

Evidências de Inteligência Cultural Para Superação de Desigualdades Sociais e Educativas

Objetivos ou propósitos

Este trabalho tem o objetivo de apresentar o conceito de inteligência cultural na perspectiva da aprendizagem dialógica, considerando sua constituição por grupo de pesquisadores vinculados à Comunidade de Pesquisas de Excelência para Todos (CREA – *Community of Research on Excellence for All*), da Universidade de Barcelona, na Espanha. Sumariza resultados de uma pesquisa brasileira de natureza teórica, concluída em 2015, cuja realização teve propósitos de demonstrar aplicação e desenvolvimento do referido conceito e identificar teorias e conceitos que fundamentam tal elaboração.

Colocando-se em marcha nas ciências da educação, observa-se que, desde meados do século XX, as sociedades tendem a ser mais democráticas e inclusivas, o que se manifesta nas políticas públicas para a educação de diferentes países, incluindo o Brasil. No cenário de globalização, esse país se alinha aos demais, assumindo a educação como fator de desenvolvimento humano e social e reconhecendo as profundas desigualdades sociais e culturais que caracterizam sua população.

Na escolarização brasileira, revelam-se persistentes desafios para domínio de conhecimentos básicos. Valores alcançados por estudantes brasileiros no Pisa (*Programme for International Student Assessment*, 2015) apontam que, na avaliação de leitura, por exemplo, não se encontram melhorias significativas em relação a suas edições anteriores. Dados oficiais brasileiros referentes a 2016 apontam que o país tem cerca de 11,8 milhões de pessoas analfabetas, o que corresponde a 7,2% da população de 15 anos ou mais.

Tal situação justifica a premência de se buscar conhecimentos produzidos pelas ciências da educação para apoiar escolas brasileiras, considerando que essas instituições se mantêm como espaços privilegiados para promover acesso qualificado ao conhecimento. Esse sentido converge com as elaborações do CREA, que, desde 1991, dedica-se ao desenvolvimento de teorias e práticas dialógicas, congregando áreas de conhecimento e buscando evidências que contribuam para a superação de desigualdades sociais e educativas (Giner i Gota, 2011).

Marco teórico

Estudos recentes da Psicologia da Educação, enquanto uma das ciências da educação, vêm revelando gradativa assunção das interações e do diálogo para constituição da inteligência humana, cujos impactos se refletem em teorias e práticas de ensino e aprendizagem, levadas a cabo nas instituições educativas contemporâneas (Racionero & Padrós, 2010). Desde esse “giro dialógico”, ressaltado especialmente a partir das décadas finais do século XX, tende-se a compreender que capacidades e habilidades manifestadas por crianças, jovens e adultos estão relacionadas a compreensões e necessidades de seus respectivos contextos culturais, mais do que a repertório individual ou atributos de determinado grupo. Conforme salienta Rogoff (2003), o desenvolvimento humano somente pode ser compreendido à luz das práticas e das circunstâncias culturais de suas comunidades, em constante mudança. Mas, se há instituições, tais como a escola, com tarefa específica de promover o acesso de todas as pessoas a conteúdos socialmente relevantes à existência social, cabe ressaltar também o papel fundamental da ciência no apoio a essa tarefa, considerando a diversidade cultural que reveste o complexo cenário contemporâneo, em acelerada transformação, chamado por alguns autores como “sociedade da informação” (Flecha, Gómez & Puigvert, 2001).

Nesse cenário, a aprendizagem dialógica apresenta-se como possível resposta científica para a problemática educacional no contexto da sociedade da informação. Esse conceito se apoia em contribuições teóricas advindas de diferentes áreas de conhecimento, as quais nos ajudam a compreender a aprendizagem como criação cultural válida para diversos contextos educativos e com alcance de todas as idades (Flecha, 1997). Nas palavras de pesquisadores do Crea, destaca-se que:

A aprendizagem dialógica se produz em *diálogos* que são *igualitários*, em interações nas quais se reconhece a *inteligência cultural* em todas as pessoas e que estão orientadas à *transformação* dos níveis prévios de conhecimentos e de contexto sociocultural para avançar para o êxito de todos e todas. A aprendizagem dialógica se produz em interações que aumentam a *aprendizagem instrumental*, favorecem a *criação de sentido* pessoal e social, estão guiadas por princípios *solidários* e nas quais a *igualdade* e a *diferença* são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores. (Aubert et al, p. 167)

Assim, a aprendizagem dialógica resulta da articulação de princípios teóricos que, entre outros aspectos, consideram que educação transcende escola, de modo que aprendizagem e desenvolvimento potencialmente também se realizam em todos os demais espaços que promovem interações e diálogo, tais como família, vizinhança, trabalho, etc., e entre muitas e diferentes pessoas. Focalizando o conceito de inteligência cultural na fundamentação da

aprendizagem dialógica, pode-se compreender que, apesar de terem formado conhecimentos e habilidades em contextos acadêmicos ou de práticas cotidianas e profissionais, por exemplo, todas as pessoas podem interagir e dialogar entre si para resolverem situações em novos contextos de existência. Essa capacidade de transferir conhecimentos de um contexto para o outro se revela como fundamental na sociedade da informação, visto que, como assinalado, são múltiplos os contextos de aprendizagem e de desenvolvimento.

A elaboração do conceito de inteligência cultural se apoia em contribuições das principais teorias e pesquisas da comunidade científica internacional, levando-se em conta a diversidade de saberes. Na perspectiva de Aubert et al. (2008), a complexa problemática educacional manifestada na contemporaneidade requer respostas apoiadas em ampla base multidisciplinar, superando fronteiras disciplinares e entre áreas de conhecimento. Nessa elaboração, destacam-se contribuições da psicologia de Lev Vygotski (2000), da filosofia de Jürgen Habermas (2001) e da educação de Paulo Freire (2005), entre outras.

Na vertente da psicologia inaugurada por Vygotski, encontram-se publicações científicas, como as de Scribner (1988), que oferecem contraposição às abordagens psicológicas que analisam a mente e o comportamento como categorias isoladas. Nas pesquisas dessa autora, demonstra-se que atividades de tipos diferentes, como o prático e o acadêmico, vinculam-se a significados psicológicos gerados em condições histórico-culturais e internalizados pelos indivíduos. Assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se relaciona às necessidades de estruturas mentais e aos desafios do contexto histórico-cultural, ambos sofrendo e desencadeando mútuas intervenções.

Relacionando desenvolvimento das funções psicológicas superiores com desafios da sociedade contemporânea, pode-se compreender, conforme Habermas (2001), a possibilidade de se contrapor às abordagens sociológicas que enfatizam a estrutura como determinante da ação social e às que denunciam a sobreposição de sujeitos sobre outros devido à posição social e cultural ocupada. Na situação ideal de comunicação descrita por ele, todas as pessoas têm capacidade de analisar situações problemáticas de sua realidade social e apresentar argumentos com pretensões de validade e não de poder. Assim, a racionalidade comunicativa decorre da possibilidade de usar a linguagem de modo igualitário, isto é, como meio de entendimento entre sujeitos que, apesar de suas diferentes compreensões e posições socialmente ocupadas, encontram-se em torno de um propósito comum.

O diálogo entre diferentes pessoas ganha ênfase na concepção de educação desenvolvida por Freire (2005). Reconhecendo hierarquias socialmente estabelecidas entre pessoas e grupos, esse autor enfatiza o caráter de humanização que envolve seres humanos que dialogam,

solidarizando sentimento e razão para se acercarem metodicamente de objetos de sua realidade, no exercício da curiosidade constituída por meio dos atos de perguntar e de responder. O autor ressalta que a realidade deve ser problematizada nos processos sociais, entre os quais os educativos, desafiando para que os sujeitos busquem compreender as raízes dos fenômenos, transitando da visão ingênua para a crescente criticidade.

Diante de contribuições como estas, pode-se compreender a consistência científica subjacente à constituição do conceito de inteligência cultural. No marco do diálogo igualitário, capacidades e habilidades são universais e podem abrir espaço para máximas aprendizagens, cujos reflexos se manifestam no alcance de metas pretendidas pelos sujeitos e pelos grupos aos quais se vincula.

Essa compreensão se mostra fundamental especialmente para pessoas e grupos cujas capacidades e habilidades sofrem desvalorização social e cultural, por apresentarem características diferentes das tradicionalmente relacionadas ao conhecimento acadêmico. Reconhecendo a universalidade da inteligência cultural, pode-se superar equívocos compreensivos que relacionem o fracasso da escolarização com características individuais, sociais e culturais, levando, por vezes, ao rebaixamento no oferecimento de conteúdos necessários à efetiva inclusão social no contexto contemporâneo, tal como se apresenta na realidade brasileira.

Metodologia

Na pesquisa em tela, foram utilizados procedimentos de pesquisa bibliográfica (Salvador, 1970) e técnicas de análise de conteúdo (Bardin, 2012). Os argumentos que orientaram a constituição do conceito de inteligência cultural foram buscados fundamentalmente em fontes secundárias, decorrentes da produção de conhecimento constituído pelo CREA.

Partiu-se de duas obras de referência (Flecha, 1997; Aubert et al. 2008), para obter as principais teorias de base e os avanços ao longo do período entre essas publicações. Posteriormente, esse material foi categorizado e sistematizado, recorrendo-se a fichamentos crítico-analíticos e análise de conteúdo dessas teorias, especialmente as diretamente relacionadas ao conceito de inteligência cultural, algumas das quais mencionadas neste trabalho (Scribner, 1988; Habermas, 2001; Freire, 2005). Dessa análise preliminar, delinear-se hipóteses que permitiram identificar, na base de dados da *Web of Science*, publicações junto à comunidade científica internacional (2009-2011) e três relatórios de pesquisas realizadas pelo Crea (Habilidades Comunicativas, 1995-1998; Workaló, 2001-2004; Includ-ed, 2006-2012).

Discussão dos dados, evidências, objetos ou materiais

Dados obtidos junto às fontes secundárias possibilitaram entrecruzamento entre publicações e relatórios científicos produzidos pelo CREA e ofereceram evidências de constituição e aplicação do conceito de inteligência cultural em diferentes contextos educativos. Entre as evidências, identificou-se que este conceito é premissa teórico-metodológica para atuações educativas de êxito em escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social (CREA, 2012). Assim, com base no caráter universal da inteligência cultural, pode-se favorecer a aprendizagem de todas as pessoas, tal como se propõe em contextos escolares da sociedade de informação.

Resultados e/ou conclusões

Diante dessas análises, os principais resultados desta pesquisa revelaram o conceito de inteligência cultural em três dimensões: conceituação, fatores implicados e efeitos de seu reconhecimento.

Quanto à conceituação, evidenciou-se que, desde a década de 1990, o CREA veio constituindo esse conceito a partir de múltiplas áreas de conhecimento e na inter-relação com outros princípios da aprendizagem dialógica. Nesse período, o grupo adotou a metodologia comunicativa crítica (Gómez, 2006) em suas pesquisas, buscando criar contextos de situação comunicativa ideal para a identificação de dimensões excludentes e dimensões transformadoras em relação aos objetos investigados. Assim, essas pesquisas contaram com a inteligência cultural dos sujeitos que participam dos contextos investigados, visto que oferecem conhecimentos gerados nas experiências cotidianas e profissionais, e contribuem para contrastes e complementações que conferem maior rigor à produção científica.

Entre os fatores implicados no reconhecimento da inteligência cultural, identificaram-se hierarquias socialmente estabelecidas entre habilidades e conhecimentos. Constataram-se o entrecruzamento entre diferentes formas de exclusão social e a relação não-igualitária em contextos escolares, como o da Educação de Adultos, que se revelam em resistências e processos contrários à aprendizagem escolar (CREA, 1998). Tal compreensão foi adensada com identificação de barreiras enfrentadas pelo povo romaní para inserção no mercado laboral, manifestando-se por exemplo, sob forma de racismo e de segregação (CREA, 2004). Essas barreiras também dificultam a participação de familiares e grupos socialmente vulneráveis nas escolas em que estudam suas crianças (CREA, 2012).

Entre os efeitos do reconhecimento da inteligência cultural, promovido em escolas que assumem essa concepção, constataram-se impactos positivos nas melhorias alcançadas pelos diferentes contextos educativos investigados. Em contextos de educação de adultos, comunicação e diálogo são intrínsecos à tomada de decisão em contextos cotidianos e profissionais, e apoiam o aprimoramento das habilidades acadêmicas a serem constituídas (CREA, 1998). Nessa direção, salienta-se a necessidade de promover contextos de participação igualitária, nos quais se assegure o reconhecimento da inteligência cultural da comunidade envolvida, ajudando a denunciar práticas e situações discriminatórias e identificar formas para alcançar máximas aprendizagens e superar barreiras existenciais e sociais (CREA, 2012).

Contribuições e significação científica deste trabalho

Ao revelar conhecimentos produzidos a partir de diferentes ciências que compartilham compreensões e propõem intervenções, possibilita-se superação de barreiras sociais e educativas. Assumido como premissa para promover interações e diálogo em contextos de escolarização, a constituição do conceito de inteligência cultural vem se amplificando e promovendo impactos em muitos países do mundo, inclusive no Brasil. Assinala-se, portanto, a necessidade de constante busca científica por elementos teóricos que se mostrem atualizados e validados nos contextos em que se realizam.

Referências¹

- Aubert, A., Flecha, A., García, C.; Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial S. A.
- Bardin, L. (2012). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- CREA (1998). *Habilidades comunicativas*. Barcelona, DGICYT, Relatório de pesquisa.
- CREA. (2004). *The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the Gypsy case – Workaló*. Final report. Recuperado de <http://www.ab.gov.tr/files/ardb/evt/1_avrupa_birligi/1_9_politikalar/1_9_5_aziinlik_ppolitikas/EU_Research_2004_The_creation_of_new_occupational_patterns_for_cultural_minorities_The_Gypsy_case.pdf> Acesso em 10 mai. 2015.
- CREA (2012). *Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education*, Final Includ-ed Report.

¹ De acordo com o estilo APA (*American Psychological Association*).

- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2005). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'água.
- Giner i Gota, E. (2011). *Amistad deseada: aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Barcelona, Espanha: Hipatia.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, Espanha: Hipatia.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. 2ª ed. Madrid: Taurus, v. I e II.
- Racionero, S., Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, [S. I], v. 15, n. 2, Oct. 2010. Disponível em <<http://www.ehu.es/ojs/indez.php/psicodidactiva/article/viex/808/680>>. Acesso em 22 mar. 2013.
- Rogoff, B. (2003). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Trad. Roberto C. Costa. São Paulo: Artmed Editora S. A.
- Salvador, A. D. (1970). *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. 2a. ed. Porto Alegre: Ed. Sulina.
- Scribner, S. (1988). *Head and Hand: an action approach to thinking*. New York, NY: Editora: National Center on Education and Employment.