assumiu em determinado contexto histórico, com início com a Modernidade”. (MARTINS, 2016, p. 45).

Ainda nas palavras de Martins (2016, p. 47), “O que ocorreu - e ocorre! - com a Pedagogia é que ela foi hegemônica por paradigmas teórico-metodológicos que constituíram um campo científico no qual se priorizou abordar a modalidade escolar”.

Por outro lado, como apresentou Arendt (2005) no ensaio “A crise na educação”, afirmando que a crise na educação é parte do problema na escala da política da modernidade, ou seja, em função da “incapacidade da escola em cumprir as promessas da modernidade” (PALHARES, 2009, p. 56), “parece-nos cada vez mais claro que a rotulagem da escola como a instituição de ‘educação formal’ está em perda de significado, pois nos espaços e tempos escolares coexistem processos e atividades de natureza não-formal e informal”. (PALHARES, 2009, p. 55).

Nesse sentido, “os processos educativos desenvolvidos fora da escola passaram a ser reconhecidos e valorizados (GOHN, 1999; MARTINS, 2007), do que resultou no interesse dos pedagogos e dos estudiosos das demais ciências humanas e sociais”. (MARTINS, 2016, p. 45-46).

Concordando com Martins (2016), a utilização do termo “educação não escolar”, refere-se à necessidade de compreender os processos educativos que se desdobram fora do sistema escolar, de maneira que o uso da terminologia “educação não escolar” se justifica, aqui, por três motivos, conforme Martins (2016, p. 50):

1º) identifica o que é comum nas experiências educativas que se desenvolvem fora da escola: são processos de ensino-aprendizagem voltados à formação humana, portanto, educativos;

2º) contrapõe-se ao senso comum de que educação só ocorre na escola, destacando que há educação fora dela, inclusive, a desenvolvida por processos históricos que lhe são anteriores e que hoje, dada a característica das relações sociais, ganharam capilaridade no contexto brasileiro e estão sendo tomados como objeto de análise e compreensão de pedagogos e estudiosos das ciências humanas e sociais.

3º) colabora para que o esforço heurístico dos pesquisadores em educação não se perca na interminável particularidade dos processos educativos não escolares, forjando inúmeros termos para a eles se referirem (...).

Enfim, essa breve explanação nada mais é do que uma justificativa acerca do termo utilizado na presente reflexão (educação não escolar), referindo-se à diversidade dos processos educativos realizados fora do sistema escolar, mas que não pode ser compreendido como um mero complemento da educação escolar, como defendem muitos daqueles que se utilizam da terminologia educação não-formal (GROPPO, 2013, p. 64).

Movimentos multiculturais e educação

Após a apresentação sobre a educação não escolar, internamente a esse termo, será realizada uma discussão acerca dos processos educativos que se realizam no âmbito não escolar, tendo como foco os processos realizados junto aos movimentos sociais, na perspectiva multicultural.

De forma sintética, é importante destacar que, entende-se aqui, o “multiculturalismo é a valorização da diversidade cultural que busca eliminar preconceitos e estereótipos construídos historicamente, procurando formar uma sociedade alicerçada no respeito e dignidade do outro com suas diferenças”. (BRAVARESCO, TACCA, 2016, p. 61).

E, nessa perspectiva, “os movimentos sociais, especialmente relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o lócus de produção do multiculturalismo”. (CANDAU, 2008, p. 49).

Com isso, para que seja possível essa discussão, é importante começar a compreender o que se entende por movimentos sociais, apontando para a ideia de sujeito coletivo. Nesse sentido, é importante apontar que a “ideia de sujeito se liga a de movimento social” (GOHN, 2014, p. 95), já que o “sujeito não é uma reflexão do indivíduo sobre si mesmo (...). Ele é ação, é um trabalho, que nunca coincide com a experiência individual. A experiência que ele se refere é a coletiva, o aprendizado a partir do coletivo”. (GOHN, 2014, p. 95).

Considera-se, então, o movimento social como sujeito pedagógico (CALDART, 2012). Segundo Gohn (2009, p. 18), destaca-se aqui a prática da “cidadania coletiva” e a formação da identidade coletiva. Isso se explica, segundo Gohn (2009, p. 16), pelo fato de que a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania, construindo-se “no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo”. (GOHN, 2009, p. 16).

Trata-se aqui de “conhecimentos-na-luta” (SANTOS, 2019, p. 123), ou seja, “do conhecimento que circula no âmbito da luta ou que é gerado pela própria luta”. (SANTOS, 2019, p. 19). Ou, ainda, como apontam Freire e

Nogueira (2014, p. 42), trata-se do conhecimento que parte da prática social, ou seja, da “prática cognitiva de corpos humanos lutando e pelejando, resistindo e tendo esperança”. (FREIRE, NOGUEIRA, 2014, p. 42), destacando-se pelo processo de educação não escolar.

De fato, essa ideia de coletividade se liga ao sujeito coletivo, no sentido de que o sujeito é vontade, luta e resistência, não havendo movimento social possível à margem da vontade de libertação (GOHN, 2014, p. 95), pois um “movimento social é ao mesmo tempo um conflito social e um projeto cultural”. (GOHN, 2014, p. 100).

Junto a isso, segundo Gohn (2014, p. 97), destaca-se o termo “dialética de criação e controle” proposto por Touraine, que se liga à questão cultural no sentido de que o “dinamismo dos sujeitos atores é visto em termos culturais, de confronto de valores (uns são afirmados e outros reivindicados)”. (GOHN, 2014, p. 97). Em outras palavras, é possível dizer que os movimentos multiculturais compõem o “sistema de forças sociais dessa sociedade, disputando a direção de seu campo cultural”. (GOHN, 2014, p. 99).

É nessa lógica que se faz necessária a ocupação do Estado por parte dos movimentos sociais, para que assim possa ser construído um Estado socializante (SANTOS, 2007), pois, com base em Touraine, nas palavras de Gohn (2014, p. 100), “o Estado não é apenas aparelho de poder. É um agente social de reação e de transformação, uma força social de mudança histórica”.

A exemplo dessa ocupação, em prol da superação do racismo, Gomes (2017) afirma que o Movimento Negro tem exigido da “escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro do cotidiano escolar”. (GOMES, 2017, p. p. 48-49).

A esse Estado socializante, podemos estabelecer relação com o que se entende aqui por democracia, compreendida, segundo Chauí (2008), através do poder popular, dos cidadãos, na busca pela construção de uma sociedade verdadeiramente histórica. E isso está ligado à necessidade de:

Reinvenção do poder, capaz de construir na história uma sociedade plenamente solidária, em que à cultura cabe um duplo papel. O de ser, durante o processo de sua construção, uma instância crítica de democratização efetiva de símbolos, de valores e de significados da vida social. O de ser, em sua completa realização, a própria evidência simbólica da comunicação livre e igualitária entre todas as pessoas. (BRANDÃO, ASSUMPCÃO, 2009, p. 82).

Sobre isso, inspirada em Alain Touraine, Gohn (2014, p. 101), afirma que:

(...) a produção da sociedade e da história é levada a termo pela produção coletiva, e seus principais agentes são os movimentos sociais. Eles conferem orientações culturais específicas à sociedade. Portanto, (...) a mudança advém da ação concreta desses atores e suas inovações culturais. (GOHN, 2014, p. 101)

Enfim, sendo os movimentos sociais constituintes do lócus de produção do multiculturalismo, destacam-se aqui processos educativos que, enquadrados na perspectiva da educação não escolar, referem-se à produção de conhecimentos na luta, através da construção coletiva e tendo como ponto de partida a prática social, na busca pela superação da grande contradição da sociedade burguesa: a tentativa de homogeneização da cultura, adotando apenas a cultura ocidental como única e verdadeira, com o objetivo de legitimar as desigualdades (FREIRE, 1987, 2010; SILVA 2016).

Processos educativos: encontro na e fora da escola

Primeiramente, cabe destacar que a diversidade aparece como um novo sinal dos tempos, fazendo-se necessária uma nova perspectiva de

educação, que se assenta junto a ambientes sociais multiculturais em contraposição a uma pedagogia excludente (ESTEVE, 2004, p. 154-155).

E isso se dá pelo fato de que “grupos que antes pareciam homogêneos” (ESTEVE, 2004, p. 154) na verdade não são, mas sim, houve um processo de exclusão cultural, sobretudo no que se refere aos saberes não advindos de uma concepção eurocêntrica de conhecimento. Pois, como afirma Candau (2008, p. 49), “nenhuma cultura dá conta do humano”. Essa incompletude está ligada aos princípios da igualdade e da diferença (CANDAU, 2008), ou seja, ainda, segundo Candau (2008, p. 49), “Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar a diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença”.

Nesse sentido, partindo das contribuições educativas ligadas aos movimentos sociais, mais especificamente no âmbito não escolar em consonância com as contribuições diretas de Paulo Freire (1987, 2010), bem como utilizando as contribuições de Silva (2004, 2016) acerca da Pedagogia Freireana, numa perspectiva crítica e não existencialista, será realizada uma discussão teórico-metodológica, que aponte possibilidades de encontro entre os processos educativos realizados fora e dentro da escola, com destaque para três pontos principais presentes nas ações pedagógicas dos movimentos sociais: prática social e produção de conhecimentos na luta; construção coletiva do conhecimento; e a superação do universalismo cultural.

Em contraposição à “negação da palavra” (FREIRE, 2010), para que tenha um processo educativo que busque a superação do universalismo cultural e da visão fatalista de mundo, e seja coerente com a construção coletiva do conhecimento, é necessário que se tenha, como ponto de partida, a prática social, ou seja, a experiência coletiva dos educandos.

Concorda-se aqui com Turaine, sob a leitura de Gohn (2014), no que diz respeito à diferença de sentido entre experiência coletiva e experiência individual. Pois, acerca dessa questão, haveria, no presente texto, discordância apenas se a minha leitura sobre a proposta Freireana de educação tivesse como base a tendência humanista-existencial, como defende Martins (2016).

Pois bem, pela leitura crítica dessa pedagogia, conforme Silva (2004, 2016), o processo educativo deve caminhar no sentido oposto da “tradicional visão segundo a qual ‘alguns’ sabem e os demais aprendem”. (FREIRE, NOGUEIRA, 2014, p. 87), a não ser que o objetivo educativo seja a dominação e não a emancipação (FREIRE, 1981; FREIRE, 1987).

Pelo contrário, o processo educativo, defendido aqui, deve estar pautado na existência de sujeitos, em que ambos aprendem, tanto professor quanto o aluno (produção coletiva do conhecimento). No caso, o pensamento de ambos é diferente e, assim, o que há é uma compreensão crítica de um processo dialético, onde ambos chegam a uma nova síntese. Nesse processo, o professor também sofre transformações na sua perspectiva, no sentido de uma compreensão profunda da realidade em que ele ou ela está (SILVA, 2016).

A partir dessa manifestação educativa, partindo da experiência cotidiana (prática social – conhecimento na luta), “não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior” (FREIRE, 1981, p. 35), torna-se um novo conhecimento (uma nova síntese). (FREIRE, 1981).

Considera-se, então, que as práticas devem ser realizadas com base na própria perspectiva dialógica, “cuja pedagogia pretende dissolver a estrutura vertical do ensino”. (BRANDÃO, ASSUMPCÃO, 2009, p. 53). Cabe destacar que, entende-se por diálogo o posicionamento que se tem diante do conhecimento, envolvendo posições de tese e antítese na relação educador e educando, mas que essa diferença não determina uma hierarquização, pois o que se tem são construções coletivas de um novo conhecimento. Diálogo, então, é um posicionamento filosófico em relação ao conhecimento e ao papel social da educação (SILVA, 2016).

Em síntese, vale a pena reafirmar que, por meio desse processo educativo, ambos, educador e educando, irão compreender a realidade concreta no sentido de transformação do contexto sócio-histórico, e não adaptação, sobretudo no que se refere à questão cultural, pois os movimentos

sociais multiculturais são a resistência no que diz respeito à “invasão cultural” (FREIRE, 1987), entendida dentro do que Santos (2009, p. 29) denomina por paradigma da apropriação/violência, em que a “apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana”.

Acerca da seleção de conteúdo, eles dependerão das contradições sociais e das visões fatalistas de mundo, ou seja, da prática social ligada aos sujeitos coletivos. É nesse sentido que é possível trazer o exemplo da inserção de conteúdos ligados à perspectiva étnico racial e indígena na educação escolar (Lei 11. 645/08)², fruto das práticas educativas não escolares e das lutas desses movimentos sociais.

Considerações Finais

Refletiu-se aqui, teoricamente, acerca do entendimento da perspectiva multicultural ligada aos movimentos sociais, sobretudo no que se refere à educação. Nesse sentido, as práticas educativas realizadas no âmbito não escolar por esses movimentos, pode inspirar ações dentro do contexto escolar, especialmente no que se refere à concepção crítica Freireana de educação, com foco na prática social, na construção coletiva do conhecimento e na superação do universalismo cultural.

Há de se pensar e aprender cada vez mais com os movimentos sociais, trazendo esses saberes para dentro da escola, objetivando uma escola que seja multicultural, que esteja aberta para aprender com o diferente, na busca pela superação de uma visão de mundo eurocentrada, mas que valorize os diversos saberes e lutas advindos de Movimentos Camponeses, Movimentos Negros, Movimentos Feministas, Movimentos LGBTQIA+, etc., enfim, a multiplicidade de saberes que precisam ser inseridos nas práticas educativas, nos currículos, tendo como ponto de partida a prática social.

² Obviamente, há muito ainda a se desenvolver acerca dessa Lei, sobretudo no que se refere à formação de professores na perspectiva multicultural.

É por meio da reafirmação de que “nenhuma cultura dá conta do humano” (CANDAUI, 2008, p. 49), que se faz necessário o encontro entre os processos educativos escolares e não escolares.

Referências

ARENDDT, Hanna. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPCÃO, Raiane. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. 1 ed. São Paulo, SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; TACCA, Daiane Paula. Multiculturalismo e diversidade cultural: uma reflexão. *Unesco & Ciência - ACHS*, v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/8511>>. Acesso em: 13 fev. 2021>.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CANDAUI, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100005#:~:text=%C3%89%20nessa%20dial%C3%A9tica%20entre%20igualdade,multiculturalismo%20presentes%20nas%20sociedades%20contempor%C3%A2neas>. Acesso em 02 jan. 2021,

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

ESTEVE, José M. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento* 1 ed. São Paulo, SP: Moderna, 2004.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 13 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: Teoria e Prática em Educação Popular*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez, 2009.

GOHN, Maria da Glória. *Novas Teorias dos Movimentos Sociais*. 5 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2014.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GROPPO, Luís Antonio. Um esboço sobre a gênese do campo das práticas socioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu. *Série-Estudos - UCDB*, Campo Grande, n. 35, 2013. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/21/315>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Itajaí, v. 16, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7609#:~:text=O%20artigo%20problematiza%20as%20terminologias,sustentado%20no%20materialismo%20hist%C3%B3rico%20dial%C3%A9tico>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PALHARES, José Augusto. Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação, Braga*, v. 22, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872009000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Milton. *Encontro com Milton Santos – ou o mundo global visto do lado de cá*. Direção de Silvio Tendler. Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. 2004. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *Mesa-redonda - Freire e Saviani: proximidades e distanciamentos*. GPTeFE (Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação) e PPGEd (Programa de Mestrado em Educação), Sorocaba, 2016.

Submetido em: 25/02/2021

Aceito em: 06/08/2021

Publicado em: 11/10/2021