

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Aprendizagem e ação docente

**“A DIVERSIDADE CULTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA
ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL”**

SANDRA MARA MARTINS RIBEIRO

MARINGÁ
2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“A DIVERSIDADE CULTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA
ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL”**

Dissertação apresentada por SANDRA MARA MARTINS RIBEIRO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. JOÃO LUIZ GASPARIN

MARINGÁ
2006

SANDRA MARA MARTINS RIBEIRO

**“A DIVERSIDADE CULTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM
DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL”**

BANCA EXAMINADORA

Prof.Dr. João Luiz Gasparin (Orientador)
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof^a. Dr^a. Vera Maria Ferrão Candau
Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ

Prof^a. Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Data da Aprovação:

Dedico este trabalho

À minha família, ao esposo Amarildo e aos
filhos Ana Paula e Fernando,
pelo incentivo, compreensão, carinho e amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade e condições de realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor João Luiz Gasparin, meus sinceros agradecimentos, não apenas pela orientação firme e segura demonstrada na elaboração deste trabalho, mas também pelo incentivo, confiança e amizade nesses anos de convivência.

À Direção e Equipe Pedagógica da escola campo de pesquisa, pelo consentimento e apoio na realização da investigação prática.

Aos Professores e alunos participantes da coleta de dados, meu carinho especial pela confiança nas informações prestadas.

Epígrafe

“Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da História.”

PAULO FREIRE

RIBEIRO, Sandra Mara Martins. **A DIVERSIDADE CULTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL.** 118 f. Dissertação: Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, 2006

RESUMO

Encontra-se no contexto escolar pouca reflexão acerca da pluralidade de culturas dos atores do processo de ensino e de aprendizagem. Com a ausência de reflexões sobre como as desigualdades são produzidas, permanece cada vez mais distante a compreensão de como as diferenças são utilizadas ideologicamente para a produção de desigualdades. Em direção a um redimensionamento da educação, nesta perspectiva, existem vários documentos coletivos que embasaram alterações na legislação no que diz respeito à valorização da heterogeneidade. A comunidade internacional já apresenta uma caminhada sólida de estudos sobre este tema, contribuindo com vasta bibliografia abordando a valorização da heterogeneidade, bem como as políticas públicas para a diversidade cultural. Buscando compreender e interpretar a dinâmica interna do cotidiano escolar com relação à Diversidade Cultural, dentro de uma perspectiva de totalidade, a principal preocupação deste trabalho, tendo como pressuposto a dimensão teórica do tema, é identificar como os professores lidam com a diversidade cultural em uma 8ª série de um Colégio Estadual de Ensino Fundamental. Considera-se relevante tentar responder, ou pelo menos clarificar as questões ditadas pela prática na abordagem da diversidade cultural nas escolas públicas. Optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo realizada através de estudo de caso, com pesquisa de campo, utilizando entrevistas e observações para levantamento de dados. Levando-se em conta a pesquisa feita a partir da literatura sobre o assunto, percebe-se a relevância do tema na atualidade. Neste sentido, pretende-se contribuir com o mesmo abordando a educação multicultural.

Palavras-chave: diversidade - cultura – educação - multiculturalismo

RIBEIRO, Sandra Mara Martins. **The CULTURAL DIVERSITY In The DAILY PERTAINING TO SCHOOL: A BOARDING OF THE MULTICULTURAL EDUCATION.** 118 f. Dissertação: Mestrado in Education State University of Maringá. Person who orientates: Prof. Dr. João Gasparin Luiz. Maringá, 2006

ABSTRACT

The reflection concerning the plurality of cultures involving the actors of the learning and teaching process is insufficient. With the reflections absence about how inequalities are produced, the understanding of as the differences are used ideologically for the production of inequalities remains more distant. In direction to a redimensionament of the education in that perspective there are collective documents and alterations in the existent legislation in that the valuation of the heterogeneidade says respect. The international community has already presented a solid round of studies on this subject, contributing with vast bibliography about the valuation of the heterogeneidade, as well as the public politics for the culturall diversity. Trying to understand and to interpret the internal dynamics of the daily school with relation to the Cultural Diversity, inside of a perspective of totality, the main objective of this work, having as estimated the theoretical dimension of the subject, is to identify how the professors work with the cultural diversity in 8ª serie of a State College of Basic Education. It is considered necessary trying to answer, or at least, to clarifily the questions dictated for the boarding pratic of the cultural diversity in the public schools. It was opted to a qualitative research that was carried by case's study, with field research, using interviews and comments for data-collecting. Taking in account the research made from the literature about the subject, it has been perceived the relevance of the subject in the present time. In the way, the intention is to contribute with the discussion a multicultural education.

Key-words: diversity - culture - education - multiculturalism

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CULTURA: MÚLTIPLOS OLHARES	15
2.1	Cultura	16
2.1.2	Cultura Local e Cultura Universal	22
2.1.3	Cultura Popular e Cultura Erudita	23
2.1.4	Aculturação	28
2.2	Os “ismos” derivados de Cultura	30
2.2.1	Interculturalismo	30
2.2.2	Transculturalismo	36
2.2.3	Pluriculturalismo e Multiculturalismo	38
2.2.3.1	Multiculturalismo Conservador ou Empresarial	44
2.2.3.2	Multiculturalismo Humanista Liberal	44
2.2.3.3	Multiculturalismo Liberal de Esquerda	45
2.2.3.4	Multiculturalismo Crítico e de Resistência	46
2.2.3.5	Multiculturalismo Revolucionário	49
2.3	Fenômenos envolvendo cultura	51
2.3.1	Invasão Cultural	51
2.3.2	Dominação Cultural	53
2.3.3	Diversidade Cultural	59
2.3.4	Identidade Cultural	64
2.3.5	Hibridização Cultural	65
2.3.6	Superioridade Cultural	68
2.3.7	Globalização e Cultura	69
2.3.8	Igualdade e Diferença Cultural	71
3	PERSPECTIVA CULTURAL EM EDUCAÇÃO	73
3.1	Escola e Cultura	73
3.2	Assimilação Cultural na Escola	75
3.3	Cultura Escolar – Monocultura	78
3.4	Papel Homogeneizador da Cultura Escolar	81

3.5	Diversidade e Fracasso Escolar	81
3.6	Educação Multicultural	84
3.7	Educação Inclusiva	92
4	A PESQUISA EMPÍRICA E SUA RELAÇÃO COM A TEORIA DA MULTICULTURALIDADE	96
4.1	A Pesquisa de Campo	100
4.2	A Escola	101
4.3	Metodologia dos Professores Pesquisados	105
4.4	Conclusões	118
	REFERÊNCIAS	120
	ANEXOS	124

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, modos de ser, de agir e de pensar foram sendo construídos para serem seguidos como padrões por todos aqueles que quisessem ser aceitos por uma determinada sociedade. Esses modelos trazem consigo a marca da homogeneidade. Neste enfoque, existe uma grande preocupação com a negação à diferença. Assim, o não-diferente é o aceito socialmente. Em decorrência desta prática social, muitas exclusões são consumadas diariamente, contribuindo para aumentar em muito a parcela da sociedade que continua anônima na construção da história da humanidade.

Cada vez mais verifica-se que a sociedade neoliberal em sua busca pela garantia da hegemonia atua em duas frentes, de um lado busca um alto grau de harmonia. Lutando ferrenhamente pela manutenção da homogeneidade, quando acaba por difundir a negação do direito à diferença. Por outro lado presenciamos uma personificação no mercado produtor para garantir o consumo por parte de públicos específicos, ou seja, tendo como objetivo garantir o mercado consumidor adapta seus produtos ao gosto do consumidor, incorporando a diferença à lógica de mercado.

Ao utilizar-se deste pressuposto, a não reflexão acerca da pluralidade de culturas de homens e mulheres, atores do processo de ensino e de aprendizagem, reforça-se a hegemonia. Com a ausência de reflexões sobre como as desigualdades são produzidas, permanece cada vez mais distante a compreensão de como as diferenças são utilizadas ideologicamente para a produção de desigualdades. É muito importante compreender que desigualdade e diferença não se opõem, pois buscamos compreender a riqueza das diferenças na superação das desigualdades produzidas historicamente. Desigualdade opõem-se à igualdade, e diferença à semelhança, dialeticamente uma não exclui a outra.

Sem esta reflexão, a educação formal, institucionalizada nas escolas, não transforma, apenas conforma. Onde fica, então, o caráter transformador da educação?

Ao se fazer uma análise do contexto atual do cotidiano escolar, percebe-se a caminhada em direção a um redimensionamento da educação apresentando como suporte teórico a elaboração de vários documentos coletivos que embasaram alterações na legislação no que diz respeito ao combate à homogeneidade.

A comunidade internacional já apresenta uma caminhada sólida de discussões e aprofundamento de estudos, contribuindo com vasta bibliografia abordando a valorização da heterogeneidade, bem como as políticas públicas para a diversidade cultural.

Abramowicz (2003) esclarece que a igualdade que todos nós desejamos só pode ser atingida se forem mantidas e respeitadas as diferenças, pois a cidadania de alguns não pode ser construída sobre a exclusão de muitos. A autora alerta que este é o pressuposto fundamental para um novo redimensionamento do ensino no Brasil. Lembra, ainda, que superar preconceitos históricos é outro desafio para os educadores, pois a escola precisa garantir a igualdade e assegurar as diferenças, entendendo a heterogeneidade como riqueza e não como obstáculo.

Buscando compreender e interpretar a dinâmica interna observada no cotidiano escolar com relação à Diversidade Cultural, dentro de uma perspectiva de totalidade, a principal preocupação deste trabalho, tendo como pressuposto a dimensão teórica do tema, é, ao realizar pesquisa empírica, identificar a relação dos professores de uma 8ª série com a diversidade cultural no cotidiano escolar, acompanhando o que alunos e professores dizem e fazem acerca da diversidade cultural em uma turma de um Colégio Estadual de Ensino Fundamental, em ambiente urbano em Cascavel - Paraná. Pretende-se, ainda, contribuir com a literatura sobre o tema.

Este trabalho utiliza-se da concepção Dialética como pressuposto para o diálogo entre os opostos, uma vez que somente pode-se compreender a pobreza se discutirmos a riqueza, para vislumbrar a inclusão escolar e social precisamos discutir a exclusão escolar e social. Também, por esta concepção teórica compreender o homem como síntese de múltiplas determinações, ou seja, o homem concreto.

Assim, o aluno, ao ser compreendido como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, é percebido como atuante diretamente sobre a produção do conhecimento, dentro de uma totalidade que compreende teoria e prática como uma unidade sob o primado da prática.

Para a realização da pesquisa empírica optou-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo realizada através de um estudo de caso. Isto devido à delimitação do tema que apresenta contornos claramente definidos, constituindo-se uma unidade dentro de um sistema mais amplo, que é o sistema educacional. A opção pelo estudo de caso deu-se pela busca da interpretação das concepções de diversidade cultural dos sujeitos pesquisados no contexto escolar, procurando retratar a realidade de forma completa e ampla, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

A pesquisa de campo foi realizada utilizando entrevistas e observações para levantamento de dados. A observação tornou-se importante na medida em que possibilitou um contato pessoal e estreito da pesquisadora com o fenômeno pesquisado além de proporcionar a observadora o acompanhamento *in loco* das experiências diárias dos sujeitos pesquisados que facilitaram a apreensão de suas visões de mundo. Como garantia de fidedignidade, após a observação, foram realizadas entrevistas com as professoras e com os alunos, confrontando suas afirmações. As entrevistas tiveram o objetivo central de obter informações diretas dos entrevistados. Optou-se por entrevista semi-estruturada.

A observação, bem como as entrevistas, foram realizadas com o intuito de investigar a atuação de professores ao se defrontarem, em sua ação pedagógica na sala de aula, com a diversidade cultural dentro do sistema educacional convencional. A diversidade, por não ser compreendida em toda a sua dimensão, acaba por alterar o cotidiano escolar, gerando baixo rendimento dos alunos, inclusive culpando-os pelo seu fracasso. Partindo do pressuposto de que é a prática social construída diariamente que determina a consciência humana quanto à diversidade, a negação ou a promoção desta diversidade norteará a prática pedagógica no cotidiano escolar.

A perspectiva de análise dos dados da pesquisa de campo apresenta como fundamentação a educação multicultural em um processo interativo entre teoria e prática.

Para abordar a problemática das relações entre educação e cultura(s) de maneira adequada, tornou-se indispensável clarificar alguns dos termos básicos presentes na produção bibliográfica sobre esta temática. Para tanto, o Capítulo I faz uma análise da bibliografia nacional e estrangeira, disponível no momento, abordando os conceitos gerais que estão sempre presentes no estudo das obras de diversos autores, como Arroyo (1996 e 2003), Candau (2002 e 2005), Torres (2001), Gómez (2001), Silva (2003), McLaren (2000), Moreira (2001 e 2002), Giroux (1997), Veiga (1998), entre outros. Nesses autores busca-se, primeiramente, identificar o conceito de cultura, apontando ao mesmo tempo a concepção antropológica de cultura. Num segundo momento, busca-se compreender os “ismos” derivados da cultura fazendo rápida explicitação dos termos: Interculturalismo, Pluriculturalismo, Transculturalismo e Multiculturalismo. Finalmente, faz-se uma breve abordagem de outros fenômenos envolvendo a cultura: Invasão Cultural, Dominação Cultural, Diversidade Cultural, Identidade Cultural, Hibridização Cultural, Superioridade Cultural, Igualdade e Diferença Cultural, e a relação entre Globalização e Cultura.

A construção do Capítulo II está toda voltada para a explicitação da perspectiva cultural em educação, refletindo sobre a relação entre escola e cultura, assimilação cultural na escola, cultura escolar em seu caráter monocultural, papel homogeneizador da cultura escolar, relação entre diversidade e fracasso escolar, a Educação Multicultural e a Educação Inclusiva.

A pesquisa de campo será descrita no Capítulo III, bem como a realidade da escola campo de pesquisa, as metodologias utilizadas pelos professores no cotidiano escolar no trato com a diversidade cultural e suas percepções quanto à diversidade dentro da escola. Faz-se também, uma relação entre os dados coletados através da entrevista com os professores, da entrevista com os alunos e da observação com a teoria pesquisada sobre o tema para responder a questão central do presente trabalho: Como os professores lidam com a diversidade cultural no cotidiano escolar?

2. CULTURA: MÚLTIPLOS OLHARES

No panorama mundial da contemporaneidade estão sendo presenciadas várias transformações. Evidencia-se o fato da contemporaneidade trazer consigo vários tipos de relações facilmente perceptíveis por uma grande maioria de pessoas. Porém, percebe-se que as relações dialéticas marcantes apresentam um alto grau de dificuldade perceptível para a humanidade. Isto acontece pelo fato de que, paralelamente à difusão, através de vários componentes culturais, de uma perspectiva mais globalizante de todos os processos tecnológicos, econômicos, e pela mundialização da cultura, presenciavam-se, contraditoriamente, manifestações como global/local, diferente/igual, singular/plural, simples/composto, heterogeneidade/homogeneidade.

Com relação ao panorama social das últimas duas décadas, há uma intensificação mundial do foco da abordagem cultural. Isto é facilmente perceptível a partir dos inúmeros encontros e publicações que vêm divulgando e consolidando os conhecimentos produzidos por meio de reflexões e pesquisas de vários especialistas na área, estudiosos da cultura, como fator de transformação social.

Não se pode esquecer que a educação é parte integrante deste processo e não se afastar da realidade dialética. Os efeitos gerados pela mundialização das informações impactam cada vez mais intensamente no cotidiano escolar. Diante da multiplicidade de conflitos e tensões, o eixo central de todas as discussões escolares não pode ter simplesmente reduzido seu foco estrutural em torno da cultura escolar. Torna-se vital que a escola incorpore a multiculturalidade em sua concepção de realidade social e cultural, por meio do repensar a própria concepção de suas funções e relações com o conhecimento, com a sociedade e com a construção de identidades.

Na atualidade, convive-se com uma organização escolar baseada na homogeneidade, onde se afirma a igualdade baseada na ênfase de uma base cultural comum a que todos devem ter acesso garantido perante a lei com o objetivo de ter sua cidadania garantida.

Desta forma, entender a realidade atual é imprescindível para buscar alternativas de superação da estruturação escolar vigente, bem como da retomada da emancipação humana. Para abordar a diversidade cultural faz-se necessário, em primeiro lugar, compreender, como faz Candau (2002), “a enorme polissemia de termos” utilizados na literatura sobre o assunto.

Inicialmente, tendo como base a bibliografia pesquisada verificaremos as mais variadas formas de concepção do termo “cultura”, atualmente utilizadas.

2.1 – CULTURA:

A humanidade, por meio de suas organizações sociais, em cada momento histórico, construiu modelos variados de comportamento que deveriam ser seguidos por todos aqueles que desejassem pertencer a um grupo específico. Neste sentido, Machado (2002) esclarece que cultura é a resposta apresentada pelos grupos humanos ao desafio da existência. Uma resposta que se revela em termos de conhecimento e comportamento, isto é, em termos de razão e ação. Assinala, ainda, que a cultura é um extenso processo de seleção e filtragem de conhecimentos e experiências, não de um só indivíduo, mas, sobretudo, por um determinado grupo social, com características próprias.

A Antropologia desvela os antecedentes históricos do conceito de cultura marcando fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos. O antropólogo Laraia (2005), professor da Universidade de Brasília, em sua obra “CULTURA: um conceito antropológico” esclarece que a capacidade humana ilimitada de obter conhecimento é influenciada pelo determinismo biológico e pelo determinismo geográfico. Uma mudança no ambiente resulta numa mudança no comportamento. Lembra que em 1871, Edward Tylor (1832-1917) definiu cultura como sendo todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética. Laraia afirma

que o homem é o único ser possuidor de cultura. Ele explica que para Tylor “cultura pode ser objeto de um estudo sistemático, pois trata-se de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução.” (LARAIA 2005, p.30)

Para esclarecer a confusão conceitual comum entre o orgânico e o cultural este autor esclarece:

Não se pode ignorar que o homem, membro proeminente da ordem dos primatas, depende muito de seu equipamento biológico. Para se manter vivo, independente do sistema cultural ao qual pertença, ele tem que satisfazer um número determinado de funções vitais, como a alimentação, o sono, a respiração, a atividade sexual, etc. Mas, embora estas funções sejam comuns a toda a humanidade, a maneira de satisfazê-las varia de uma cultura para outra (LARAIA 2005, p.37).

Assim, conclui-se que os comportamentos humanos não são biologicamente determinados. A herança genética nada tem a ver com as suas ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado.

Não é possível prescindir dos estudos de Candau (2002), conceituada pesquisadora brasileira, que, desde 1996, dedica-se às questões envolvendo “cultura(s)” e educação. Ela vem dando um enfoque especial aos problemas relativos à diversidade cultural no cotidiano escolar, alertando que:

Ao abordarmos o termo cultura estamos lidando com um conceito amplo e bastante geral, havendo várias maneiras de situá-lo e interpretá-lo, existindo mais de cem tentativas de defini-lo. No sentido restrito da palavra, esta se refere exclusivamente às produções intelectuais e artísticas (CANDAU, 2002, p. 72).

Deste modo, a abstração que chamamos de cultura não é fácil de delimitar. Dentro de seus estudos, Candau (1998) e Lampert (2004) mostram que da concepção reducionista de cultura, que privilegia as dimensões artísticas e intelectuais, referindo-se apenas às realizações artísticas, às manifestações

religiosas e à organização política de um povo, passa-se a uma perspectiva mais ampla, na qual se entende cultura como o estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social.

Em complementação a este esclarecimento Machado (2002), afirma que:

Ao longo dos anos o termo 'CULTURA' foi se modificando e somente a partir do surgimento do vocábulo inglês *culture* é que foi estabelecida sua acepção complexa, que abrange conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra habilidade ou tradição adquiridos pelo homem, tal como a vemos hoje (MACHADO, 2002, p. 18).

O termo utilizado por Tylor, envolve a complexa realização cotidiana da humanidade, independente de espaço e tempo, englobando em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana.

Em sua abordagem mais ampla, a cultura pode, então, ser entendida como as mais diversas produções do ser humano. Independente de gênero, raça, idade, etc. cada pessoa humana é produtora de cultura. Portanto, não pode ser considerada como privilégio de certos grupos sociais, nem pode ser apenas atribuída ao processo de escolarização formal. Ao contrário do que a sociedade dominante difunde, a cultura é um fenômeno heterogêneo, dinâmico, multiforme e plural, pois envolve criação e recriação devendo ser reconhecida como atividade, como ação. Deve ser considerada também como um sistema de símbolos, pois fornece as indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas.

A partir desta primeira formulação, no campo da antropologia clássica, de acordo com Gómez (2001), prevaleceu à interpretação da cultura como uma complexa herança social, não-biológica, de saberes, práticas, artefatos, instituições e crenças que determinam a controvertida textura da vida dos indivíduos e dos grupos humanos.

A cultura determina o comportamento do homem e justifica suas realizações; assim, o homem age de acordo com seus padrões culturais. Os seus instintos foram parcialmente anulados ao longo do processo evolutivo por que passou. Desta forma, a cultura é um meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Ao adquirir

cultura, o homem passou a depender muito mais daquilo que aprendeu com os demais membros do grupo a que pertence do que de agir baseado pelas atitudes geneticamente determinadas. É um processo cumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. É válida a argumentação de Machado (2002) de que a cultura, sendo vista como um todo ativo homogeneizado, é transmitida de modo semelhante de uma geração a outra, respeitando-se os mais variados contextos e momentos históricos. Assim, a cultura

deverá ser a base sobre a qual o ser humano caminhará e se desenvolverá ao longo do processo histórico na busca da realização e do aprimoramento do ser. O homem, o meio e a sociedade irão complementar-se numa função evolutiva criadora, tendo como mola propulsora a cultura, e como garantia de sua realização o aspecto moral, que norteia a finalidade desse processo (MACHADO, 2002, p. 38).

Desta forma, a cultura é ensinada pelas gerações mais antigas às gerações mais jovens, muitas vezes ideologicamente, como forma de manter o poder dominante nas mãos dos dominadores. Pode acarretar que, esta cultura dominante, ao ser ensinada às novas gerações, traga consigo todos os vícios da sociedade dominante e excludente, marcados pela contradição e dualidade.

Dentro da perspectiva neoliberal, como versão atual do capitalismo, a legislação garante igualdade formal perante as leis possibilitando a homogeneização de toda a população. A solidariedade tornou-se responsabilidade social. Conformismo, harmonia, aceitação, respeito, tolerância, estas são atitudes difundidas na sociedade contraditória em que vivemos. Neste enfoque, a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, com forte tendência à integração de cada um de seus membros, por simples aceitação.

Tem sido ressaltada a crescente importância do componente cultural no mundo contemporâneo, no qual a cultura não pode ser reduzida a mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente. Entendida por Moreira (2001), como campo no qual se travam lutas em torno do processo de significação do mundo social, a cultura é uma prática produtiva, um espaço constituidor, que dispõe de relativo grau de autonomia em relação à esfera econômica. Segundo o autor, é grande a necessidade de valorizá-la devidamente, sem, no entanto, ignorar ou desprezar a

força das determinações materiais. As grandes divisões da humanidade e a fonte fundamental de conflito são, no momento presente, de ordem predominantemente cultural.

Algumas questões tornam-se relevantes para a reflexão escolar: Há uma cultura ou várias culturas? Quem determina a prevalência de uma sobre outra? Quais critérios são utilizados na sua hierarquização? Por que se classificam as culturas? Estas são apenas algumas questões com as quais nos ocupamos recentemente, principalmente dentro do contexto escolar. Mostrar para alunos e alunas que temos os mesmos direitos é uma batalha difícil de ser vencida diante dos constantes ataques da sociedade excludente. Como explicar para nossas crianças a violência, a pobreza, o desemprego, a desigualdade social? Não podemos mais fechar os olhos para essa situação dentro das nossas salas de aula. É importante esclarecer o que está por trás da prevalência da chamada cultura “erudita” sobre a chamada cultura “popular”. Mostrar aos nossos jovens que a classe hegemônica elegeu a sua própria cultura como a dominante, como aquela que deveria ser seguida como modelo por todas as pessoas. Muitas vezes exterminando a cultura original de vários povos originários ou atuais.

O Estado, nos moldes neoliberais, difunde ações assistencialistas e populistas em todos os âmbitos das políticas sociais, com a finalidade de encobrir as desigualdades e assim evitar movimentos de rebeldia ou de convulsão social, além de propagar uma inclusão impositiva visando harmonia, tolerância, afirmando que somos todos iguais. Vários projetos sociais já nascem falidos, outros não se realizam em decorrência das trocas de mandatos no poder, sem fazer referência ainda aos desvios de verbas, superfaturamentos encobertos pelas brechas nas leis.

À Cultura pertence toda e qualquer manifestação humana, podendo ser de qualquer natureza. Desta forma, a partir do novo conceito de cultura podemos incluir no processo cultural, sem exceção alguma, todas as manifestações de todos os povos, pois elas aparecem como o contexto simbólico ao circundar, de maneira permanente e de forma relativamente perceptível, o crescimento e o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos humanos. Porém, nem sempre a dimensão cultural é claramente percebida por todos os indivíduos.

Uma importante abordagem a ser feita é com relação ao fato de que os fenômenos culturais não podem ser considerados, de maneira idealista, como entidades isoladas. Para sua compreensão, é necessário situá-los dentro do conflito das relações sociais cotidianas, nas quais adquirem significados. Cultura e poder não estão dissociados. Estes dois componentes constituem uma articulação indissolúvel na vida cotidiana.

Atualmente, torna-se relevante interpretar cultura como o emaranhado de significados, sentimentos e realidades, expectativas e comportamentos, discrepantes, convergentes e até muitas vezes contraditórios, que um determinado grupo humano compartilha. É imprescindível que se perceba a cultura em seu conteúdo de caráter flexível, histórico, mutável e plástico. Sendo um conhecimento cheio de significados, fenômeno fundamental e radicalmente interativo, requer interpretação mais do que explicação causal. Em síntese, segundo Gómez (2001), conhecer, inclusive, a própria cultura é um empreendimento sem fim. Seu caráter reflexivo implica sua natureza cambiante, sua identidade autoconstrutiva, sua dimensão criativa e poética.

Há uma forma específica pela qual, comumente, a cultura é abordada. Trindade (2002) esclarece que é a sua concepção em termos patrimoniais:

isto significa acreditar que a idéia de cultura é a idéia de monopólio oficial de idéias já prontas, preestabelecidas. Cultura, nessa visão, se limita ao que está presente nos monumentos do passado, é o que está presente nos arquivos, é o que permitiu a construção dos edifícios, a formação de riquezas... Isso também é cultura, mas é uma visão de cultura como patrimônio, um bem patrimonial a ser guardado (TRINDADE, 2002, p. 17).

Nem sempre no Brasil e no resto do mundo, de maneira geral, a ausência de letra, o analfabetismo, o ser não letrado, quer dizer que o sujeito não se seja culto. É possível, como afirma Trindade (2002), ter sabedoria, ter cultura, no sentido de uma instrumentalidade para lidar com o real, sem passar pela letra. Toda cultura precisa, no encontro com outras culturas, aceitar ser desestabilizada, relativizada e contestada em alguns de seus traços básicos, como também afirmam Candau (2002) e Moreira (1999).

Numa sociedade de classes, a cultura torna-se parte do processo de dominação, emergindo daí a sua grande problemática, qual seja a da hegemonia cultural.

Além do conhecimento sobre os diferentes conceitos utilizados para a palavra cultura, é importante compreender também, a diferenciação entre os conceitos de cultura universal e cultura local.

2.1.2 - CULTURA LOCAL E CULTURA UNIVERSAL

Ao analisar-se mais atentamente muitos discursos e práticas sociais, fica evidente a barreira ideológica, quase intransponível, que foi sendo construída lentamente em nosso cotidiano, separando drasticamente vários elementos culturais que passaram a ser classificados pela elite dominante como componentes ou da cultura “local” ou da cultura “universal”.

Não é necessária muita teoria para entender que todos os componentes culturais pertencentes a um grupo humano restrito, localizado geograficamente em um local específico, constitui-se no que se denomina cultura local. Já os componentes culturais que fazem parte do processo de humanização pelo qual toda a humanidade passa ao longo de seu processo evolutivo, constituem-se a cultura universal. Porém, com a explicitação de Candau (2002), percebe-se que em uma visão tradicional e etnocêntrica, difundida no senso comum, existem culturas menos desenvolvidas e outras mais avançadas.

O que de fato se elegeu como componentes culturais para a cultura universal foram os componentes da cultura eurocêntrica, gerando assim um etnocentrismo. O modo de vida do povo europeu foi transferido para todos os locais do planeta que sofreram conquistas territoriais. A cultura local dos habitantes das terras invadidas foi exterminada para prevalecer a cultura dos invasores.

Desta forma, constata-se que apenas o conteúdo erudito da cultura local é admitido na escola. As culturas de grupos de menor poder aquisitivo, ou de menor expressão social, continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação destes grupos.

2.1.3 – CULTURA POPULAR E CULTURA ERUDITA

Diante dos conflitos interculturais, muitas vezes extremos, torna-se relevante que estes dois termos sejam percebidos como os dois lados da mesma moeda, no sentido em que todos tenham respeitados seus componentes culturais pessoais e os componentes coletivos, sem supremacia de um deles. A literatura esclarece a concepção destas duas expressões. No imaginário social, afirmado por Candau (2002), o termo cultura costuma estar vinculado à cultura “cultura”, notadamente aos valores da cultura intelectual e artística, assim como ao processo de escolarização.

Perrenoud (2001) afirma que, em geral, os sociólogos definem *cultura de elite* como a cultura

das classes instruídas; [...] enraizada nas Humanidades, aquela das pessoas que escutam música clássica, visitam museus e galerias de arte, assistem ao último Woody Allen, compram os romances das edições Gallimard (e algumas vezes não lêem), vão ao teatro, à ópera, ao balé, [...] desprezam as emissões populares e a literatura barata. Para os membros mais conservadores da elite, sua cultura é A cultura. Parece-lhes que não existe outra cultura digna desse nome. [...] Os outros se caracterizam por uma ausência de cultura (PERENOUD, 2001, p. 54).

Candau resgata a proposição de Da Matta¹ (1981 apud CANDAU 2002, p.72), ao considerar que a cultura pode ser entendida como a maneira de viver de um grupo, sociedade, país ou pessoa. A cultura é entendida, de acordo com este autor como “um mapa, através do qual as pessoas de determinados grupos pensam,

¹ DA MATTA, Roberto. Você tem Cultura? In: Jornal da Embratel. Edição especial, 1981.

classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas”. Compreende-se melhor a amplitude de abrangência do significado de “cultura” ao serem percebidas todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano, como condição imperdível para desvelarmos o descobrimento da diferença. Portanto, cada cultura possui um conjunto de sentidos e significados próprios, ficando claro que não existe cultura sem sentido, todas as culturas são diferentes entre si. Cultura pode ser interpretada como os óculos através dos quais os homens vêem o mundo. Isto significa que pessoas de culturas diferentes usam óculos variados, o que faz com que cada um entenda a sua própria cultura como “natural”. Consequentemente, isto favorece o surgimento da visão etnocêntrica.

É muito importante a contribuição de Candau, com relação aos aspectos visíveis e invisíveis da cultura. Visíveis estão àqueles elementos culturais, como arte, literatura, produção científica, música popular, erudita, entre outros. Já, com relação aos aspectos invisíveis, no campo do subconsciente e o inconsciente, estão os valores, os papéis relativos a gênero, idade, classe social; conceito de justiça, amor, relações parentais, entre muitos outros aspectos. “Assim, a cultura configura o nosso modo de ser e a maneira pela qual cada grupo social se organiza, estando relacionada a processos extremamente complexos, e, em sua maior parte, inconscientes” (CANDAU, 2002, p. 72).

Desta forma, a cultura não é um fenômeno estático, pois ela sofre diversas influências, modificando-se. Candau (2002) esclarece que é impossível afirmar que nas sociedades contemporâneas existem culturas “puras”. Todos os fenômenos culturais são complexos, heterogêneos, históricos e dinâmicos, conforme explica, não sendo passíveis de conceitualizações definitivas ou fixas. A autora ainda apresenta o grande desafio dos estudos sobre a questão da cultura: lidar com a diversidade, com a multiplicidade de perspectivas e tendências em relação à questão da cultura, ou melhor, das culturas.

Cultura forma identidade, mas, em seu processo de elitização, isso foi tirado das chamadas “minorias”. O caminho mais eficiente para estimular a consciência cultural do indivíduo dá-se por meio da escola, começa pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. Porém não se pode esquecer que a educação formal do Terceiro Mundo Ocidental está amplamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano branco.

Visando uma forma de combate deste eurocentrismo, os artistas modernos europeus foram os primeiros a criar uma justificção a favor da multiculturalidade, apesar de analisarem a “cultura” dos outros sob seus próprios cânones de valores.

Gómez (2001) identifica “popular” como um plano de luta política e ideológica de um povo, sobretudo em torno da formação daquilo que é dado como “popular”, e, além disso, em torno da formação do próprio “povo”. Cultura tem uma potente dimensão popular e tradicional, é o espírito do povo a que cada um pertence e que impregna, ao mesmo tempo, o pensamento mais elevado e os gestos mais simples da vida cotidiana.

Para Perrenoud (2001, p. 55), parece mais adequado dizer que a cultura popular

ficou limitada à esfera cotidiana, à da família, do supermercado, das conversas de bar, das arquibancadas dos estádios ou do metrô, das solidariedades sindicais, das grandes multidões, da paquera. [...] a cultura popular parece uma resposta semelhante a uma condição comum: relativa pobreza, desemprego, insegurança e solidão nas grandes cidades, habitação precária, confronto com os imigrantes. Durante muito tempo, os burgueses em busca da cultura do povo buscaram obras, festas, rituais, uma literatura, uma música, artes ‘populares’. Talvez já fosse uma transposição prematura de um modelo de cultura que convém, sobretudo à elite. Atualmente, as diferenças de consumos culturais não esgotam a diversidade das culturas. Entretanto, são seus sinais mais perceptíveis, especialmente na escola.

Em nosso cotidiano, percebem-se várias cenas ou discursos formados por conteúdos já cristalizados, e tidos como os únicos verdadeiramente válidos para a sociedade em toda a sua amplitude. São situações em que, muitas vezes, não se desvela o que está encobrindo discursos feitos unicamente com objetivo de disseminar consensos. Consensos estes, que estão carregados de preconceitos, ou aquilo que se conhece por senso comum. Ou seja, fatos ou fenômenos que se acreditam como válidos sem se questionar sobre sua veracidade. Essas certezas sem questionamentos podem acabar por naturalizar formas de pensar e até formas de agir, que acabam se tornando costume, sem ao menos saber o porquê. Um bom exemplo disto refere-se ao fato de a chamada “cultura popular” ser vista como uma perigosa ameaça às noções de ordem e civilidade. Isto ocorre pelo fato da

conhecida “cultura popular” não fazer parte do “privilegiado capital cultural” dos grupos da classe dominante.

Seguindo este contexto, no cotidiano escolar presencia-se a adoção de uma evidente estratégia de exclusão das chamadas “minorias”. Ideologicamente precisam ser chamadas de “minorias” para que os elementos dos vários grupos englobados neste conceito, efetivamente sintam-se como “minorias” e não busquem reverter a situação atual. Todas as “minorias” juntas formam a grande maioria. Maioria é mais difícil de ser subjugada. Muitas vezes, a educação escolar legitima formas de pedagogia que negam as vozes, experiências e histórias pelas quais os estudantes dão sentido ao mundo e, assim procedendo, costumam reduzir a aprendizagem à dinâmica da transmissão do conhecimento e da imposição de regras convencionais já naturalizadas dentro da nossa sociedade, incorporadas às mais diversas culturas.

Outra contribuição importante é a de Giroux (2002), pesquisador defensor de uma política da diferença, que descreve a função da escola na atualidade, tornando-se significativa. Ao esclarecer seu papel afirma que

A educação é aquele terreno no qual o poder e a política têm expressão fundamental, no qual a produção de significado, acerca do que significa ser humano, sonhar, e identificar e lutar por um futuro particular e forma de vida social. [...] ela representa a necessidade de um comprometimento apaixonado por parte dos educadores em tornar o político mais pedagógico, isto é, tornar a reflexão e ação crítica partes fundamentais de um projeto social que não apenas inclua formas de opressão, mas também desenvolva uma fé profunda e permanente na luta para humanizar a própria vida (GIROUX, 2002, p. 147).

A cultura popular representa, além de um terreno contraditório de luta, um importante espaço pedagógico, utilizado como ponto de partida onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno. Ela é organizada em torno do prazer e da diversão, onde o aluno se sente naturalmente ele, em seu cotidiano ajudando a valorizar as opiniões e as suas experiências.

Não se pode ignorar que a cultura popular dentro do discurso dominante continua sendo definida como o que sobra após a subtração da alta cultura da totalidade das práticas culturais. Segundo Gómez (2001), ela é vista como o banal e

o insignificante da vida cotidiana, e geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social. Este autor afirma ainda que esse mesmo discurso menospreza a cultura popular, embora esta seja em geral ignorada nas escolas, não é uma força insignificante na formação da visão que o aluno tem de si mesmo e de suas relações com diversas formas de pedagogia e de aprendizagem.

Em contrapartida, Gómez (2001) sublinha que a cultura popular representa importante terreno de luta cultural por oferecer não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural.

O desenvolvimento de estudos culturais nas duas últimas décadas gerou um forte interesse pelo conceito de “cultura popular” e estimulou, conseqüentemente, uma série de importantes esforços para teorizar a idéia do “popular”. Partindo de um resgate histórico, Gómez (2001) recorda que durante muito tempo houve uma preocupação em estabelecer características que distinguissem a cultura “superior” da cultura “inferior” ou cultura “popular” para definir qual conjunto de forma cultural seria reconhecido como substância legítima da escolarização provida pelo Estado.

Dentro das escolas, como instituições de transmissão cultural, o popular tem sido visto com freqüência pelos educadores como agente potencialmente perturbador de relações de poder vigente. Gómez (2001) chama atenção para o fato do que é considerado popular ter sido visto não só como ameaça, mas também como desejo profano, isto é, tanto como subversivo em sua capacidade de reconstruir os investimentos em significados e desejos, como perigoso em seu potencial de fazer com que se vislumbrem práticas sociais e formas populares que afirmem tanto a diferença como diferentes modos de vida.

Assim, conclui ele que

A cultura dos ‘outros’ - isto é, os pobres, os negros, as mulheres, os idosos e aqueles que partilham da experiência de total privação de poder - têm sido enxergada como um terreno marginal e perigoso, algo contra o qual se deva ser imunizado ou – na melhor das hipóteses – algo a ser ocasionalmente explorado como tática circunstancial de motivação, para aumentar o interesse do sujeito (GÓMEZ, 2001, p. 100).

2.1.4 - ACULTURAÇÃO

Para abordar este conceito, Da Matta² (1996 apud CANDAU 2002, p.17), chama a atenção para dois movimentos básicos sobre os quais se apóia o processo de globalização no plano cultural: “a *difusão* e a *aculturação*. A *difusão* seria a adoção de uma determinada entidade cultural do ‘outro’ e a *aculturação* seria o modo específico pelo qual essa adoção será feita pelo grupo” .

Candau (2002) entende que ao se transpor um elemento de uma cultura para a outra poderá haver uma reelaboração, que acaba por gerar outros papéis e sentidos, determinando matizes específicos ao elemento importado. Assim, alerta que seguindo este pensamento seria impossível ocorrer uma homogeneização cultural, porque cada grupo social recebe e recria as influências recebidas.

Aculturação diz respeito ao conjunto de fenômenos determinados pelo contato de grupos de indivíduos de culturas diferentes; a partir disto, a assimilação de traços de outras culturas pode ser vista de forma bastante positiva, como um processo de enriquecimento de uma cultura e de melhores condições de vida.

Sendo, desta forma, a transformação da cultura de um povo decorrente de assimilação de elementos culturais de outro grupo social, com quem mantém contato direto e regular. Silva (1987) divide este processo de transformação de uma cultura em duas fases: primeiro acontece a *perda cultural* e depois a *morte cultural*.

Silva (1987, p.58) esclarece *morte cultural* como um: “Estágio do processo de aculturação onde se observa o desaparecimento completo de uma cultura, como resultado da total aculturação, ou a morte de um povo inteiro que participou da aculturação”. Define *perda cultural* como um

Estágio de aculturação observado quando uma cultura se transforma e adquire traços característicos de uma nova cultura em detrimento de seus

² DA MATTA, Roberto. Globalização e identidade nacional: considerações a partir da experiência brasileira. In: Ensaio proferido em Seminário Internacional sobre Pluralismo Cultural, Identidade e Globalização, promovido pela UNESCO, realizado de 10 a 12 de abril de 1996, no Rio de Janeiro.

antigos traços, por se tornarem inúteis ou impopulares, devido à adoção de novos traços característicos de outra cultura. Esse estágio é acelerado durante a *aculturação* ou a *transculturação* (SILVA, 1987, p.58).

Este mesmo autor apresenta a definição de *assimilação* como um:

Processo de absorção de um indivíduo ou de um grupo minoritário de pessoas por outra sociedade ou por outro grupo, através do aprendizado e da adoção de tradições culturais por parte da sociedade à qual a assimilação ocorre. Esse processo é freqüentemente acelerado por casamento entre pessoas de culturas diferentes e pela diminuição da ênfase dada a diferenças culturais ou biológicas, fazendo parte do ciclo do contato social (SILVA, 1987, p.23).

A contribuição de Marques (2005) é significativa ao apresentar outro enfoque para a compreensão sobre aculturação. De acordo com este autor não existe consenso sobre a definição deste conceito. Esclarece que há duas visões que se complementam, partindo da Psicologia Social e da Antropologia cultural. Para a primeira, a aculturação “é entendida como inculturação – inerente a todo o percurso de socialização estando associada a todo o processo de construção das diversas individualidades pessoais”. Para a segunda, é “entendida como o resultado de fenômenos originados pelo contato de indivíduos de culturas distintas”.

Todavia, as explicações sobre a aculturação realizadas por Marques (2005 não paginado) são mais abrangentes ainda. Segundo ele: “[...] sempre que falamos de Aculturação estamos falando de uma interação dialética em que dois pólos contribuem para que essa osmose se realize ou que seja possível. [...] é sempre a sociedade dominante que determina o quando, o onde e o como é que essa Aculturação se realizará.”

De acordo com estas afirmações, em uma sociedade onde os padrões de normalização são fortemente definidos, outros grupos menores que migram para esta sociedade acabam tendo seus componentes culturais enfraquecidos. Quaisquer que sejam as manifestações da comunidade que migrou para aquela sociedade, para os olhos da sociedade dominante, elas serão quase sempre consideradas nocivas, sendo combatidas.

2.2 – OS “ISMOS” DERIVADOS DA CULTURA:

Diversos autores, entre eles Arroyo (1996 e 2003), Candau (2002 e 2005), Torres (2001), Gómez (2001), Silva (2003), McLaren (2000), Moreira (2001 e 2002), Veiga (1998), entre outros, apontam, os termos “multiculturalismo” e “interculturalismo”, bem como, analogamente, “pluralidade cultural” e “diversidade cultural”, nem sempre remetendo-se ao mesmo significado.

Para definir a “Diversidade cultural“, é preciso entender uma complexa rede de termos. Alguns falam sobre “Multiculturalismo”, outros sobre “Pluriculturalismo” e outros ainda sobre “Interculturalismo”.

Enquanto os termos “Multicultural” e “Pluricultural”, de acordo com Candau (2005) significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo “Intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas. Isso deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, sobre as culturas de vários grupos que caracterizam a nação e as culturas de outras nações.

2.2.1 – INTERCULTURALISMO:

Os termos “multiculturalismo” e “interculturalismo” são muitas vezes utilizados como sinônimos. Para melhor compreensão destes termos, recorreremos a Candau (2005), que prefere utilizar o termo “multiculturalismo” para significar uma realidade social: a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade.

Já com relação ao “interculturalismo” Sedano³ (1997 apud CANDAU, 2005), traz uma importante contribuição ao esclarecer que o termo faz referência à interrelação entre diferentes culturas. Esclarece que “Interculturalismo”, termo utilizado pelos franceses, ao contrário dos anglo-saxões, que utilizam “Multiculturalismo”, expressa a relação com a diferença, ao enfatizar, pelo prefixo *inter*, o sentido de interação e troca, e não apenas de diversidade.

Atualmente vem sendo dado um enfoque relevante à noção de interculturalidade, não podendo passar despercebido: de um lado torna-se um passo importante na estratégia e no desenvolvimento de metodologias de intervenção de entidades públicas e privadas que desenvolvem projetos com componentes de educação, emprego, saúde, habitação, cooperação, principalmente envolvendo locais onde a presença de diferentes culturas torna-se significativa. De outra parte, os conflitos interétnicos surgem paradoxalmente com violência crescente nesta fase da globalização dos mercados, podendo chegar ao extremo de abalar de modo dramático regiões inteiras do planeta, ou até mesmo o planeta como um todo.

Diante deste quadro busca-se desenvolver estratégias de superação desta crescente rejeição pela diferença, sendo fundamental desenvolver e trabalhar projetos que integrem a dimensão da interculturalidade, ou seja, do respeito e da valorização das culturas em presença num bairro, numa escola, num país, e reconhecimento desta importância num processo de reconstrução identitária. Apenas isto não é suficiente. Torna-se relevante um trabalho intenso e em profundidade de desmontagem de representações associadas a esta ou aquela cultura. Caso isto não aconteça, estas representações podem vir a constituir-se num verdadeiro obstáculo ao estabelecimento de relações e projetos conjuntos e importantes focos de tensão interétnica.

Este combate é uma questão vital, tendo como mola propulsora a questão do exercício da cidadania, a questão das nossas relações com os outros no plano local, nacional e internacional. Partindo deste pressuposto, os atores que fazem parte das associações de imigrantes, associações de jovens, associações de desenvolvimento e outras formas associativas ou institucionais, serão não só os protagonistas de projetos locais onde se firma o valor e o reconhecimento das diferentes culturas, mas também os atores diretos de formas de cooperação descentralizadas,

³ SEDANO, A. Educación Intercultural: teoría e práctica. Madri: Escuela Española, 1997

horizontais, entre os países do Norte e do Sul. Retoma-se de Candau a afirmação de que para a superação desta realidade cruel é necessário refletir que

A tomada de consciência desta realidade, em geral é motivada por fatos concretos que explicitam diferentes interesses, discriminações e preconceitos presentes no tecido social. Uma situação até então considerada 'normal' e 'natural', se revela como permeada por relações de poder, historicamente construídas e marcadas por desigualdades e estereótipos raciais e culturais (CANDAU, 2005).

A educação para a participação numa sociedade pluralista integradora de uma crescente diversidade de grupos, não pode deixar de ter em conta os reais interesses e anseios que, em cada momento, motivam a sua participação na sociedade alargada. Vários aspectos são pouco considerados nos processos políticos de inserção social e cultural dos diversos grupos étnicos e culturais. Na maioria das vezes os determinantes das orientações políticas no que diz respeito aos imigrantes e minorias, levam em conta apenas a necessidade de controle dos fluxos imigratórios e da acomodação resignada e pacífica dos que chegam, de sua submissão a partir de imagens estereotipadas sobre as suas culturas, do sentimento de ameaça frente ao outro diferente.

É fácil reconhecer que falta uma atitude exitosa na definição das políticas que levem em conta os reais anseios das comunidades, ao mesmo tempo em que as comprometa como instituições geradoras e coordenadoras dessas políticas, na responsabilização por processos pluralistas de participação e igualdade de oportunidades.

A persistência na identificação cultural das comunidades minoritárias baseada numa visão romântica, passada e exótica, ignorando os efeitos dos contatos, trocas e aculturações no seio da sociedade alargada, pode aceitar discursos e práticas de *ghettização* e de discriminação e contribuir para reações excessivas, à margem das regras de convivência democrática, isto porque quando um grupo é exaltado diante dos outros, ele se destaca, parecendo ser mais importante que os demais. Desta forma os grupos ditos minoritários fecham-se em torno de sua cultura formando um gueto.

À luz dos direitos humanos, o bem estar do ser humano não é realizável por meio da obediência cega a todos os traços que caracterizaram, no passado, as suas culturas. Não é difícil identificar em diversas culturas, práticas que, constituíram ou ainda constituem claras violações dos direitos humanos.

A representação de outras culturas de acordo com perspectivas arcaicas e exóticas, ignorando os impactos positivos da difusão cultural, científica e tecnológica tende a isolar essas culturas dificultando-lhes o acesso a bens estimáveis e às vantagens do convívio intercultural em sociedades caracterizadas pela diversidade. Referindo-se ao processo crescente de exclusão, Candau (2005) lembra que a exclusão

assume novas caras e dimensões no continente, os mais afetados são os 'outros', os diferentes, os que não dominam os códigos da modernidade, não têm acesso ao processo de globalização em suas diferentes dimensões, estão configurados por culturas que resistem a colocar no centro a competitividade e o consumo como valores fundamentais da vida, pertencem a etnias historicamente subjugadas e silenciadas, questionam os estereótipos de gênero presentes nas nossas sociedades, lutam diariamente pela sobrevivência e pelos direitos humanos básicos que lhe são negados.

No meio destas contradições e conflitos, segundo Candau (2005), cresce a consciência do caráter multicultural do continente e de cada um dos nossos países. Esta perspectiva está mudando, pelo menos em grupos significativos de nossas sociedades, especialmente naqueles aos que é negado o acesso pleno à cidadania e à democracia. Suas vozes, argumenta a autora, se fazem ouvir, surda, clara ou violentamente. E a sociedade começa a se preocupar com a construção de dinâmicas sociais inclusivas e participativas.

A perspectiva intercultural, esclarecida por Jordán⁴ (1996 apud CANDAU 2005), surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais. A origem desta corrente pedagógica está situada aproximadamente há 30 anos, nos Estados Unidos, a partir dos movimentos de pressão e reivindicação de algumas minorias étnico-culturais, principalmente

⁴ JÓRDAN, J.A. Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogia intercultural. In. Revista de Educación, Madrid, n. 307, 1995.

negras. Protestos anti-discriminatórios, ao mesmo tempo em que foram implantados os direitos civis reivindicados, começam a proliferar, por parte de vários grupos, as correlativas demandas sociais, culturais e educativas.

Há uma lacuna entre os ideais democráticos pluralistas proclamados pela maioria dominante e as práticas mais ou menos discriminadoras que os grupos minoritários continuam freqüentemente experimentando em nossos dias. Candau (2005) demonstra, ainda, que

a perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto. Relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder. Daí seu caráter muitas vezes contestador, conflitivo e mesmo socialmente explosivo. Em decorrência disto, [...] a maior parte das políticas adotadas tendem a enfatizar a inserção destas populações no novo contexto, favorecendo a assimilação cultural, muitas vezes realizada tendo por base o fato de se ignorar e mesmo negar a cultura de origem destes grupos.

Neste aspecto, Moreira (2001) propõe a prioridade da aprendizagem das habilidades necessárias à promoção de um diálogo que favoreça uma dinâmica de crítica e autocrítica. O reconhecimento de que qualquer cultura é incompleta e apresenta pontos fracos torna-se condição básica para um diálogo intercultural.

Ao utilizar a abordagem da diferença com base em uma perspectiva de mobilização política, Moreira (2001) apresenta algumas rejeições: à possibilidade de consenso no campo cultural, de aceitação pacífica de acréscimos dos pontos de vista dos grupos minoritários a uma base cultural hegemônica; à expectativa de construção de um campo cultural harmônico no qual as diferenças coexistam sem problemas; e da hipótese de entender a diferença como resultado de fácil negociação entre grupos culturalmente diversos.

Após estas reflexões, é importante concordar com Sedano⁵ (1997 apud CANDAU 2005), sobre o fato de que a consciência do caráter multicultural de uma sociedade não leva espontaneamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social informada pelo caráter intercultural. O interculturalismo supõe a deliberada inter-relação entre diferentes culturas. Marca uma reciprocidade, interação, intercâmbio,

⁵ SEDANO, A. Educación intercultural: teoría e práctica. Madri: Escuela Española, 1997.

ruptura do isolamento. São representações sociais construídas em interação. O prefixo *inter* se refere à interação, mudança e solidariedade objetiva. Caracteriza uma vontade de mudança, de ação no contexto de uma sociedade multicultural. Já para Zuñiga Castillo e Ansión Mallet⁶ (1997 apud CANDAU 2005), pode até a interculturalidade converter-se num princípio normativo, tornando-se padrão, no âmbito pessoal e dos processos sociais.

Os níveis de interculturalidade individual e social são claramente explicitados por Candau (2005), ao afirmar que

No nível individual supõe promover o diálogo no interior de cada pessoa entre as diversas influências culturais que a configuram e a que está exposta, às vezes em conflito ou não sempre fáceis de serem harmonizadas. [...] Quanto ao nível social, a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural.

Candau (2005) apresenta, como contribuição, um destaque das discussões ocorridas na Bolívia, por ocasião do evento sobre “Educação Popular e Pedagogia da Diversidade”, em 1996, abordando este tema. Foram observadas duas tendências,

a partir da análise de diferentes experiências educativas, que se propõem trabalhar a diversidade a partir da perspectiva cultural. A primeira, ‘proposta única que se adapta à diferença’, parte de uma proposta global, de caráter geral, que vai se adaptando na prática às diferenças. Quanto à segunda, ‘proposta a partir da diferença’, inverte este movimento e tem como ponto de partida o reconhecimento da diferença como base para qualquer trabalho educativo. Não se trata de adaptar uma visão e ação únicas e sim de desenvolver ações diferentes em cada contexto cultural diferente (CANDAU, 2005).

⁶ ZÚÑIGA CASTILLO, M. e ANSIÓN MALLET, J. Interculturalidad y Educaciön em el Peru. Lima: Foro Educativo, 1997.

Decorrentes dessas análises surgem diferentes tendências com seus reflexos nas formas de mobilização social. Essas tendências são importantes aspectos a serem observados em todas as sociedades:

manter a cultura hegemônica de uma sociedade determinada, reconhecer a existência de uma sociedade multicultural, fomentar a solidariedade e reciprocidade entre culturas, denunciar a injustiça provocada pela assimetria cultural e lutar contra ela e avançar em direção a um projeto educativo global que inclua a opção intercultural e a luta contra todas as formas de discriminação. Somente os modelos orientados pelas três últimas finalidades assinaladas poderiam ser considerados como adotando de alguma forma ou em algum grau, mesmo com caráter limitado, uma perspectiva intercultural (CANDAUI, 2005).

Torna-se, pois, relevante a elaboração de critérios básicos para se promover processos educativos na perspectiva intercultural.

2.2.2 - TRANSCULTURALISMO

O termo “transculturação” é utilizado como um processo que ocorre em um indivíduo quando adota uma outra cultura, podendo implicar em perda da cultura de origem. Percebemos que este termo é muito utilizado como sinônimo de “*difusão cultural*”.

A definição de difusão cultural apresentada por Silva (1987, p.39), é um “processo estudado no âmbito da corrente antropológica chamada ‘difusionismo’ que implica no movimento de transferência de traços característicos culturais e idéias de uma sociedade, ou grupo étnico, à outra”.

Este autor explica que a forma de difusão cultural inclui três tipos distintos de processos históricos por meio dos quais a cultura se propaga:

- a) difusão primária (ou dispersão cultural) : fase que ocorre por causa da migração dos portadores de determinada cultura;
- b) difusão secundária: fase que ocorre em consequência de um empréstimo direto de um traço cultural característico da cultura de um grupo a outro;
- c) difusão de estímulo: fase onde a sugestão de uma idéia é suficiente como ponto de partida para que o processo ocorra e modifique uma determinada cultura (SILVA, 1987, p.39)

Além da idéia de *aculturação*, na forma utilizada para explicar o processo de desconstrução de culturas classificadas como mais vulneráveis diante da ação de sociedades e culturas dominantes, *transculturação* ou transculturalidade é outro termo que vem sendo utilizado para designar uma nova fase da sociedade global. Este é um dos grandes temas da atualidade e é fundamental que todos o acompanhemos.

Fernando Ortiz, sociólogo cubano, em seu estudo pioneiro da cultura afro-cubana, em substituição aos conceitos correntes de *aculturação* e *desculturação*, adota o termo *transculturação*, assim esclarecido, segundo Vasconcelos (2005, não paginado) por tratar-se de

um conjunto de transmutações constantes; é criadora e nunca concluída; é irreversível. Sempre é um processo no qual dá-se alguma coisa em troca do que se recebe: as duas partes da equação encontram-se modificadas. Surge dela uma nova realidade que não é um mosaico de caracteres, mas um fenômeno novo, original e independente. Segundo Ortiz, a *transculturação* descreve o processo em cuja base se encontra uma 'cultura nativa' e uma 'cultura conquistadora', mas dada a sua natureza permanente, são as fases ulteriores desse mesmo processo que ainda se manifestam no atual panorama cultural.

A *transculturação*, de acordo com Berjman (2005), adquire toda sua importância para a compreensão da especificidade de um povo. É através dela que o hibridismo cultural (entendido como o resultado de um processo contínuo de *transculturação*), resultado de "bricolagem", de construções, de "negociações", de

reapropriações de identidades, assim como de novas sínteses culturais, torna-se um elemento central do imaginário de um povo em formação.

No Dicionário de Sociologia (2005, p.189) transculturação refere-se ao “processo de difusão e infiltração de complexos ou traços culturais de uma para outra sociedade ou grupo cultural; troca de elementos culturais”.

Para Vasconcelos (2005) o vocábulo transculturação expressa melhor as diferentes fases do processo transitivo de uma cultura a outra, porque este não consiste somente em adquirir uma cultura distinta, pois o processo implica também necessariamente, a perda ou desarraigamento de uma cultura precedente, o que poderia dizer-se uma *desculturação* parcial e, além disso, significa a conseguinte criação de novos fenômenos culturais que poderiam denominar-se de *neoculturação*, como propõe a autora.

Berjman (2005) defende a tese de que todo o processo de transculturação se desenvolve em três etapas não necessariamente sucessivas: 1 – Importação, sem modificação do modelo; 2 – Assimilação, com incorporação de alguns elementos; 3 – Apropriação e ressemantização, com a modificação em seu conteúdo e significado.

Desta forma, pode-se concluir que o resultado da transculturação é um indivíduo híbrido.

2.2.3 – PLURICULTURALISMO E MULTICULTURALISMO

Devido ao fato de encontrarmos na literatura pesquisada estes dois termos como sinônimos, Candau (2005) apresenta uma diferenciação entre ambos.

Utilizando-se de Sedano⁷ (1997, apud CANDAU 2005), afirma que pluriculturalismo faz referência à inter-relação entre diferentes culturas. Constata

⁷ SEDANO, A. Educación intercultural: teoría e práctica. Madri: Escuela Española, 1997.

também ser freqüente a presença do termo Multicultural na bibliografia anglo-saxônica e Intercultural na européia continental.

O termo pluricultural, na concepção de Aguado⁸ (1991 apud CANDAU 2002), indica simplesmente a existência de uma situação particular. Utiliza-se nas mesmas circunstâncias que o multiculturalismo, mas, em lugar de frisar a existência de um grande número de culturas em contato, ressalta-se apenas sua pluralidade.

Multiculturalismo, conforme argumenta Candau (2002), é mais um daqueles termos importantes e polissêmicos, cujo aprofundamento é imprescindível, uma vez que pode ser entendido a partir de diferentes perspectivas.

Sua utilização apresenta uma diferenciação esclarecida por Piña⁹ (1997 apud CANDAU 2002), ao explicitar que na bibliografia francesa o multiculturalismo é encarado como justaposição ou presença de várias culturas em uma mesma sociedade, enquanto que na literatura anglo-saxônica o multiculturalismo seria um termo amplo no qual se incluiriam diversos modelos e paradigmas de intervenção social e educativa.

É relevante a consideração de Jordán¹⁰ (1996 apud CANDAU 2002), ao explicitar que os termos “Multicultural” e “Intercultural” são freqüentemente empregados como sinônimos causando certa confusão, sendo necessário fazer uma análise mais ampla desses conceitos.

Para melhor compreender toda a abrangência do termo “Multiculturalismo”, Moreira (2001, p.85) parte do ponto de que:

a multiculturalidade não se reduz a algo em que se acredite ou com o qual se concorde. Ela de fato existe, está entre nós e representa, neste fim de século, uma condição de vida nas sociedades ocidentais contemporâneas. Podemos ignorar ou abordar essa realidade de diferentes modos, mas não podemos apagá-la: ela permanece, independentemente de nossas respostas e de nossas reações. Ela estará sempre presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos.

⁸ AGUADO ONDINA, M.T. La educación Intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. In JIMÉNEZ/ FERNÁNDEZ, M.C. (coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madri: ed. Dykinson, 1991.

⁹ PINA, M. Bartolomé. *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs, 1997.

¹⁰ JORDÁN, J.A. *Propuestas de Educación Intercultural*. Barcelona: CEAC, 1996.

A origem do movimento multicultural não pode ser procurada na escola, como lembra Gonçalves (2002). As raízes deste movimento ultrapassam qualquer reformulação curricular, pois os conflitos culturais eram travados nas ruas, por causa das relações conflitivas originadas pelos preconceitos e pelas discriminações culturais e sociais. A esse respeito, Gonçalves (2002, p. 33) afirma:

O multiculturalismo não interessa à sociedade como um todo, e sim a certos grupos sociais que, de uma forma ou de outra, são excluídos dos centros de decisão por questões econômicas e, sobretudo por questões culturais. Tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos os primeiros proponentes e os mais antigos defensores do multiculturalismo foram os afrodescendentes. Em ambos os casos, o movimento foi liderado por aqueles que dentro de suas comunidades conseguiram, apesar dos preconceitos, atingir um certo nível de escolaridade.

Não se pode dispensar a contribuição de Gadotti, que, ao resgatar McLaren (2000a), de que existem várias concepções do multiculturalismo indo do humanismo liberal conservador ao humanismo crítico e de resistência. Faz-se igualmente necessário citar Peter McLaren como um dos maiores expoentes do Multiculturalismo. Ao escrever a apresentação do livro de McLaren, intitulado “Multiculturalismo Crítico”, Gadotti apresenta McLaren como um educador pós-moderno crítico, de “resistência”, para quem a pós-modernidade é um movimento histórico surgido no seio da própria modernidade, que pode ter por horizonte um mundo mais fragmentado, individualista, capitalista, ou um mundo mais solidário e um indivíduo mais criativo e feliz. Para McLaren, a escolha depende de nós, sujeitos da história. Faz questão de afirmar que a história não é uma fatalidade, como sustentam os neoliberais. A história é possibilidade.

Peter McLaren é canadense, radicado nos Estados Unidos da América, professor, escritor e atualmente membro do corpo docente do Curso de Pós-Graduação em Estudos de Educação e Informação da Universidade da Califórnia nos Estados Unidos. É um dos principais representantes da chamada Pedagogia Crítica. Ancorado nela, McLaren, nos últimos anos, vem trabalhando também questões hoje colocadas pela chamada perspectiva pós-moderna. Situa-se no

enfoque em que ele denomina de multiculturalismo crítico e, mais recentemente renomeando-o para multiculturalismo revolucionário.

Seu trabalho se remete especialmente ao contexto americano, conforme esclarece Candau (2002), no entanto, é uma referência fundamental para educadores brasileiros, e alguns de seus livros estão disponíveis em português. A influência de Paulo Freire em sua obra é explicitada pelo autor em diferentes momentos.

Os debates sobre multiculturalismo, de acordo com o próprio McLaren (2000a), não podem se dar ao luxo de ocultar suas conexões com as relações materiais mais amplas através do enfoque de questões teóricas divorciadas das experiências vividas pelos grupos oprimidos.

Na origem do multiculturalismo apresentada por Machado (2002, p. 31),

A teoria sobre a cultura tem sido progressivamente substituída pela idéia de culturas, uma pluralidade que inclui a cultura da elite, mas também a de diferentes grupos sociais, denotando as diferenças a respeito das etnias, nacionalidades, sexualidades e gerações. Nessa complexidade de relações de significados, de forma diferenciada, é que surgiu a perspectiva multicultural. Isto significa reconhecer a pluralidade de grupos sociais, étnicos e culturais que a compõem. Significa valorizar a riqueza que essa heterogeneidade traz à sociedade e rejeitar quaisquer mecanismos discriminatórios contra grupos que se manifestem em seu interior.

Existe uma intrínseca relação entre a cultura e o multiculturalismo, pois na realidade, um contém o outro e vice-versa. A partir desta afirmação de Machado (2002) torna-se de fundamental importância a compreensão do atual contexto histórico, de que vivemos num tempo marcado pela ênfase dada às noções de ruptura, de diferença e de pluralidade. Enquanto em outros momentos culturais prevaleciam as noções de continuidade e unidade, hoje, como um dos traços característicos do pensamento contemporâneo, prevalecem as categorias de multiplicidade, de corte, de modificação.

O multiculturalismo defende as várias visões da vida, considerando-se a fertilidade do espírito humano, a partir de onde cada indivíduo ultrapassa o ponto estreito da sua própria formação cultural e é capaz de ver, sentir e interpretar por

meio de outras tendências culturais, todos aqueles fenômenos que enxergava apenas por um ângulo. É o enfoque cultural heterogêneo, onde se questiona a hegemonia do grupo étnico dominante e se reserva lugar, com mesmo valor para as expressões das culturas minoritárias para que finalmente se promova a igualdade real de oportunidades.

O termo, de acordo com Machado (2002), refere-se à coexistência enriquecedora de diversos pontos de vista, interpretações, visões, atitudes, provenientes de diferentes heranças culturais. Seu conceito pressupõe uma posição aberta e flexível, baseada no respeito dessa diversidade e na rejeição a todo preconceito ou hierarquia. É um fenômeno que, como Silva (2003) esclarece, tem sua origem nos países dominantes do hemisfério Norte, e tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Apresenta-se, de um lado como um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. De outro, pode ser visto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

De acordo com Gonçalves (2002, p.41), “no Brasil, o interesse pelo tema tem crescido à medida que as orientações e reformulações, pelas quais deve passar o ensino fundamental, apontam para uma concepção de currículo escolar que leve em consideração o caráter pluriétnico e pluricultural de nossa sociedade”.

Gonçalves (2002) apresenta a origem do multiculturalismo como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais. No início expressava-se exclusivamente a reivindicação de grupos étnicos, seguida da resistência, ou seja, do choque das civilizações, passando pela contra-aculturação, que representa o desejo de restabelecer o equilíbrio destruído buscando o retorno a um passado, no qual as tensões ainda eram suportáveis, até chegar à chamada “interpenetração das civilizações”, resultado do contato cultural prolongado.

Por representar um importante instrumento de luta política, o multiculturalismo, de acordo com Silva (2003), transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia. A compreensão antropológica da cultura fundamenta grande parte do atual impulso multiculturalista. Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam igualados por sua comum humanidade.

Essa perspectiva, explicitada por Silva (2003), está na base daquilo que se poderia chamar de um “multiculturalismo liberal” ou “humanista”. É em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade. Porém, McLaren (2000b) alerta para o fato de que o multiculturalismo é uma política da diferença que é globalmente interdependente e levanta questões sobre alianças e coalizões intercomunais.

Em relação ao multiculturalismo, enquanto projeto político, McLaren (2000a) e Candau (2002) fazem a diferenciação das quatro grandes tendências multiculturais da atualidade: Multiculturalismo Conservador, Multiculturalismo Humanista Liberal, Multiculturalismo Liberal de Esquerda e Multiculturalismo Crítico.

Com a preocupação de fazer uma diferenciação entre Multiculturalismo Crítico e as demais formas conceituais, McLaren (2000a) se dedica a uma detalhada apresentação de cada uma delas como uma tentativa de transcodificar e mapear o campo cultural. Desta forma, apresenta o Multiculturalismo Conservador ou Empresarial, o Multiculturalismo Humanista Liberal e o Multiculturalismo Liberal de Esquerda, dos quais trataremos, brevemente, a seguir. Lembra que “as características de cada posição tendem a se misturar umas com as outras dentro do horizonte geral da vida social” (McLaren, 2000a, p.110)

2.2.3.1 – Multiculturalismo Conservador ou Empresarial

Dentro desta abordagem McLaren (2000a) busca as primeiras tendências desta forma de multiculturalismo nas visões colonialistas, nas teorias evolucionistas e no legado de doutrinas da supremacia branca. Os multiculturalistas conservadores são criticados pela sua posição ambientalista, ou seja, pelo falso disfarce da igualdade cognitiva de todas as raças e por acusarem as minorias de inferiores cognitivamente. Esta posição acaba por servir à elite cultural branca como desculpa para ocupar todas as posições de poder. Uma estratégia muito difundida é a da homogeneização cultural. “Nesta visão, os grupos étnicos são reduzidos a “acréscimos” à cultura dominante”. Diante da necessidade de combater esta forma de multiculturalismo, McLaren (2000a) apresenta vários fatores: posição defensora da cultura comum, através da unidade nacional e da cidadania harmoniosa; utilização do termo “diversidade” para encobrir a ideologia de assimilação cultural; sua essência monodiomática; definição de padrões de desempenho e classificação das raças; falta de incentivo ao questionamento do conhecimento elitizado, e por incentivar a negação de nossa própria cultura.

2.2.3.2 - Multiculturalismo Humanista Liberal

Esta segunda posição tem como pressuposto a afirmação da igualdade intelectual entre as diferentes etnias, com a finalidade de permitir a competição na sociedade capitalista entre todos. Porém Candau (2002, p.83) alerta para o fato de que,

para que esta competição possa ocorrer é necessário remover os obstáculos através de reformas orientadas a melhorar as condições econômicas e socioculturais das populações dominadas. Para tal, podem ser criados programas específicos, dentro do modelo social vigente. Esta posição [...] se reveste freqüentemente de um humanismo etnocêntrico e universalista que privilegia na realidade os referentes dos grupos dominantes.

Essa visão liberal ou humanista de multiculturalismo é questionada por perspectivas que poderiam caracterizar-se como mais políticas ou críticas. Nessas perspectivas, as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder.

2.2.3.3 – Multiculturalismo Liberal de Esquerda

Já esta perspectiva, com relação a anterior, apresenta uma ampliação para a abordagem dos componentes culturais, uma vez que, bem definido por Candau (2002, pg. 83),

coloca ênfase na diferença cultural e afirma que privilegiar a igualdade entre as raças pode abafar diferenças culturais importantes entre elas, assim como as diferenças de gênero, classe social e sexualidade. [...] Esta posição pode tender a essencializar as diferenças e não ter presente que estas são construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder. Favorece muitas vezes também um certo elitismo populista que valoriza as experiências dos grupos populares e étnicos e praticamente não leva em consideração a cultura dominante.

Como movimento programático de reforma, Torres (2001) esclarece que a educação liberal multicultural visa garantir igualdade nas escolas. Neste contexto, os segmentos mais liberais do movimento consideram que uma de suas metas centrais é desenvolver uma idéia de tolerância multicultural.

2.2.3.4 – Multiculturalismo Crítico e de Resistência

Ninguém melhor do que o próprio McLaren para esclarecer com mais propriedade esta perspectiva. Ele explica que está “desenvolvendo a idéia de multiculturalismo crítico, a partir da perspectiva de uma abordagem de significado pós-estruturalista de resistência, e enfatizando o papel que a língua e a representação desempenham na construção de significado e identidade”. (MCLAREN, 2002.a, p.122)

No esclarecimento desta abordagem Candau (2002) aponta a necessidade de uma contextualização a partir de uma agenda política de transformação. Afirma ainda, que sem essa agenda corre-se o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente.

Em sua obra “Multiculturalismo Crítico” McLaren apresenta pontos relevantes sobre os quais construiu esta abordagem. Um destes pontos é o fato desta perspectiva compreender a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações. Dá uma ênfase maior à tarefa de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Apresenta grande recusa em ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia deixa de ser vista como um estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, passando a ser vista como um campo tenso. A diversidade deve ser firmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. A diferença é compreendida como um produto da história, cultura, poder e ideologia. Constrói um questionamento quanto à construção da diferença e da identidade em relação a uma política radical.

A contribuição de Candau (2002, p.84) é a reflexão de que este enfoque

critica tanto os modelos conservadores em relação à maneira como estudam questões relativas à “igualdade”, quanto os liberais no modo como encaram a problemática da “diferença”. [...] tais perspectivas percebem a igualdade e a diferença de forma essencialista, nas quais as

identidades individuais são presumidas como autônomas, autocontidas e autodirigidas.

A perspectiva crítica de multiculturalismo, conforme Silva (2003), está dividida, por sua vez, entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção que poderia chamar de “materialista”. Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo lingüístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos lingüísticos de significação.

Uma dimensão mais “materialista”, inspirada no marxismo, enfatiza, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural. Na perspectiva crítica não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como “humano”.

Encontra-se em Torres (2001) a apresentação do multiculturalismo como movimento social, como educação multicultural e como educação para a cidadania. Tendo como enfoque de movimento social, segundo o autor, este fenômeno é uma orientação filosófica, teórica e política que não se restringe à reforma escolar, e que aborda o tema das relações de raça, sexo e classe na grande sociedade.

As mais variadas formas de compreender a perspectiva multicultural são apresentadas por Gonçalves (2002) que revela a possibilidade do multiculturalismo ser compreendido enquanto movimento de idéias, que resulta de um tipo de consciência coletiva, tendo seu ponto de partida na pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro. Existe, ainda, a sua compreensão como uma espécie de campo teórico, com o compromisso de auxiliar ou orientar a produção do conhecimento, tendo como ponto de partida uma visão crítica do próprio conhecimento transmitido pelas instituições organizadoras da cultura.

Considerando-se a existência dos mais variados matizes nas perspectivas multiculturais, Moreira (2001) esclarece que é possível considerar um eixo comum: a identificação do pluralismo cultural com a aceitação do diferente e do diverso como base das relações sociais democráticas.

Entre seus opositores, considerados como conservadores, de acordo com Gonçalves (2002), as posições estão divididas. Este autor esclarece que para alguns destes opositores o multiculturalismo é considerado uma proposta política ingênua e leviana porque parte de uma falsa consciência acerca dos reais problemas culturais. Para outros, ele não é senão um estímulo à fragmentação da vida social, que leva, conseqüentemente, à desintegração nacional.

Já entre seus defensores, ou seja, aqueles que pretendem transformar a sociedade vigente, o consenso é quase impossível. Gonçalves (2002) afirma que certos grupos advogam a idéia de que o multiculturalismo deve ser entendido como uma estratégia política de integração social. Embora salientem as virtudes do caráter pluricultural de suas respectivas sociedades, admitem a necessidade de se conservar um núcleo de valores comuns (nacionais), para os quais todos deveriam convergir. Outros, entretanto, contra-atacam os referidos valores, por considerá-los centrados em algum tipo de cultura que se julga superior a outras. Para esses últimos, não haverá política multicultural enquanto houver qualquer forma de etnocentrismo, sendo reivindicado como um antídoto contra o eurocentrismo.

As Teorias do Multiculturalismo referem-se ao principal propósito analítico das teorias da cidadania. Ocupam-se com as implicações de classe, raça e sexo para a constituição de identidade e para o papel do Estado.

Qualquer que seja sua forma ou colorido, Torres (2001) esclarece que o multiculturalismo está relacionado com a política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais contra as sociedades racistas, sexistas e classistas. Como movimento social, é uma orientação filosófica, teórica e política que não se restringe à reforma escolar, e que aborda o tema das relações de raça, sexo, classe na grande sociedade.

O multiculturalismo crítico deve ir além da tolerância, para que possa encampar uma política de respeito e afirmação, este é o alerta feito por McLaren (2000b). Deve-se examinar também as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base, conforme afirmam Silva (1999) e McLaren (2000b).

2.2.4.5 - Multiculturalismo Revolucionário

Ampliando seus estudos McLaren denomina o Multiculturalismo Crítico de Multiculturalismo Revolucionário esclarecendo que seu livro “Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio”

Segue o trabalho de multiculturalistas, na tentativa tanto de desbancar os ataques conservadores ao multiculturalismo como os paradigmas liberais sobre este; tais paradigmas, em minha opinião, simplesmente reapresentam ideologias neoliberais e conservadoras sob um manto discursivo de diversidades (MCLAREN, 2000b, p. 20).

O multiculturalismo revolucionário é visto por McLaren como um ponto de intersecção com a pedagogia crítica, dando suporte à luta pelo hibridismo pós-colonial. O autor aponta a relevância de nos reconhecermos como agentes revolucionários, sendo mais do que um ato de compreender quem somos, mas um ato de reinvenção de nós mesmos a partir de nossas identificações culturais sobrepostas e de nossas práticas sociais, de forma que possamos vinculá-las à materialidade da vida social e às relações de poder que as estruturam e sustentam. Com relação à pedagogia Crítica esclarece que ela:

dirige-se a formas específicas de inteligibilidade e de racionalidade crítica, mas também se refere à história da alma. Ela fala para os sem-voz e os da periferia, os marginalizados e os excluídos. Ela é mitopoética, no sentido de que é ligada pelo pulsar da memória à história das lutas de libertação no planeta (MCLAREN, 2000b, p. 23).

É necessário, também, de acordo com Zaretsky¹¹ (1995 apud McLAREN 2000b), que se veja o multiculturalismo em um cenário mais amplo, isto é, do ponto de referência de um novo sistema de fluxos de imigração, contínuo e em grande escala, de culturas subalternas e em trânsito, de grandes corporações livres do

¹¹ ZARETSKY, E. The Birth of Identity Policies in the 1960s: Psychoanalysis and the Public/ private Discussion”. In. Mike Featherstone, Scott Lash e Roland Robertson, orgs. Global Modernities (244-259). Thousand Oaks, CA, e Londres: Sage.

Estado e da força de trabalho pós-industrial de mulheres, crianças e adolescentes, minorias raciais e imigrantes de nações antes consideradas periféricas.

Explicitando a importância da abordagem revolucionária multicultural para a Pedagogia, McLaren reconhece que:

A pedagogia não está preocupada apenas com a transmissão de conhecimento, ela está fundamentalmente preocupada com a forma pela qual conhecimento produz tanto o significado como a influência, como ele vem a ser uma moeda cultural que ressoa e estende os interesses que tanto os professores como os estudantes legitimam dentro do contexto da sala de aula. (MCLAREN, 2000b, p. 42).

No campo educacional, Torres (2001) esclarece que as teorias de multiculturalismo, tão difundidas ao longo dos últimos vinte anos, surgem como uma resposta particular não apenas à constituição do tema pedagógico nas escolas, ou à interação entre os assuntos pedagógicos e políticos nas sociedades democráticas, mas também como uma maneira de identificar a importância de identidades múltiplas em educação e cultura.

É necessário pensar a abordagem multicultural como um dos caminhos para combater os preconceitos e discriminações ligadas à raça, ao gênero, às deficiências, à idade, à cultura, constituindo assim uma nova ideologia para uma sociedade como a nossa que é composta por diversas etnias, nas quais as marcas identitárias, como a cor da pele, modos de falar, diversidade religiosa, fazem a diferença. Essas marcas são definidoras de mobilidade e posição social na nossa sociedade.

No sentido de ampliar o conhecimento sobre cultura faz-se necessário a breve abordagem de outro enfoque da cultura. Trata-se de vários fenômenos envolvendo-a, como a invasão cultural, a dominação cultural, a diversidade cultural, identidade cultural, hibridização cultural, superioridade cultural entre outros que estarão sendo brevemente abordados na seqüência.

2.3 – FENÔMENOS ENVOLVENDO A CULTURA:

O termo cultura está presente em várias expressões; caracterizado pelos complementos acrescentados refere-se a concepções diferentes que é relevante conhecer a fim de servir como um auxílio a mais na análise dos dados da pesquisa de campo.

2.3.1. – INVASÃO CULTURAL:

Esta expressão nos mostra a representação da degeneração processual e desrespeitadora de uma cultura e de suas riquezas. Entre vários exemplos pode-se citar a linguagem falada no Brasil, onde vários termos em português perdem freqüentemente espaço para estrangeirismos. O mesmo acontece na mídia, no cinema e na música. Para muitos brasileiros tudo o que vem de fora é sempre mais valorizado do que o produzido no Brasil. Esta situação de supervalorização da cultura importada do primeiro mundo favorece a dominação imperialista. Romper com ela torna-se fator de reconhecimento para que o povo brasileiro possa ser efetivamente agente ativo de seu desenvolvimento.

A concentração de renda nas mãos de uma minoria complica ainda mais o problema da desvalorização da cultura no país. A mais grave conseqüência da desigualdade social e econômica no país é a espoliação cultural, que priva as classes populares do acesso ao conhecimento, às artes, à literatura e à ciência.

A escolarização tem uma função reforçadora do *status quo*, como exemplifica Torres (2001, p. 201), no caso da colonização de vários países, inclusive dos Estados Unidos, a escolarização:

foi usada para homogeneizar a língua, a experiência e os valores de diversos grupos, assegurando que os grandes grupos de imigrantes que vinham para os Estados Unidos assimilassem a conduta, os valores e os costumes em um “cadinho social”, como o concebia a inteligência oficial e a política oficial de cultura na emergente potência mundial. [...] a diversidade cultural havia chegado a ser definida como uma crise nacional.

Nos países periféricos isso foi muito evidente em todo o processo de nacionalização.

A expressão “invasão cultural” remete a uma idéia de luta e de poder. Alguém, baseado na superioridade de sua força, penetra em território alheio, e aí se estabelece, originando a conseqüente realidade de existência de um dominador e de um dominado. Trata-se de uma imagem tirada de uma experiência histórica que mostra, através dos tempos, a existência de povos invasores e povos subjugados e todo um corolário de conseqüências não apenas políticas e econômicas, mas humanas, sociais e culturais.

A nova realidade cultural, decorrente da chamada globalização, é uma preocupação demonstrada por Torres (2001, p.85) pois,

ocorre no dia-a-dia com a aparência de fatos tão naturais que dificilmente chamam atenção para o que estes comportam de ideologia e essa mesma ausência de estranheza; afinal, tem uma explicação: a oferta de produtos estranhos às diversidades locais é recebida com naturalidade porque aqueles aos quais se dirige já estão preparados ideologicamente para recebê-los. [...] Tudo que surge com a chancela de novo, moderno e atual passa a constituir sinônimo de bom e desejável.

Assim, a invasão cultural envolve um processo complexo que encerra outros fatores, como atitudes negativas em relação à cultura local, originários de políticas governamentais e da comunidade. A cultura “dominante” substitui algo da cultura “dominada”.

Os componentes da classe média brasileira passaram a admitir, por extensão, que o seu gosto é, ou deveria ser, o gosto de todos; conseqüentemente, transformaram o particular no universal. Isto acontece pelo fato de que os produtos

culturais, objetos de suas expectativas e gostos, são sempre pensados, escolhidos e manipulados pelos grandes conglomerados internacionais, que têm a sede de suas matrizes nos países desenvolvidos. Verifica-se que o universal da classe média brasileira sempre acaba sendo o regional das classes médias dos países mais poderosos.

Assim, continua-se a ser reféns de grupos que se mantêm no poder, grupos que utilizam a força econômica para impor suas criações culturais no mercado mundial. Diante desta naturalização, a invasão cultural torna-se disfarçada como um produto natural, desejável e ao alcance de todos, oferecido pelas virtudes da globalização. Exemplo disto é apresentado por Torres (2001, p.63) ao lembrar que:

Depois de um longo período de comoção social, as políticas de bem-estar constituíram concessões feitas à classe trabalhadora em busca de resultados mais predizíveis durante o fordismo (por exemplo, para prevenir paradas de trabalho ou greves). A percepção de uma “paz social” e o investimento público em estratégias de criação de emprego trariam prosperidade para todos. Trabalhadores mais satisfeitos e mais bem educados seriam mais produtivos. e tanto eles como suas comunidades e a sociedade haveriam de prosperar.

A última instância de qualquer discussão cultural acaba sendo a discussão política, sendo utilizada como debate necessário à abordagem da invasão cultural, para o estabelecimento da responsabilidade de todos perante a possibilidade da alternativa de aceitação passiva, naturalizada, ou da luta contra as imposições.

2.3.2 – DOMINAÇÃO CULTURAL:

Nem sempre a produção é o âmbito central para entendermos o processo de reprodução social enquanto reprodução de uma dominação cultural. Castro (2005) defende a posição de que na medida em que tanto as classes quanto a consciência

de classe tornaram-se fragmentadas e difusas no capitalismo contemporâneo, outros espaços e outras formas, que não o trabalho, tornam-se privilegiados para entender como a sociedade moderna se reproduz através da dominação cultural burguesa sobre o proletariado.

Em seu artigo intitulado “Trabalho, cultura e sociedade: reflexões a partir do conceito de ‘cultura operária’”, Castro (2005, não paginado) acrescenta, que Habermas, ao:

por em questão as formas tradicionais de dominação de classe, remetendo-nos à capacidade do Estado, enquanto aparato administrativo, de impor uma forma de racionalidade às massas, penetrando-lhes o “mundo da vida”. Também na perspectiva analítica da cultura como meio de dominação, autores como Horkheimer e Adorno (1972) deslocaram o foco da atenção para a mídia, como indústria cultural; nesse sentido, as práticas culturais passam a ser analisadas da perspectiva da cultura enquanto instituição econômica, dotada de processos particulares de produção, distribuição e consumo. O abandono da abordagem de dominação cultural de classe, que levava a privilegiar o âmbito do trabalho, não leva, todavia a que se desconsidere as categorias de dominação e hegemonia, que seguem centrais.

O mesmo autor mostra que mais recentemente, os estudos de Foucault e Bourdieu, tratam analiticamente dos mecanismos pelos quais a reprodução social e dominação cultural se interligavam. Era no trabalho – vale dizer, na produção da sua sobrevivência – que os homens estabeleciam as relações sociais mais decisivas. A experiência do trabalho, bem como as representações e práticas que dela decorriam, passavam a ser vistas como apenas um, dentre muitos outros âmbitos de formação das classes.

Os estudos sobre a cultura voltaram-se para pensar o impacto das representações e simbolizações não apenas na reprodução da dominação, mas na produção da transformação, na criação de práticas de resistência, na construção de uma identidade fundamentada no reconhecimento da alteridade.

Os métodos de dominação pelas armas, utilizados no pós-guerra começaram a ser substituídos por outros aparentemente menos violentos, porém tão nocivos quanto os anteriores: o domínio pelo controle da informação e da propaganda. A internacionalização do capital fez com que pátria, país, nação, soberania e culturas

se tornassem fatores secundários. Os grandes capitalistas passaram a administrar mais da metade do mundo, formando grandes corporações transnacionais que reúnem as grandes fortunas do planeta.

A história da humanidade mostra que quase não houve restrições para a entrada das imposições culturais e econômicas nos pequenos países, onde muitos dos líderes ditadores locais uniram-se aos Estados Unidos e outras grandes potências como China, Japão, Inglaterra e Espanha.

Os profissionais da educação têm a obrigação não só de conhecer os mecanismos da dominação cultural, econômica, social e política, ampliando seus conhecimentos antropológicos, mas também perceber as diferenças étnico-culturais sobre essa realidade cruel e desumana.

O “Relatório do Desenvolvimento Humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado” é um documento publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) pela Editora Mensagem – Serviço de Recursos Editoriais Ltda em Lisboa – Portugal. Tendo como organizadora e redatora principal Sakiko Fukuda – Parr, o documento traz em seu prefácio a determinação de que “para que o mundo atinja os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e acabe por erradicar a pobreza, tem que enfrentar primeiro, com êxito, o desafio da construção de sociedades culturalmente diversificadas e inclusivas” (RELATÓRIO 2004, p. 73).

Este relatório defende que as pessoas deveriam ser livres para ser o que são, para escolher as suas identidades. Defende que o reconhecimento de identidades múltiplas e complementares – com indivíduos que se identificam como cidadãos de um Estado e como membros de grupos religiosos, grupos étnicos e outros grupos culturais – é o ponto fundamental para a liberdade cultural. Os movimentos hostis a estes princípios, procuram eliminar a diversidade em nome da superioridade cultural, colocando-se acima de todos. São conhecidos como Movimentos Coercivos a favor da dominação cultural, sendo movidos por uma ideologia de supremacia e dominação cultural usando a coerção para eliminar as identidades culturais dos outros.

Muitos tipos de movimentos sociais usam estratégias coercivas de violência ou intimidação, mas nem todos são movimentos a favor da dominação cultural. Conforme apresentado no Relatório 2004, muitos grupos, historicamente

prejudicados ou subjugados, sentem-se compelidos a usar estratégias coercivas, particularmente se são excluídos ou marginalizados do processo político normal. A sua tática pode envolver a coerção, mas o seu objetivo é a conquista de direitos iguais, partilha do poder, autonomia e uma sociedade mais inclusiva.

São enfocados os movimentos que, tipicamente buscam criar Estados étnica ou religiosamente “puros”, expulsando, assimilando à força, ou até matando qualquer pessoa vista como “outra”. Para esses movimentos, de acordo com o Relatório 2004, os tipos de políticas multiculturalistas são anátemas. É a intolerância, ou o ódio a outros costumes, como organizar-se para espalhar essa intolerância, negando, ao mesmo tempo, a escolha das pessoas em relação às suas identidades, que torna um movimento coercivo, tendo como alvo a liberdade e diversidade.

Há casos de movimentos coercivos para a dominação cultural que não se baseiam principalmente na religião, mas antes em apelos à pureza racial e étnica.

Os movimentos para a dominação cultural são explicados, no Relatório 2004, como sendo diferentes de todos os movimentos fundamentalistas. Estes se baseiam em uma religião específica, ou grupos violentos que apresentam idéia de supremacia e tentativa de supressão de outras identidades, mesmo com violência. Nem todos os fundamentalistas tentam impor a sua ideologia, nem todos os grupos violentos têm uma agenda de dominação cultural.

Movimentos coercivos e intolerantes não são novos, mas estão em ascensão. O Relatório mostra que em muitos países:

os movimentos para a dominação cultural estão tornando-se uma força proeminente na política nacional, visam dominação religiosa ou limpeza étnica. Movimentos como esses são muitas vezes marginais, mas também podem ser segmentos de um partido político, ou mesmo de um Estado, ao procurar impor uma noção particular de ideologia e identidade nacionais, eliminando ao mesmo tempo outras identidades culturais (RELATÓRIO 2004, p. 74).

Não existe apenas a religião como a única fonte de extremismo. Existem também as brutalidades com base na etnicidade, ou na raça, pois muitas vezes incluem a tentativa de extermínio de povos. Os movimentos para a dominação

cultural têm em comum alguns elementos fundamentais. No Relatório 2004 aparece a distinção pela sua identidade cultural – seja ela étnica, racial ou religiosa – e tentam impor a sua ideologia coercivamente e até pelo extermínio. Esses movimentos acreditam na superioridade da sua cultura, rejeitando todas as outras; atuam baseados nessa convicção para impor a sua ideologia aos outros, criando o ideal de uma sociedade “pura”; muitas vezes, embora nem sempre, recorrem à violência para atingir os seus objetivos.

Os movimentos para a dominação cultural têm um sentimento de supremacia e são, muitas vezes predadores. Abraçam uma ideologia que demoniza outras identidades para justificar a criação de uma pátria “pura”, sagrada e homogênea. Vêem qualquer pessoa que não pertence à comunidade nuclear como inferior, indesejável e não merecedora de respeito. São exclusivistas e procuram impor a sua ideologia aos outros. Criam apoio engendrando uma sensação de medo de que os seus próprios valores e identidades estejam sob ameaça. Fomentam a xenofobia, levando a exigência de criação de sociedades monoculturais, de exclusão de “forasteiros” das políticas de segurança social e de criação de um Estado forte que possa proteger a nação contra as “forças do mal” (RELATÓRIO 2004, p.75).

O Relatório 2004 alerta para o fato de que, os movimentos para a dominação cultural, também mantêm na mira membros da sua própria comunidade, buscando denegrir e eliminar opiniões divergentes, questionando a integridade e a lealdade (pureza da fé, patriotismo, etc.) destas pessoas que colocam em risco a soberania do grupo. Muitos conflitos étnicos também têm a ver com poder político, ou econômico, tendo a identidade étnica como um modo de mobilizar aliados, que lutam pela dominação cultural em nome da identidade. São abertamente violentos, sendo que ameaças, assédio e políticas eleitorais também são táticas comuns. A mesma organização pode usar várias estratégias – propaganda, políticas eleitorais.

Uma característica consistente desses movimentos, é que oferecem uma explicação simples (muitas vezes distorcida) para os fracassos do mundo – e um programa simples para corrigi-los (expulsar imigrantes, matar membros de outras comunidades, etc.). Quando o Estado falha, os movimentos coercivos podem intervir, oferecendo educação, segurança, ou lei e ordem. Mudam a ideologia, ou o alvo da organização, dependendo das circunstâncias, conforme esclarece o Relatório 2004. Os líderes convertem atos arbitrários de coerção num esforço

coletivo. Recrutam, doutrina e formam os seus quadros militantes (por vezes crianças). Planejam atos terroristas de publicidade. E asseguram fundos para compensar os membros das famílias dos que morrem em ação e que são, depois, glorificados como heróis.

Esses movimentos tendem a ser mais poderosos, e ameaçadores, em Estados não democráticos. O Relatório 2004 defende que restringir a atividade dos movimentos coercivos é o primeiro passo. Entre as medidas comuns para reprimir (e, eventualmente eliminar) as atividades dos movimentos coercivos estão: erguer barreiras institucionais contra partidos políticos coercivos; promulgar leis e usar a intervenção judicial e aplicar a força.

O aconselhamento feito pelo Relatório 2004 vai em sentido de que os Estados devem evitar usar apenas medidas restritivas para conter ideologias intolerantes e movimentos coercivos, porque esses movimentos exploram razões de queixa reais, e se forem proibidos, passam simplesmente à clandestinidade.

Afirma ainda que os movimentos para a dominação cultural existem porque

exploram as razões de queixa e preocupações reais das pessoas. Desejar ver-se livre deles, fingir que não existem, ou simplesmente pô-los fora da lei, só lhes dá mais legitimidade para crescer. Para desencorajar os movimentos coercivos para a dominação cultural, os Estados têm de responder construtiva, aberta e legitimamente às forças que os animam (RELATÓRIO 2004, p. 82).

A experiência de vários países é apresentada no Relatório 2004, que sugere quatro estratégias para orientar as ações dos Estados democráticos – estratégias com as quais os países não democráticos podem aprender: permitir que os processos democráticos normais funcionem; processar os crimes de ódio; prestar atenção aos currículos escolares; ajudar as comunidades a lidar com o ódio e a violência do passado.

2.3.3 – DIVERSIDADE CULTURAL:

Uma questão inicial a ser abordada é a que trata da tensão entre igualdade e diferença do ponto de vista cultural, levando-se em conta as dificuldades nas relações entre grupos claramente diferenciados por razões de cor de pele, idioma, valores e crenças, gênero, religião; diferenças sociais e culturais. Candau (2002) aborda muito claramente as relações entre igualdade e diferença cultural, utilizando-se do pensamento de Santos¹² (1997). Este autor faz a análise dos dois termos, ao esclarecer que:

todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica. Um – o princípio da igualdade – opera através de hierarquias entre unidades homogêneas (a hierarquia de estratos socioeconômicos; a hierarquia cidadão/ estrangeiro). O outro – o princípio da diferença – opera através da hierarquia entre identidades e diferenças consideradas únicas (a hierarquia entre as etnias ou raças, entre sexos, entre religiões, entre opções sexuais) (SANTOS, 1997 apud CANDAU 2002, p.34)

Este autor contribui ainda, com a afirmação de que esses dois princípios, necessariamente, não se sobrepõem, pois deixam claro que “nem todas as igualdades são idênticas, e nem todas as diferenças são desiguais”.

Um grande desafio lançado à sociedade, atualmente, explicitado por Candau (2002), é o de articular, da melhor maneira possível, os valores da autonomia, liberdade, direito à diferença e os valores da solidariedade e da igualdade. Portanto, reconhecer democraticamente a riqueza da diversidade é aceitar os vários tipos de saber, é procurar o que tem de reacionarismo, o que tem de vital, para o dia-a-dia das pessoas. Tudo isso só ganha sentido democrático, conforme Trindade (2002), quando a gente recria esse saber, ou reapropria esse saber por um discurso, uma fala, uma ação vinculada a um projeto educacional, aberto ao enraizamento comunitário. Ou seja, como é que esse saber se articula com um projeto de

¹² SANTOS, B.S. Uma concepção multicultural de direitos humanos. LUA NOVA Revista de Cultura e Política. GOVERNO & DIREITOS – CEDEC, nº 39, Brasil, 1997.

enraizamento do lugar onde estamos, do que somos, e de como somos e não como deveríamos ser.

A ação que se pauta no reconhecimento da diversidade cultural está aí para levar os indivíduos a ter orgulho do que já são, a ter orgulho do que já têm e não, às vezes, do que vão ter ou gostariam de ter. [...] O reconhecimento dessa diversidade cultural pode obrigar à revisão de si mesmo, pode levar a educação a desembaraçar-se do peso de ter se tornado máquina de produção de profissionais e diplomas burocratizantes. [...] A questão da diversidade cultural, antes de mais nada, é a questão de levar a criança, levar o adolescente, desde a escola, desde o início da escola primária, a valorizar o pintor, a valorizar o território onde vive, a não desprezar, como as gerações passadas, o que não é letra, o que não é brilho tecnológico. [...] A experiência da diversidade cultural é a experiência da vivência democrática em seu modo mais radical. Quer dizer, a radicalidade do reconhecimento da diversidade cultural (TRINDADE, 2002, p. 23).

Somente quando todos os envolvidos no processo educacional estiverem comprometidos com uma educação transformadora é que, após as décadas de luta para salvar os oprimidos da ignorância, sobre eles próprios será identificado nosso ego cultural produzindo orgulho dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais ou negar às classes menos favorecidas economicamente o acesso à cultura erudita. A inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais é base para a mobilidade social. Todas as classes sociais têm direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são os códigos dominantes – os códigos de poder. É necessário conhecê-los, ser especialista neles, porém sabe-se que estes códigos continuarão como um conhecimento exterior até que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da sua própria classe social. Esta é a porta de entrada para a assimilação do “outro”.

Não se pode deixar de fazer referência à rica contribuição de Arroyo ao se pronunciar sobre a necessidade de assumirmos nossa diversidade cultural; reforçando a urgência de maior sensibilidade com a diversidade nos alerta que:

Apesar dos avanços que tivemos no reconhecimento da diversidade presente na nossa sociedade e em nossas escolas e da diversidade nos processos de construção e apreensão do conhecimento, nosso comportamento continua linear. Não fomos preparados para tratar profissionalmente essa diversidade nem para entendê-la. Falta-nos uma

leitura teórica do peso da diversidade sócio-cultural nos processos de aprendizagem. [...] O que já está sendo feito para incorporar essa diversidade em nossas propostas pedagógicas? O que está sendo inovado nas escolas para darem conta dessa diversidade? (ARROYO, 1996, p. 43).

É importante frisar bem que o reconhecimento da diversidade vai além dos aspectos estruturais; é preciso ir, além disso, penetrando na rigidez dos currículos e do sistema de avaliação, questionando os processos de construção e apreensão de conhecimento. Arroyo nos recobra a memória de que:

Reconhecemos que há processos diferenciados de aprendizagem, mas medimos todos os alunos pelos ritmos médios e reprovamos, retemos aqueles que têm tempos diversos. É como se olhássemos compassivos para esses alunos, reconhecêssemos que são diferentes, mas por reconhecê-los diferentes nos sentimos obrigados a reprová-los e, por isso, retê-los como repetentes, até que sejam mais iguais. Até Quando? (ARROYO, 1996, p. 46).

No que diz respeito a formas de encarar a diversidade, Arroyo (1996) declara que o movimento social e cultural, cada vez mais dinâmico e diverso, recoloca essa questão à escola e à teoria e práticas pedagógicas. Este autor questiona ainda, o que levará a escola, a teoria pedagógica, as pesquisas a colocar o problema da diversidade cultural nas discussões dentro da escola, pois sabemos que a base em que será colocado vai depender do projeto sócio-cultural em que a educação é inserida; vai depender dos movimentos sociais, da pressão das “minorias”, dos “diversos”; da concepção de educação, de escola, do papel dos educadores frente a essa diversidade. “Quanto mais a sociedade e a escola avançam tentando integrar os setores excluídos, mais exposta fica a diversidade de gênero, de raça, de valores, de concepções, de cultura desses setores. Reconhecê-la e aceitá-la é o ponto de partida” (ARROYO, 1996, p. 49).

Em seu artigo intitulado “Diversidade cultural exige análise urgente”, Cabral chama a atenção para este tema já alertando na introdução que:

Diversidade Cultural exige análise urgente. Em 2005 a Conferência Geral da Unesco deverá aprovar, definitivamente, a Declaração Universal sobre a

Diversidade Cultural. Apesar de o documento apresentar princípios interessantes, grupos e governos começam a se mobilizar: uns a favor e outros contra. O motivo da contradição é simples: se a Declaração for aprovada, será possível preservar a cultura dos povos (CABRAL, 2005).

Esclarece que a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural foi aprovada na 31ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 02 de Novembro de 2001, com o apoio da Rede Internacional para a Diversidade Cultural.

O documento apresenta princípios interessantes, segundo os quais grupos e governos começam a se mobilizar. Uns se levantaram em busca da manutenção do domínio sobre as economias e culturas de povos dependentes de seus produtos, como os Estados Unidos. Outros analisaram os princípios que estão sendo propostos, verificando cada palavra e sentido usados ou sua falta, evitando que a redação que foi aprovada definitivamente na 33ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO em Outubro de 2005, deixasse brechas, abrindo possibilidades para que povos continuem sendo vítimas de países desenvolvidos. O texto da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e das Linhas Gerais de um Plano de Ação para a aplicação da Declaração são apresentados na íntegra como ANEXO I da presente pesquisa.

Partindo deste pressuposto, vários grupos organizaram-se para impedir a invasão cultural e preservar a cultura de cada povo para tentar chamar a atenção dos governos para as desvantagens da negociação.

No Brasil foi criado o Instituto de diversidade Cultural (IDC), lançado em Julho de 2004, em São Paulo (SP), filial da Rede Internacional para a Diversidade Cultural – rede mundial de artistas, criadores, composta por mais de trezentas ONGs culturais, produtores culturais preocupados com a temática. É um movimento presente em 71 países.

Leonardo Brant, representante do IDC, afirma que o desafio do escritório no Brasil é estabelecer um diálogo com a sociedade brasileira e formar uma estrutura básica de discussão com os ativistas culturais da América do Sul, analisando e pressionando os acordos bilaterais que vêm sendo feitos na região. Dentre as estratégias do IDC destacam-se: encontrar o ponto de equilíbrio entre a exploração

comercial e o respeito à Diversidade Cultural; entender os efeitos da globalização nas culturas locais; e desenvolver a agenda política da diversidade cultural no país.

A Assembléia Geral das Nações Unidas decidiu proclamar o dia 21 de Maio Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e o Desenvolvimento, convidando todos os Estados-membros, as Organizações governamentais, as organizações das Nações Unidas e as Organizações não Governamentais competentes, entre outras, para sensibilizar a opinião pública para a riqueza da diversidade cultural e, particularmente, a suscitar, através da educação e dos meios de comunicação, uma tomada de consciência do valor da diversidade cultural.

No caso do Brasil, o governo federal, pelo Ministério da Cultura, instituiu a Secretaria da Identidade e Diversidade Cultural que vem promovendo eventos para discutir o assunto com a sociedade. Porém, é preciso ir mais longe e criar estratégias conjuntas com outras nações para que as culturas locais sejam preservadas, evitando a dependência cultural que vem sendo imposta aos países em desenvolvimento.

Outro evento mundial importante aconteceu entre os dias 7 e 10 de Junho de 1994 em Salamanca na Espanha. Lá aconteceu a Conferência Mundial de Educação Especial, onde delegados representando 88 governos e 25 Organizações Internacionais reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos. Por meio de um documento denominado “Declaração de Salamanca” (BRASIL, 1997), ficou reconhecida a necessidade e urgência de providenciar educação para adultos, crianças, jovens com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Cabral (2005) chama a atenção para o Art. 6 da Declaração de Salamanca, por defender que:

enquanto se garanta a livre circulação das idéias mediante a palavra e a imagem, deve-se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas. A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilingüismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital – e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural (CABRAL, 2005).

Como defendido neste artigo da Declaração, a diversidade cultural já tem sua garantia legal, resta a divulgação ampla dos documentos citados para que cada vez mais pessoas conheçam o que consta nas leis e possam cobrar das autoridades o seu cumprimento.

2.3.4. IDENTIDADE CULTURAL

Para abordar a identidade cultural é primordial compreender o conceito de identidade. Para isto será utilizada a contribuição de Candau ao esclarecer que:

Identidade é um conceito polissêmico, podendo representar o que uma pessoa tem de mais característico ou exclusivo, ao mesmo tempo em que indica que pertencemos ao mesmo grupo. No entanto, este termo, usado com sentido jurídico, psicológico e cultural, é fundamental na compreensão das relações humanas, sociais e educativas e interessa-nos trabalhá-lo na sua relação com a dimensão cultural. A cultura tem sido um dos principais pilares de construção e afirmação da identidade. [...] A identidade é compreendida enquanto construção social que produz efeitos sociais (CANDAU, 2002, p. 31).

A identidade cultural não pode ser encarada como forma fixa ou congelada. Deve ser percebida como um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas. Neste sentido a identidade cultural também é um problema para o mundo desenvolvido. Enquanto no Terceiro Mundo falamos sobre a necessidade de busca pela identidade cultural, os países industrializados estão falando sobre a leitura cultural e ecologia cultural.

No Terceiro Mundo, a identidade cultural é de interesse central, pois significa a necessidade de ser capaz de reconhecer a si próprio, ou uma necessidade básica de sobrevivência e de construção de sua própria realidade. Não é possível uma

identificação cultural nem uma leitura cultural ou, ainda, uma cultura ecológica sem a flexibilidade para encarar a diversidade cultural existente em qualquer país, pois estas abordagens vão muito além da simples aparência e do trato político. Numa abordagem antropológica, esclarecida por Oliveira (2005), a identidade é uma construção que se faz com atributos culturais:

ela se caracteriza pelo conjunto de elementos culturais adquiridos pelo indivíduo através da herança cultural. A identidade confere diferenças aos grupos humanos. Ela se evidencia em termos da consciência da diferença e do contraste do outro. [...] O ideal de branqueamento e o mito da democracia racial foram os mecanismos de dominação ideológica mais poderosos já produzidos no mundo, que permanecem ainda no imaginário social, o que dificulta a ascensão social de grupos minoritários (OLIVEIRA, 2005).

A política de branqueamento, de acordo com Oliveira (2005), que caracterizou o racismo no Brasil foi gerada por ideologias e pelos estereótipos de inferioridade e/ou superioridade raciais. A ideologia de branqueamento teve como objetivo propagar que não existem diferenças raciais no país e que todos aqui vivem de forma harmoniosa, sem conflitos. Isto também é conhecido como o “Mito da Democracia Racial”. A opressão racial acabaria com a raça negra pelo processo de branqueamento.

A falta de conflitos étnicos não caracteriza ausência de discriminação, muito pelo contrário, o silêncio favorece o “*status quo*” que, por sua vez, beneficia a classe dominante. Assim, vários movimentos organizados vêm denunciando com frequência o tratamento discriminatório recebido pelas minorias, lutando não só para eliminar as políticas de inferiorização com respeito às diferenças culturais, mas também pela igualdade de oportunidade, que é a luta pela ética da diversidade.

2.3.5 – HIBRIDIZAÇÃO CULTURAL

Para melhor explicitar o termo “hibridização cultural” Candau (2002) recorre a García Canclini, que ajuda a entender a convivência de realidades tão distintas e até

mesmo contraditórias. Este autor é apresentado como grande estudioso do que chama de “culturas híbridas”. Candau utiliza-se dos estudos deste autor para esclarecer que:

assim como não se pode colocar em contraposição o tradicional e o moderno, também não se pode contrapor o culto, o popular e a cultura de massa. É necessário afirmar a existência de um processo de *hibridização* cultural que abarca distintas misturas culturais. Considera que este termo é mais adequado para expressar os fenômenos que estuda por ser mais amplo que “mestiçagem” (CANDAU, 2002, p. 33).

A assunção das identidades provoca reações de grupos contrários ou que se sentem prejudicados. Isto exige construir uma democracia que permita não só a manifestação das expressões plurais, mas que possibilite e garanta os meios para seu desenvolvimento. Esta seria, como diz a autora, uma democracia que comportaria a pluralidade cultural e admitiria um processo de interculturalidade. Nos termos que propõe Candau (2002, p. 42)

a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tentam promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Nesse sentido, trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território. Esta seria condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural.

Alguns fatores interligados refletem o momento político-histórico-social que hoje atravessamos. São apresentados por Candau (2002) ao mostrar que a necessidade de um desenvolvimento equilibrado em nível mundial transformou-se em uma meta, que há muito ultrapassou os limites do que é urgente para se tornar imperativo: uma excessiva concentração de riqueza; uma profunda injustiça social; um alarmante esgotamento e deteriorização dos recursos naturais e dos sistemas sustentadores da vida no planeta; uma dominação cultural e redução da diversidade cultural, onde numerosos povos e etnias têm desaparecido ou estão sob risco de

desaparecer; e uma concentração de poder tanto em nível global, como no interior dos países.

A população geral não tem por hábito participar no processo de tomada de decisões sobre os assuntos importantes que dizem respeito a ela; não percebe que seus efeitos acabam recaindo sobre ela mesma. O extermínio das civilizações que serviram de base para muitas das sociedades de hoje, teve como objetivo apenas o crescimento econômico a qualquer preço, independente do lugar onde se efetivaram. Nesse sentido é clara a necessidade de repensar o desenvolvimento a partir de uma conceituação mais humana e mais dinâmica do mesmo, onde a dimensão sociocultural seja valorizada como uma prioridade e não apenas como mais um fator a ser considerado.

Fundada em três eixos, a interligação cada vez maior entre cultura e desenvolvimento tem sido pautada no próprio caráter pluridimensional e integrador da cultura, em sua inevitável interdisciplinaridade e na valorização da pessoa como ser criador e autocriador. Eixos estes que implicam no equilíbrio entre o desenvolvimento econômico, democracia política e equidade social e são a única garantia de um desenvolvimento harmônico, eficiente e humano (CANDAU, 2002, p. 49).

Arroyo, citado por Candau (2002), denuncia que o mais grave é o fato da diversidade ter sido encarada como uma patologia, o que serviu inclusive, ao longo da história da educação, de explicação e justificativa para o fracasso escolar.

Se a nossa escola é uma instituição homogeneizadora de um tipo único de brasileiro, trabalhador, ordeiro e cidadão, então a diversidade passa a ser destacada como anomalia, barreira a esse papel homogeneizador esperado da instituição educativa e conseqüentemente principal obstáculo para o êxito escolar. Neste sentido, a escola vive uma tensão, que emerge entre, de um lado ignorar a diversidade sob o ideal da desigualdade de trato e acabar empurrando um número cada vez maior de alunos (as) para o fracasso escolar e, de outro reconhecer e tratar pedagogicamente a diversidade existente, a fim de fazer do espaço escolar um espaço múltiplo e capaz de propiciar a todos um ambiente de construção do conhecimento e de formação humana e cidadã (CANDAU, 2002, p. 71).

Esta tensão só estará totalmente superada quando educadores (as), alunos (as) e comunidade entenderem que tratamento igual não significa tratamento uniformizante, que desrespeita, padroniza e apaga as diferenças.

2.3.6 – SUPERIORIDADE CULTURAL

Como forma de dominação ideológica das massas e fator preponderante para a reprodução das condições de dominação, a hegemonia cultural tem sua sustentação, graças a uma adesão voluntária às idéias dominantes, que acabam se transformando, tanto quanto os valores, em componentes intrínsecos ao comportamento das pessoas, não conseguindo separar-se dela.

A superioridade cultural como produto disso constitui-se em fator contracultural para a superioridade cultural do grupo considerado, em relação ao meio dominante. O que faz com que uma cultura seja considerada mais importante que a outra é o fato de que nos mais variados momentos da história alguém usou o poder para afirmar essa hegemonia. A partir da superioridade naturalizada fica fácil manter-se na supremacia. Assim, os baixos investimentos em educação garantem o sucesso da escola para a sociedade excludente presente no modelo neoliberal. Ao fracassar, a escola, reforça o *status quo*, mantendo-se igualmente seletiva e excludente.

Alguns desafios propostos hoje para todas as sociedades: dissipar noções de superioridade cultural baseadas no racismo, na discriminação racial, na xenofobia e na intolerância correlata, e facilitar a construção de um mundo humanizado. Nesta perspectiva, a educação escolar ocupa um espaço privilegiado na produção de estratégias de superação hegemônica, onde todos os alunos, sem exceção, de posse do conhecimento científico, estejam preparados para a transformação social. Sabemos que a superioridade econômica confunde-se com a superioridade cultural, provocando o preconceito.

O sentimento de superioridade cultural não foi exclusivo dos ocidentais. Ele está presente também em povos de outras culturas, como a muçulmana ou a oriental.

2.3.7 – GLOBALIZAÇÃO E CULTURA

A apresentação da tendência, na atualidade, de perceber a globalização a partir de três perspectivas, é assim descrita por Candau. A globalização é

1) *plural* (há várias globalizações) – como afirma Santos (1997); o termo globalização só deveria ser usado no plural, pois diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização; 2) *não linear*, segundo Da Matta (1996); não há etapas a vencer para se chegar àquilo que seria uma instância final e englobadora de toda a história humana e 3) *não recente* (o global e o local, o moderno e o tradicional coexistem há muito no espaço social) ou, como afirma Canclini (1996), a imposição de modelos culturais dos vencedores é antiga na história das civilizações.[...] cada país, dependendo de seu papel na lógica do capitalismo [...], viverá um tipo de globalização, que será também vivida de forma diferente entre os grupos sociais de uma mesma Nação (CANDAU, 2002, p. 15).

Dentro da esfera cultural, a globalização não pode ser necessariamente associada à homogeneização. Nesse sentido, tanto nos países capitalistas centrais como nos países periféricos, se repensar a questão das identidades culturais, sendo importante considerar “a multiculturalidade das sociedades contemporâneas, marcadas pelo enfraquecimento de antigas referências culturais, pela influência de uma cultura globalizada e pela multiplicação de afirmações identitárias” (CANDAU, 2002, p. 17).

O fenômeno da globalização, como agente limitador da autonomia do estado e da soberania nacional, é citado por Torres. A globalização, gerando tensões entre o local e o global, não pode ser definida apenas através “(...) da organização pós-

fordista da produção, mas surge como uma característica maior da economia mundial” (TORRES, 2001, p. 85).

Para melhor compreensão deste fenômeno, que envolve a todos em todos os lugares do mundo, Torres (2001), busca em vários autores o esclarecimento do que realmente é a globalização. O primeiro autor citado por ele é Held¹³ (1991 apud TORRES 2001) que sugere ser a globalização o resultado de vários fatores, entre eles o surgimento de uma economia mundial, da expansão dos laços transnacionais entre unidades econômicas que criam novas formas de tomadas de decisão coletivas, do desenvolvimento de instituições intergovernamentais, da intensificação das comunicações transnacionais e da criação de novas ordens regionais e militares.

Torres (2001) esclarece que o conceito de globalização é onipresente, e acarreta tudo, desde a ocidentalização do mundo até a ascensão do capitalismo. Afirma também que a globalização não pode ser analisada somente em termos de elementos polares discretos, mas como uma situação de transição entre duas épocas históricas. Este autor completa este conceito especificando que a globalização econômica é o resultado de uma reestruturação econômica mundial que envolve a globalização da economia, da ciência, da tecnologia e da cultura, sem esquecer da profunda modificação na divisão internacional do trabalho.

Os efeitos deste fenômeno na sociedade são sintetizados desta forma:

As instituições são construídas em torno de rotinas, regras, normas e estruturas, e dentro de certos limites e moldes de conduta elas podem guiar a transformação da ação social. Para esta nova institucionalização, mudanças nas relações econômicas, [...] políticas, [...] e educacionais (taxas mais elevadas para os usuários, privatização, descentralização e problemas de qualidade da educação) desafiam o papel da educação no desenvolvimento (TORRES, 2001, p. 99).

Em decorrência disso o efeito da globalização na educação pode ser apresentado como a escolarização de massa, que, é uma consequência importante

¹³ HELD, David (ed), *Political Theory Today*. Stanford, Calif.: Standord University Press, 1991.

da evolução da estrutura cultural do Ocidente, sem deixar dúvidas quanto ao fato da política e o discurso dos direitos humanos constituírem a base da nova moldura cultural do Ocidente. O autor alerta ainda para o fato de que esta estrutura ocidental implica desenvolver a noção de estado-nação e de um conceito moderno de cidadania, que é visto como uma fonte da escolarização compulsória de massa. Torres (2001, p.99), aborda a escolarização como “um rito de iniciação amplificado que simbolicamente transforma crianças não formadas em indivíduos melhorados, autorizados a participarem da economia, política e sociedade modernas, e que isto acontece por definição”.

Ele demonstra sua preocupação com o atual quadro mundial ao perceber que o desafio para educadores, pais, estudantes e políticos é pensar criticamente sobre as falhas do passado e sobre o sem números de práticas excludentes que ainda permeiam o processo da escolarização – daí trazendo para a linha de frente as questões de poder e dominação, classe, raça e sexo.

2.3.8 - IGUALDADE E DIFERENÇA CULTURAL

A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não-diferente”. São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não-diferente” (SILVA, 2003, p. 86).

A problemática apresentada nas discussões em torno de diferenças e igualdades culturais, conforme apresentada por Candau (2002), surge das dificuldades nas relações entre grupos claramente diferenciados por razões de cor de pele, língua, valores e crenças, gênero, religião, somando-se a tudo isso as diferenças socioeconômicas. Torna-se relevante, de acordo com a autora, o

estabelecimento de um grande desafio a ser lançado à sociedade atualmente: articular da melhor maneira possível, os valores da autonomia, liberdade, direito à diferença e os valores da solidariedade e da igualdade.

É relevante o questionamento feito por Resende (2003), ao esclarecer que, após algum tempo de opressão, o próprio grupo se pergunta: Quem somos nós? Quais são nossas verdades? Quais são e onde estão fincadas nossas raízes? E dificilmente encontram respostas para essas perguntas. A problemática apresentada nos coloca frente a frente com uma realidade muito concreta, a de que não é mais possível negar a necessidade de resgate das várias verdades culturais.

Decorrente deste processo, Resende contextualizando a área da educação, afirma que nos encontramos em conflito com idéias que acabam por privilegiar a homogeneidade, sugerindo movimentos centrados na cristalização e na exclusão, ou seja, na manutenção e na conservação. A autora afirma que

É possível concluir que essa homogeneização ocorre pela necessidade de controle, desconsiderando, inclusive, a história vivencial dos alunos. Professores e comunidade escolar trazem embutido em seu pensar e em seu fazer o princípio de que só existe uma história, a que é escrita, restrita e padronizada nos livros didáticos, quando nós somos, como na África, um continente permeado pela diversidade e pela oralidade de regiões tão fortes em seus valores, dogmas, costumes e princípios. RESENDE (2003, p.37)

A globalização da educação, assim como da economia, se, por um lado, oportuniza a imersão em contextos diferentes, pode provocar, por outro, a descaracterização do regionalizado e, mais particularmente, da identidade local.

3 - PERSPECTIVAS CULTURAIS E EDUCAÇÃO

Entre todos os espaços da sociedade, a escola é um espaço privilegiado onde a cultura encontra-se representada de maneira diversa em sua riqueza. É importante conhecermos o sentido dado às várias expressões envolvendo a cultura no espaço escolar.

3.1 – ESCOLA E CULTURA

A existência humana é historicamente produzida, isto é, nós somos produto das relações vividas. Essas relações consistem nas mais diversas formas de encontro e conflito entre nossa base biológica, nosso corpo e o mundo, bem como na sociedade na qual estamos inseridos. Cada pessoa é diferente. É na diferença que está a originalidade, o sentido e a riqueza de ser gente. A singularidade de cada pessoa é facilmente percebida. O comportamento das pessoas não é predeterminado inatamente, é construído através da cultura.

A importância de se entender a relação cultura - educação é apontada por Trindade, ao esclarecer que

de um lado está a educação, e do outro, a idéia de cultura como o lugar, a fonte de que se nutre o processo educacional para formar pessoas, para formar consciências. A cultura é, pois, essa dinâmica de relacionamento que o indivíduo tem com o real dele, com a sua realidade, de onde vêm os conteúdos formativos, ou seja, de formação para o processo educacional (TRINDADE, 2002, p. 17).

A prática educativa que não respeita o conhecimento e a cultura do estudante leva à prática da pedagogia da exclusão. Lidar com as diferenças, de acordo com Resende (2003), não é aceitar as desigualdades sociais. É preciso romper com a lógica centralizadora, que tem historicamente desconsiderado a diversidade de opiniões, postura, aspirações e demandas dos diferentes atores sociais que agem no interior da escola.

Por meio da cultura escolar se reproduzem as relações econômicas e sociais que ocorrem cotidianamente, com todas as suas contradições. Os diversos interesses dos grupos sociais, evidenciados através de conflitos, estão presentes na sociedade. E quando os conflitos inevitavelmente ocorrem na escola, há uma tendência ora de ignorá-los, ora de desconsiderá-los, ora de reduzi-los. Todas essas possibilidades demonstram o desrespeito com as diferenças, a desconsideração com o outro. O respeito, de acordo com Veiga (1998), é a base para a socialização cultural. De acordo com a autora, fundado no respeito ao saber e à cultura do estudante, o educador cultiva as diferenças criando oportunidades para expandir os conhecimentos, ampliar a convivência e a sensibilidade na formação do estudante. Para educar é fundamental respeitar e acolher características e ritmos diferentes dos estudantes. A educação emancipadora é um espaço social para a valorização cultural, criando oportunidades educacionais para o encontro de saberes diferentes.

Pérez Gómez aponta cinco tipos de cultura como base para a educação escolar das gerações jovens:

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consciência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da *cultura crítica*, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da *cultura acadêmica*, refletida nas definições que constituem o currículo; os influxos da *cultura social*, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da *cultura institucional*, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da *cultura experiencial*, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (GÓMEZ, 2001, p. 17).

O autor esclarece que a *cultura crítica*, alta cultura ou cultura intelectual é o conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do

fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história. É um saber destilado pelo contraste e o escrutínio público e sistemático, pela crítica e reformulação permanente, que se aloja nas disciplinas científicas, nas produções artísticas e literárias, na especulação filosófica, na narração histórica. Explica ainda que esta cultura crítica evolui, se transforma ao longo do tempo e é diferente para os diferentes grupos humanos.

O que o autor denomina como *cultura social* é o conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, considerado um contexto internacional de intercâmbio e interdependências. Completa explicando sua composição: valores, normas, idéias, instituições e comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pelas leis do livre mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa.

A *cultura institucional* tem na escola um ótimo exemplo. Gómez esclarece que a escola enquanto instituição social desenvolve e reproduz sua própria cultura específica, ditando normas, costumes, tradições, rotinas, bem como rituais.

O autor entende por *cultura experiencial* a peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios com o meio familiar e social.

A seleção de conteúdos destilados da cultura pública para o trabalho escolar é definida pelo autor como *cultura acadêmica*, ou seja, o conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar.

3.2 – ASSIMILAÇÃO CULTURAL NA ESCOLA

No que se refere à apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade e socialmente acumulado, a escola continua sendo o espaço eleito majoritariamente pelas famílias. Na construção do saber se liberta o indivíduo de

estar submetido ao poder dos que dominam a produção cultural da humanidade e priva o seu desfrute pela maioria da população. Apropriando-se do conhecimento científico, dentro e fora da escola, se prepara o caráter do cidadão/ trabalhador.

Escolas públicas e privadas na forma como se apresentam, historicamente, têm cumprido dentre outras funções a de perpetuar as desigualdades sociais. Predomina a cultura da exclusão, onde instituições sociais brasileiras são geradas e mantidas pelo poder dominante, fazendo apenas concessões ao povo. Esta cultura está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Na escola, encontramos a famosa cultura do fracasso, que Arroyo (1996) critica, pois ela legitima práticas, rotula fracassos, trabalha com a construção de preconceitos de etnia, gênero, classe social e cultura, que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar – aprender – avaliar.

O peso dessa cultura escolar, por sua produção em série, é apontado por Arroyo (2003) como legitimador de condutas, currículos, avaliações, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão popular explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente. O autor afirma que, não apenas alunos, professores, técnicos e gestores justificam e legitimam suas crenças e condutas nessa cultura escolar; também a pedagogia, a didática e as ciências auxiliares legitimam suas concepções elitistas, seletivas e excludentes.

Os problemas com o ensino trazem a marca da temporalidade em que este está inserido. Se de um lado todos querem viver para o “aqui e agora”, de outro ponto de vista percebemos que a escola oficial não reflete a pluralidade da vida de seus estudantes, e cada vez menos se presta a transformar a vida dos sujeitos. Transformar não apenas no sentido de melhoria de vida material, mesmo dentro de certos limites, mas modificação da forma como se vê tudo ao redor; desenvolver e aperfeiçoar as capacidades de cada um.

Na forma como o ensino está organizado estruturalmente, acaba por não deixar espaço para se fazer análise dos processos pelos quais as desigualdades são produzidas. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas e toleradas, a sua apropriação a partir das relações de poder é que devem ser desveladas. Desta forma, o ensino não transforma, apenas conforma. Por não sentir possibilidade de modificação de sua existência, o estudante reage. Sua apatia

simboliza uma reação, que é fruto de um tempo. Cabe a nós demonstrarmos isto: que o próprio desinteresse revela a importância do aprendizado do conhecimento produzido pelas gerações passadas e presentes, pois a apatia foi produzida pela forma como a sociedade está organizada. A educação acaba por ser utilizada como um instrumento para corrigir as distorções e formatar.

A Pedagogia Histórico-Crítica sustenta a finalidade sócio-política da educação, enquanto instrumento de luta de professores ao lado de outras práticas sociais. Considera que a escola é condicionada pelos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, mas contraditoriamente existe nela um espaço que aponta a possibilidade de transformação social. Assim, o ensino ao promover a compreensão da realidade histórico-social garante ao sujeito construtor/ transformador da realidade o instrumental necessário para sua inserção reflexiva na sociedade excludente.

O conteúdo curricular do ensino, como Arroyo explica, por ser

extraído da prática de vida dos educandos, deve estar voltado para formação da consciência política dos sujeitos para atuar e transformar a realidade, através de problematizações da realidade, das relações sociais do homem com a natureza e com os outros homens, visando a transformação social (ARROYO, 1996, p. 50).

É necessário resgatar a escola como espaço de convivência, permitindo que se tenha uma relação de afetividade com o estabelecimento, e com toda a comunidade escolar, no combate ao individualismo. Somente se respeita o semelhante convivendo com ele. Só se aprende a conviver em grupo, inserindo-se nele. A valorização da vida em grupo certamente leva os corpos docente e discente a perceberem a importância de conhecer como se formou o grupo, o que é próprio desse mesmo grupo e o que seria mito.

O convívio solidário dentro de um espaço coletivo, em busca da apropriação do conhecimento construído pelas gerações passadas e presentes, bem como a possibilidade de construção de novos conhecimentos, permite que todos descubram a beleza da diferença, resistindo às pressões para conservar a sociedade atual.

Por mais simples que pareça, criar meios de convivência dentro das escolas é muito difícil, pois esta ação sofre pressões contrárias. O educador Miguel Arroyo explica que a construção da cidadania, a formação do caráter e a recuperação da dignidade humana podem receber um reforço belíssimo no momento em que, dentro do processo pedagógico, assumimos esses aspectos como metas prioritárias, trazendo aos conteúdos trabalhados em sala de aula um sentido que não se esgota em cumprir a programação da grade curricular apenas por uma questão burocrática.

Torna-se relevante concordar com Abramowicz (2003) em que a igualdade, que todos nós desejamos só pode ser atingida se mantidas e respeitadas as diferenças, pois a cidadania de alguns não pode ser construída sobre a exclusão de muitos; este é o pressuposto fundamental para um novo redirecionamento do ensino no Brasil. Superar preconceitos históricos é outro desafio para os educadores, pois a escola precisa garantir a igualdade e assegurar as diferenças, entendendo que a heterogeneidade é riqueza e não obstáculo, conforme alerta a autora.

3.3 – CULTURA ESCOLAR – MONOCULTURA

Ao lembrar que a escola é uma organização socialmente constituída e reconstituída, percebe-se que ela segue uma dinâmica cultural. Abramowicz (2003) afirma que se a escola está impregnada de uma cultura construída lentamente e em permanente interação com a cultura mais ampla, a questão central é saber qual cultura é essa, quais seus componentes e qual seu peso sobre o sucesso ou o fracasso escolar.

Tanto hoje como ontem, de acordo com Perrenoud (2001), uma parte dos alunos encontra na escola uma cultura com a qual está familiarizada, enquanto outros se sentem exilados. Esclarece que isso acontece com alunos imigrantes ou provenientes de famílias que se estabeleceram há pouco tempo em outro país, e de modo menos visível, com filhos das classes populares.

Padrões aceitos, como únicos, colidem-se com as chamadas culturas marginais, vistas como constantes ameaças para a dominante homogeneização cultural. A esse respeito Resende (2003, p. 34) lembra que

A imposição de significados de dada realidade acaba por se constituir em focos de atrito explícito e muitas vezes velado. [...] A escola tem evidenciado uma monocultura que se expressa pela intransigência e pela impermeabilidade em relação tanto às realidades diversas como ao multifacetado mundo das crianças e adolescentes.

Os espaços culturais têm-se constituído em freqüentes focos de luta, de diferença e de disputas de poder absolutamente desiguais não em sua essência, isto é, não se voltando às diferenças absolutas, mas àquelas relativas a certos aspectos ou a certas combinações de algum deles, como, por exemplo, o político, o étnico, o religioso, de gênero, de classe social, entre outros. Resende, ao abordar o conceito de normalidade, afirma que:

Nas malhas construídas nas relações de poder, essas diferenças acabam se transformando e travestindo de forma a se constituírem em um bloco justificador de discriminações. Conceitos de normalidade e anormalidade, do que é comum e diferente se misturam enquanto os estereótipos "desejáveis" adquirem uma supremacia quase absoluta. Certamente, o movimento desintegrador de algumas culturas está fundado na desvalorização da rica diversidade cultural dos povos, atingindo a capilaridade da incompetência do convívio com o outro, que pode ser sintetizada na incapacidade de ser solidário (RESENDE, 2003, p. 35).

A questão das relações entre escola e "cultura(s)" e o papel homogeneizador da cultura escolar são abordados por Candau ao afirmar que em nossa sociedade:

O fracasso escolar, certamente seletivo, está aí, para evidenciar quem são os que fracassam na escola. A desconexão entre a cultura social de referência dos alunos e alunas tem sido ultimamente denunciada por inúmeros autores e evidenciada por diversas pesquisas. As nossas salas de aula, onde pretensamente se ensina e se aprende, deveriam ser espaços de lidar com o conhecimento sistematizado, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural. No entanto, em geral, a cultura escolar apresenta um caráter monocultural (CANDAU, 2005, não paginado).

A cultura escolar é ainda apresentada por Candau (2005) como “engessada, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades”. Descreve ainda a cultura escolar padronizada como sendo “ritualística, formal, pouco dinâmica, enfatizando processos de mera transferência de conhecimentos”.

A distância cultural entre alunos e professores é apontada por Perrenoud como um fator de distanciamento entre estes atores da educação formal. Com relação a este fator, o autor afirma que:

Na interação cotidiana, a escola é elitista, embora muitas vezes não seja essa sua intenção, porque coloca crianças de todas as classes sociais (ao menos no ensino fundamental) na presença de professores de classe média ou alta que participam, escolarmente e em prol de uma promoção social, da cultura de elite, que compartilham os gostos e desgostos dos que têm educação, os valores e preconceitos (sobretudo no que se refere à cultura de massa) dos que aspiram a se distinguir do comum (PERRENOUD, 2001, p. 56).

A proposta de uma educação voltada para a diversidade coloca a todos nós, educadores, o grande desafio de estarmos atentos às diferenças econômicas, sociais e raciais e de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las. Nessa proposta educacional será preciso rever o saber escolar e também investir na formação do educador, possibilitando-lhe uma formação teórica diferenciada da eurocêntrica. O currículo monocultural até hoje proposto por vários educadores deverá ser revisado. A escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas, pois a educação formal terá o dever de dialogar com tais culturas e reconhecer o pluralismo cultural brasileiro.

3.4 – PAPEL HOMOGENEIZADOR DA CULTURA ESCOLAR

O atual cotidiano escolar está impregnado pela homogeneização – um dos aspectos da cultura da classe dominante que a escola transmite -, pois representa

as classes privilegiadas e não a totalidade da população, embora haja contradições no interior da escola que possibilitam problematizar essa cultura hegemônica não desprezando as diversidades culturais trazidas pelos alunos. Quanto às diferenças Veiga (1998, p. 37) afirma: “devem ser analisadas como produtos da história, da ideologia e das relações de poder e constituem-se em fato incontestável.”

A homogeneidade da escola é percebida ao se observar alguns elementos apontados por Candau (2005): rituais escolares, símbolos, organização do espaço e dos tempos, comemorações de datas cívicas, festas, etc.

É indispensável analisar e atuar em espaços onde formas veladas de autoritarismo se travestem criando verdadeiras barreiras contra a criatividade, a criticidade e a expressão das experiências vividas. Em boa parte das relações que se dão no cotidiano escolar, são perceptíveis ações baseadas no democratismo, que, Resende (2003) afirma, fazem com que propostas tidas como inovadoras e significativas para o processo educativo esbarrem em vários aspectos.

Esta autora apresenta dois aspectos que têm-se destacado: um deles diz respeito à resistência dos profissionais da educação à heterogeneidade, por vezes ostensiva ou mesmo silenciosa e protegida por um discurso incompatível, do que decorre a lapidação das diversidades, enquadrando-as no ideal educativo que o grupo assimilou. O outro fator abrange os pacotes homogeneizados, pensados para um coletivo, certamente heterogêneo, que acabam se mostrando pouco eficazes, independente do valor teórico-prático que possuem.

3.5 – DIVERSIDADE E FRACASSO ESCOLAR

A superação da cultura do fracasso passa pela retomada de uma discussão séria sobre os componentes do direito à formação básica e universal e sobre a busca de um novo ordenamento que garanta essa formação. Arroyo (1996) lembra

que a ênfase na escola como experiência sociocultural, formadora, recoloca como central a relação entre a formação e as disciplinas e os tradicionais processos de avaliação.

Os conflitos no interior da esfera cultural derivam da divergência de interesses entre diferentes grupos e da tentativa, por parte de determinados grupos, de impor seus significados aos demais. A cultura passa a ser esfera de lutas, de diferenças, de relações de poder desiguais. Essas diferenças são sempre diferenças em relação a algo, não diferenças absolutas. Para McLaren (2000a) são diferenças políticas, não apenas diferenças textuais, lingüísticas, formais. Já, Moreira (2002) afirma que são diferenças políticas, com base em relações de poder estruturais e globais que não devem ser secundarizadas. Essas diferenças têm, de acordo com McLaren (2000a), com muita frequência, justificado as discriminações e as perseguições sofridas por indivíduos ou grupos.

Pesquisadores como Candau (2002), McLaren (2000a) e Moreira (2002) chamam a atenção para o fato de que nesse mundo de desigualdades e contradições, à medida que se desenvolve um processo de mundialização cultural, processa-se também um movimento que, em direção oposta, procura reafirmar o que é local e específico, com muita frequência em bases etnocêntricas, xenófobas, racistas, machistas, homofobas, fundamentalistas. A observação e a análise dos dois movimentos sugerem que a capacidade de conviver com o outro e respeitar suas especificidades, imobilizando assim todo um discurso de responsabilidade, de solidariedade e de esperança torna ainda mais distante a visão de um futuro marcado pelo compromisso com a democracia e com a liberdade.

Nesta mesma direção, o pensamento de Perrenoud (2001) é relevante ao afirmar que não podemos subestimar o choque cotidiano das culturas, pois ele influencia o fracasso escolar: as rejeições, as rupturas na comunicação, os conflitos de valores e as diferenças de costumes que contam tanto quanto o eventual elitismo dos conteúdos. A distância não é apenas social e cultural, mas é uma questão de personalidade e de afinidade. O autor afirma que para combater o elitismo é preciso

interessar-se muito pelo trabalho escolar cotidiano, pela disciplina, pelos usos do tempo e do espaço, pelas normas de vestimenta, pela higiene, pelo barulho, pela língua e pelas formas de trocas mais anódinas. É preciso

refletir sobre o *currículo real*, sobre o *currículo oculto*, sobre as normas não-escritas que balizam o percurso escolar. [...] Para além da didática, é preciso formar o professor para que ele domine a distância cultural na relação pedagógica e na gestão de sua classe (PERRENOUD, 2001, p. 57).

Ao diferenciar escola de uma mera instância de seleção, Perrenoud (2001) afirma que na escola, antes de avaliar, de certificar, de selecionar, deve-se ensinar. Esclarece que o elitismo depende muito da maneira como esse ensino é ministrado. Utiliza-se de Bourdieu para explicar que se os alunos são tratados como “iguais em direitos e deveres” praticamos a *indiferença às diferenças*, deste modo o ensino é elitista, pois favorece os favorecidos reproduzindo as desigualdades. “Porém, se o ensino é diferenciado em tempos, espaços e meios de se apropriar da cultura escolar, o elitismo dos programas não é agravado pela pedagogia.” (PERRENOUD, 2001, p. 59).

Ao escrever sobre escolas excludentes, Candau alerta para o fato de que não são novas as chamadas de atenção sobre a cultura do estigma e da exclusão das camadas populares e seus efeitos sobre o rendimento escolar. Defende que:

As pesquisas que poderiam trazer maiores novidades seriam aquelas que aprofundassem a compreensão das formas sutis em que essa cultura do estigma se materializa na instituição escolar e impregna todas as suas práticas. [...] A proposta, hoje tão freqüente, vai nessa direção: facilitar a passagem de série, eliminar a reprovação por decreto, mas mantendo a cultura escolar seletiva, hierarquizadora, seriada e gradeada (CANDAU, 2002, p. 19).

Há uma ênfase muito grande de Candau (2002 p.21) na afirmação de que a cultura do fracasso e da exclusão está incrustada na organização seriada e disciplinar do nosso sistema escolar, pois a estrutura deste sistema é excludente. Afirma ainda que “sucesso ou fracasso escolar são produzidos deliberadamente pelo sistema de ensino.”

Patto (1999), em sua obra “A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia” faz uma análise das raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar apontando alguns aspectos que têm sido continuamente ressaltados no olhar dos professores: a) crença na existência de um aluno ideal, que

respeita as normas e consegue aprender; os que se afastam desse modelo são excluídos aos poucos da participação na sala de aula. b) baixa expectativa dos professores quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos provenientes das camadas populares. c) atribuição do fracasso escolar a fatores extra-escolares, como família e desnutrição, sendo a família considerada a principal responsável. Essas premissas ideológicas eximem os professores da responsabilidade na produção escolar e a remetem para o aluno, que não tem como contestar.

3.6 – EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

As experiências de educação intercultural, utilizando diferentes abordagens e metodologias, vêm se multiplicando no contexto europeu e norte-americano, assim como uma ampla produção acadêmica vem se desenvolvendo, acompanhada da promoção da pesquisa na área. Na década de 50:

são várias as experiências educativas realizadas em diferentes países latino-americanos, orientadas a atender de modo mais adequado a diferentes grupos sociais e culturais marginalizados. Neste sentido, os movimentos de educação popular contribuíram de modo muito significativo e enriquecedor para promover processos educativos a partir dos componentes culturais dos diversos grupos populares (CANDAU, 2005).

Hoje se torna urgente considerar a educação intercultural como princípio orientador, teórica e praticamente, dos sistemas educacionais na sua globalidade, desocultando a questão das relações entre a escola e os componentes culturais das diversas culturas.

Candau (2005), parte do seguinte questionamento: “Quais seriam, então, os critérios básicos para se promover processos educativos em uma educação

multicultural?”. Em seguida a autora enumera alguns critérios que considera fundamentais:

- O ponto de partida deve ser uma perspectiva em que a educação é vista como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes numa sociedade concreta. [...]

- é importante articular a nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos/as. Estas duas exigências mutuamente se reclamam e não podem ser vistas como contrapostas. A atenção às diferentes identidades é inerente à construção da igualdade e da democracia;

- a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo.

- esta perspectiva questiona o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente está presente na escola e nas políticas educativas e coloca uma questão radical: que critérios utilizar para selecionar e justificar os conteúdos "no sentido amplo", que não pode ser reduzido aos aspectos cognitivos da educação escolar?

- a educação multicultural afeta não somente aos diferentes aspectos do currículo explícito, objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos utilizados, etc, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo professores/as, alunos/as, coordenadores/as, pais, agentes comunitários, etc. Neste sentido, trabalhar os ritos, símbolos, imagens, etc, presentes no dia a dia da escola e a auto-estima dos diferentes sujeitos e construir relações democrática que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados nas culturas latino-americanas, constituem desafios iniludíveis (CANDAU, 2005).

A educação só se apresenta como multicultural no momento em que põe em ação na escola certas escolhas pedagógicas, que representem em seus conteúdos e métodos a diversidade cultural do público ao qual se dirige.

As estratégias de democratização e emancipação através da educação assumem modalidades diversas, variando desde aquelas que se baseiam na crença do poder transformador e revolucionário da escola, fruto de um idealismo pedagógico, até aquelas que se fundamentam no reconhecimento da escola como um espaço de luta que enfrenta as diferentes forças políticas, sociais e culturais presentes na sociedade onde está inserida.

Pensar a educação escolarizada a partir da perspectiva ou dimensão cultural implica, por sua vez, como Candau (2002) explicita, tornar realidade um dos seus maiores desafios da atualidade que consiste em buscar modalidades de práticas pedagógicas que possibilitem a convergência de dois movimentos em curso e à primeira vista bastante contraditórios: de um lado, a afirmação de um processo de globalização, de mundialização tanto em termos econômicos como culturais de maneira cada vez mais irreversível; de outro, as explosões, no plano mundial, de movimentos identitários sejam eles de cunho nacionalista e/ou étnico-culturais.

“Trata-se de perceber a escola como espaço sociocultural”, diz Candau (2002, p. 27), construído no cotidiano das práticas escolares, abrindo dessa forma a possibilidade de se pensar o processo educativo escolar como sendo heterogêneo, fruto da ação recíproca entre sujeito e instituição, e capaz de reconhecer e incorporar positivamente a diversidade no desenvolvimento dos alunos e alunas como sujeitos socioculturais. Nessa ótica, a denúncia do grau de inserção da instituição escolar em uma perspectiva monocultural passa a ser vista como um passo necessário para *desnaturalizar* certas idéias e concepções bastante enraizadas e ainda predominantes acerca das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.

Quanto às políticas públicas de reversão de desigualdades baseadas em diferenças de etnia, de gênero, de preferência sexual, de geração, etc., Gonçalves (2002, p.32) assim se refere especialmente às políticas educacionais que tendo

como alvo um público definido a partir de critérios de equidade, ou seja, critérios relativos aos direitos de cidadania, a pluralidade cultural se coloca como um problema quando as sociedades não se representam enquanto plurais, mas como monoculturais, a partir de um referencial etnocêntrico. E ainda quando as categorias pelas quais elas se definem não dão conta da diversidade interna.

A educação multicultural de acordo com Gonçalves (2002) propõe a reforma das escolas e de outras instituições educacionais com a finalidade de criar iguais oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social, étnico/racial. Utiliza-se de Bennett para argumentar que a educação multicultural destina-se a todos, enfatizando que a habilidade de perceber, avaliar e resolver problemas multiculturalmente há de ser tão requerida quanto às de ler, escrever e manejar computadores. Apresenta ainda a Filosofia do pluralismo cultural, que reconhece e valoriza a importância da diversidade étnica e cultural, na configuração de estilos de vida, experiências sociais, identidades pessoais e oportunidades educacionais acessíveis a pessoas, grupos, nações.

Os diferentes significados dados à educação multicultural são apresentados por Gonçalves (2002, p.56):

a) integração de conteúdos explicitada no cuidado de professores em ilustrar conceitos e princípios das diferentes disciplinas, com dados e informações provenientes de diferentes grupos culturais. b) salientar o processo de construção do conhecimento, quando os professores ajudam os alunos a compreender como o conhecimento é criado e como é influenciado pela posição que pessoas, grupos étnicos, classes sociais, ocupam na sociedade. c) redução do preconceito, buscando desenvolver atitudes e valores democráticos junto aos alunos, d) fortalecimento da cultura escolar, onde se busca reestruturar a organização dos estabelecimentos de ensino, reelaborar os currículos escolares, reavaliar as expectativas de professores e funcionários em relação aos estudantes, de modo que alunos oriundos de diferentes grupos étnicos e sociais, participem, em igualdade de condições, das experiências educativas e sintam-se culturalmente fortalecidos.

Tanto na Europa como na América Latina e nos Estados Unidos, as propostas que visam articular a educação e a diversidade cultural, nascem do reconhecimento da pluralidade de experiências culturais que moldam a sociedade contemporânea e suas relações. Candau (2002) esclarece que os projetos educacionais que surgem desta constatação podem ser convergentes ou até opostos, mas invariavelmente têm surgido como resposta à necessidade de – em meio a uma multiplicidade de expressões culturais, sociais e étnicas – traçar políticas públicas de educação e de trabalhar pedagogicamente a diversidade.

A educação multicultural – como preferem denominar os norte-americanos – passa a ter como um de seus objetivos tornar audíveis e visíveis rostos e vozes até então silenciados e invisibilizados. A partir da análise da problemática da década dos anos 90, Peter McLaren (1998) aponta uma nova tendência nas chamadas propostas multiculturais norte-americanas. Trata-se de uma postura que busca atingir não somente os grupos marginalizados, mas, principalmente, o grupo hegemônico: os brancos. Candau (2002) explica que este autor apresenta ainda um *novo abolicionismo* – a abolição da brancura – que visa atingir o centro hegemônico do poder dominante nos Estados Unidos, ou seja: a ideologia do patriarcado capitalista, de supremacia branca.

Os defensores do multiculturalismo em educação se esforçam para reverter esta realidade enfrentando grandes desafios como o crescimento da intolerância e da xenofobia, entendida como aversão aos estrangeiros. Outro autor do cenário norte-americano que merece destaque

por estar profundamente envolvido com a questão das relações entre multiculturalismo e educação, é James A. Banks, conceituado especialista na área, com ampla produção acadêmica, professor e atualmente diretor do Centro para a Educação Multicultural da Universidade de Washington. Situa-se na perspectiva da construção de uma “sociedade mais justa, lutando contra a assimetria cultural, social e política” (enfoque sócio-crítico). Aborda a educação intercultural na escola, a partir de um enfoque institucional, incorporando elementos de denúncia e luta contra a discriminação e o racismo (CANDAU, 2002, p. 84).

A visão de Banks quanto à educação multicultural, apresentada por Machado (2002) é a de

um movimento reformador que tem a finalidade de produzir modificações no sistema educacional. Segundo Banks, o desígnio fundamental da educação multicultural é oferecer a todos os estudantes, condições para que possam desenvolver habilidades, atitudes e conhecimentos essencialmente úteis, que os tornem capazes de atuar tanto no ambiente cultural dominante quanto no universo próprio de sua cultura étnica, além de lhes proporcionar as qualidades necessárias para interatuar com outras culturas e assumir novas posturas em relação a um estado de coisas diferente do da sua origem (MACHADO, 2002, p. 54).

A introdução da perspectiva multicultural no dia-a-dia das escolas e da sala de aula suscita muitas questões para a didática relacionada com a seleção dos programas escolares, as estratégias de ensino, o relacionamento entre professor e aluno e dos alunos entre si, o sistema de avaliação, o papel do professor, a organização da sala de aula, as atividades extra-classe, a relação entre escola e comunidade, e muitas outras.

A educação multicultural e Intercultural tem por objetivo, de acordo com McLaren (2000) procurar familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas, de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes, pois as crianças que não aprenderem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato, com outros mundos e terão mais dificuldades de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, elas perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar.

As projeções de mudanças demográficas requerem uma ampla mudança na educação multicultural, no sentido de uma educação multicultural mais crítica e revolucionária, como a proposta por McLaren (2000b).

Se a educação está centrada na dominação cultural da elite branca, o multiculturalismo, por ser uma estratégia de orientação educacional para os problemas das diferenças culturais na instituição escolar, reconhece a alteridade e o direito à diferença dos grupos minoritários, como negros, índios, homossexuais, mulheres, deficientes físicos, idosos, crianças, jovens e outros que se sentem excluídos do processo social.

Nessa proposta multicultural, a escola poderá elaborar um currículo que permita problematizar a realidade. Mesmo não sendo o único espaço de integração social a escola poderá possibilitar a consciência da necessidade dessa integração, desde que todos tenham a oportunidade de acesso a ele e a possibilidade de nela permanecer. A educação escolar ainda é um espaço privilegiado para crianças, jovens e adultos das diversas camadas populares terem acesso ao conhecimento científico, ao saber sistematizado e elaborado, do qual muitos são excluídos. Assim, a escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural e também é o local mais discriminador. Tanto é assim que existem escolas para ricos e pobres, de

boa e de má qualidade respectivamente. Por isso trabalhar as diferenças é um desafio para o professor, por ele ser o mediador do conhecimento. A escola em que ele foi formado e na qual trabalha são reprodutoras do conhecimento da classe dominante, classe esta que dita as regras e determina o que deve ser transmitido aos alunos. Mas, se o professor for detentor de um saber crítico, poderá questionar esses valores, e saberá extrair desse conhecimento o valor universal.

Na maioria dos casos, os professores nem se dão conta de que o país é pluriétnico e que a escola é o lugar ideal para discutir as diferentes culturas, e suas contribuições na formação do nosso povo. Eles também ignoram que muitas vezes as dificuldades do aluno advêm do processo que está relacionado à sua cultura, tão desrespeitada ou até ignorada pelos professores.

A nossa escola é baseada numa visão eurocêntrica, contrariando o pluralismo étnico cultural e racial da sociedade brasileira. E os educadores responsáveis pela formação de milhares de jovens na sua grande maioria são vítimas dessa educação preconceituosa, na qual foram formados e socializados. Esses educadores não receberam uma formação adequada para lidar com as questões da diversidade e com os preconceitos na sala de aula e no espaço escolar. A prática seletiva da escola silencia sobre as diferenças raciais e sociais, provocando a exclusão do aluno das minorias.

A expressão “ensino culturalmente relevante” utilizada por Trindade (2002) :

usa a cultura dos alunos para capacitá-los a fazer um exame crítico dos processos e conteúdos educacionais, e questionar qual o papel dele na criação de uma sociedade verdadeiramente democrática e multicultural. Esse tipo de ensino usa a cultura do aluno para ajudá-lo a construir sentido e entender o mundo. Mais do que o sucesso acadêmico, esse ensino empurra o estudante para o sucesso social e cultural (TRINDADE, 2002, p. 51).

Não é uma tarefa fácil para o professor trabalhar igualmente essas diferenças, por que para lidar com elas é necessário compreender como a diversidade se manifesta e em que contexto. Portanto, pensar uma educação escolar que integre as questões étnico-raciais significa progredir na discussão a respeito das

desigualdades, bem como das diferenças e o direito de ser diferente, ampliando, assim, as propostas curriculares do país buscando uma educação mais democrática.

Embora sendo impossível uma escola igual para todos, acredita-se que seja possível a construção de uma escola que reconheça que todos os alunos são diferentes, que possuem uma cultura diversa e que repense o currículo, a partir da realidade existente dentro de uma lógica de igualdade e de direitos sociais. Assim, pode-se deduzir que a exclusão escolar não está relacionada somente com o fator econômico, ou seja, por ser um aluno de origem pobre, mas também pela diversidade cultural.

Candau (2002) apresenta as dimensões da educação multicultural elaboradas por Banks, 1999. Através de um quadro o autor apresenta as relações entre o processo de construção do conhecimento, a redução do preconceito, uma cultura escolar e estrutura social que reforçam o empoderamento de diferentes grupos, a pedagogia da equidade, a integração de conteúdo, mediados pela educação multicultural. Este quadro é apresentado no ANEXO II para melhor visualização do seu conteúdo.

Fazendo um paralelo entre os enfoques, modelos e programas de educação multicultural no sistema escolar, a autora nos apresenta um quadro elaborado por Piña (1994), onde são apresentados cinco enfoques: o primeiro é em direção à afirmação hegemônica da cultura do país de acolhida; o segundo enfoque aponta em direção ao reconhecimento da pluralidade de culturas em aspectos parciais ou globais dentro do sistema escolar; outro enfoque aponta em direção a uma opção intercultural baseada na simetria cultural; o seguinte em direção a uma sociedade mais justa, lutando contra a assimetria cultural, social e política; finalmente o enfoque global que inclui a opção intercultural e a luta contra toda a discriminação.

O autor apresenta vários programas e políticas de atuação dentro dos citados enfoques. Como exemplo temos: o Programa de imersão lingüística na língua do país de acolhida, Programa de Educação Compensatória, Programa Remedial, Programa de Transição, Programa de manutenção da Língua Materna, Programa Multicultural Lingüístico e vários outros de acordo com cada um dos enfoques.

3.7 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Olhar a especificidade da diferença é instigá-la e vê-la no plano da coletividade. Pensar numa escola pública de qualidade é pensar na perspectiva de uma educação inclusiva. É questionar o cotidiano escolar, compreender e respeitar o jeito de ser diferente, estudar a história das etnias e assumir que a nossa sociedade é racista. Construir um currículo multicultural é opor-se ao etnocentrismo e preservar valores básicos de nossa sociedade.

Frente às propostas inclusivas, tornam-se relevantes questionamentos como os feitos por Arroyo

Incluir os setores populares no mundo letrado, no saber socialmente construído, na cidadania consciente. Incluir para tentar reduzir as desigualdades, igualar as linguagens, os valores, os símbolos, as crenças. Mas incluir significaria ignorar as diversidades? Apenas levá-las em conta para superá-las num ideal maior de cidadania? (ARROYO, 1996, p. 48).

O ideário da inclusão para a igualdade termina por nivelar as diversidades. Uma espécie de igualitarismo político-cultural, onde as diferenças de gênero, etnia, ancestralidade e pertinências, os diferentes coletivos se nivelariam num projeto de educação igualitário. Atualmente, defronta-se esse ideal-direito à igualdade com o trato real que é dado à diversidade.

A escola, sob o enfoque abordado por Arroyo (1996), julga-se homogênea em classe, raça, cultura porque, de fato, se organizou na lógica do mercado que já em si é seletiva e excludente. Mas o problema da diversidade cultural está presente em seu interior, não dá para ignorá-lo sob o manto do ideal da igualdade de todos perante a Constituição, perante o ideal cristão ou perante a competitividade do mercado. Ignorar a diversidade é o maior obstáculo para encará-la e equacioná-la pedagógica e democraticamente.

O texto denominado “O Desenvolvimento das Escolas Inclusivas” escrito por Mel Ainscow, faz parte da obra de Marchesi & Gil, intitulada “Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural”. Ele traz o esclarecimento de que uma escola inclusiva do ponto de vista educacional

é aquela em que se leva em conta o ensino e a aprendizagem, as realizações, as atitudes e o bem-estar de todos os jovens. [...] Isto se reflete não apenas no rendimento, como também em seus valores e atitudes, assim como em sua vontade de oferecer novas oportunidades aos alunos que tenham podido experimentar dificuldades prévias. [...] São as que controlam e avaliam constantemente o progresso dos alunos (AINSCOW, 2004, p. 234).

O posicionamento inclusivo deve ser o cerne da escola; o ponto de partida para a construção da proposta pedagógico-curricular da escola.

Em todas as novas vertentes educacionais os alunos vêm sendo concebidos a partir da sua própria singularidade, sem visar uma padronização, ou o enquadramento em alguma categoria diagnóstica. O conceito mais importante atualmente é o de necessidades educativas especiais, ou seja, atender às necessidades educativas especiais de cada criança, para que ela possa realmente desenvolver ao máximo o seu potencial. Este aspecto tem sido bastante enfatizado em documentos básicos da Educação, como a Declaração sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1997). Vejamos o que diz a Declaração de Salamanca (BRASIL,1997), especificamente sobre este aspecto:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1997, p. 01).

Partindo do objetivo de compreender as escolas inclusivas, Ainscow (2004, p. 236) apresenta alguns itens importantes para criar contextos educacionais que “englobem todos os estudantes”: “estimulo de um melhor uso da experiência e da criatividade em qualquer contexto; ver as diferenças como oportunidades de aprendizagem; inspecionar as barreiras à participação; fazer uso dos recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem; desenvolver a linguagem das práticas; e criar condições que fomentem a experimentação”.

A mudança educacional não é fácil, nem direta. Como aponta Ainscow (2004, p. 238), “implica uma trama complexa de ramificações individuais e micropolíticas que tomam formas idiossincráticas no contexto de cada escola. (...) isso implica um alto grau de negociação, arbítrio e coalizão, assim como sensibilidade diante das opiniões e dos sentimentos pessoais dos colegas profissionais. Trata-se de mudar atitudes e ações, crenças e condutas”.

4. A PESQUISA EMPÍRICA ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A TEORIA

MULTICULTURAL

A preocupação com a preservação do modo de vida de determinados grupos vem, ano a ano, causando os mais variados conflitos sociais, que, muitas vezes, acabam por desencadear enormes tragédias mundiais em busca da homogeneidade e supremacia de alguns.

É perceptível, hoje, na esfera mundial uma preocupação muito grande, por parte de segmentos organizados da sociedade e autoridades, com relação à abordagem cultural. O que durante muito tempo era apresentado à humanidade apenas como nível de conhecimento ou de status, hoje se refere ao modo de viver de cada grupo de pessoas. A cultura passou então a ser estudada desde sua abrangência conceitual até a sua riqueza de variedades.

Há muitas produções teóricas mostrando não só cultura como concepção de folclore, costume ou tradição, referindo-se à enorme riqueza material, mas dando um enfoque especial às instituições sociais, como a visão de mundo de cada um, as práticas religiosas, as formas de comunicação e as práticas de sobrevivência.

No Brasil, já com a Constituição de 1988 apresentam-se encaminhamentos para se fazer valer o direito à diversidade. Em sua Seção II, artigo 215 fica clara a preocupação com a diversidade cultural. No artigo 216 o texto diz: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.” (BRASIL, 2005, p.93).

Ainda, a Lei Federal 8.313/91 estabelece o Programa Nacional de Apoio à Cultura- PRONAC,- com a finalidade de apoiar todas as formas de expressões, de modos de criar, fazer e viver, das criações científicas, artísticas e tecnológicas, defesa do patrimônio de obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços

destinados as manifestações artístico-culturais, bem como dos conjuntos urbanos e sítios arqueológicos.

Desde então vêm crescendo, a partir dos princípios básicos constitucionais, a preocupação com a preservação das culturas, entendendo-se o direito à diversidade como garantia da sobrevivência humana, sendo esta tão valorizada quanto a própria necessidade de diversidade.

A Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural assinada em 03 de Novembro de 2001, na 31ª sessão da Conferência Geral da UNESCO em Paris, define os direitos culturais como integrantes dos direitos humanos fundamentais: “aspirando a uma maior solidariedade fundada sobre o reconhecimento da diversidade das culturas, sobre a tomada de consciência da união da espécie humana e sobre o desenvolvimento das trocas interculturais.” (ANEXO I).

Esta Declaração traça as Linhas Gerais de um Plano de Ação, onde os Estados Membros se comprometem a tomar medidas apropriadas para garantir a difusão da diversidade cultural. Apresenta-se a seguir os objetivos constantes na referida Declaração:

- 1 – A diversidade cultural como patrimônio comum da humanidade;
- 2 – Da abrangência da diversidade cultural ao pluralismo cultural;
- 3 – A diversidade cultural como fator de desenvolvimento;
- 4 – Os direitos do homem como garantia da diversidade cultural;
- 5 – Os direitos culturais como quadro próprio da diversidade cultural;
- 6 – A busca por uma diversidade cultural acessível a todos;
- 7 – O patrimônio cultural como a gênese da criatividade;
- 8 – Os bens e serviços culturais como mercadorias de um tipo diferenciado;
- 9 – As políticas culturais como catalisadoras da criatividade;
- 10 – Reforçar as capacidades de criação e de difusão a nível mundial;

11 – Estabelecer parcerias entre o setor público, privado e sociedade civil;

12 – O papel da UNESCO como descentralizador de ações.

A partir do papel definido para a UNESCO, o grupo passou a determinar o estabelecimento de políticas para a diversidade cultural. Políticas públicas foram traçadas com a elaboração de vários projetos internacionais, nacionais, estaduais e municipais, como forma de descentralização, mostrando que é possível reconhecer as várias diferenças culturais, valorizando-as como fator importantíssimo para coexistência pacífica da espécie humana. Os países assumiram uma série de compromissos buscando a promoção e a proteção da diversidade cultural.

Ministros da Cultura de vários países estiveram reunidos em Johannesburgo, África do Sul, de 14 a 16 de Outubro de 2002 para a organização da RIPC – Rede Internacional sobre a Política Cultural, buscando desenvolver políticas de apoio à cultura e à diversidade cultural. O segundo encontro aconteceu em Paris no mês de Setembro do ano seguinte para apresentação das propostas dos diversos países.

No Brasil, destaca-se o papel fundamental da Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural, dentro do Ministério da Cultura. Esta Secretaria tem a função de participar da construção da agenda internacional sobre a diversidade cultural, colaborando na estruturação das políticas culturais no Brasil, levando-se em conta o conceito de diversidade cultural. Dois grandes desafios estão na pauta de ações desta secretaria. Um deles é o mapeamento da identidade e da diversidade cultural no contexto brasileiro. O outro trata da ampliação dos diálogos e apoio aos grupos e redes que compõem a diversidade cultural brasileira.

O ano de 2004 foi profícuo, tanto em nível internacional quanto nacional, em termos de propostas apresentadas pelos governos. Assim, em Barcelona, no dia 8 de maio de 2004 realizou-se o encontro denominado: “Agenda 21 da Cultura”. Neste encontro foi elaborado o documento orientador das políticas públicas de cultura e contribuição para o desenvolvimento cultural da humanidade. Apresenta princípios, compromissos e algumas recomendações quanto à promoção da diversidade cultural aos governos locais; aos governos dos Estados e Nações; às organizações internacionais; às organizações das cidades; às agências e Programas das Nações Unidas e às Organizações intergovernamentais e supranacionais.

No Brasil, em 1º de Julho de 2004, em São Paulo, estiveram reunidos, para a 1ª edição do Fórum Cultural Mundial, os Ministros da Cultura ou seus representantes da Argélia, Áustria, Brasil, Espanha, Mali e México quando decidiram compartilhar com os demais participantes do evento a “Carta de São Paulo”, submetendo-a ao conjunto das instâncias multilaterais e aos Ministros da Cultura presentes no evento.

A Prefeitura da cidade de São Paulo apresentou também as suas linhas de ação no encontro denominado “Diversidade e Identidade Culturais, Diversidade Lingüística e Conteúdo Local”, onde o reconhecimento da valorização da diversidade cultural está ligado à busca de solidariedade, da consciência de unidade do gênero humano, do desenvolvimento de intercâmbios culturais, valorizando o acúmulo de experiências humanas como patrimônio de todos.

Realizou-se, ainda, o “Fórum Cultural Mundial” realizado no “Theatro Municipal de São Paulo” em 2004 e o III Fórum de Políticas Culturais que aconteceu em Rio Claro, no Estado de São Paulo em Junho do mesmo ano, tendo como tema “Cultura é a Mãe”, movimentando vários setores internacionais e brasileiros.

O Brasil possui, como proposta do Ministério da Educação e Cultura, o Programa Nacional de Educação para a Diversidade e Cidadania, com a finalidade de garantir o direito à diversidade cultural por meio de políticas públicas.

Teoricamente, vários passos já foram dados em direção à garantia ao direito de ser diferente, porém há muito ainda para ser feito em termos de ações práticas. É necessário superar a concepção de valorização do igual, em benefício da valorização do diferente. Essa mudança de cultura demora muito tempo para apresentar sinais visíveis. A educação escolar tem um papel muito importante neste sentido.

Durante muitos anos, várias gerações foram sendo educadas para o individualismo, para o comodismo, para a naturalização de várias concepções como: não discutir assuntos controversos, buscar harmonia no grupo, eliminar conflitos, esperar que os outros façam as coisas, confiar plenamente nas autoridades, enfim várias atitudes que fizeram com que muitas pessoas se acreditem impotentes, inferiores, partes de grupos fragmentados julgando que cada um fazendo a sua parte é suficiente.

Romper com essa cultura passa a ser ação fundamental nas escolas, pois uma escola que respeita a diversidade é uma escola pluralista que ensina a viver em uma sociedade que também é heterogênea. Todos devem ter o direito de falar, opinar e participar nos processos decisórios. Este é o desafio da educação escolar, para isso é necessário o respeito pela diferença, pois é participando que se aprende a participar.

4.1 – A Pesquisa de campo:

Com o objetivo de compreender como os professores lidam com a diversidade cultural no cotidiano escolar, buscou-se conhecer o atual contexto escolar. Para tanto realizou-se pesquisa de campo para coleta de dados, através de estudo de caso, utilizando-se observação direta e entrevista semi-estruturada.

Com relação ao estudo de caso, tem-se a dizer que se trata de um estudo detalhado de um contexto específico. Bogdan e Biklen (1994) comparam o plano geral do estudo de caso representado como um funil, pois o início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil, apresentando considerações amplas, até que no decorrer do estudo a observação possa delimitar melhor o foco do estudo. Ainda, de acordo com Chizzotti (1991, p.102):

O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. E considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação.

O estudo foi realizado através de observação, levando-se em conta a afirmação de Lüdke e André (1986, p.25) que: “Para que se torne um instrumento

válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática.” Já com relação às entrevistas é pertinente a contribuição de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p.168) que a defendem por considerar sua natureza interativa, permitindo tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionário. Lembrem que:

De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

4.2 - A escola

A coleta aconteceu em um Colégio Estadual localizado na área central de Cascavel, no Paraná. Esta escola foi escolhida entre as escolas estaduais de Cascavel porque possui uma diversidade muito grande quanto ao local de moradia dos alunos. Vários alunos moram na área central da cidade, outros na zona rural, que são trazidos pelo Transporte Escolar, vários saem dos mais de cinquenta bairros de Cascavel.

A escola campo de pesquisa é uma das trinta e nove escolas estaduais daquele município. A cidade conta com cerca de duzentos e cinquenta mil habitantes, sendo uma das cidades mais populosas do estado. O espaço escolar é muito bem estruturado, em se tratando de estrutura física. Para uma melhor compreensão do contexto escolar faz-se necessário conhecer um pouco desta estrutura, bem como dos processos pedagógicos utilizados pelos professores.

O Colégio está construído num terreno com 6.871,85 m², apresentando uma área construída de 2.463,08 m², sendo 100% da construção em alvenaria. Ocupa

quase uma quadra toda, muito bem localizado, ficando a 500 m de acesso ao transporte coletivo, facilitando o acesso aos mais variados bairros de Cascavel. Possui acesso e banheiro para deficientes.

São 1261 alunos matriculados para o ano letivo 2005, distribuídos no Ensino Fundamental - séries finais e Ensino Médio Regular. Os alunos estão divididos nas trinta e cinco turmas entre os três turnos que oferece.

Para atender os alunos são trinta e oito funcionários e sessenta e cinco professores. Conta com Direção, Direção Auxiliar, Equipe Pedagógica com seis profissionais, grupo de apoio técnico administrativo e de auxiliar de serviços gerais.

Os professores estão distribuídos pelas disciplinas da matriz curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Dos sessenta e cinco professores, 40% possuem especialização em nível de Pós-Graduação, 60% possuem graduação completa. Do total de professores 65% fazem parte do Quadro Próprio do Magistério, tendo sido admitidos por concurso público. 25% possuem contrato de trabalho regido pela CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas e 10% são contratados por meio de Processo de Seleção Simplificada para contratos temporários.

Quanto aos professores, alguns trabalham apenas nesta escola, outros trabalham em mais de uma escola, chegando até a cinco escolas. Alguns iniciando a carreira no Magistério neste ano, outros com alguma caminhada na educação escolar e outros próximos da aposentadoria.

O Ensino Fundamental, nível de ensino do qual faz parte a oitava série, conta com setecentos e noventa e cinco alunos. Destes quarenta e cinco são alunos da turma acompanhada na coleta de dados. Foi escolhida uma das três turmas de oitava série do período da tarde. Nesta turma se revezam oito professores em nove disciplinas. Uma professora leciona duas disciplinas.

A opção de pesquisa com a 8ª Série deveu-se ao fato desta ser a última série do Ensino Fundamental onde encontramos alunos com uma rica vivência escolar de no mínimo oito anos de escolarização. Alguns destes alunos já estudaram em até seis escolas diferentes. A turma foi escolhida por apresentar rica diversidade: conta com alunos de idades diferentes, variando entre treze e dezessete anos. Dezessete

alunos já reprovaram, de uma até cinco vezes. São alunos com os mais variados níveis financeiros, variados ritmos de aprendizagem, de comportamento, de opções individuais e sexuais, incluindo a questão homossexual. Diversos interesses e etnias compostas pelas mais variadas miscigenações, apresentando várias organizações familiares; possui vários grupinhos dentro da sala, organizados por identificação. Apresentada como uma turma desunida, sendo considerada pela direção e professores como uma turma atípica, onde não se obtém os resultados propostos no planejamento da escola.

As aulas da turma foram acompanhadas e registradas durante um mês. Após as observações todos os alunos e os professores desta turma foram entrevistados individualmente.

Utilizou-se pesquisa qualitativa realizada por meio de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes os significados; apresenta-se de modo complexo, não-linear, implicando um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação.

A análise dos dados, levando-se em conta a perspectiva da abordagem qualitativa, foi realizada como parte integrante da coleta de dados. Sendo concomitante, pôde facilitar a orientação no encaminhamento da coleta. Foram seguidas as seguintes etapas: *Categorização*, ou seja, a construção de um conjunto de categorias descritivas, apresentando como referência a educação multicultural; *Classificação* dos dados quanto ao conteúdo manifesto e ao conteúdo latente; *Organização* dos dados utilizando codificação das categorias.

Para a análise dos dados o método dialético foi escolhido como método de abordagem por penetrar o mundo dos fenômenos por meio de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade. Também utilizou-se como métodos de procedimento o método histórico por consistir em uma investigação de acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje e o método comparativo por ser usado para comparações de grupos.

Para a validade dos dados utilizou-se como triangulação: entrevista com os professores, observação ampla das aulas e do cotidiano escolar e entrevistas com os alunos, tendo como objetivo comprovar a credibilidade da coleta.

Foram objetos de investigação, tanto nas entrevistas com professores e alunos, como nas observações, aspectos quanto:

1 - Ao envolvimento direto de professores com os problemas individuais dos alunos;

2 - Ao sentimento com a relação ao trabalho/ estudo na turma pesquisada;

3 - A qualidade de relacionamento entre alunos e professores;

4 - A forma de relacionamento entre a escola e alunos;

5 - Ao oferecimento de oportunidades especiais para todos os alunos que têm baixo rendimento escolar;

6 - A abordagem das dificuldades individuais;

7 - Ao respeito necessário aos diferentes ritmos de aprendizagem no dia-a-dia da sala de aula;

8 - Às Políticas Públicas para a Diversidade Cultural;

9 - À influência das diferenças sócio-econômicas dos alunos relacionadas ao cotidiano escolar;

10 - A esclarecimentos sobre preconceito e discriminação;

11 - Às causas do baixo rendimento escolar.

Partindo destes itens de observação realizou-se análise da metodologia de abordagem dos professores quanto à diversidade cultural, utilizando-se falas das professoras, dos alunos e aspectos relevantes da observação.

4.3 - METODOLOGIA DOS PROFESSORES PESQUISADOS

A inserção gradativa da pesquisadora no espaço escolar da pesquisa de campo contribuiu com o sucesso na coleta de dados. Um fator relevante a ser destacado é o fato de a pesquisadora ser funcionária do Núcleo Regional de Educação, sendo conhecida por alunos e professores. Para retirar de evidência a visão de ação fiscalizadora que muitas pessoas têm deste órgão do governo, optou-se primeiramente por visitas informais à escola. Alguns alunos e professores já conheciam a pesquisadora de outras escolas estaduais, sentindo-se confiantes de que suas contribuições poderiam auxiliar na melhoria do cotidiano escolar. Em seguida deu-se a realização da observação do cotidiano escolar dentro e fora da sala de aula oportunizando o entrosamento entre pesquisadora e pesquisados, onde, a partir da naturalidade se obtivesse maior fidedignidade na entrevista. Após três semanas de convívio escolar, tanto professores como alunos já conversavam abertamente sobre a pesquisa. Queriam colaborar para melhorar a vida escolar. Alguns elementos das entrevistas com professores e alunos foram confirmados com a observação direta do cotidiano escolar, outros dados foram negados, pois havia divergências entre entrevistas e observações e alguns dados foram melhor esclarecidos. Esses elementos serão abordados na articulação entre os dados coletados.

Fez-se, então, uma análise da articulação entre os dados das entrevistas e observações com a teoria pesquisada, seguindo-se os itens que foram objeto de investigação. Para preservar a identidade dos pesquisados optou-se por utilizar as iniciais dos nomes dos alunos e nomes fictícios para as professoras.

Na entrevista, com relação ao primeiro aspecto, ou seja, “quanto ao envolvimento direto de professores com os problemas individuais dos alunos”, as professoras, em sua grande maioria afirmaram que este aspecto é de responsabilidade da coordenação pedagógica devido ao grande número de alunos na escola e ao pouco tempo que cada professor pode dedicar a cada aluno, em particular. Uma das professoras afirmou ser impossível para a escola se preocupar com a individualidade dos alunos. Explicou como a escola tenta atuar neste sentido: “Eu percebo que há uma preocupação com aqueles casos mais gritantes, digamos,

aqueles casos que dão mais problema dentro da sala. Há uma preocupação maior com eles.”(Professora Laura)

Para os alunos seus problemas individuais fazem parte da vida escolar, pois sendo adolescentes ainda não possuem maturidade emocional para separar seus problemas particulares do cotidiano coletivo. Alguns alunos como JGS confirmaram a fala das professoras ao comentar: “Às vezes, se o problema é sério mesmo, se o aluno não tem com quem conversar em casa, procura a coordenadora, que na maioria das vezes tenta resolver, dar uns conselhos, chama os pais para ver o que está acontecendo”. Por outro lado, outros alunos como HYRR explicaram que: “Se precisar de ajuda procuramos colegas, pois a escola não se preocupa com a gente, não confiamos nos professores, eles não se interessam por nós, digo, por cada um, querem que a gente seja tudo igual, uma massa. Imagina! Querem que eu seja igual o OCBJ, um ‘Mauricinho’, eu quero ser eu mesmo!”.

Em busca de dar novo direcionamento às práticas da escola, Hoffmann (2005, p.07) defende que a superação das práticas excludentes em busca da homogeneização somente se tornará realidade: “valorizando, sobretudo, o jeito diferente de ser de todos os alunos, buscando estratégias pedagógicas inovadoras para promover oportunidades dignas de aprendizagem a cada um”.

Quanto ao sentimento profissional com relação à turma pesquisada todas as professoras foram unânimes em afirmar seu descontentamento. Suas falas revelaram a intensidade deste sentimento, reforçado pela busca da homogeneidade. Considera-se de grande importância a transcrição das falas de todas as professoras sobre este item, por conterem dados relevantes ao demonstrarem a negação da multiculturalidade e defesa da dominação cultural.

Inicialmente a Professora Célia explicou que gosta do seu trabalho, mas não se sente satisfeita, especialmente com esta turma, pois: “A gente não consegue atingi-los, nem emocionalmente, nem brigando, nem apenas pensando no saber, no conhecimento científico. Eu percebo que eles têm alguma barreira, alguma coisa que impede que a gente consiga atingi-los”. A Professora Laura aproveitou para fazer um balanço de sua carreira profissional ao refletir que:

Na situação atual tem algumas coisas que nos impedem e, eu acho que a gente também vai acumulando frustrações em experiências que você tentou, tentou e não deu certo. Hoje eu vejo um número muito grande de alunos em sala de aula, nós temos as salas muito heterogêneas, alunos que trabalham com nota dez e alunos que não conseguem nem pensar sobre o que você está trabalhando. Os interesses deles são muito diferentes, fica muito difícil você preparar uma aula para turmas assim. Um trabalho mais prático, projetos como eu já desenvolvi aqui no colégio. Nesse ano eu não tenho nenhum porque eu não consigo trabalhar com determinadas turmas, inclusive com esta turma, não consigo fazer trabalho em grupo. Eu não consigo atingir esses alunos!

Falando sobre sua experiência inicial na educação, a Professora Regina comentou que também não está contente com o seu trabalho: “Sou nova no Colégio, estou batalhando muito. Porém, você chega na sala de aula com uma expectativa, recolhe outras, justamente por serem alunos com uma diversidade muito grande, então o que você entrou esperando você não alcança”.

Para a Professora Vilma sua experiência em escola particular não contribuiu com a realidade da escola pública: “Aqui eu ainda não consegui chegar onde eu queria. Está sendo um pouco difícil porque, se o professor aqui quer realmente conversar sobre o conteúdo, eles não te dão muito ouvidos, pois eles estão habituados a atividades mecânicas e não têm estímulo ao pensar, ao refletir”.

A falta de material didático é outro complicador na opinião da Professora Dóris: “Eu me sinto frustrada de modo geral com a educação. Com esta turma, por ser uma turma muito heterogênea, até você entrar no ritmo de cada um, é muito difícil. Esta turma ficou sem o livro didático devido à falta de critérios na distribuição, com isso ela foi muito prejudicada”. Em início de carreira, a Professora Silvia explicou suas frustrações:

Não estou satisfeita, porque a gente prepara uma aula e não consegue cumprir. A gente sai da universidade com muitos ideais, ainda mais se a gente se propõe a formar um cidadão crítico; para ser crítico ele tem que pensar. E o aluno não quer pensar. Recebem muito mal o conteúdo, por obrigação, quanto mais refletir. O conteúdo é subjetivo, se você não pensar sobre ele, fica uma disciplina sem utilidade. Eles querem saber de decorar para ter a nota.

Vários anos de trabalho nesta escola, inclusive com alguns alunos desta turma em séries anteriores contribuíram no relacionamento da Professora Camila com a turma, que afirmou: “Conheço vários alunos há mais tempo, já existe uma caminhada com eles”.

Da mesma forma, a Professora Cátia percebeu a dificuldade, porém vê melhoras: “Eu sinto que estou atingindo, mas não 100%, porque é uma turma bem agitada, a gente tenta explicar a matéria, tenta expor, tem dias que é impossível, mas já avançamos”.

Em relação à qualidade de relacionamento entre alunos e professores, as professoras entrevistadas, julgaram não ser bom devido a vários fatores. O que mais chamou a atenção foi o explicitado na seguinte fala da Professora Sílvia: “Dentro da sala de aula, às vezes, eles são até sarcásticos, mas fora da escola eles são diferentes. É o mesmo aluno, mas o comportamento na escola é diferente. Infelizmente aqui temos que utilizar nossa relação de poder: a nota”.

Durante o acompanhamento das aulas ficou evidente o difícil relacionamento entre alunos e professores. As professoras trabalham o conteúdo à frente da sala de aula enquanto no máximo oito ou dez alunos que estão sentados nas primeiras carteiras participam. Da metade da sala para trás perpetua um faz-de-conta permanente. Alunos sem material, outros trazem o material, mas não usam, alguns olham para todos os lados, mas não acompanham o que está acontecendo na aula, muitos conversam o tempo todo e brincadeiras de todos os tipos acontecem continuamente, independente da professora que esteja na sala de aula ou do conteúdo trabalhado. Pode-se pensar que a presença de uma pessoa estranha na sala de aula pudesse inibir alguns destes comportamentos, mas não. O que se verificou foi que a presença da pesquisadora na sala não alterou o comportamento dos alunos, como a Professora Sílvia comentou, em voz alta, para a turma após vários pedidos de silêncio: “Nem com visita vocês de comportam!”. Em outra aula, a Professora Vilma teve dificuldades para conseguir a atenção da turma e exclamou: “Vamos colaborar pessoal! Temos visita na sala!” Mesmo após estes comentários a rotina da turma não mudou. Persiste muita dificuldade em motivar os alunos para o interesse pelo conteúdo. Percebe-se na fala da Professora Laura a angústia de seu trabalho:

Eu não consigo despertar interesse, vontade, participação. Eles não participam, eles ficam alheios a tudo isso. Isso me dá uma frustração enorme, porque eu estou vendo que estou jogando fora, não estou ensinando nada, eu me sinto vazia, você não faz o trabalho que você gostaria de fazer, da maneira como você gostaria de fazer. Você percebe que os alunos não estão aprendendo, então qual o objetivo? O nosso objetivo não é atendido!

Observando o aspecto coletivo da turma esta Professora esclareceu: “Eles não são unidos, eles têm grupinhos, são assim, bem diferentes, a gente percebe situações, não sei se pelo nível social, ou laços de amizade anterior, eles são bem diferentes, eles não têm comprometimento com estudar”. Outros aspectos foram apontados pela Professora Regina: “É péssimo. A idade, a situação financeira, namoros, tudo divide eles em grupinhos”.

Os alunos percebem formas diferentes de tratamento por parte dos professores com relação aos alunos, o que consideram ser discriminação. Como explicou AAG: “Tem muita diferença de tratamento, pela situação financeira, pela cor da pele e, principalmente na relação entre o rendimento do aluno e seu comportamento. Alunos com notas maiores são melhor tratados”.

Assim como GRL, vários alunos afirmaram haver proteção de alguns professores com relação a alguns alunos: “Os professores tratam diferente um bom aluno de um fraquinho. Tem aluno que é protegido e aluno que é perseguido”.

Percebeu-se que existe nas professoras um desconcerto diante das diferenças individuais entre os alunos. Construiu-se ao longo da história, dentro da cultura escolar um modelo ideal de aluno, assim os professores em sua maioria rejeitam o aluno real buscando extrair dele o aluno ideal. Como isto não acontece em algumas vezes, alunos e professores se frustram no cotidiano escolar, a ponto de alunos se decepcionarem com a escola e professores com o magistério.

Nos quinze minutos de recreio da escola observou-se a felicidade de vários alunos e professores por saírem da sala de aula. No pátio encontraram-se alunos como pássaros soltos das gaiolas, em liberdade! Queriam que este espaço de tempo perdurasse muito mais do que a legislação pertinente permite. Na sala dos professores encontraram-se alguns professores animados, conversando, porém, o

que mais se encontrou são professores reclamando de alunos, de turmas, da educação (ou da falta dela), da indisciplina e vários assuntos correlatos. A maioria não apresentava pressa em voltar para a sala de aula quando o sinal bateu. Muitos ainda permaneceram conversando por mais de dez minutos após o sinal até que alguém da coordenação lembrou que o sinal já havia batido. Com muitos alunos ocorre o mesmo. Vários chegam às salas de aula muito tempo após a entrada dos professores.

No que diz respeito às formas de encarar a diversidade Arroyo (1996) questiona o que levará a escola, a teoria pedagógica, as pesquisas a colocar o problema da diversidade nas discussões dentro da escola, pois sabemos que a base em que será colocado vai depender do projeto sócio-cultural em que a educação é inserida; vai depender dos movimentos sociais, da pressão, das “minorias”, dos “diversos”; da concepção de educação, de escola, do papel dos educadores frente a essa diversidade. “Quanto mais a sociedade e a escola avançam tentando integrar os setores excluídos, mais exposta fica a diversidade de gênero, de raça, de valores, de concepções, de cultura desses setores. Reconhecê-la e aceitá-la é o ponto de partida.” (ARROYO, 1996, p. 49).

Com relação à forma de tratamento entre a escola, representada pela Direção e Coordenação, e os alunos, a Professora Laura afirmou que: “A escola oferece atendimento da mesma maneira para todos, porém não é absorvido por todos da mesma maneira por causa das diferenças, um mais agitado, outro menos, o conhecimento não chega para eles da mesma forma. Eles tratam diferente os professores. Com cada professor eles têm um tipo de comportamento.”

As demais professoras afirmaram que tentam fazer o possível para que todos os alunos recebam a mesma atenção, dentro e fora da sala de aula, porém, reconhecem que nem sempre o possível é o suficiente.

Entre os alunos varia muito a intensidade de preocupação por parte da escola, indo desde a perseguição por parte dos profissionais dela, passando pelo total desinteresse dos adultos, até chegar na atenção total destes a cada aluno, individualmente, como afirmou GRL: “Depende do aluno. Do dinheiro que a família dele tem, das notas que ele tira, de onde ele mora, se vão com a cara dele ou não”.

Diante desta realidade Hoffmann (2005, p.44) afirma:

Diferenciar não significa subestimar, mas cuidar do jeito que cada um precisa. E essa diferenciação se estende ao acompanhamento do professor, à análise das manifestações dos estudantes que devem se dar a partir das condições próprias no contexto educativo e de formas de divulgação dos seus desempenhos ao longo do processo.

Grande parte da inquietação e angústia dos professores tem na argumentação de Hoffmann (2005, p.15) aspectos cheios de significados que não podem passar despercebidos pelos professores: “O olhar avaliativo, frente a fenômenos, situações, objetos e pessoas, vislumbra múltiplas dimensões. Olhares vários, além disso, expressam experiências, pensamentos, sentimentos e desejos, sempre de forma única, singular. Vemos sempre muitas coisas. Pessoas diferentes olham para o mundo de jeitos diferentes.”

É este olhar avaliativo a que Hoffmann se refere que necessita ser compreendido pelos professores.

No que diz respeito ao oferecimento de oportunidades especiais para todos os alunos que têm baixo rendimento escolar, as professoras explicaram que somente é oferecido reforço escolar para os alunos da 5ª série; que para os alunos da 8ª série somente são ofertadas tarefas e atividades passadas como recuperação. Identificam, exclusivamente, nos alunos as causas do baixo rendimento escolar justificando como a Professora Regina que: “Um pouco é a idade, muita diferença de idade, a falta de interesse também, pois a maioria não tem um objetivo a seguir, perspectiva de olhar à frente; é o momento”. A autora Jussara Hoffmann (2005, p.16) ao escrever sobre o olhar avaliativo lembra:

Cada aluno descobre o mundo a sua própria maneira, diferente e única. Desenvolve-se, ainda mais, quando interage com o diferente, com pessoas de idade, gênero, etnia, experiências de vida, sentimentos e desejos diferentes dos seus. Na heterogeneidade de uma turma de alunos se expressam as singularidades, uma vez que se revelam as opiniões dissonantes, os conflitos, os diferentes jeitos de fazer, de falar, de sentir, se forem criadas oportunidades para tal. A heterogeneidade, ou seja, os diferentes saberes dos alunos, que cooperam entre si e debatem os assuntos, é um fator fortemente favorecedor da melhoria das aprendizagens.

Encontramos ainda afirmações como da Professora Vilma: “Infelizmente a maioria da turma apresenta falta de querer aprender.” E da Professora Camila, que reconheceu: “Muitas vezes esquecemos que são ritmos diferentes. A escola é padronizada”.

O aluno ACMP afirmou que: “Se o professor for com a cara do aluno ele receberá ajuda, mas agora, se a professora não for, ele não tem chance”. Vários alunos explicaram que procuram resolver a questão da falta do conteúdo buscando ajuda de colegas fora do horário das aulas uma vez que a escola não oferece este atendimento.

Perguntadas como as dificuldades individuais são abordadas e quanto ao respeito necessário aos diferentes ritmos de aprendizagem no dia-a-dia da sala de aula, as professoras explicaram que no corre-corre do cotidiano escolar não há como atendê-las. Neste sentido a Professora Laura argumentou: “No meio da bagunça da sala de aula é muito difícil para perceber se o aluno não produz porque tem dificuldade ou por que é preguiça!” Complementou ainda:

Quando você trabalha com uma sala mais homogênea que não seja tão numerosa é mais fácil atender as diferenças porque você trabalha mais tranqüila. Você consegue fazer um trabalho diferente. Dar atendimento para aquele aluno que tem mais dificuldade, que não conseguiu acompanhar os colegas da mesma forma. Nesta sala eu não consigo, São ritmos muito diferentes, bases distantes da desejada, sem falar na falta de tempo e o conteúdo que não avança”.

A Professora Regina resumiu a situação: “Não é possível percebermos as dificuldades individuais, é tanto desinteresse, pouco tempo, muitos alunos, muitas diferenças”. Por sua vez, a Professora Silvia desabafou: “Deveria haver um mecanismo para verificar onde ele não aprendeu mesmo e ter um tempo maior. Às vezes percebemos o que sabe e não o que ele precisa aprender”.

Preocupada com esta situação a Professora Vilma questionou: “Como podemos dar atenção a todos, com tantos interesses diferentes na mesma sala de aula? Gostaria de saber como fazer isso. Parece que cada vez mais a escola é feita para quem é igual!”

Os alunos lamentaram algumas falas dos professores ao afirmarem: “Elas sempre dizem: ‘Quem aprendeu, aprendeu. Quem não aprendeu fale agora ou cale-se para sempre!’” Assim o conteúdo vai sendo trabalhado como um rolo compressor que passa por cima deles. ACMP reclamou: “Os professores não querem saber quem aprendeu, eles querem é saber da nota! Ficam ameaçando com ela o tempo todo! Ajuda, conseguimos apenas dos colegas fora das aulas”.

O aluno JGS afirmou que a única preocupação dos professores é continuar a matéria: “Eles dizem que não dá tempo para ficar explicando de novo, azar de quem não prestou atenção”. E HYRR lembrou que “Os professores são estressados, não têm paciência, não gostam de adolescentes. Se eu já estou perdido no conteúdo como vou acompanhar o resto?”.

Em relação aos aspectos individuais da aprendizagem, Hoffmann (2005, p.16) contribui com a afirmação de que: “É preciso valorizar as diferenças individuais sem jamais perder de vista o contexto interativo. Escola é sinônimo de interação. Só existe escola para que muitas crianças e jovens possam conviver, trocar idéias, reunir-se, brincar, imaginar, sorrir, conviver”.

O resultado desta situação é o baixo rendimento escolar. Perguntadas sobre suas causas, as professoras afirmaram que estão presentes no não cumprimento do papel de aluno por eles, na ausência da família, no número de alunos por sala, na falta de recursos financeiros, no acesso difícil ao uso da tecnologia. Na opinião da Professora Laura, entre as causas estão:

Em primeiro lugar, acho que é a falta de comprometimento e interesse com o estudo, eles vêm para a escola para fazer qualquer coisa menos estudar, eles não têm comprometimento com isso. Em segundo lugar é a diferença entre eles, dentro da mesma sala os interesses são diferentes. É muito difícil atingir eles, é difícil fazer eles produzirem, as causas eu não sei exatamente. Heterogeneidade, talvez. Nem tanto o número de alunos nesta sala.

Outro fator apontado pelas professoras é o papel das famílias, pois como a Professora Vilma explicou: “Falta a cobrança da família, agora ficou tudo para a escola, inclusive a educação, eles não fazem tarefa, não estudam em casa, como fica a nota depois?”

A fala da Professora Dóris, incomodada com a situação, deixou alguns sinais de como mudar: “Às vezes penso que a aula não está condizente com aquilo que eles gostariam. Precisaria haver estratégias diferentes, mais dinamismo, aulas práticas. Falta o conteúdo ser mais atrativo para os adolescentes, mas como fazer isso com os recursos que temos?”

De modo geral os professores consideram que a recuperação paralela é suficiente, e que não recebem apoio para práticas diferentes. A recuperação paralela em muitas disciplinas resume-se a oportunidade de fazer outra prova, sem novo processo de ensino do mesmo conteúdo. A justificativa para o não atendimento diferenciado vai em direção à defesa de turmas homogêneas, o que faz com que as professoras sintam-se seguras quanto a prática educativa.

Em contraponto às professoras que defendem turmas homogêneas, Hoffmann (2005, p.31) afirma que:

Todos aprendem todos os dias, de jeitos diferentes, coisas diferentes, com pessoas diferentes, em tempos diferentes. O olhar avaliativo precisa ser tão flexível quanto a própria diversidade do contexto educacional, ao invés de se pautar por padrões fixos, elitistas e comparativos que só servem para menosprezar as condições reais de aprendizagem de crianças e jovens.

De acordo com Hoffmann (2005) a celebração da diversidade é um verdadeiro desafio para todos os educadores, combatendo o modelo classificatório determinante do último século da educação, mantido sempre como referencial de padrão, de uniformidade, de homogeneidade. Devido a este modelo as instituições de ensino mantêm-se fortemente seletivas e excludentes, uma vez que se contrapõem à natureza própria do desenvolvimento humano – que tem sua origem na diversidade.

Em defesa de uma escola aberta para a diversidade Hoffmann (2005, p.42) aponta um caminho:

Compreendendo os diferentes jeitos de viver e de aprender de cada aluno, estaremos propondo espaços e tempos educativos adequados às suas possibilidades cognitivas e às suas necessidades afetivas.

Significa compreendê-los e valorizá-los no que apresentam de diferente, de único e peculiar como aprendizes e atendê-los com base nesse conhecimento, oferecendo-lhes o direito a melhores e mais dignas oportunidades de aprendizagem no ambiente escolarizado.(...) a justiça de valorizar as diferenças, de desejar, principalmente, que os alunos pensem de maneiras diferentes, de pensar de jeito diferente sobre os alunos, de buscar meios de dialogar com eles, de inventar estratégias pedagógicas diferentes diante das encruzilhadas, de ser um professor, uma professora diferente a cada dia a partir do que aprender com tudo isso. Significa incluir o aluno verdadeiramente no contexto de diversidade que caracteriza toda sala de aula, sem desrespeitar, para isso, o seu jeito próprio de aprender, de expressar-se, de vestir-se, de pensar, de ser. É procurar aprender com cada um deles novos jeitos de ensinar e de agir.

Com relação às Políticas Públicas para a Diversidade Cultural, as professoras pesquisadas afirmaram que conhecem as Políticas de Inclusão, relacionadas aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, porém não conhecem nada específico sobre diversidade cultural. A Professora Cátia explicou: “Até hoje ouvimos que somos todos iguais, que devemos ser igual ao fulano ou ao beltrano, falar em diversidade em uma sociedade padronizada não é muito comum”.

Percebe-se a necessidade de aprofundamento teórico pelos docentes para reconstrução de vários conceitos, entre eles o de igualdade e o de diversidade.

Os alunos disseram que a escola deveria abordar o tema da diversidade, assim como discriminação e preconceito; disseram que gostariam de ter mais informações sobre este assunto, diferentemente das professoras que afirmaram não haver necessidade de abordar este assunto, pois, segundo eles não há problemas nesta área com os alunos. Alguns alunos afirmaram que muitos deles já foram ou são vítimas de atitudes preconceituosas ou discriminatórias por colegas e mesmo por professores. A aluna JNF comentou: “Entre os alunos com certeza sempre há preconceito. Por parte dos professores, também tem um certo preconceito. Alguns professores, eu não vou citar, mas têm preconceito com relação à opção sexual dos alunos. Uma colega nossa quase foi expulsa. Eles devem tratar todos com respeito por que isso vai da cabeça de cada um.” A colega a que esta aluna se referiu desabafou: “Já fui muito discriminada na escola, principalmente por professores, quase fui expulsa, meus amigos me ajudaram muito!”

As observações revelaram um ambiente dividido em espaços específicos para alunos e espaços para professores. Não há momentos de integração entre docentes e discentes. A escola não oferece projetos diferenciados que possam favorecer a aproximação entre eles. Nem mesmo passeios e visitas práticas são realizadas. A não realização traz como motivos apontados pela Direção da escola a questão da indisciplina dos alunos nos lugares públicos; a questão do transporte; a responsabilidade em se retirar alunos da escola e necessidade de trabalhar o conteúdo da sala de aula. Aulas desmotivadas e falta de saber o que fazer para mudar distanciam cada vez mais aqueles que seriam os protagonistas da construção e da transformação do conhecimento.

Há opiniões divergentes entre as professoras quanto à influência das diferenças sócio-econômicas dos alunos relacionadas ao cotidiano escolar, desde as que acham que não interferem de forma alguma no cotidiano escolar, até as que acham que é o fator agravante. A Professora Laura afirmou: “A condição financeira de cada um, indiretamente afeta a sala de aula, alguns querem ser iguais e se sentem diferentes, isso interfere muito no dia-a-dia.” A Professora Célia considerou: “Eu acho que a diferença social deve contribuir para que a gente saiba se relacionar melhor com as outras pessoas, mas essa mesma diferença causa problemas para quem está em situação menos favorável. A condição financeira não representa diferencial nessa turma”.

Por parte dos alunos também encontraram-se opiniões contraditórias. Alguns alunos sentiram-se rejeitados devido à sua condição financeira desfavorável. Outros reclamaram que as professoras tratam melhor quem está melhor arrumado e que professoras com melhor situação financeira do que a maioria dos alunos não entendem a situação deles. Isto ficou visível na fala de CAM: “Eu acho que tem aluno que trata diferente. Tem bastante professor com mais dinheiro que se acha. Aquele aluno que tem menos dinheiro se sente pequeno”. JNF afirmou: “Poucos professores tratam diferente devido à situação financeira, eu acho errado isso da parte deles”. A preocupação de MK foi maior ao comentar: “Alguns alunos não têm dinheiro para ficar na escola e fazer trabalhos à tarde. Os professores acham que todo mundo pode, e quem não tem dinheiro? Quem tem que trabalhar? Como fica?”

A perspectiva multicultural é apontada por Candau (2002), como uma abordagem da dinâmica pedagógica que constitui uma preocupação recente e

crescente em nível internacional. A origem desta corrente pedagógica, de acordo com Candau (2005, p. 08), pode contribuir com novas práticas na educação, pois:

A perspectiva da educação intercultural apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e da cultura da escola e o sistema de ensino como um todo. Não pode ser trivializada. Coloca questões radicais que têm que ver com o papel da escola hoje e no próximo milênio. Todos os educadores e educadoras estamos convidados a ressituar nossas teorias e nossas práticas a partir dos desafios que ela nos coloca. (CANDAUI, 2005, p. 08)

A análise dos dados revelou pouca percepção por parte dos professores pesquisados acerca da existência da multiculturalidade, uma vez que busca-se o aluno ideal, de cultura única, de preferência idêntica a de cada professor. Assim, a monocultura escolar cumpre seu papel modelador. Por extensão a isto, esses professores não praticam interculturalidade, pois valorizam apenas uma cultura específica: a eleita para servir de modelo. Através do relacionamento de indiferença vivenciado no cotidiano da escola cava-se um abismo cada vez maior entre cultura popular e cultura erudita. Não são promovidos momentos dinâmicos de debates e reflexões sobre os fatores que vêm garantindo que o modelo conservador se perpetue por gerações. Nem sobre o que faz com que alunos e professores sintam-se desmotivados. A verticalização da hierarquia na escola garante o poder de quem manda e a esperteza de quem obedece. Esquece-se que ao educador já não cabe mais a postura de neutralidade. Sob a falsa aparência de neutralidade a ação dos professores fica a serviço da dominação, garantindo a reprodução do *status quo*. Assim, ausência de Gestão Democrática, de participação coletiva na elaboração das normas da escola, de projetos integradores, de compromisso coletivo garante a dominação cultural. A consequência deste quadro é a não valorização da diversidade cultural que aumenta a distância de uma educação multicultural.

Após a conclusão das entrevistas as professoras solicitaram ajuda da pesquisadora na compreensão da realidade através de estudo teórico sobre a diversidade, bem como o apoio na elaboração de um projeto envolvendo o tema, viabilizando a transposição da teoria para a prática e vice-versa. Sugeriram inicialmente grupo de estudos para melhor compreensão das multiculturas.

4. 4 – CONCLUSÕES

Para concluir, resgata-se a questão inicial: como os professores lidam com a diversidade cultural no cotidiano escolar? A resposta para esta indagação pode ser resumida da seguinte forma: Os professores entrevistados em geral demonstram lidar com a diversidade da maneira como aprenderam culturalmente, repetindo as mesmas ações perpetuadas para a dominação por uma minoria, defendendo a submissão, incentivando o individualismo, negando as diferenças, buscando manter o modelo de aluno padrão, garantindo assim, a cultura da exclusão. Ou seja, a partir de suas experiências vividas como alunos, do ensino fundamental a formação continuada, tendo como referência a educação escolar classificatória, excludente e seletiva.

Muitos professores, dos variados níveis e modalidades de ensino, agem de modo naturalizado e acrítico, combatendo as diferenças, o diferente, contribuindo desta forma para a homogeneização. A ação desses professores acaba por gerar mais preconceito e discriminação aumentando os índices de exclusão escolar e social.

Alguns professores já percebem a importância da diversidade, mas não sabem como lidar com ela. Reconhecem que somos diferentes, que cada um aprende de um jeito diferente, mas não sabem como fazer isso na prática escolar. Sentem-se angustiados, impotentes.

Outros professores sentem-se frustrados com seu trabalho por não conseguirem trabalhar com a diversidade. Porém, não enxergam que essa é a causa da sua frustração. Buscam culpados, querem salas homogêneas; ajuda de Psicólogos e Psicopedagogos; os pais com mais frequência na escola; mais recursos financeiros, tecnológicos, humanos, menos alunos, menos diferenças.

Percebeu-se que o entra e sai de professores das salas de aula, num curto espaço de tempo, dificulta o conhecimento do que acontece plenamente com cada turma durante um ano letivo. Assim, os professores vivem pequenos fragmentos do

ano letivo de cada turma, peças que se encaixam para formar a imagem completa da turma. Não vivenciam o todo da turma, nem são informados sobre o que acontece quando estão em outras turmas ou em outras escolas. O que agrava esta situação é o fato de não serem consultados sobre a organização da escola, com isto sentem-se distantes do que acontece nela, não gerando vínculo com a comunidade escolar, não havendo comprometimento com a mudança tão necessária.

Especificamente entre as professoras entrevistadas, nenhuma delas sente-se satisfeita com seu trabalho; reclamam da heterogeneidade; entendem que a diversidade atrapalha; dizem não haver condições para conhecer as diferenças individuais; não têm como respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, os alunos são indisciplinados e desinteressados; turmas homogêneas ajudariam; as famílias são ausentes; preconceito e discriminação não são abordados nas aulas, segundo elas, as diferenças sociais e econômicas não interferem no dia-a-dia; nenhuma tem informação sobre as Políticas Públicas para a Diversidade Cultural.

Diante dos aspectos levantados na pesquisa empírica, torna-se relevante a abordagem do tema já na formação inicial dos educadores bem como seu aprofundamento na formação continuada. Na formação inicial do educador torna-se necessária a inclusão de disciplinas que abordem a reflexão a cerca da diversidade, bem como modos de agir diante da multiculturalidade dos alunos. Outro aspecto significativo é a superação do currículo escolar monocultural, pois uma vez que o currículo oculto precisa ser desvelado no cotidiano escolar, a educação formal precisa abrir o leque da diversidade enriquecendo o dia – a - dia escolar em busca de um currículo integrado. Nesse sentido, torna-se necessário um trabalho de apoio na preparação de material didático para o ensino multicultural, visto a predominância da referência etnocêntrica difundida através de livros didáticos e similares. Também, necessita-se da preparação de estratégias para a abordagem anti-homogeneidade e uma Didática para a diversidade, com o objetivo de conhecer melhor e aprofundar o tema da educação multicultural, uma vez que a vida em sociedade pressupõe o reconhecimento das multiculturas, pois:

Constitui verdade inquestionável o fato de que, a todo momento, as diferenças entre os homens fazem-se presentes, mostrando e demonstrando que existem grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irreduzíveis. As pessoas são diferentes de fato, em relação à cor da pele e dos olhos, quanto ao gênero e à sua orientação sexual, com referência às origens familiares e regionais, nos hábitos e gostos,

no tocante ao estilo. Em resumo, os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São então diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p.37).

Partindo deste pressuposto, no que se refere à educação, para a concretização desde direito, é necessária a construção de um espaço dialógico onde as diferenças se complementem, não sendo fatores de exclusão. Outro pressuposto igualmente necessário, é o de que os currículos tornem-se abertos e flexíveis, priorizando a reflexão crítica sobre a história das minorias, dos colonizados, dos dominados. Daqueles que, no currículo oficial foram apresentados como coadjuvantes. Resgatando-se seu papel de protagonistas da história, como sujeitos e não mais como objetos da ação de elites dominantes que trabalharam pela manutenção das relações sociais vigentes durante vários séculos. Nesta direção, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná vem dando os primeiros passos. Na capacitação continuada dos profissionais da educação vem introduzindo textos para a fundamentação teórica destes profissionais tendo como tema central a Diversidade Cultural. Inicialmente percebe-se a preocupação em fazer uma abordagem mais ampla do enfoque de diversidade e inclusão, indo além do embasamento teórico que diz respeito às deficiências físicas ou mentais. Espera-se com este trabalho poder contribuir com a bibliografia sobre o tema.

“Valorizar as diferenças exige, ao mesmo tempo, alteridade,
ou seja, mudar, transformar, criar, construir novos jeitos de ensinar
e de aprender nas escolas.”

HOFFMANN

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas: Papyrus, 2003.

AINSCOW, Mel, O Desenvolvimento das Escolas Inclusivas. In MARCHESI & GIL (Cols.). **Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARROYO, Miguel G. **Assumir nossa diversidade cultural**. In: Revista da Educação da AEC, Brasília, 25 (98): 42-50, jan/mar, 1996.

_____, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In. ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline (Orgs.) **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas: Papyrus, 2003.

BERJMAN, Sonia. **O espaço verde público: modelos materializados em Buenos Aires**. Disponível em: <www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/bases/texto048.asp>. Acesso em 12 de Junho de 2005. Artigo científico. Não paginado.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Código Civil**; Código Comercial; Código de Processo Civil; Constituição Federal/obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. São Paulo: Saraiva, 2005.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Declaração de Salamanca (UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília:CORDE, 1997.

CABRAL, Eula Dantas Taveira. **Diversidade cultural exige análise urgente.** Informativo Eletrônico SETE PONTOS. Disponível em: <<http://comunicacao.pro.br/setepontos/grumidia.htm>>. Acesso em 23 fev.2005. Artigo científico. Não paginado.

CANDAU, Vera Maria (org). **Sociedade, Educação e cultura(s): questões e propostas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____, Vera Maria. **Interculturalidade e Educação Escolar.** Disponível em: <www.gecec.pro.br/artig2.htm>. Acesso em 26 fev. 2005. Artigo científico. Não paginado.

CASTRO, Nadya Araújo. **Trabalho, Cultura e Sociedade: reflexões a partir do conceito de “cultura operária”.** Disponível em: <<http://geocities.yahoo.com.br/culturadenem/texto13.htm>>. Acesso em 23 fev. 2005. Artigo científico. Não paginado.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

Dicionário de Sociologia. Disponível em: <www.prof.2000.pt/users/discos/soc_thtml>. Acesso em 12 jun. 2005. Não paginado.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Glossary of Terms. Disponível em: <<http://anthro.palomar.edu/change/glossary.htm>>. Acesso em 12 jun. 2005. Não paginado.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** Belo Horizonte:Autêntica, 2002.

LAMPERT, Ernani (org). **Educação, cultural e sociedade:** abordagens múltiplas. Porto alegre: sulina, 2004.

LARAIA, Jorge Zahar. **Cultura:** um conceito antropológico. – 18.ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

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

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo:** muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARQUES, Ricardo Mendonça. **Aculturação.** Disponível em: <http://www.antidireitaportuguesa.blogspot.com/2004_05_01_antidireitaportuguesa_archive.html> Acesso em 31 mai.2005>. Artigo científico. Não paginado.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 2000a.

_____, Peter. **Multiculturalismo revolucionário:** Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ARTMED, 2000b.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo, Cortez, 2002.

_____, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo:** Políticas e Práticas. Campinas: Papyrus, 2001.

OLIVEIRA, Eliana de. **Identidade, intolerância e a diferença no espaço escolar:** questões para debate. *Revista Espaço Acadêmico* – Ano I – nº 07 – Dezembro de 2001. Disponível em: <<http://espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>>. Acesso em 25 fev. 2005. Artigo científico. Não paginado.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 2004: Liberdade cultural num mundo diversificado - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Lisboa, Portugal: Mensagem – Serviço de Recursos Editoriais Ltda, 2004. Tradução Instituto Portugal. Acesso em 26 fev. 2005. Disponível em: <http://hdr.undp.org/reports/global/2004/portuguese/pdf/hdr04_po_chapter_4.pdf>.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A perspectiva multicultural no Projeto Político-Pedagógico. *In*: VEIGA, Ilma P. Veiga. (Org). **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

SILVA, Benedito (Coord). **Dicionário de Ciências Sociais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987. 2v.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**: dilemas de cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRINDADE, Azoilda Loretto & SANTOS, Rafael (orgs). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VASCONCELOS, Sandra Guardini Teixeira. **Os Mundos de Rosa**. Disponível em: <www.klickescritores.com.br/pag_imortais/rosa_fort3.htm>. Acesso em 22 jun. 2005. Artigo científico. Não paginado.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro & RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs) . **Escola: espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO I - DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL E LINHAS GERAIS DE UM PLANO DE AÇÃO PARA A APLICAÇÃO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DA UNESCO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL.

ANEXO II - DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL.

ANEXO I

DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

A CONFERÊNCIA GERAL,

Reafirmando seu compromisso com a plena realização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos e em outros instrumentos universalmente reconhecidos, como os dois Pactos Internacionais de 1966 relativos respectivamente, aos direitos civis e políticos e aos direitos econômicos, sociais e culturais,

Recordando que o Preâmbulo da constituição da UNESCO afirma “(...) que a ampla difusão da cultura e da educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis para a dignidade do homem e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com um espírito de responsabilidade e de ajuda mútua”,

Recordando também seu Artigo primeiro, que designa à UNESCO, entre outros objetivos, o de recomendar “os acordos internacionais que se façam necessários para facilitar a livre circulação das idéias por meio da palavra e da imagem”,

Referindo-se às disposições relativas à diversidade cultural e ao exercício dos direitos culturais que figuram nos instrumentos internacionais promulgados pela UNESCO [1],

Reafirmando que a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças [2],

Constatando que a cultura se encontra no centro dos debates contemporâneos sobre a identidade, a coesão social e o desenvolvimento de uma economia fundada no saber, Afirmando que o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao

diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais,

Aspirando a uma maior solidariedade fundada no reconhecimento da diversidade cultural, na consciência da unidade do gênero humano e no desenvolvimento dos intercâmbios culturais,

Considerando que o processo de globalização, facilitado pela rápida evolução das novas tecnologias da informação e da comunicação, apesar de constituir um desafio para a diversidade cultural, cria condições de um diálogo renovado entre as culturas e as civilizações,

Consciente do mandato específico confiado à UNESCO, no seio do sistema das Nações Unidas, de assegurar a preservação e a promoção da fecunda diversidade das culturas,

Proclama os seguintes princípios e adota a presente Declaração:

IDENTIDADE, DIVERSIDADE E PLURALISMO

Artigo 1 – A diversidade cultural, patrimônio comum da humanidade

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade⁴. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

Artigo 2 – Da diversidade cultural ao pluralismo cultural

Em nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um

só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz. Definido desta maneira, o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.

Artigo 3 – A diversidade cultural, fator de desenvolvimento

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em tempos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.

DIVERSIDADE CULTURAL E DIREITOS HUMANOS

Artigo 4 – Os direitos humanos, garantias da diversidade cultural

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidades humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance.

Artigo 5 – Os direitos culturais, marco propício da diversidade cultural

Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes. O desenvolvimento de uma diversidade criativa exige a plena realização dos direitos culturais, tal como os define o Artigo 27 da

Declaração Universal de Direitos Humanos e os artigos 13 e 15 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Toda pessoa deve, assim, poder expressar-se, criar e difundir suas obras na língua que deseje e, em particular, na sua língua materna; toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Artigo 6 – Rumo a uma diversidade cultural acessível a todos

Enquanto se garanta a livre circulação das idéias mediante a palavra e a imagem, deve-se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas. A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilingüismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico – inclusive em formato digital – e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural.

DIVERSIDADE CULTURAL E CRIATIVIDADE

Artigo 7 – O patrimônio cultural, fonte da criatividade

Toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas as suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas.

Artigo 8 – Os bens e serviços culturais, mercadorias distintas das demais

Frente às mudanças econômicas e tecnológicas atuais, que abrem vastas perspectivas para a criação e a inovação, deve-se prestar uma particular atenção à diversidade da oferta criativa, ao justo reconhecimento dos direitos dos autores e artistas, assim como ao caráter específico dos bens e serviços culturais que, na medida em que são portadores de identidade, de valores e sentido, não devem ser considerados como mercadorias ou bens de consumo como os demais.

Artigo 9 – As políticas culturais, catalisadoras da criatividade

As políticas culturais, enquanto asseguram a livre circulação das idéias e das obras, dêem criar condições próprias para a produção e a difusão de bens e serviços culturais diversificados, por meio das indústrias culturais que disponham de meios para desenvolver-se nos planos local e mundial. Cada Estado deve, respeitando suas obrigações internacionais, definir sua política cultural e aplica-la, utilizando-se dos meios de ação que julgue mais adequados, seja na forma de apoios concretos ou de marcos reguladores apropriados.

DIVERSIDADE CULTURAL E SOLIDARIEDADE INTERNACIONAL

Artigo 10 – Reforçar as capacidades de criação e de difusão em escala mundial

Ante os desequilíbrios atualmente produzidos no fluxo e no intercâmbio de bens culturais em escala mundial, é necessário reforçar a cooperação e solidariedade internacionais destinadas a permitir que todos os países, em particular os países em desenvolvimento e os países em transição, estabeleçam indústrias culturais viáveis e competitivas nos planos nacional e internacional.

Artigo 11 – Estabelecer parcerias entre o setor público, o setor privado e a sociedade civil

As forças do mercado, por si sós, não podem garantir a preservação e promoção da diversidade cultural, condição de um desenvolvimento humano sustentável. Desse ponto de vista, convém fortalecer a função primordial das políticas públicas, em parceria com o setor e a sociedade civil.

Artigo 12 – A função da UNESCO

A UNESCO, por virtude de seu mandato e de suas funções, tem a responsabilidade de :

- a) promover a incorporação dos princípios enunciados na presente Declaração nas estratégias de desenvolvimento elaboradas no seio das diversas entidades intergovernamentais;
- b) servir de instância de referência e de articulação entre os Estados, os organismos internacionais governamentais e não-governamentais, a sociedade civil e o setor privado para a elaboração conjunta de conceitos, objetivos e políticas em favor da diversidade cultural;
- c) dar seguimento a suas atividades normativas, de sensibilização e de desenvolvimento de capacidades nos âmbitos relacionados com a presente Declaração dentro de suas esferas de competência;
- d) facilitar a aplicação do Plano de Ação, cujas linhas gerais se encontram apenas à presente Declaração.

LINHAS GERAIS DE UM PLANO DE AÇÃO PARA A APLICAÇÃO DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DA UNESCO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL

Os Estados Membros se comprometem a tomar as medidas apropriadas para difundir amplamente a Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural e fomentar sua aplicação efetiva, cooperando, em particular, com vistas à realização dos seguintes objetivos:

- 1 – Aprofundar o debate internacional sobre os problemas relativos à diversidade cultural, especialmente os que se referem a seus vínculos com o desenvolvimento e a sua influência na formulação de políticas, em escala tanto nacional como internacional; aprofundar, em particular, a reflexão sobre a conveniência de elaborar um instrumento jurídico internacional sobre a diversidade cultural.
- 2 - Avançar na definição dos princípios, normas e práticas nos planos nacional e internacional, assim como dos meios de sensibilização e das formas de cooperação mais propícios à salvaguardar e à promoção da diversidade cultural.
- 3 – Favorecer o intercâmbio de conhecimentos e de práticas recomendáveis em matéria de pluralismo cultural, com vistas a facilitar, em sociedades diversificadas, a inclusão e a participação de pessoas e grupos advindos de horizontes culturais variados.
- 3 – Avançar na compreensão e no esclarecimento do conteúdo dos direitos culturais, considerados como parte integrante dos direitos humanos.
- 4 – Salvaguardar o patrimônio lingüístico da humanidade e apoiar a expressão, a criação e a difusão no maior número possível de línguas.
- 5 – Fomentar a diversidade lingüística – respeitando a língua materna – em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilingüismo desde a mais jovem idade.
- 6 - Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.
- 7 – Incorporar ao processo educativo, tanto o quanto necessário, métodos pedagógicos tradicionais, com o fim de preservar e otimizar os métodos culturalmente adequados para a comunicação e a transmissão do saber.
- 8 – Fomentar a “alfabetização digital” e aumentar o domínio das novas tecnologias da informação e da comunicação, que devem ser consideradas, ao mesmo tempo, disciplinas de ensino e instrumentos pedagógicos capazes de fortalecer a eficácia dos serviços educativos.
- 9 - Promover a diversidade lingüística no ciberespaço e fomentar o acesso gratuito e universal, por meio das redes mundiais, a todas as informações pertencentes ao domínio público.

- 10 – Lutar contra o hiato digital – em estreita cooperação com os organismos competentes do sistema das Nações Unidas – favorecendo o acesso dos países em desenvolvimento às novas tecnologias, ajudando-os a dominar as tecnologias da informação e facilitando a circulação eletrônica dos produtos culturais endógenos e o acesso de tais países aos recursos digitais de ordem educativa, cultural e científica, disponíveis em escala mundial.
- 11 – Estimular a produção, a salvaguarda e a difusão de conteúdos diversificados nos meios de comunicação e nas redes mundiais de informação e, para tanto, promover o papel dos serviços públicos de radiodifusão e de televisão na elaboração de produções audiovisuais de qualidade, favorecendo, particularmente, o estabelecimento de mecanismos de cooperação que facilitem a difusão das mesmas.
- 12 – Elaborar políticas e estratégias de preservação e valorização do patrimônio cultural e natural, em particular do patrimônio oral e imaterial e combater o tráfico ilícito de bens e serviços culturais.
- 13 – Respeitar e proteger os sistemas de conhecimento tradicionais, especialmente os das populações autóctones; reconhecer a contribuição dos conhecimentos tradicionais para a proteção ambiental e a gestão dos recursos naturais e favorecer as sinergias entre a ciência moderna e os conhecimentos locais.
- 14 – Apoiar a mobilidade de criadores, artistas, pesquisadores, cientistas e intelectuais e o desenvolvimento de programas e associações internacionais de pesquisa, procurando, ao mesmo tempo, preservar e aumentar a capacidade criativa dos países em desenvolvimento e em transição.
- 15 – Garantir a proteção dos direitos de autor e dos direitos conexos, de modo a fomentar o desenvolvimento da criatividade contemporânea e uma remuneração justa do trabalho criativo, defendendo, ao mesmo tempo, o direito público de acesso à cultura, conforme o Artigo 27 da Declaração Universal de Direitos Humanos.
- 16 – Ajudar a criação ou a consolidação de indústrias culturais nos países em desenvolvimento e nos países em transição e, com este propósito, cooperar para desenvolvimento das infra-estruturas e das capacidades necessárias, apoiar a criação de mercados locais viáveis e facilitar o acesso dos bens culturais desses países ao mercado mundial e às redes de distribuição internacionais.

- 17 – Elaborar políticas culturais que promovam os princípios inscritos na presente Declaração, inclusive mediante mecanismos de apoio à execução e/ou de marcos reguladores apropriados, respeitando as obrigações internacionais de cada Estado.
- 18 – Envolver os diferentes setores da sociedade civil na definição das políticas públicas de salvaguarda e promoção da diversidade cultural.
- 19 – Reconhecer e fomentar a contribuição que o setor privado pode aportar à valorização da diversidade cultural e facilitar, com esse propósito, a criação de espaços de diálogo entre o setor público e o privado.

Os Estados Membros recomendam ao Diretor Geral que, ao executar os programas da UNESCO, leve em consideração os objetivos enunciados no presente Plano de Ação e que o comunique aos organismos do sistema das Nações Unidas e demais organizações intergovernamentais e não-governamentais interessadas, de modo a reforçar a sinergia das medidas que sejam adotadas em favor da diversidade cultural.

[1] Entre os quais figuram, em particular, o acordo de Florença de 1950 e seu Protocolo de Nairobi de 1976, a Convenção Universal sobre Direitos de Autor, de 1952, a Declaração dos Princípios de Cooperação Cultural Internacional de 1966, a Convenção sobre as Medidas que Devem Adotar-se para Proibir e Impedir a Importação, a Exportação e a Transferência de Propriedade Ilícita de Bens Culturais, de 1970, a Convenção para a Proteção do Patrimônio Cultural e Natural de 1972, a Declaração da UNESCO sobre a Raça e os preconceitos Raciais, de 1978, a Recomendação relativa à condição do Artista, de 1980 e a Recomendação sobre a Salvaguarda d Cultura Tradicional e Popular, de 1989.

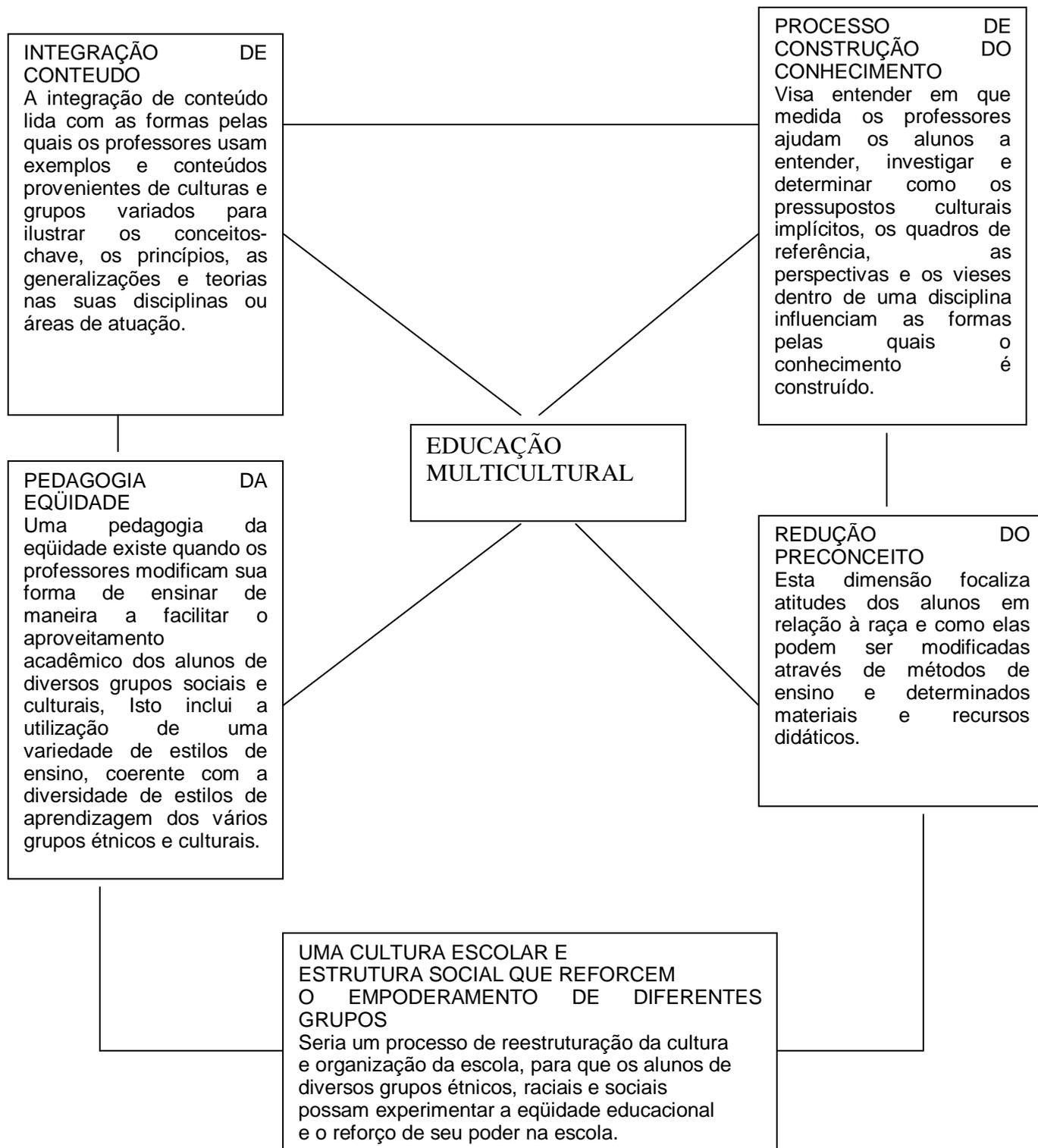
[2] Definição conforme as conclusões da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MONDIACULT, México, 1982), da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (Nossa Diversidade Criadora, 1995) e da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (Estocolmo, 1998).

Fonte: BRANT, Leonardo. Diversidade Cultural: Globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas. São Paulo: Escrituras Editoras: Instituto Pensarte, 2005. p.207-214.

ANEXO II

DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Dimensões da educação multicultural (Banks, 1999)



Fonte: CANDAU, Vera Maria (org). Sociedade, Educação, Cultura (s): questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.