

Cultura, culturas e educação

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação

Introdução

Escrever algo novo sobre as relações entre cultura e educação é um desafio. O que já se disse sobre esse binômio... Ainda assim, ele parece sempre novo, sempre aí a nos desafiar, com as suas mais de mil e uma faces, com as suas infinitas possibilidades. Isso decorre em parte da própria complexidade e múltiplos sentidos dos dois termos do binômio; uma rápida consulta a algum manual de antropologia ou de pedagogia revelará a notável polissemia dessas duas palavras e até mesmo fortes desacordos entre aqueles que falam delas. E quantas não vêm sendo as suas ressignificações ao longo da história... Tais ressignificações vêm proliferando especialmente nas últimas décadas. Como em nenhum outro momento, parecem tornar-se cada vez mais visíveis as diferenças culturais. Igualmente, mais do que nunca, têm sido freqüentes e fortes tanto os embates sobre a *diferença* e entre os *diferentes*, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais.

Os muitos entendimentos de hoje sobre o que seja *cultura*,¹ sobre o que seja *educação* e sobre as relações entre ambos se encontram no centro de tais embates. Nesse contexto, o próprio papel atribuído à educação acabou transformando a pedagogia – enquanto campo dos saberes – e a escola – enquanto instituição – em arenas privilegiadas, onde se dão violentos choques teóricos e práticos em torno de infinitas questões culturais. E, como todos sabemos, tais embates envolvem argumentos, ações e estratégias que extravasam largamente o plano puramente intelectual.

Assiste-se atualmente a um crescente interesse pelas questões culturais, seja nas esferas acadêmicas, seja nas esferas políticas ou da vida cotidiana. Em qualquer caso, parece crescer a centralidade da cultura para pensar o mundo. Mas tal centralidade não significa necessariamente tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais ins-

¹ Por razões que serão explicitadas e discutidas ao longo deste texto, ora a palavra *cultura* é grafada com inicial maiúscula, ora com inicial minúscula.

tâncias sociais – como a política, a econômica, a educacional; significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social. Assim, assiste-se hoje a uma verdadeira *virada cultural*, que pode ser resumida como o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos (Hall, 1997).

Essas são questões de mais alta relevância, tanto no campo acadêmico quanto no campo mais, digamos, “concreto” de nossas práticas sociais. Seria preciso lembrar, por exemplo, que estamos assistindo a uma onda mundial de imposição do *American way of life* em nível planetário? E lembrar que, mais do que simples assistentes, estamos sendo levados a participar ativa ou passivamente dessa onda? Saibamos ou não e queiramos ou não, estamos enredados nessas questões. E seja como for, é preciso estarmos atentos a elas, discuti-las, problematizá-las, sabermos sobre o que estão (os outros) e estamos (nós) falando. É imprescindível sabermos de onde vieram tais questões e para onde elas podem nos levar. Enfim, à conhecida pergunta nietzschiana “que estamos fazendo de nós mesmos?”, proponho que se acrescente “que estão fazendo de nós mesmos?”.

Mas a proliferação semântica a que antes aludi é relativamente recente. Faz pouco tempo que o velho binômio parece estar se transformando em um polinômio bastante complexo, com muitas e muitas variáveis, com muitas e muitas incógnitas. Neste texto, pretendo trazer alguma contribuição não apenas para as discussões que estão sendo travadas em torno desse polinômio mas, sobretudo, para as discussões que buscam compreender a *proveniência* e a *emergência*² do conceito moderno de Cultura, bem como alguns

² Ao invés de falar em *origens*, sigo o vocabulário da história genealógica, proposta por Nietzsche (s.d.): *proveniência* (*Herkunft*) como o conjunto das condições de possibilidade nas quais – no seio das quais ou a partir das quais – engendrou-se a *emergência* (*Entstehung*) de um novo conceito, idéia, prática (discursiva ou não-discursiva) etc.

comentários sobre os deslocamentos atuais deste conceito, dos quais resultou aquela proliferação. Penso que isso é útil para entender mais refinadamente as dificuldades que surgiram especialmente no campo da educação, a partir da emergência e dos avanços de uma epistemologia multicultural.³ São dificuldades que se colocam justamente quando, em vez de escrevermos *cultura e educação*, passamos a escrever *culturas e educação*.

Ao falar em “alguma contribuição”, faço três alertas.

O primeiro: aqui, meu objetivo não é propor soluções, nem fazer prescrições, nem tampouco julgar. O que quero é apenas tecer algumas considerações de ordem histórico-genealógica, de modo a mostrar o atrelamento da Pedagogia e da escola moderna à invenção do conceito de Cultura, e o quanto isso pode funcionar como um obstáculo para as transformações educacionais e sociais que hoje pensamos ser necessárias. Assim, este texto tem um cunho analítico e, talvez, descritivo; quem nele quiser encontrar *soluções* práticas para as nossas dificuldades no cruzamento da educação com a Cultura, sairá frustrado... Meu objetivo aqui não é apontar “o que podemos fazer para tornar o futuro melhor”, mas tão-somente propor uma problematização do presente a partir de uma descrição de como chegamos até aqui, de como se constituiu um determinado estado de coisas.

E isso me leva ao segundo alerta: não considero, absolutamente, irrelevantes as discussões que muitos vêm travando sobre “o que podemos fazer para tornar o futuro melhor”. Eu mesmo tenho, na medida

³ Estou usando a expressão *epistemologia multicultural* no sentido dado por Semprini (1999), ou seja, todo o conjunto teórico que dá a base conceitual e fornece a legitimação intelectual para o movimento multiculturalista e que se apóia no entendimento de que a realidade é uma construção, as interpretações são subjetivas, os valores são relativos e o conhecimento é um fato político e, portanto, sempre público. Dadas essas bases em que se assenta, a epistemologia multicultural não se constitui, de maneira alguma, num *corpus* único ou homogêneo; por isso, alguns preferem usar essa expressão no plural: *epistemologias multiculturais*.

das minhas possibilidades, tentado trabalhar nesse sentido. Aliás, a Pedagogia moderna parece não poder se esquivar do compromisso de combinar e conciliar o passado com o futuro.

Por fim, o terceiro alerta; e este agora parte dos dois anteriores para, justamente, se contrapor ao primeiro deles e, de certa forma, nos conciliar com o segundo. Mesmo que neste texto o meu objetivo não seja apontar soluções, é preciso reconhecer que sabendo – mesmo que minimamente – como chegamos a um determinado estado de coisas, fica muito mais fácil desconstruir aquilo que nos desagradava nesse estado de coisas. A desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído – é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos. Talvez, então, ressoem no fundo deste texto uma ou outra possibilidade para nossa ação como professores e professoras. E se for mesmo assim, que isso sirva de algum consolo para os que aqui buscam soluções...

A Cultura

De modo um tanto resumido, pode-se dizer que ao longo dos últimos dois ou três séculos as discussões sobre Cultura e educação restringiram-se quase que apenas a questões de superfície. Com isso não quero dizer que as discussões tenham sido superficiais, mas sim que, por um bom tempo, a Modernidade não questionou seriamente os conceitos de Cultura e de educação; quase nunca esteve em pauta problematizar seus significados modernos. Ao contrário, o que se fez foi centrar as discussões a partir de uma base conceitual assumidamente comum para, a partir daí, analisar, propor, debater, pensar no âmbito da Cultura e da educação. Aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos

materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários etc. Nesse sentido, a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. Única porque se referia àquilo que de melhor havia sido produzido; universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. E, para dizer de uma forma bastante sintética, a educação era entendida como o caminho para o atingimento das formas mais elevadas da Cultura, tendo por modelo as conquistas já realizadas pelos grupos sociais mais educados e, por isso, mais cultos.⁴

Desde que no século XVIII alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos – especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo –, a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um *status* muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades.

Veio daí, por exemplo, a diferenciação entre *alta cultura* e *baixa cultura*. Simplificando, a alta cultura passou a funcionar como um modelo – como a cultura daqueles homens cultivados que “já tinham chegado lá”, ao contrário da “baixa cultura” – a cultura daqueles menos cultivados e que, por isso, “ainda não tinham chegado lá”. De tal diferenciação ocuparam-se muitos pedagogos, uma vez que a educação foi – e ainda é – vista por muitos como o caminho natural para a “elevação cultural” de um povo (Veiga-Neto, 2002a).

Veio também daí o cunho elitista conferido a expressões do tipo “fulano é culto”, “esse grupo tem

⁴ Não deixa de ser interessante assinalar a circularidade aqui presente.

uma cultura superior àquele outro”, ou “o nosso problema é a falta de cultura”. Em qualquer desses casos é evidente o recurso ao conceito de cultura como um elemento de diferenciação assimétrica e de justificação para a dominação e a exploração.

Quando digo que as questões que se colocavam em discussão em torno da Cultura eram de superfície, estou apontando para o fato de que o principal objeto dos debates era saber quais os marcadores culturais que definiriam – em cada grupo e a cada momento – o que seria relevante para ser colocado na pauta das avaliações e que serviriam para demarcar a “verdadeira” cultura, a alta cultura. As discussões nada tinham de radicais, uma vez que muito raramente se questionou o arbitrário contido no próprio conceito de *Kultur*. Afinal, “sabia-se” tranquilamente o que era Cultura; “sabia-se”, também, o que era educação. Em termos de significação, as divergências não iam, no máximo, além de nuances conceituais em torno dessas duas palavras.

Buscando um pouco mais atrás, penso que a epistemologia monocultural moderna encontrou sua condição de possibilidade na revolução copernicana.⁵ Imagino que seja possível identificar uma proveniência do conceito moderno de Cultura na *virada heliocêntrica*, como uma tentativa de restituir algum destaque à posição do Homem na ordem do mundo, depois de ele ter sido retirado do centro que pensava estar ocupando ao longo de quase quinze séculos. Em articulação com a perplexidade e com as profundas transformações decorrentes da crise do geocentrismo antigo e medieval, a Cultura funcionou como um refúgio capaz de abrigar um Homem agora diminuído e perdido no mundo. Ela funcionou como um lugar simbólico – fosse por seus atributos de simples lugar, fosse pelo fato de ser um lugar exclusivamente humano –, como uma morada, capaz de conferir ao Homem um sentido de pertença e uma identidade única que ele

pensava ter perdido.⁶ Em suma, a linha do argumento teria sido mais ou menos a seguinte: “Está bem. Primeiro deslocaram a ênfase da minha dimensão divina ou espiritual para a minha dimensão humana. E agora mais essa: eu não estou no centro da Natureza, não mais ocupo o centro do mundo natural... Mas continuo sendo único porque sou capaz de erigir uma Cultura única”.

A Cultura e a educação

Boa parte do pensamento pedagógico moderno alimentou-se desse – ao mesmo tempo que alimentou esse – entendimento de Cultura que comentei na seção anterior. Para compreender isso melhor e para articular essa questão com a educação, costumo referir como emblemáticas algumas passagens do texto kantiano conhecido como *Sobre a pedagogia* (Kant, 1996). Vale a pena examinarmos mais de perto alguns trechos escritos entre 1776 e 1777, desse que é tido como um dos pilares da Modernidade.

Logo depois de dizer que a educação compreende o cuidado, a disciplina e a instrução e que é pela ação dessas duas últimas que se dá a formação (*Bildung*), Kant afirma:

Não há ninguém que, tendo sido abandonado durante a juventude, seja capaz de reconhecer na sua idade madura em que aspecto foi descuidado, se na disciplina, ou na cultura (pois que assim pode ser chamada a instrução). Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior do que a falta de cultura, pois essa pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. (Kant, 1996, p.16)

⁵ O que não exclui, naturalmente, o papel desempenhado também pelo Renascimento, como já foi por muitos referido.

⁶ Para uma discussão sobre o sentido que estou atribuindo a lugar enquanto “porção” de significados no espaço epistemológico, vide Foucault (2001), Veiga-Neto (2002b) e Friedland e Boden (1994).

Um pouco adiante lê-se (Kant, 1996, p. 26-27):

Na educação, o homem deve, portanto:

- 1) Ser disciplinado. Disciplinar quer dizer: procurar impedir que a animalidade prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. Portanto, a disciplina consiste em domar a selvageria.
- 2) Tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação da habilidade e essa é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejemos [...].
- 3) A educação deve também cuidar que o homem se torne prudente, que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e que tenha influência. A essa espécie de cultura pertence o que se chama propriamente civilidade. Esta requer certos modos corteses, gentileza e a prudência de nos servirmos dos outros homens para os nossos fins [...].
- 4) Deve, por fim, cuidar da moralização [...].

Em sintonia com outros autores alemães do século XVIII – como Goethe, Schiller, Herder, Fichte etc. –, Kant diferencia *Cultura* de *civilidade*, não entendendo aquela como uma decorrência necessária do desenvolvimento desta, ou seja, como o resultado de um aperfeiçoamento da civilização. Ao contrário, Kant e os outros intelectuais citados são unânimes em estabelecer um contraponto entre *Cultura* e *civilidade*. Chamo a atenção para tal diferenciação porque ela é fundamental para compreender a importância do conceito de *Cultura*. Como bem demonstrou Elias (1989), tal conceito se inscreve como fundamentação ao próprio projeto de uma autoconsciência nacional germânica que viria a se disseminar amplamente mundo afora e que teria desdobramentos notáveis e dramáticos nos dois séculos seguintes. Com isso, esses autores fixaram as três principais características que cercam o conceito de *Cultura* ao longo da Modernidade.

Em primeiro lugar, o seu caráter diferenciador e elitista. Ao instituírem e propalarem como modelo o que eles mesmos diziam ser o que já era – ou, em muitos casos, o que deveria plenamente vir a ser no futuro – o povo alemão – em termos de modo de vida,

feitos e valores artísticos, filosóficos, espirituais, religiosos, literários etc. –, aqueles arquitetos da Modernidade inventaram um sentido para a palavra *Kultur* que lhes era muito útil como uma marca de distinção.

Por um lado, eles entendiam a civilidade como um conjunto de atitudes e ações humanas que eram da ordem do comportamento – tais como gesticulação, cortesia, recato, elegância, boas maneiras, *savoir-faire*, amabilidade, delicadeza, cavalheirismo e até afetação, maneirismo e simulação –, coisa que em parte está clara no terceiro item citado. A civilidade foi a denominação que há muito já vinha sendo dada à disposição geral em que os comportamentos individuais eram cada vez mais auto-regulados; uma disposição que se dava como uma contraposição ao – e em substituição ao – enfraquecimento das coações externas e dos códigos hierárquicos nobiliários. Ela representava a substituição da espontaneidade pela contenção dos afetos. Por outro lado, a *Cultura* era entendida como um conjunto de produções e representações que eram da ordem dos saberes, da sensibilidade e do espírito.

Para aqueles alemães, ainda que qualquer grupo social pudesse ser – ou vir a ser – civilizado, a *cultura* seria um apanágio dos homens e das sociedades superiores. E nem é preciso lembrar que, para todos eles, era a nascente sociedade burguesa alemã que personificava o mais alto estágio a que tinha chegado a Humanidade... Para eles, por exemplo, os franceses podiam ser civilizados, mas não eram capazes de ter a *Cultura* modelar dos alemães. Mas é bom lembrar que, de certa maneira, aí não estavam incluídos todos os alemães: a própria aristocracia germânica era vista com grandes reservas por esses intelectuais. Os aristocratas germânicos podiam ser até bastante civilizados; mas quanto mais o fossem, mais seriam vistos como contaminados pelo maneirismo e futilidade dos franceses. Desse modo, de um só golpe, aqueles autores instituíam a representação de uma supremacia nacional germânica e de uma distinção de classe. E em ambas, supremacia e distinção, foram bem-sucedidos.

Em segundo lugar – e em íntima ligação com o que comentei anteriormente –, o caráter único e unificador da Cultura. Ligado a isso, está o papel atribuído à educação. De novo recorro a Kant, que é muito claro a esse respeito; logo depois da passagem em que discute as relações entre disciplina e cultura, ele escreve:

Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futuras dê um passo a mais na direção ao aperfeiçoamento da Humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação. A partir de agora, isto pode acontecer. [...] Isto abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana. (*idem*, p. 16-17)

Ao lastimar a situação política de seu tempo – numa alusão velada aos desmandos da decadente aristocracia alemã e penso que também à agudização do absolutismo francês, fenômenos políticos muito intensos na segunda metade do século XVIII –, o filósofo assim se manifesta:

[...] nas condições atuais pode dizer-se que a felicidade dos Estados cresce na mesma medida que a infelicidade dos homens. E não se trata ainda de saber se seríamos mais felizes no estado de barbárie, onde não existiria toda essa nossa cultura, do que no atual estado. De fato, como poderíamos tornar os homens felizes, se os não tornamos morais e sábios? Deste modo, a maldade não será diminuída. (*idem*, p. 29)

Ora, é a partir daí que Kant vai detalhar como deverá ser a educação escolarizada, de modo que se torne eficiente para a construção de uma nova germanidade. E, sob o manto de um pretenso humanismo universal, o que estava em jogo era a imposição, pela via educacional, de um padrão cultural único, que era ao mesmo tempo branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico e, é claro, de preferência germânico. De certa maneira, as muitas campanhas que se desenrolaram desde então, em defesa de uma escola única para todos, foram herdeiras dessa

ideologia monoculturalista. Mas isso não teria os efeitos que teve se, além de ser essa uma tarefa atribuída à escola, o Estado não tivesse tomado a escola como a instituição que, a seu serviço, realizasse da maneira mais ampla e duradoura a tarefa de regular a sociedade (Veiga, 2002). Assim, assumindo tranqüilamente um entendimento generalizante, essencialista e abstrato sobre o indivíduo e a sociedade, a educação escolarizada foi logo colocada a serviço de uma Modernidade que deveria se tornar a mais homogênea e a menos ambivalente possível. Ou, em outras palavras: uma sociedade a mais previsível e segura possível. Ou, usando o pensamento de Bauman (2000): a escola foi colocada a serviço da limpeza do mundo.

Um mundo mais limpo seria aquele em que, junto com a civilidade, se desenvolvesse também uma cultura universalista, em relação à qual as demais manifestações e produções culturais dos outros povos não passariam de casos particulares – como que variações em torno de um ideal maior e mais importante –, ou de simples imitações, ou de degenerescências lamentáveis. No âmbito da cultura, a situação ideal num mundo completamente limpo seria aquela que chamei de *máxima isotropia* (Veiga-Neto, 2002c), a saber, uma situação sociocultural em que, no limite, cada ponto do espaço social guarda uma relação de identidade com os pontos adjacentes, de maneira que, se atingido tal limite, o conjunto apresentar-se-ia inteiramente homogêneo e com um risco social igual a zero. Em outras palavras, isso significa o rebatimento de tudo e de todos a um Mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença.

Em terceiro lugar, o caráter idealista de Cultura. Atualizando a doutrina platônica dos dois mundos, aqueles autores alemães assumiam a possibilidade de efetivar, aqui neste mundo, as formas perfeitas que estariam num outro mundo, no mundo das idéias – esquecendo ou ocultando o caráter construído de tal doutrina.⁷ A esse respeito, Kant (1996) assim se manifesta:

⁷ Relacionado a tudo isso, sugiro como um bom exercício o rastreamento do neoplatonismo presente na pedagogia kantiana e,

O projeto de uma teoria da educação é um ideal muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo. [...] Uma Idéia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência. Tal, por exemplo, seria a Idéia de uma República perfeita, governada conforme as leis da justiça. Dir-se-á, entretanto, que é impossível? Em primeiro lugar, basta que a nossa Idéia seja autêntica; em segundo lugar, que os obstáculos para efetuarla não sejam absolutamente impossíveis de superar. (p.17)

Pouco importa se, nesta passagem, Kant tenha usado o idealismo apenas como um recurso retórico ou heurístico. O que interessa é que tal idealismo acabou tanto impregnando o entendimento moderno do que deve ser uma (verdadeira) teoria da educação, quanto alimentando a busca de uma sociedade e de uma cultura cuja “perfeição [...] ainda não se encontra na experiência” (*idem, ibidem*). Esse idealismo foi – e continua sendo – uma condição necessária para se acreditar na possibilidade e desejabilidade de uma cultura única e universal. Foi também tal idealismo que fez da civilidade uma coisa exclusivamente *deste* mundo, enquanto que colocou a Cultura *neste* mundo mas como uma projeção de um ideal metafísico situado num outro lugar.

De Cultura para culturas

Foi só nos anos 20 do século passado que começaram a surgir as rachaduras mais sérias no conceito moderno de Cultura. Os primeiros ataques vieram da antropologia, da lingüística e da filosofia; e logo parte da sociologia também começou a colocar em questão a epistemologia monocultural. Mais recentemente, a politicologia e especialmente os Estudos Culturais foram particularmente eficientes no sentido de descon-

de resto, na pedagogia moderna. A título de ilustração, chamo a atenção para o caráter tripartite de *infante-educando-discípulo* – já presente no primeiro parágrafo da obra –, numa evidente simetria com o papel de *filósofo-mestre-político*, daquele que tira seu povo da escuridão, na alegoria platônica da caverna.

truir – ou, às vezes, no sentido até de detonar – o conceito moderno e nos mostrar a produtividade de entendermos que é melhor falarmos de *culturas* em vez de falarmos em *Cultura*.⁸ (Costa, 2000)

Em qualquer caso, esse deslocamento está fortemente conectado à vasta crise da Modernidade. E, mais uma vez, é preciso lembrar que se trata de um deslocamento que se manifesta numa dimensão teórica, intelectual, mas que não se reduz a uma questão – nem somente, nem mesmo preferencialmente – epistemológica. Muito mais do que isso, tal deslocamento é inseparável de uma dimensão política em que atuam forças poderosas em busca pela imposição de significados e pela dominação material e simbólica. Se o monoculturalismo coloca a ênfase no Humanismo e, em boa parte, na estética, o multiculturalismo muda a ênfase para a política. E se as atribuições de significados são, sempre e ao mesmo tempo, uma questão epistemológica e uma questão de poder – e, por isso, uma questão política –, é fácil compreender o quanto tudo isso se torna mais agudo quando se trata de significações no campo da cultura, justamente o campo onde hoje se dão os maiores conflitos, seja das minorias entre si, seja delas com as assim chamadas maiorias.

Para enfrentar o problema posto pelas evidências, a saber, de que na prática jamais tenha sido observada ou experimentada qualquer experiência monocultural, os defensores dessa epistemologia argumentam que é preciso procurar além das aparências imediatas.⁹ Seria preciso ir mais fundo para encontrar a lógica única e o repertório comum de princípios, códigos, valores etc., comuns a todas as culturas e, por isso, partilhados por todas elas. Para esses (ainda...) defensores do monoculturalismo, a universalidade não se dá nem nos detalhes nem na imediatez da experiência, mas está no nível dos princípios gerais, das generalizações. Esse não deixa de ser um argumento

⁸ Sobre essa questão, vide também Storey (1997) e Semprini (1999).

⁹ O que é o mesmo que procurar num “outro mundo”, um mundo ideal e não-sensível...

interessante. Mas basta pedir que se apresente pelo menos um desses princípios que seja válido para todas as culturas para nos darmos conta de que isso não é possível...

Mas há ainda um outro argumento a favor desse universalismo idealista. Trata-se de um argumento lógico um tanto forte e importante, de modo que é preciso trazer algumas considerações sobre ele.

Esse segundo argumento diz que se não houvesse um denominador comum a todas as culturas – ou seja, pelo menos uma propriedade ou princípio transcendente que funcionasse da mesma maneira em toda e qualquer cultura –, então não haveria como uma cultura se comunicar com as demais. Nem haveria como diferenciar uma cultura de todas as outras. Assim, não haveria nem mesmo como saber que estamos diante de uma cultura. Este, aliás, é o argumento que os anti-relativistas¹⁰ aplicam para defender não apenas um suposto caráter universalista da Cultura, como também qualquer outro conceito ou princípio que acharem conveniente universalizar. Da mesma maneira, é tal entendimento que dá suporte à noção de que existe uma essência na Linguagem e que, em consequência, existe uma essência por detrás dos conceitos, na medida em que eles são “manifestações lingüísticas”. Uma prova prática disso seria, por exemplo, a tradutibilidade, isso é, a possibilidade de traduzir uma língua para qualquer outra – ainda que muitos desses anti-relativistas concordem que, a rigor, isso nunca consiga ser inteiramente satisfatório, pleno. Assim, a tradutibilidade, mesmo que parcial, seria uma prova empírica de que deve haver pelo menos um – ou até mesmo alguns ou muitos – invariante(s) supralingüísticos universais. Enquanto isso, a dificuldade em conseguir uma tradução definitiva e inteiramente satisfatória decorreria tão-somente de ruídos comunicacionais, de incompetências lingüísticas ou de imperfeições dessa ou daquela língua...¹¹ A dificuldade não decorreria da linguagem *per se*, mas de uma su-

posta natureza da comunicação ou de um uso incorreto que fazemos da linguagem. O mesmo raciocínio pode ser estendido para a Cultura e para as relações interculturais.

Para não deixar esse segundo argumento pairando no ar – como se ainda tivesse uma força que, a rigor, ele não tem mais –, lembro que foi justamente da filosofia da linguagem que saíram algumas contribuições muito interessantes para situar toda essa problemática num outro registro. Para finalizar, comento sucintamente a produtividade dessas contribuições para uma defesa da(s) epistemologia(s) multicultural(is), caso isso fosse necessário...

Como mostraram alguns filósofos da linguagem, a questão da tradutibilidade não deve ser colocada nos termos de buscar um elemento comum que possa servir de elo de ligação e compreensão para todas as linguagens e, por extensão, para todas as culturas. A *virada lingüística* empreendida por tais filósofos – e muito especialmente pelo segundo Wittgenstein – modifica o entendimento tradicional da linguagem, assumindo a impossibilidade de fundamentá-la lógica e ontologicamente¹² fora dela mesma. Conseqüentemente, eles abdicam da busca de qualquer critério metalingüístico ou metacultural, de qualquer essência translingüística ou transcultural. Eles despedem-se de uma metafísica da linguagem e trazem a linguagem para o mundo cotidiano; ela não está fundada num outro lugar. Igualmente, não há um outro mundo a sustentar aquilo que chamamos de cultura.

Ao invés de ser entendida como um cálculo – que determinaria as regras como referimos “as coisas que já estavam aí” e como as significamos –, a linguagem passa a ser entendida como um jogo, “abrangendo, com isso, o aspecto pragmático presente na

tes culturas – têm diferentes e, mais do que isso, maiores ou menores competências, recursos e graus de “precisão” para tratar com a realidade, em termos de descrevê-la, apreendê-la, interpretá-la etc.

¹² “A Filosofia não deve, de modo algum, tocar no uso efetivo da linguagem; em último caso, pode apenas descrevê-lo. Pois também não pode fundamentá-lo” (Wittgenstein, 1979, §124, p. 56).

¹⁰ Ou, neste caso e se quisermos, os essencialistas.

¹¹ É fácil notar que esse tipo de raciocínio serve de suporte à noção segundo a qual diferentes línguas – e, por extensão, diferen-

linguagem” (Condé, 1998, p. 91). Em outras palavras, ela é sempre contingente, e é por isso que existe uma margem de indeterminação nas coisas ditas (e pensadas) que “não compromete a possibilidade do discurso significativo” (Dias, 2000, p. 51) mas que, ao contrário, abre a possibilidade para que sempre se continue a conversação. E talvez, mais do que se dar uma *possibilidade*, seja o caso de falar em uma *necessidade* de continuar a conversação. Como argumentou exaustivamente o segundo Wittgenstein, existe uma gramática profunda pautada por regras; mas se trata de regras contingentes, cujo uso se origina e se transforma no curso da vida. Assim, a própria gramática profunda é contingente. De tudo isso resulta que a virada lingüística não institui um *tudo vale*, pois, como claramente explica Dias (2000, p. 51), “regras contingentes são regras de uso determinado pela prática da linguagem, e não devemos confundi-las com a ausência de regularidade, com uma completa indeterminação do significado”.

As conseqüências dessa virada são imensas. Ela estiliza aos cacos e pluraliza não apenas a Linguagem, mas também a Cultura, e nos leva a falar em linguagens e em culturas. Para o segundo Wittgenstein, por exemplo, as semelhanças entre todas as linguagens – e podemos dizer: entre todas as culturas – não decorre de uma suposta invariância metalingüística – e podemos dizer: metacultural –, mas sim de uma familiaridade decorrente do próprio uso que fazemos delas em múltiplos jogos de linguagem (*Sprachspiel*), do próprio fato de estarmos imersos nelas, jogando dentro delas, linguagem e cultura (Baker & Hacker, 1980).

Outra conseqüência da virada lingüística, que me parece particularmente significativa no cruzamento entre culturas e educação, se dá no plano da ética. Ao assumir, em geral implicitamente, a possibilidade de uma linguagem auto-suficiente e ideal, a epistemologia monoculturalista assume, inescapavelmente, uma postura intelectual arrogante porque única e, no limite, de conteúdo determinável e, por isso, de cunho determinista. Nesse caso, cabe à educação apenas dizer, àqueles que estão entrando no mundo, o que é mesmo

este mundo e como ele funciona. É evidente o tom totalitário de qualquer pedagogia monocultural...

Ao contrário, qualquer multiculturalismo já é, pelo menos epistemologicamente, humilde, na medida em que assume que, por mais que se fale, nunca se saberá o que é mesmo este mundo nem como ele funciona. E lembro que essa incompletude do dito não decorre de alguma suposta incompletude do entendimento humano ou do próprio dizer, mas sim da linguagem em que se aloja o dito. Não se chega *lá no mundo*, não porque como humanos sejamos limitados, mas simplesmente porque aquilo que chamamos de *lá* – ou talvez seja melhor dizer: o *lá* naquilo que ele significa para nós – constitui-se justamente a cada momento em que nele e dele se fala. O *lá* é um mutante em constante mutação não em si mesmo, mas naquilo que se diz dele e, conseqüentemente, naquilo que se pensa sobre ele.¹³ Ora, com isso, qualquer pedagogia multicultural não pode pretender dizer, aos que estão entrando no mundo, o que é o mundo; o que no máximo ela pode fazer é mostrar como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele.

Um tal indeterminismo abre perspectivas extremamente desafiadoras, produtivas e interessantes no campo pedagógico. Voltando ao plano da ética – e para citar apenas um exemplo – lembro que o papel da Pedagogia se amplia muito, na medida em que ela pode se tornar o principal campo em que se dará a conversação permanente e infinita, sempre mutante, sobre o que fizemos, o que estamos fazendo e o que poderemos fazer de nós mesmos. Dado que qualquer julgamento moral só acontece e se desenvolve em práticas discursivas, a Pedagogia poderá tomar a si e intensificar a tarefa de, minimamente, organizar os contextos da fala e de, maximamente, mostrar as regras segundo as quais se dão os ditos, em termos da ordem do que é dito, dos poderes que mobiliza e das regularidades do dizer.

¹³ Aliás, a própria noção de *si mesmo* torna-se também problemática se for tomada ao pé da letra.

Ao deslocar o entendimento da linguagem pela raiz, de uma só vez a virada lingüística resolveu o problema da incompletude das linguagens, dissolveu a questão da impossibilidade da tradução suficiente e nos colocou novos desafios. Isso equivale a dizer que a virada lingüística nos mostra que o babelismo – lingüístico ou cultural, o que é quase a mesma coisa – não é propriamente um *problema*, mas é, sim, o nome que atribuímos ao estado em que a linguagem se dá para nós.¹⁴ E ela se dá assim porque não temos um lugar de fora dela para dela falar; estamos sempre e irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura, de modo que aquilo que dizemos sobre elas não está jamais isento delas mesmas. Trata-se de uma virada porque justamente o que parecia tão problemático não passa de um estado do mundo, enquanto aquilo que parecia ser o estado do mundo não passa de uma invenção, de um idéia inventada, de uma idéia que um dia foi idealmente idealizada...

ALFREDO VEIGA-NETO, doutor em educação, professor titular aposentado do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, atualmente é professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa mesma Universidade e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. Publicou recentemente os seguintes artigos e capítulos de livros: Curriculum y exclusión social (Morón-Sevilla: *Kikiriki*, ano XIV, n° 59-60, dec. 2000-may, 2001, p. 45-49); Incluir para saber; saber para excluir (*Pró-Posições*, v. 12, n° 3 (36), nov. 2001, p. 22-31); Currículo e telemática (In: MOREIRA, Antônio Flávio, MACEDO, Elizabeth (orgs). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto, 2002, p. 53-64); Interdisciplinaridade na pós-graduação: isso é possível? (In: FERNANDES, Aliana, GUIMARÃES, Flávio Romero, BRASILEIRO, Maria do Carmo E. (org.). *O fio que une as pedras*: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação. São Paulo: Biruta, 2002, p. 26-35). Uma lança com duas pontas (In: ROSA, Dalva E. G., SOUZA, Vanilton C. (org.). *Políticas organizativas e*

curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 151-158). Publicou ainda os livros: com Maria Lúcia Wortmann, *Estudos culturais da ciência e educação* (Belo Horizonte: Autêntica, 2001) e com Margareth Rago e Luiz B. L. Orlandi, *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas* (Rio de Janeiro: DP&A, 2002). Atualmente coordena a pesquisa Dispositivos disciplinares e educação.

E-mail: alfredoveiganeto@uol.com.br e <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>

Referências bibliográficas

- BAKER, G., HACKER, P., (1980). *An analytical comentary on Wittgenstein's Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- BAUMAN, Zygmunt, (2000). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Tradução de Marcus Penchel.
- CONDÉ, Mauro, (1998). *L. Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume.
- COSTA, Marisa V., (2000). Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: _____, (org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS. p. 13-36.
- DIAS, Maria Clara, (2000). *Kant e Wittgenstein: os limites da linguagem*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- ELIAS, Norbert, (1989). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica. Tradução de Ramón García Cotarelo.
- FOUCAULT, Michel, (2001). Outros espaços. In: _____, *Ditos e escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 411-422. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa.
- FRIEDLAND, Roger, BODEN, Deirdre, (1994). *NowHere: space, time and modernity*. Berkeley: University of California Press.
- HALL, Stuart, (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n° 2, jul./dez., p. 17-46.
- KANT, Immanuel, (1996). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP. Tradução de Francisco Cock Fontanella.
- LARROSA, Jorge, SKLIAR, Jorge, (2002). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga.

¹⁴ Para discussões variadas e detalhadas sobre essa questão, sugiro Larrosa e Skliar (2002).

- NIETZSCHE, Friedrich, (s.d.). *A genealogia da moral*. Rio de Janeiro: Tecnoprint. Tradução de A. A. Rocha.
- SEMPRINI, Andrea, (1999). *Multiculturalismo*. Bauru: EDUSC. Tradução de Laureano Pelegrin.
- STOREY, John (ed.), (1997). *What is cultural studies? A reader*. London: Arnold.
- VEIGA, Gynthia Greive, (2002). A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, n° 21, p. 90-103.
- VEIGA-NETO, Alfredo, (2002a). Cultura e currículo. *Contrapontos*, v. 2, n° 4, jan-abr., p. 43-51.
- _____, (2002b). Espaço e currículo. In: LOPES, Alice C., MACEDO, Elizabeth F. (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 201-220.
- _____, (2002c). De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*, n° 79, p. 163-186.
- WITTGENSTEIN, Ludwig, (1979). *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial. Tradução de José Carlos Bruni.

Recebido em fevereiro de 2003

Aprovado em março de 2003