

Espaços multiculturais nas escolas públicas negados ou silenciados? Uma abordagem à diversidade¹

Tânia Welter*

Neide Catarina Turra**

Resumo

Este artigo reflete a temática da diversidade na escola pública, ressaltando a importância de valorizar a diferença entre os indivíduos, sendo a sala de aula um dos locais favoráveis ao intercâmbio cultural. Partindo da contextualização histórica dos mecanismos de padronização dos indivíduos e dos critérios estigmatizadores e excludentes no processo educativo, a reflexão apontou para a necessidade de constituir espaços educacionais interculturais que valorizem os sujeitos e sua interação.

Palavras chaves

Escolas públicas. Multiculturalismo. Educação intercultural.

* Professora das Faculdades Integradas da Rede UNIVEST no Curso de Pedagogia, Lages/SC e da Rede Estadual de Ensino. Mestre em Antropologia Social (UFSC)

** Professora as Faculdades Integradas da Rede UNIVEST no Curso de Pedagogia, Lages/SC e da Rede Estadual de Ensino. Mestre em Sociologia Política (UFSC)

Multicultural spaces in public schools, denied or silenced? An approach to diversity

Abstract

This article reflects on the theme of diversity in the public school, emphasizing the importance of giving value to difference among individuals with the classroom seen as one of the locations favorable to cultural exchange. Based on the historic contextualization of the standardization mechanism of individuals and the stigmatizing and exclusionary criteria in the educational process, the reflection points to a need to construct intercultural educational spaces that give value to subjects and their interaction.

Keywords

Public School. Multiculturalism. Intercultural education.

Contexto Histórico

Recentemente, para compreendermos uma sociedade, procurávamos definir suas relações sociais de produção, seus conflitos, seus métodos de negociação, observávamos suas relações de dominação, de exploração, de reforma ou de revolução.

Atualmente, as palavras mais ouvidas são Globalização², como algo maravilhoso e inovador, ou Exclusão, como resultado deste processo. Fleuri (2001, p. 68) afirma que globalizar pode significar “homogeneizar, diluindo identidades, e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos etc.” Outrora era mais fácil combinar os anseios sociais e nacionais. Hoje, a sociedade multicultural solicita o estabelecimento de novas relações sociais.

O sonho de submeter todos os indivíduos às leis universais da razão, da religião ou da concepção histórica, corresponde à imposição de formas de dominação e de segregação. Acreditamos que esta homogeneização, de que trata Fleuri, desconsidera as singularidades dos sujeitos, que dão significados diferenciados às suas experiências e vivências como pessoas. As informações disponíveis a cada um são distintas, as estratégias de pensamento e ação, bem como os recursos utilizados, são diferentes.

O respeito à diferença entre os indivíduos é fundamental no processo de interação social, e a sala de aula é um dos locais ideais para a consolidação desse intercâmbio cultural.

O currículo escolar não é um elemento inocente, neutro ou desinteressado de transmissão do conhecimento. Enquanto artefato social e cultural, implica uma concepção de educação não como um conjunto estático de valores e conhecimentos, que são transmitidos às próximas gerações, ou como forma unitária e homogênea. Ao contrário, o currículo não impede a interação cultural dos indivíduos e a diversidade de conceitos sociais, assim como os elementos de convergência e os pontos de divergência.

As sociedades, ao longo da história, vêm estabelecendo mecanismos de categorização das pessoas, a partir de atributos considerados “naturais”. Os indivíduos são construções históricas e culturais que se elaboram partindo de padrões previamente estabelecidos, por um determinado grupo social.

A transgressão a estes padrões produz significações de desvantagem e de descrédito, podendo transformar os mesmos em *estigmatizados*.

Segundo Goffman (1982), os gregos criaram o termo *estigma* para se referirem a sinais corporais, com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de bom ou mau, sobre o “status” moral de quem os apresentava. Estes sinais

eram feitos com cortes ou fogo no corpo e significavam que o portador era um escravo, criminoso, traidor, ou seja, uma pessoa marcada que deveria ser evitada em lugares públicos.

Na era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo *estigma*: o primeiro referia-se a sinais corporais de graça divina, que tomaram a forma de flores em erupção sobre a pele. O segundo, uma identificação médica quando havia sinais corporais de distúrbios físicos, com alusão religiosa.

Atualmente, o termo é amplamente usado, de maneira um tanto semelhante ao do sentido original, aparecendo como um dispositivo social, que permeia todas as relações que se refletem nos indivíduos, e são por eles internalizados³. Neste artigo, estigma é entendido como marcas, impressões, associadas a um determinado tipo, ou casta de indivíduo.

A escola, ao longo da história, por vezes, em suas posturas e análises, tem adotado critérios estigmatizadores, nos moldes de seleção e avaliação no processo educativo. Tal postura nada mais é do que a busca da homogeneidade, em outras palavras, traduz a incapacidade de trabalhar com a diversidade.

Socialização educativa

Essa evocação de uma educação na homogeneidade transporta-nos a resgatar princípios do pensamento funcionalista, ou seja, a concepção de que a sociedade é um sistema de elementos funcionalmente articulados: o indivíduo visto como produto social, a educação como processo de socialização.

Para compreender a concepção funcionalista da educação, é necessário buscar o entendimento do teórico francês Emile Durkheim para *harmonia* e *consenso*. A busca da integração dos indivíduos na vida social, embora pareça uma necessidade evidente, ocorre através desse processo de integração do ser humano, é a construção do um “tipo ideal”, ou seja, de um “padrão de referência”, conforme terminologia Weberiana para a sociedade. O conceito de educação de Durkheim (1978, p. 41) diz respeito a

ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança se destine.

Segundo o autor, a educação é algo eminentemente social, ou seja, tem o objetivo de preparar o indivíduo, facilmente mutável e flexível, para ser socialmente integrado à sociedade a que pertença ou se destine. A educação, como processo amplo, e a escola em especial, permitem adaptar as novas gerações à cultura das gerações mais antigas⁴.

Ainda dentro do pensamento Durkheimiano, a vida em sociedade supõe “semelhanças essenciais”, daí ser possível concluir que a educação deve inculcar um certo número de idéias, sentimentos e práticas em todas as crianças indiscriminadamente, pertençam elas a qualquer categoria social. Para o autor, a moral que deve ser inculcada na criança, é feita de conciliamento de *antinomias*⁵, transpirada de ordem, disciplina e de formas para manter a ordem estabelecida.

Nas sociedades onde o sistema de ensino é estatal, é incumbência do Estado definir esses padrões fundamentais de formação social, bem como assegurar que os mesmos integrem os “currículos escolares” e sejam repassados aos educandos.

Mesmo sabendo da grande contribuição de Durkheim à Sociologia da Educação, importa evidenciar certos questionamentos, a saber: Quem determina os valores básicos de uma sociedade? Quem estabelece os princípios norteadores para a educação em uma sociedade multicultural? Qual o tipo ideal de educador, qual ideologia representa - a da sociedade “como um todo”, ou a de um grupo social dominante?

Apesar de assimilado o princípio constitucional de Educação para Todos, a escola, através de suas práticas e conteúdos predominantemente estabelecidos, não compreende ou valoriza a massa diversificada de alunos, com desigual capital de origem familiar e social, com desiguais expectativas e interesses e estabelecem conteúdos e conhecimentos, além de ritos pedagógicos homogeneizados. É fundamental analisar os múltiplos fatores desta padronização e homogeneização nos aspectos pedagógicos: em primeiro lugar, temos a estrutura organizativa do sistema educacional e da escola que gradua o nível de aprendizagem, distribuído em séries e graus, definindo momentos para a passagem de uns para outros. Segundo, aparece a ordenação do currículo, especializando seus componentes, professores diferentes para cada conteúdo, material didático específico. Em terceiro lugar, aparece segregação em tipos de escolas e de educação, para alunos com peculiaridades pessoais, culturais e com diferentes destinos sociais: escolas para crianças com deficiências físicas e mentais, para os super dotados, para trabalhadores e outros. Em último, podemos colocar a própria acomodação dos docentes, visto que é mais fácil trabalhar com uma base homogênea, uma vez que o aparato avaliativo e seletivo do sistema escolar foi concebido sob esta visão.

Esses múltiplos fatores presentes nas escolas encontram sustentação numa visão estática e linear do processo de educação, desenvolvimento que torna difícil admitir interesses, estilos, ritmos de aprendizagem e formas de trabalhar diferenciadas, dentro de um mesmo grupo de alunos. A reflexão de Smolka e Góes parece pertinente neste momento.

O sujeito se faz como ser diferenciado de outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea (SMOLKA; GÓES, 1993, p.10).

Educação intercultural

A partir destas reflexões, parece-nos impossível pensar num contexto escolar globalizado, homogeneizado ou padronizado. O contexto e os alunos diferem nas suas crenças, valores, comportamentos, origem social e posição econômica. Por este motivo, o respeito a diferença entre os indivíduos é fundamental, especialmente na interação social que se consolidará na educação. O que ocorre, geralmente, é a negação das particularidades dos alunos, ou o silêncio ao diferente, insistindo-se numa uniformização dos indivíduos e da cultura escolar⁶. Este processo parece similar ao *monoculturalismo*, conceito definido por Fleuri (2001, p. 69), ou seja, o processo em que “todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal”. O autor alerta que a imposição desta visão universalista e igualitária pode legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjogue as minorias culturais.

O respeito às particularidades culturais é preocupação também de Aranha (1994, p.29) quando afirma que a cultura é “um processo de autoliberação progressiva do homem, que o caracteriza como um ser de mutação, um ser de projeto, que se faz à medida que transcende a sua própria experiência”. Cultura, para ela, é poder viver, comer, vestir, amar de modo diferente num mesmo contexto ou espaço geográfico.

A reflexão sobre o verdadeiro significado da diversidade cultural ou étnica nos leva a perceber que o reconhecimento das particularidade culturais é fundamental e corresponde a uma lacuna no atual sistema de ensino. Podemos citar como exemplo desta lacuna a carência de experiências e reflexões sobre uma educação não preconceituosa ou programas que respeitem as características plurilinguísticas ou culturais.

Para discutir sobre uma perspectiva não homogeneizadora de educação, não poderíamos deixar de relatar em nosso estudo, a posição de Charles Taylor.

La principal esfera de este debate es el mundo de la educación en un sentido lato. Un foco importante del mismo son las facultades de humanidades universitarias, donde se formulan demandas de alterar, ampliar o eliminar el “canon” de los autores acreditados, por el motivo de que los autores acreditados, por el motivo de que los que en la actualidad gozan de preferencia son, casi exclusivamente, “varones blancos muertos”. Debe darse mayor lugar a las mujeres y a las personas de razas e culturas no europeas. Un segundo foco es el de las escuelas secundarias donde, por ejemplo, se intenta desarrollar un programa afrocéntrico principalmente para los alumnos de las escuelas negras.

La razón de estos cambios propuestos no es (o no lo es principalmente) que todos los estudiantes quizá estén perdiendo algo importante con la exclusión de un sexo o de ciertas razas o culturas sino, antes bien, que las mujeres y los estudiantes de los grupos excluidos reciben, sea directamente o por omisión, una visión humillante de sí mismos, como si toda la creatividad y valía sólo proviniesen de los varones europeos. Por consiguiente, ampliar y modificar el programa resulta esencial no tanto en nombre de una cultura más general para todos, sino para dar el debido reconocimiento forja la identidad, particularmente en su aplicación faninista: los grupos dominantes tiende a afirmar su hegemonía inculcando una imagen de inferioridad a los subyugados. Por tanto, la lucha por la libertad y la igualdad debe someterse a la revisión de estas imágenes. Los programas escolares multiculturales pretenden ayudar en este proceso revisinista. (TAYLOR, [1996 ou 1997]).

Como fica evidenciado, nessa longa citação, o processo educativo pode ser homogeneizador (monoculturalismo) ou relativista (multiculturalismo). Numa perspectiva também crítica ao processo monocultural, Fleuri aposta no *multiculturalismo* porque ele

reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à cons-

trução das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. (FLEURI, 2001, p. 69)

Fleuri (2001) aponta, no entanto, para o risco do multiculturalismo, que, na tentativa de relativizar atividades de grupos culturais diferentes que coexistem um ao lado do outro sem levar em conta sua interação, pode estar justificando a fragmentação ou a criação de guetos culturais e, até reproduzir desigualdades e discriminações sociais.

Preocupado em não reproduzir desigualdades, o autor aponta para uma perspectiva educacional *intercultural* como forma de reconhecer o sentido e a identidade cultural de cada grupo social e, ao mesmo tempo, valorizar o potencial educativo dos conflitos. Nas práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e grupos diferentes, promovendo a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais.

Dessa maneira, Fleuri reflete que a educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, na medida em que reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários.

Além disso, educação intercultural propõe construir a relação recíproca entre eles. Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos - legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão - são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica em mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola. Pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos-de-vista. (FLEURI, 2001, p. 79)

Considerações Finais

No interior das salas de aula é muito raro que o educador e os educandos cheguem a refletir e investigar questões relacionadas com a vida cotidiana dos

grupos mais próximos e suas relações, muitas vezes conflitivas. Um exemplo dessa desconsideração ocorre com o povo cigano. Nem nos materiais curriculares, nem na própria decoração das escolas, existe qualquer coisa, com a qual as crianças dessa etnia possam identificar-se. Somente observa-se tabus e preconceitos com relação ao seu cotidiano. Suas crenças, conhecimentos, destrezas e valores são sequer considerados.

Outra postura de silêncio nos conteúdos curriculares apresenta-se em relação aos indivíduos da terceira idade, mundo rural e litorâneo, classe trabalhadora, pessoas com necessidades educativas especiais, diferenciadas orientações sexuais e de gênero.

Em uma sociedade onde o multiculturalismo se apresenta significativamente, o desafio de trabalhar o “diferente” caminha a passos muito lentos. E sob tal visão é fundamental perguntar, assim como Touraine: “Poderemos Caminhar Juntos?” O próprio Touraine nos responde quando descreve a “escola do sujeito”:

A criança que ingressa na escola não é uma tábula rasa sobre a qual o educador vai inscrever conhecimentos, sentimentos e valores. A criança tem, em cada momento da vida, uma história pessoal e coletiva, que sempre, vai apresentar traços particulares [...] uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa cede o lugar a uma educação que concede importância central à diversidade (história e cultura) e ao conhecimento do outro, a começar pela comunicação entre rapazes e moças ou entre jovens de cidades diferentes, para estender-se a todas as formas de comunicação. (TOURAINÉ, 1999, p. 322, 330).

Na perspectiva da diversidade, o que devemos buscar não é a adaptação do indivíduo àquilo que a escola e a sociedade espera dele, mas definir uma política de educação que considere a diversidade de comportamentos de forma a possibilitar uma convivência pacífica entre os indivíduos. Esta seria a escola da democracia, conforme define Touraine, aquela que

assume por missão consolidar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e ensinar a cada um reconhecer no outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individuação e à defesa de interesses sociais e valores culturais. (TOURAINÉ, 1999, p. 339).

É nessa possibilidade de educação que acreditamos.

Notas

- 1 Este artigo foi elaborado a partir da necessidade do grupo de pesquisa sobre evasão e repetência escolar em Lages/SC, de entender a diversidade cultural nas escolas públicas (Turra et. al., 2001, 2002).
- 2 Denomina-se globalização o processo, típico do século XX, de integração das economias e das sociedades de vários países, especialmente no que toca à produção de mercadorias e serviços e interessa aos mercados financeiros.
- 3 Esta discussão aparece de forma interessante na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998).
- 4 Estes aspectos são abordados por Torres (1993) e Petitat (1994).
- 5 Processo contra a desordem social ou a anomia (ausência de normas e regras na conduta social).
- 6 Cultura é aqui entendida “como um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições de valores e de símbolos, constituído ao longo das gerações e característico de uma comunidade humana particular” (FORQUIN, 1993 p. 25)

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1994.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. 11 ed. Rio de Janeiro: Melhoramento, 1978.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera (Org). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PETTITAT, André. *Produção da Escola. Produção da Sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio*. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SMOLKA, Ana Luíza B.; GÓES, Maria Cecília R. de. *A Linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

- TAYLOR, Charles. *El Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Econômica, [1996 ou 1997]
- TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? Iguais e Diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- TORRES, Carlos Alberto. *Sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- TURRA, Neide C.; WELTER, Tânia. *Análise sócio-cultural e pedagógico da evasão e repetência escolar da EEB Francisco Manfrói/Lages*. Lages: FACVEST, 2001. Projeto de Pesquisa.
- TURRA, Neide C., WELTER, Tânia, SILVA, Fátima D. *Aspectos sociais, culturais e pedagógicos da evasão e repetência escolar*. Lages: FACVEST, 2002. (Projeto de pesquisa)

Recebido em 15/04/2003
Aprovado em 18/06/2003

Tânia Welter
Endereço – Cx Postal 872, Florianópolis/SC, cep 88010-970
Email – tania@sle.br
Fone/fax trabalho – (49) 225.0747

Neide Catarina Turra
Endereço comercial - Av. Marechal Floriano, 947, Lages – SC, cep 88501-103
Fone/fax – (49) 225.0747
Email – turra@iscc.com.br