

## Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica

Vera Maria Candau  
PUC-Rio

A problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violência escolares, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores/as, entre outras.

O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar (CANDAU, 2005) para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens.

Este trabalho pretende oferecer alguns elementos para aprofundar na compreensão das relações entre educação e cultura(s), particularmente nas sociedades multiculturais em que vivemos.

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação. No entanto, há mo-

mentos históricos em que se experimenta um descompasso, um estranhamento e mesmo um confronto intenso nestas relações. Acredito que estamos vivendo um desses momentos.

Partindo destas afirmações básicas, considero importante que nos perguntemos: o que há de novo na maneira contemporânea de conceber estas relações? Por que se fala e se discute tão acaloradamente hoje sobre as relações entre educação e cultura(s)? Que especificidade esta problemática tem na atualidade?

### Uma nova leitura das relações entre educação e cultura(s)

Uma primeira aproximação a esta problemática nos vem dada pelos inúmeros trabalhos de autores com diferentes orientações teórico-metodológicas, que têm analisado e denunciado o caráter em geral padronizador, homogeneizador e monocultural da educação, especialmente presente no que se denomina como *cultura escolar* e *cultura da escola* (FORQUIN, 1993).

Nesta perspectiva, afirma Gimeno Sacristán (2001: 123-124):

A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno. Uma das aspirações básicas do programa pro-diversidade nasce da rebelião ou da resistência às tendências homogeneizadoras provocadas pelas instituições modernas regidas pela pulsão de estender um projeto com fins de universalidade que, ao mesmo tempo, tende a provocar a submissão do que é diverso e contínuo "normalizando-o" e distribuindo-o em cate-

gorias próprias de algum tipo de classificação. Ordem e caos, unidade e diferença, inclusão e exclusão em educação são condições contraditórias da orientação moderna. [...] E, se a ordem é o que mais nos ocupa, a ambivalência é o que mais nos preocupa. A modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: assimilando tudo que é diferente a padrões unitários ou "segregando-o" em categorias fora da "normalidade" dominante.

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

Uma outra contribuição que consideramos muito interessante para uma nova compreensão das relações entre educação e cultura(s) diz respeito a uma concepção da escola como um espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos.

Para Perez Gómez (1994; 2001), a escola deve ser concebida como um espaço ecológico de *cruzamento de culturas*, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações.

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência 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, refletidas 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 (PEREZ GÓMEZ, 2001: 17).

Conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Para Moreira e Candau (2003: 161):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje.

Parto deste universo de preocupações. Acredito que o mal-estar que se vem acentuando em nossas escolas, entre os professores e professoras, assim como entre os alunos e alunas, exige que nos enfrentemos com a questão da crise atual da escola não de um modo superficial, que tenta reduzi-la à inadequação de métodos e técnicas, à introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação de forma intensiva, ou ao ajuste da escola à lógica do mercado e da chamada modernização. Situo a crise da escola em um nível mais profundo. Faço minhas as palavras de Veiga Neto (2003: 110) quando afirma:

Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desenraizada da sociedade. [...] A educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o su-

jeito moderno. [...] Mas o mundo mudou e continua mudando rapidamente sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças (VEIGA NETO, 2003: 110).

### As diferentes abordagens do multiculturalismo

As relações entre educação e cultura(s) nos provocam a situar-nos diante das questões colocadas hoje pelo multiculturalismo no âmbito planetário e de cada uma das realidades nacionais e locais em que vivemos. As configurações desta problemática são distintas conforme o contexto em que nos situemos e suscitam muitas discussões e polêmicas no momento atual. Defensores e críticos confrontam suas posições apaixonadamente.

Na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afro-descendentes.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão.

No plano nacional, convém salientar que, pela primeira vez na nossa história, uma proposta educacional que emana do Ministério de Educação, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1997 e que suscitaram grandes controvérsias quanto à sua concepção, processo de construção e estruturação interna, incorporou entre os temas transversais o da pluralidade cultural. Esta opção não foi pacífica e sim objeto de controvérsias, de toda uma negociação onde a presença dos movimentos sociais se fez presente. O próprio documento assim justifica a introdução da temática da pluralidade cultural no currículo escolar:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por "mitos" que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta "democracia racial" (*Parâmetros Curriculares Nacionais*, vol. 10: 22).

Uma das características fundamentais das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo. Sua penetração na universidade deu-se num segundo mo-

mento e, até hoje, atrevo-me a afirmar, sua presença é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais. Por outro lado, as questões relativas ao multiculturalismo só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação inicial de educadores/as e, assim mesmo, de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores/as. Quanto à formação continuada, por iniciativas oficiais e de várias organizações não governamentais, algumas vezes em parceria entre organismos públicos e ONGs, várias experiências têm sido promovidas no sentido de favorecer a incorporação da perspectiva multicultural na educação básica. Também a pesquisa sobre esta temática vem adquirindo pouco a pouco maior visibilidade e abrangendo diversas dimensões.

Outra dificuldade para se penetrar na problemática do multiculturalismo está referida à polissemia do termo. A necessidade de adjetivá-lo evidencia esta realidade. Expressões como multiculturalismo *conservador*, *liberal*, *celebratório*, *crítico*, *emancipador*, *revolucionário* podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente. Certamente inúmeras e diversificadas são as concepções e vertentes multiculturais.

Neste sentido, considero imprescindível explicitar a concepção que privilegio ao tratar as questões suscitadas hoje pelo multiculturalismo.

Um primeiro passo nesta direção é distinguir duas abordagens fundamentais: uma descritiva e outra propositiva. A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. O multiculturalismo na sociedade brasileira, como já foi destacado, é diferente daquele das sociedades européias ou da sociedade estadunidense. Nesta concepção se enfatizam a des-

crição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico. A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva.

Na perspectiva propositiva é necessário distinguir diferentes concepções que podem inspirar esta construção. Muitos são os autores que têm oferecido indicações nesta linha e elencado um grande número de tipos de abordagens multiculturais. No contexto do presente trabalho vou me referir unicamente a três abordagens que considero fundamentais e que estão na base das diversas propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Nessa sociedade multicultural não existe igualdade de oportunidades para todos/as. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, e/ou com baixos níveis de escolarização, com deficiência, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos, considerados "normais" e com elevados níveis de escolarização. Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginaliza-

dos e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são neles incluídos tal como se configuram. Estratégias de caráter compensatório são implementadas para efetivar estas políticas. Essa posição defende o projeto de afirmar uma "cultura comum", a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores "diferentes", pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente. Segundo McLaren (1997: 115), *um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura.*

Uma segunda concepção pode ser denominada de multiculturalismo diferencialista ou, segundo Amartya Sen (2006), *monocultura plural*. Esta abordagem parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças. Para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente. Somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base. Algumas das posições nesta linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais. São então enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações

– bairros, escolas, igrejas, clubes, associações, etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheid* socioculturais.

Estas duas posições são as mais presentes nas sociedades atuais. Algumas vezes convivem de maneira tensa e conflitiva. São elas que em geral são focalizadas nas polêmicas sobre a problemática multicultural. No entanto, me situo numa terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.

### A perspectiva intercultural

Algumas características especificam esta perspectiva. Uma primeira, que considero básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais.

Por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado.

Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são “puras”. A hibridização

cultural é um elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais.

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos.

Uma última característica que gostaria de assinalar diz respeito ao fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade. Afirma esta relação, complexa e que admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um pólo ao outro.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Para Catherine Walsh (2001: 10-11) a interculturalidade é:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar.

Para esta autora, apesar de vários países latino-americanos terem introduzido a perspectiva intercultural nas reformas educativas, “não há um entendimento comum sobre as implicações pedagógicas da interculturalidade, nem até que ponto nelas se articulam as dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal; ou o próprio, o dos outros e o social” (p. 12).

Esta professora da Universidad Andina Simon Bolivar (sede Equador), coordenadora do programa de doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos, vem desenvolvendo trabalhos interessantes e inovadores sobre a questão intercultural hoje na América Latina, especialmente a partir da experiência dos países andinos. Afirma que:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/a partir de outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da Modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (WALSH, 2005: 25).

Esta perspectiva da interculturalidade constitui uma tarefa complexa e desafiante, que apenas está dando seus primeiros passos entre nós. São poucos os/as autores/as e as iniciativas que se colocam nesta direção. Em geral, quando se promove o diálogo intercultural se assume uma abordagem de orientação liberal e se focaliza, com frequência, as interações entre diferentes grupos socioculturais de um modo superficial, reduzido à visibilização de algumas expressões cul-

turais destes grupos, sem enfrentar a temática das relações de poder que perpassam as relações interculturais, nem as matrizes profundas, mentalidades, imaginários, crenças, configuradoras de sua especificidade.

### “A diferença está no chão da escola”: algumas propostas para trabalharmos nossas práticas pedagógicas

Esta afirmação feita por uma professora de didática entrevistada no contexto da pesquisa *Ressignificando a Didática na perspectiva multi/intercultural*<sup>1</sup> foi destacada por revelar, de forma breve, porém expressiva, o reconhecimento da questão da diferença na educação escolar como algo que lhe é inerente. Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la.

Tendo presente as reflexões dos itens anteriores, proponho alguns elementos que considero importantes para que seja possível caminhar na direção da construção de práticas pedagógicas que assumam a perspectiva intercultural. São eles:

#### *Reconhecer nossas identidades culturais*

Um primeiro aspecto a ser trabalhado, que considero de especial relevância, diz respeito a proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em

1. Pesquisa realizada pelo Gecec – Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s), do Departamento de Educação da PUC-Rio, com o apoio do CNPq, no período de 2003 a 2006.

relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país.

O que tenho constatado é a pouca consciência que em geral temos destes processos e do cruzamento de culturas presente neles. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado "natural". Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental.

Em minha atividade docente voltada para a formação de educadores/as, tenho proposto em várias ocasiões exercícios orientados a esta tomada de consciência. É bastante frequente a afirmação *nunca pensei na formação da minha identidade cultural*, ou, mesmo, *me considero uma órfã do ponto de vista cultural*, expressão usada por uma professora jovem, querendo se referir à dificuldade de nomear os referentes culturais configuradores de sua trajetória de vida, mais visualizada como uma *celebração móvel* (HALL, 1997). A socialização entre os/as alunos/as dos relatos sobre a construção de suas identidades culturais em pequenos grupos tem-se revelado uma experiência profundamente vivida, muitas vezes carregada de emoção, que dilata a consciência dos próprios processos de formação identitária do ponto de vista cultural, assim como a capacidade de ser sensível e favorecer este mesmo dinamismo nas respectivas práticas educativas. Estes exercícios podem ser introduzidos desde os primeiros anos da escolarização, orientados a identificar as raízes culturais das famílias, do próprio contexto de vida – bairro, comunidades –, valorizando-se as diferentes características e especificidades de cada pessoa e grupo.

### *Desvelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar*

Esta é uma expressão utilizada pelos conhecidos autores Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999: 56) que assim a justificam:

Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Sousa Santos afirma que o mundo é um "arco-íris de culturas" (SANTOS, 1995). Ora, partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de "ver" este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológica-mente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam com uma capacidade reduzida de identificação de tons cinzentos: são os daltônicos. A analogia proposta aqui é a de que a não conscientização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações constituiria uma espécie de "daltonismo cultural".

Esta analogia está orientada a salientar a importância de se desvelar os processos de construção deste *daltonismo cultural*, que favorece o caráter monocultural da cultura escolar e da cultura da escola, e que tem implicações muito negativas para a prática educativa, como vários estudos têm salientado. Algumas destas implicações para os alunos/as, principalmente aqueles/as oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola, são: a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que favorece o desenvolvimento de uma baixa auto-estima, elevados índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola.

O *daltonismo cultural* tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comu-



nitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo "padrão", ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa. Trata-se de um "dado" que não incide na dinâmica escolar. Não corresponde à escola trabalhar estas questões. No entanto, de acordo com Forquin (2000: 61):

um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural, sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização no ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subtendido historicamente nas políticas escolares "assimilacionistas", discriminatórias e excludentes.

Ter presente o *arco-íris das culturas* nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia-a-dia de nossas escolas e salas de aula.

#### *Identificar nossas representações dos "outros"*

Junto do reconhecimento da própria identidade cultural e o rompimento com o "daltonismo cultural", outro elemento a ser ressaltado se relaciona às representações que construímos dos "outros", daqueles que consideramos *diferentes*.

As relações entre "nós" e os "outros" estão carregadas de estereótipos e ambigüidade. Em sociedades em que a cons-

ciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância que educadores/as e alunos/as se aprofundem em questões tais como: quem incluímos na categoria "nós"? Quem são os "outros"? Como caracterizamos cada um destes grupos?

Esses são temas fundamentais que estamos desafiados a trabalhar nas relações sociais e, particularmente, na educação. As nossas maneiras de situarmo-nos em relação aos outros tende "naturalmente", isto é, estão construídas, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos na categoria "nós", em geral, aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais culturais e sociais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os "outros" são os que se confrontam com estas maneiras de nos situar no mundo, por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc.

Skliar e Duschatzky (2000) distinguem três formas como a diversidade tem sido enfrentada, configurando os imaginários sociais sobre a alteridade: *o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, o outro como alguém a tolerar*.

No primeiro modo, segundo estes autores, assume-se uma visão binária e dicotômica. Uns são os bons, os verdadeiros, os autênticos, os civilizados, os cultos, os defensores da liberdade e da paz. Os "outros" são maus, falsos, bárbaros, ignorantes e terroristas. Se nos situamos nos primeiros, o que temos de fazer é eliminar, neutralizar, silenciar, dominar ou subjugar os "outros". Caso nos sintamos representados como integrantes do pólo oposto, ou internalizamos a nossa *maldade* e nos deixamos *salvar*, passando para o lado dos *bons*, ou nos confrontamos violentamente com estes.

Também na educação, essa perspectiva tem se traduzido de diferentes maneiras, algumas mais sutis e outras mais explícitas. Está presente quando o fracasso escolar é atribuído a características sociais ou étnicas dos/as alunos/as; quando di-

ferenciamos os tipos de escolas segundo a origem dos alunos e alunas, considerando que uns/umas são melhores que os/as outros/as, têm maior potencial e, para se desenvolver uma educação de qualidade não podem se misturar com sujeitos de menor potencial; quando, como professores/as, situamo-nos diante dos/as alunos/as, a partir de estereótipos e expectativas diferenciadas segundo a origem social e as características culturais dos grupos de referência, quando privilegiamos somente a comunicação verbal, desconsiderando outras formas de comunicação humana, como a corporal, a artística, etc.

A afirmação *os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural* parte de uma concepção de cultura em que esta representa uma comunidade homogênea de crenças e estilos de vida. A radicalização dessa visão levaria a encerrar a alteridade na diferença. As diferenças são essencializadas. Na área da educação, pode se revestir de duas principais manifestações:

[...] uma entrada folclórica, caracterizada por um percurso turístico de costumes, e escolarizada, que converte a diversidade cultural em um almanaque que engrossa a lista dos festejos escolares [e] a reivindicação da localização como retórica legitimadora da autonomia institucional (SKLIAR & DUSCHATZKY, 2000: 171).

Quanto à expressão "o outro como alguém a tolerar", convida a admitir a existência de diferenças, mas *nessa admisão reside um paradoxo, já que ao aceitar o diferente como princípio também se deveria aceitar os grupos cujas marcas são os comportamentos anti-sociais ou opressivos* (SKLIAR & DUSCHATZKY, 2000: 135). No campo da educação, a tolerância pode nos instalar no pensamento débil, evitar que examinemos e tomemos posição em relação a valores presentes na cultura contemporânea, fazer-nos evitar polemizar, assumir a conciliação como valor último e evitar questionar a "ordem" como comportamentos a serem cultivados.

Poderíamos acrescentar outras formas de situar-nos diante dos "outros": clientes, parceiros, sujeitos de direito, etc. No entanto, para Skliar e Duschatzky, as categorias que propõem parecem expressar as posições mais presentes na nossa sociedade, através de diferentes versões e inter-relações, e nos permitem evidenciar a complexidade das questões relacionadas à alteridade e à diferença hoje.

Para Taylor (2002), nosso sentido tácito da condição humana pode bloquear nossa compreensão dos "outros". Portanto, é importante promover processos educacionais que permitam que identifiquemos e desconstruamos nossas suposições, em geral implícitas, que não nos permitem uma aproximação aberta e empática à realidade dos "outros". E também favoreçamos este processo em nossas salas de aula.

Os "outros", os diferentes, muitas vezes estão perto de nós, e mesmo dentro de nós, mas não estamos acostumados a vê-los, ouvi-los, reconhecê-los, valorizá-los e interagir com eles. Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam os diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc.

Estes processos também se dão no contexto escolar e as questões de discriminação e racismo assumem diversas manifestações. A interação entre os diferentes está muitas vezes marcada por situações de conflito, de negação e exclusão, que podem chegar a diversas formas de violência.

O/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferen-

tes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os "outros", sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situe-mos como "outros", os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sem reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar.

#### *Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural*

Um quarto aspecto que considero de especial relevância refere-se ao modo de conceber a prática pedagógica. Através da história, muitos têm sido os olhares, os pontos de vista, as perspectivas adotadas para situar-nos diante de nossas práticas educativas cotidianas. Proponho que assumamos as lentes as quais permitam encará-las como processos de *negociação cultural*. Este olhar tem inúmeras implicações. Explicitaremos algumas delas:

#### **Evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos**

Outro elemento fundamental neste processo relaciona-se com a concepção de conhecimento com que operamos na

escola. Em geral, implícita no desenvolvimento de nossos currículos está uma visão do conhecimento a-histórica, a qual concebe o conhecimento escolarizado como um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, se estabilizam, adquirem legitimidade social e se transformam em verdades inquestionáveis. Esta constitui uma realidade que não costuma ser questionada. Em geral, parte-se do seguinte pressuposto: para ensinar é necessário ter certezas e uma maneira de construir o conhecimento escolar que nos permita fazer afirmações absolutas e universais, que nos dêem segurança e também favoreçam a aquisição por parte dos alunos e alunas de referenciais seguros, balizas firmes, onde as fronteiras entre as verdades e os erros possam ser claramente estabelecidas.

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e européia, considerada como portadora da universalidade.

No entanto, as questões multiculturais questionam este universalismo que informa o nosso modo de lidar com o conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral. A questão colocada hoje supõe perguntarmo-nos e discutirmos que universalidade é essa, mas, ao mesmo tempo, não cairmos num relativismo absoluto, reduzindo a questão dos conhecimentos veiculados pela educação formal a um determinado universo cultural, o que nos levaria inclusive a negar a própria possibilidade de construirmos algo juntos, negociado entre os diferentes. Exige desvelar o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos. Obriga-nos a repensar nossas escolhas, nossos modos de construir o currículo escolar e nossas categorias de análise da produção dos nossos alunos/as.

Ter presente a ancoragem histórico-social dos chamados conhecimentos curriculares é fundamental. Supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes.

Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural. Nesta perspectiva, trabalhar o *cruzamento de culturas* presentes na escola constitui também uma exigência que lhe está intimamente associada.

#### Conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural

Nesta perspectiva, a escola é concebida como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas. Não se trata simplesmente de introduzir na escola as novas tecnologias de informação e comunicação e sim de dialogar com os processos de mudança cultural, presentes em toda a população, tendo no entanto maior incidência entre os jovens e as crianças, configurando suas identidades. Para Sarlo (2004: 120-121):

Se afirma que a escola não se preparou para a chegada da cultura audiovisual. Nem os programas, nem as burocracias educativas se modificaram com uma velocidade comparável com as transformações ocorridas nos últimos trinta anos. Tudo isto é verdade. A questão não passa somente pelas condições materiais de equipamento, que as escolas mais ricas, de caráter privado, podem encarar e, em muitos casos, realizam plenamente. Comprar uma televisão, um vídeo-cassete e um computador, no entanto, pode ser um grande obstáculo para as escolas mais pobres (que são milhares) em qualquer país latino-americano. Suponhamos, de qualquer modo, que a Sony e a IBM decidis-

sem praticar a filantropia numa escala gigantesca. Apesar de tudo, o problema que gostaria de colocar continuaria presente, porque, exatamente, não se trata somente de uma questão de equipamento técnico e sim de mutação cultural.

Os educadores e educadoras estão chamados a enfrentar as questões colocadas por esta mutação cultural, o que supõe não somente promover a análise das diferentes linguagens e produtos culturais, como também favorecer experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural dos alunos e alunas, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade escolar e na sociedade.

As relações entre cotidiano escolar e cultura(s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e/ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas. No entanto, considero que esta perspectiva é fundamental se quisermos contribuir para que a escola seja reinventada e se afirme como um *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto nacional e internacional.

#### Referências bibliográficas

CANDAU, V.M. (2005). *Reinventar a escola*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.

FORQUIN, J.C. (2000). O currículo: entre o relativismo e o universalismo. *Educação e Sociedade*, vol. 21, n. 73.

\_\_\_\_\_. (1993). *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

HALL, S. (1997). *A identidade cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora. In: SIPÁN COMPAÑE, A. (coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza (España): Mira.

McLAREN, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.

MOREIRA, A.F. & CANDAU, V.M. (2003). Educação escolar e culturas: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, mai.-ago.

*Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério de Educação e do Desporto, 1997.

PEREZ GÓMEZ, A.I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas.

\_\_\_\_\_ (1994). La cultura escolar en la sociedad postmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 225.

SARLO, B. (2004). *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Seix Barral.

SEN, A. (2006). O racha do multiculturalismo. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais, 17/09.

SKLIAR, C. & DUSCHATZKY, S. (2001). O nome dos outros – Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica.

STOER, S.R. & CORTESÃO, L. (1999). "Levantando a pedra" – Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento.

TAYLOR, C. (2001). A distorção objetiva das culturas. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais, 11/08.

VEIGA-NETO, A. (2003). Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas

fundamentais da Modernidade. In: COSTA, M.V. (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A.

WALSH, C. (2001). *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministerio de Educación [Documento de trabalho].

WALSH, C. (ed.) (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar/Abya-Yala.