

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Uma escola intercultural para uma sociedade multicultural

Viviane Chequini Manzello

Pelotas, 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

VIVIANE CHEQUINI MANZELLO

Uma escola intercultural para uma sociedade multicultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira

Pelotas, 2007.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira

Prof. Dr. Antônio Sidekum

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Loréa Leite

Para:

**Meus pais, Ibes e Eunice;
Meus irmãos, André e Maurício;
Meus tios, Edel e Adonai;
Minha avó, Dalva (in memorian);
Meu amor, Denis.**

Agradecimentos:

Aos meus amados pais pelo carinho, pelo apoio, pela dedicação que tiveram durante toda vida com os filhos e, principalmente, por nos ensinar a amar e ser amados.

A minha querida e amada avó pelo carinho e amor que tanto me dedicou.

Aos meus irmãos que sempre estiveram ao meu lado nos bons e maus momentos e por demonstrarem, em todos os seus gestos, o carinho, o afeto e o amor por mim.

Aos meus tios pelo apoio, amor e carinho.

Ao meu amor pela paciência, dedicação e amor.

Agradeço também a minha cunhada Cristina pelo carinho que sempre demonstrou por mim.

Aos meus colegas de FEPráxis pela grande colaboração.

A Professora Neiva Afonso Oliveira pelo carinho, pelo apoio e por sua amizade.

Ao meu orientador, Avelino da Rosa Oliveira, pela paciência, pelo carinho, por todo apoio dedicado desde o início deste grande desafio e por sua amizade.

Aos professores e funcionários da Escola Parque do Obelisco pelo apoio que foi fundamental para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas da UNIPAMPA pelo apoio.

“O reverso da tirania da totalidade é a ditadura do fragmento... Sem algum conceito de totalidade positivo e normativo para contrabalançar a ênfase pós-estruturalista/pós-moderna na diferença e descontinuidade, nós estamos abandonados à serialidade do individualismo pluralista e à supremacia dos valores competitivos contra a vida comunal.” Steven Best

Resumo

O estudo de temas como o multiculturalismo e o interculturalismo é imprescindível na análise do complexo das relações sociais, em face da desigualdade e da discriminação que atualmente são latentes em nossa sociedade. A escola, como parte desse todo orgânico que compõe a sociedade, não pode abster-se desses assuntos. Assim, objetiva-se demonstrar que tanto as teorias multiculturais como as interculturais, ainda que estabeleçam relações entre as culturas, se não considerarem as relações humanas como uma totalidade complexa e supervalorizarem alguma das três mediações básicas da existência, quais sejam, as relações culturais, econômicas ou políticas, tornam-se insuficientes na análise dos problemas sociais, mais especificamente na escola, e acabam colaborando na manutenção do “status quo”. Ao longo do estudo, dedicou-se atenção às teorias multiculturais e interculturais, que serviram de base de análise para, assim, chegar-se à escola e decifrar as dificuldades no trato da pluralidade cultural nesse ambiente, sempre demonstrando as deficiências e as benesses dessas teorias quando utilizadas como referencial pedagógico. Realizaram-se entrevistas e observações, além de intensa pesquisa bibliográfica sobre o assunto. Conclui-se que a teoria multicultural aliada à intercultural na sua vertente marxista podem ser meios importantes para a comunidade escolar na luta contra o preconceito e a discriminação, bem como no desmascaramento das ideologias dominantes e no fortalecimento da classe trabalhadora. Desse modo, a escola deve utilizar-se da teoria intercultural que contempla a multiculturalidade do ambiente, sempre realizando a inter-relação da problemática resultante da pluralidade cultural com os demais aspectos que compõem a relação homem-mundo, ou seja, os aspectos políticos e econômicos. É nesse complexo de relações que os fatos sociais estão inseridos, sendo, portanto, imprescindível uma análise voltada para essa totalidade.

Palavras-chave: escola – cultura – multiculturalismo – interculturalismo – totalidade.

Abstract

Studies on themes such as multiculturalism and interculturalism are fundamental for the analysis of the complexity found in social relations, because of the latent inequality and discrimination, present in our society nowadays. The school, as a part of this organic whole which composes society, cannot refrain from these issues. Therefore, this study aims at showing that both multicultural and intercultural theories, even if they establish relations among cultures, must also consider human relations as a complex whole rather than overvalue some of the three basic mediations of existence, i. e., cultural, economic, and political relations. Otherwise, they will not be enough to analyze social problems, or more specifically, the ones regarding the school, and will end up maintaining the 'status quo'. This study has given due attention to the multicultural and intercultural theories which grounded the analysis in order to reach the school and decipher the difficulties concerning cultural plurality in this environment. Their weaknesses and strengths were shown when they were used as pedagogical references. Interviews and observations, as well as a deep bibliographic review, were carried out. I concluded that the multicultural theory, along with the intercultural one in its Marxist origin, may be an important means to be used by the school community to fight against prejudice and discrimination. Besides, it may be used to face dominant ideologies and to strengthen the working class. Therefore, the school must use the intercultural theory, which takes into account the environment multiculturalism, by inter-relating matters regarding cultural plurality to other issues that compose the human being-world relation, i.e., political and economic aspects. Social facts are inserted into this whole complex of relations; thus, it is fundamental to carry out an analysis which takes it into account.

Key words: school; culture; multiculturalism; interculturalism; whole.

Sumário

Introdução	10
1.Delineamento da Pesquisa:	15
2. Evolução do conceito de cultura: uma análise histórica do ponto de vista antropológico.	34
2.1 Sobre a Cultura	42
2.1.1 Relação homem- mundo	43
2.2 Cultura: entre altos e baixos	48
2.2.1 O lugar da cultura	49
2.2.2 Do Modernismo ao Pós- modernismo: onde está a cultura nesses contextos?	51
3. Multiculturalismo	63
3.1 Origens:	64
3.2 Da Educação Multicultural	68
3.3 Multiculturalismos?	72
3.4 O multiculturalismo e a questão da totalidade	82
4. Interculturalismo	97
4.1 Da Transição do “Multi” para o “Inter”	97
4.2. Origens da Perspectiva Intercultural em Educação.	99
4.3 Algumas características da educação intercultural	102
5. Nosso ambiente: a escola	112
5.1 A Multiculturalidade	113
5.2. O Trato da Multiculturalidade na Escola em Face das Teorias Multiculturais e Interculturais.	119
Conclusão	142
Referências Bibliográficas	146

Introdução

Muito se tem falado acerca do tema da diversidade cultural, tanto no âmbito nacional como no internacional. Na esfera da educação, essa matéria vem ganhando espaço dentro da academia com a realização e o avanço de pesquisas na área. Sem dúvida, é tema prioritário para qualquer nação que almeje igualdade e paz mundial.

Nos Estados Unidos (EUA) e no continente europeu, esse tema vem-se tornando central no trato das questões pedagógicas e sociais. Não raro, naquele país, vemos, nos meios de comunicação, casos de discriminação racial e étnica impulsionados por uma política discriminatória e excludente da grande massa de trabalhadores. No plano internacional, os EUA também não fogem à regra. Para imporem sua hegemonia cultural e econômica, praticam atrocidades que, desde a Segunda Guerra Mundial não presenciávamos.

A comunidade internacional assiste, de braços cruzados, a barbáries contra povos inteiros, tais como a invasão americana ao Iraque, a qual ainda está em curso, não bastasse a morte de centenas de civis. Vivemos uma época de contradições na qual, ao mesmo tempo em que se invade um País sob o argumento de tratar-se de ameaça a população mundial, matam-se diariamente dezenas de civis inocentes. Ao ápice da violência mundial e da demonstração de hegemonia de uma nação sobre as demais assistimos há pouco, na internet e nas TVs de todo o mundo, com o enforcamento de Saddam Hussein. A convivência e passividade da comunidade internacional

demonstram claramente o poder que os norte-americanos (EUA) exercem sobre a UNESCO e sobre os demais países.

Na Europa, os conflitos gerados pela exclusão social das minorias raciais e étnicas vêm acirrando-se de forma extremamente preocupante. Basta vermos o caos social que a França vem enfrentando nos últimos anos, com o confronto direto entre os policiais e grande parte da população de imigrantes que sofre com a falta de emprego, de moradia e com a conseqüente discriminação de grande parte dos nativos do país, que se julgam prejudicados com a presença desses imigrantes e de seus descendentes, já que estes, também, ocupam postos de trabalho que os franceses julgam ser seus.

Instala-se, desse modo, uma desordem social causadora de conflitos que acabam, muitas vezes, levando à morte de cidadãos. Em outubro de 2005, a França foi palco de intensas revoltas da população excluída que habita os subúrbios da cidade de Lion. Contudo, apesar da perda de vidas, o governo francês tomou providências no campo legal, tentando responsabilizar os “baderneiros” e calar essa minoria, que apesar de também ter contribuído e continuar colaborando com o crescimento da França, é tratada como a escória da sociedade francesa, indigna, portanto, de fazer parte desta que é considerada uma das potências mundiais.

O resultado do enfrentamento equivocado da questão, atualmente, vemos, ainda, na situação social caótica em que o país se encontra. Os conflitos e as discriminações persistem e alguns políticos continuam a responsabilizar as minorias segregadas como se fossem elas as geradoras da exclusão social.

No Brasil, a violência, que cresce de forma assustadora principalmente nos grandes centros urbanos, é fruto, também, da desigualdade social provocada pelo sistema neoliberal e capitalista.

Refém da violência urbana, grande parte da população e dos

políticos brasileiros¹ acreditam que a redução da menoridade penal, a pena de morte e o aumento do número de presídios resolveria esse problema. Entretanto, na ânsia de resolver a consequência, mais uma vez, relega-se a causa, qual seja, a crescente favelização e marginalização de uma maioria de excluídos do sistema, que são enviados para o crime sem a mínima chance de escolha. Precisamos compreender que lugar de criança não é na cadeia, é na escola, brincando e aprendendo, enquanto seus pais trabalham. Ocorre que nem seus pais têm trabalho nem as crianças têm escola. Então, se o sistema, para manter-se, gera um gama de excluídos, nós devemos trabalhar para transformá-lo e não enviarmos nossas crianças para instituições de privação de liberdade como se, desse modo, estivéssemos resolvendo o caos social que enfrentamos em nosso país.

Assim, trabalharemos com os temas do multiculturalismo e do interculturalismo por considerarmos imprescindíveis para uma análise social e pedagógica que visa ao enfrentamento de problemas como a discriminação, a exclusão e a desigualdade social. Contudo, entendemos, também, que algumas limitações inerentes a esses temas geram problemas de compreensão dessa realidade e, portanto, temos o objetivo de demonstrar, no curso desta dissertação, que tanto as teorias multiculturais como as interculturais, ainda que estabeleçam relações entre as culturas e tragam importantes avanços para a pesquisa em educação, são insuficientes na análise dos problemas sociais, mais especificamente na escola, se não considerarem as relações humanas como uma totalidade complexa e supervalorizarem uma das três mediações da existência humana, quais sejam, as relações culturais, econômicas ou políticas.²

A escola é o nosso centro de estudo, pois, além de ser um ambiente plural na sua constituição, também é um dos pilares de sustentação

¹ A Comissão de Constituição de Justiça do Senado aprovou, no final do mês de abril do corrente ano, projeto que reduz a menoridade penal de 18 para 16 anos. A criação da lei que solidifica essa proposta ainda depende de aprovação do Senado e da Câmara dos Deputados, mas revela a intenção dos políticos, representantes do povo brasileiro.

² O tema das relações produtivas, sociais e simbólicas – as mediações fundamentais da existência – será tratado adiante, no item 2.1.1.

da sociedade contemporânea e, portanto, pode contribuir, e de forma muito significativa, para a transformação desse sistema que privilegia uma minoria detentora do capital e do poder político.

Os desafios da multiculturalidade, também, refletem-se na escola. Sendo assim, centramos nossa atenção sobre essa problemática no cotidiano da vida escolar.

Desejamos, desse modo, que a essência deste texto sirva como meio para a reflexão dos pesquisadores educacionais, educadores e educandos na compreensão de aspectos rotineiros da escola, que, apesar da aparência simples, encobrem relações sobremaneira complexas.

Entendê-las é parte fundamental do ato pedagógico comprometido com a justiça, a igualdade social e engajado na luta pela transformação desse sistema político-econômico excludente.

Para abordarmos este tema na escola, estruturamos nossa pesquisa em cinco capítulos. No primeiro, apresentaremos o delineamento da pesquisa, explicando detalhadamente os motivos que nos impulsionaram para os temas em questão, o objetivo da pesquisa e o caminho traçado para alcançá-lo.

No segundo capítulo, vamos apresentar como o conceito de cultura vem sendo abordado e evoluindo ao longo dos tempos, chegando à contemporaneidade.

O terceiro capítulo é formado pelo tema do multiculturalismo, suas origens históricas e sociais, enfatizando sua aplicação na educação e suas limitações quando desconsidera a totalidade do contexto social.

A intercultura compõe o quarto capítulo deste texto. Neste ponto, mostraremos, além de suas origens e influências na educação, formas diversas de abordagem do tema que suscitam grandes debates acerca da sua melhor utilização para a compreensão dos fatos sociais.

No quinto e último capítulo, vamos trabalhar com a escola na sua

multiculturalidade, demonstrando as formas como o tema é encarado no cotidiano desse ambiente.

Assim, esperamos que esta seja uma leitura enriquecedora e agradável ao leitor.

1. Delineamento da Pesquisa:

Vivenciamos, contemporaneamente, um período de grandes conturbações sociais geradas pela intolerância, pelos fundamentalismos, pela expansão de uma política econômica causadora de miséria.

A educação, personificada nos educadores e pesquisadores, tem fundamentalmente o papel revelador dessas problemáticas. Mostrar os contextos sociais em que elas vão surgindo é parte muito importante na relação pedagógica, como, também, compreender sua influência no dia a dia das relações humanas.

A análise social, seja em nível macro ou micro, compõe-se de aspectos muitas vezes similares que não podem ser desconsiderados. Ainda que analisemos um determinado fragmento da sociedade, temos o dever, enquanto pesquisadores comprometidos em desnudar a problemática social, de considerá-lo em seu contexto enquanto parte de uma totalidade que o influencia e, também, é influenciado por ele.

É com esse espírito que desenvolvemos nossa pesquisa bibliográfica e adentramos no ambiente escolar. A compreensão da maneira como a multiculturalidade e a interculturalidade vêm sendo abordadas, dadas as suas limitações, quando desconsideram a totalidade complexa das relações

humanas, privilegiando determinada relação, seja a cultural, a econômica ou a política, é a problemática em questão neste trabalho.

Contudo, esses temas surgiram de minha história de vida e, em grande parte, da vida no ambiente escolar. Foi a ânsia de entender fatos vividos na escola que me levou a esse tema. Assim, o relato dessa passagem é fundamental para o leitor compreender o porquê do meu interesse em retornar à escola para analisar a questão, mas, agora, embasada em um conhecimento específico, fruto de uma ampla pesquisa bibliográfica. Passemos, então, ao relato de minha trajetória que, como já salientamos, é a mola propulsora da escolha desse tema.

Embora a descrição da história de minha vida não seja, com certeza, uma tarefa fácil, principalmente quando se buscam profundas mudanças para a realização profissional e pessoal, realizá-la é parte imprescindível para, assim, mostrar as práticas vivenciadas nesse espaço durante minha passagem pela escola, que me levaram ao estudo desse tema.

A partir desta reflexão, será possível perceber minha vivência familiar e minha trajetória pela escola no ensino fundamental, ensino médio e acadêmico, sempre na busca incessante do conhecimento.

Natural de Santa Vitória do Palmar, cidade de fronteira, pequena e pacata, nossa família vivia uma situação econômica boa, em se comparando com a realidade socioeconômica do país. Estudávamos na melhor escola particular da cidade, tínhamos lazer, muitos brinquedos, enfim, tudo que uma criança de classe média poderia desejar. Em 1980, fomos surpreendidos por uma tragédia. Nossa casa incendiou-se e nós, não fossem os vizinhos, certamente, não estaríamos vivos. Perdemos tudo o que meus pais haviam lutado por anos para construir e, ainda, tivemos de construir uma nova casa para o locador.

A partir de então, tivemos de ir residir em uma área da periferia da cidade, em uma Cohab, a única que havia em Santa Vitória. Como essa casa era muito pequena, tivemos de aumentá-la, além de construir a outra que foi

destruída. Isso tomava grande parte do orçamento da família. Assim, passamos a conviver com outra realidade: a da dificuldade, do pouco dinheiro, a da discriminação e, até, do preconceito. Isso tudo na minha cabeça era muito confuso.

Apesar de tudo isso, não esmorecemos, seguimos nossas vidas, embora com mais dificuldades, mas sabíamos, no entanto, que tudo isso era passageiro. O que mais me incomodou foi o preconceito. No início, eu imaginava que somente acontecia comigo, depois notei que com os outros também e, lá no fundo, eu sabia que tudo isso estava acontecendo porque nós éramos pobres.

É por isso que, hoje, estudando temas como o multiculturalismo, defendo a posição de que, em se fazendo uma análise fragmentada dos acontecimentos sociais, tais como o racismo, jamais chegaremos ao ponto central que permeia as discriminações como um todo – a desigualdade social gerada pelo capitalismo. As relações sociais dão-se inseridas em três planos, quais sejam, o cultural, o econômico e o político. Desse modo, uma análise social somente pode ser fidedigna quando considerar todos esses elementos. É na síntese, conforme nos ensina Marx, que perceberemos as relações em sua totalidade.³

Foi no estudo que encontrei esperança de mudança de vida, embora a escola, também, fosse um lugar de discriminação e preconceito latentes.

Oriunda de uma família integrada por vários professores, o ambiente escolar nunca me foi algo estranho, ao contrário, cada vez ficava mais fascinada com o mundo que se abria através da escola, pois, nesse ambiente escolar, tive meu primeiro contato com culturas diferentes. Meus colegas e professores expressavam, em suas atitudes e comportamentos, formas diferentes de ler o mundo.

³ A questão no método em Marx, fundamental para o desenvolvimento desta investigação, será abordada sistematicamente no item 3.4.

Embora, entre nós, existissem alunos de diversas nacionalidades, negros, brancos, mestiços, pobres e ricos, o que se podia constatar era que a escola, pleiteando o ideal de igualdade, negava as diferenças de modo extremamente sutil, pois centrava seus ensinamentos somente a partir de uma cultura dominante que nos era imposta. Assim, proporcionava, aos próprios alunos, o surgimento de preconceitos com aqueles que não se enquadravam dentro do padrão que era idealizado pela escola.

Paulo Freire esclarece que esse manto de igualdade pregado pela escola serve à manutenção do *status quo* vigente, pois que legitima essa dominação e, portanto, essa cultura, fazendo com que os demais, representantes de outras culturas, outras classes sociais, vejam-na como legítima.

Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à inautenticidade do ser dos invadidos. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores, a seus padrões, a suas finalidades. (FREIRE, 2004, p.150)

Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos.

Aos invasores, na sua ânsia de dominar, de amoldar os invadidos a seus padrões, a seus modos de vida, só interessa saber como pensam os invadidos seu próprio mundo pra dominá-los mais". (FREIRE, 2004, p.150)

Assim consegui compreender o sentido daquilo tudo que se apresentava naquele momento, percebendo que eles, também, eram tão vítimas do sistema quanto eu, já que estavam impregnados por uma ideologia que cega a todos. Digo isso porque a maioria dos professores e alunos também foram moldados por uma estrutura autoritária e deformadora que não

lhes permite refletir sobre suas ações. Ressalte-se, aqui, que alguns têm a plena consciência do seu ato, mas, para manterem-se em posições privilegiadas, tentam, de todas as formas, seja através da educação ou não, sustentar a realidade posta. Cabe à escola realizar esse tipo de reflexão para poder despir-se desse manto ideológico que cobre a instituição e os partícipes do processo educacional – educando-educador.

[...] A escola é a instituição onde as crianças são doutrinadas na ideologia que convém ao papel que devem desempenhar na sociedade de classes. Em outras palavras, os indivíduos são modelados em sujeitos que se enquadram nas necessidades do capitalismo[...].(SARUP, 1980, p.138)

Continuando meu relato, em Santa Vitória do Palmar, cursei o ensino fundamental, até a sexta série, em uma escola particular, palco dos relatos explicitados acima. Tratava-se de uma escola estruturada em cima dos moldes tradicionais. O conteúdo era-nos repassado de forma vertical, imposta, não havia construção do conhecimento, não havia diálogo, tampouco reflexões sobre a realidade. O aluno era mero receptor e o professor, o único que detinha o saber, que era incontestável. Nestes moldes, a escola não nos ensinava a refletir sobre nada, somente decorávamos o que nos era repassado. Esse tipo de educação, que chama de bancária, Paulo Freire caracteriza como:

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos [...]. Por isso mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a ‘sonoridade’ da palavra e não sua força transformadora [...]. (FREIRE, 2004, p.57)

Hoje, entendo que a escola e os professores, embora que disfarçadamente, eram coniventes com esse ambiente tão preconceituoso que se formou. Será que os filhos de pais ricos e os brancos são melhores que os

outros? Eu sei que não, mas como uma criança lida com tudo isso é que é importante nesse momento. Por que será, então, que temos altos níveis de repetência e abandono escolar entre as classes mais pobres e os negros? Não será a escola um ambiente privilegiador de determinadas culturas consideradas superiores pela sociedade vigente? Não será isso causa de determinados grupos sociais aceitarem seu papel de inferiores imposto por outros?

Ao término da sexta série, pedi aos meus pais que me colocassem em uma escola pública. Pedido aceito, cursei a sétima e oitava séries em uma escola pública de minha cidade.

A mudança de escola levou-me a uma terrível constatação: a precariedade da escola pública e o despreparo dos professores.

Agregado a isso, a discriminação com pobres, negros e estrangeiros, já que morávamos na fronteira, acontecia do mesmo modo, só que camuflada pela bandeira da igualdade pregada pela instituição escolar. Revela McLaren que “ Um mito dos mais perigosos é o das oportunidades iguais que afirma que o sistema educacional é o glorioso fator gerador de igualdade da nossa sociedade livre”(MCLAREN, 1997, p.245). Explicando, o autor afirma que determinados setores educacionais chegam a afirmar que o sucesso pode ser alcançado por aqueles “[...] mais esforçados e aqueles com mais inteligência inata [...]” (MCLAREN,1997, p.245) preterindo, assim, aqueles que são considerados menos capazes. Esse argumento leva ao extremo de chegar-se a dizer que determinadas raças não atingem os níveis de escolarização mais altos porque são preguiçosos, malandros. Éramos impregnados pela cultura branca, heterossexual, patriarcal, que representa a cultura da classe dominante. Mas a escola mascarava essa realidade fazendo festejos do Dia do Índio, por exemplo. Ora! Será que somente o dia 19 de abril é que o índio deve ser lembrado? E os demais dias do ano? A quem são dedicados?

[...] Através da educação há a necessidade de se rever o etnocentrismo – tão arraigado na sociedade, para ver no multiculturalismo uma via de democratizar as relações sociais/raciais, tornando-as simétricas. Sabe-se que geralmente a cultura é uma relação de poder, cujas diferenças podem ser de cunho político, social, econômico ou lingüístico. A cultura hegemônica, que normalmente é imposta pelo poder, precisa ser desestabilizada, criticada, para dar lugar às diferenças raciais, étnicas e de identidade, ou seja, ao multiculturalismo. (LAMPERT, 1999, p.62)

McLaren questiona, também, as formas como as demais culturas são estereotipadas, principalmente através desses dias comemorativos instituídos com o objetivo de criar no imaginário social que todos são contemplados em nossa sociedade.

[...] [as educadoras] precisam criar uma política de construção de alianças, de sonharem juntos, de solidariedade que avance para além de posturas condescendentes (como, por exemplo, “a semana das raças”), que na verdade servem para manter formas de racismo institucionalizado intactas. (1999, p.95)

Mas é imprescindível que essa luta não se concentre apenas nas questões culturais. É tomando as questões na sua totalidade que conseguimos atacá-las na sua raiz. O trato da multiculturalidade deve ultrapassar a questão cultural e adentrar, também, no contexto político e econômico. Esses elementos estão inter-relacionados e como tais devem ser tratados. No fragmento, perdemos parte do contexto que envolve determinado fato.

Meu desejo era a busca de conhecimento e, então, prestei exame para a Escola Técnica Federal de Pelotas. Fui aprovada e passei a residir em Pelotas. Nessa escola, vivenciei outra realidade da escola pública. Ao contrário do que ocorria naquela escola de ensino fundamental de minha cidade natal, a Escola Técnica, hoje CEFET, era um exemplo em termos de estrutura e de professores.

Com o passar dos anos, fui amadurecendo e percebendo que a

Escola Técnica, embora fosse muito eficiente, não me atraía. Era um ensino mecanicista no qual somente nos ensinavam a pensar naquelas ligações eletrônicas sem qualquer tipo de troca de experiência entre alunos e professores, de diálogo, de respeito com as diferenças, já que, naquela instituição havia uma grande multiplicidade cultural. Os alunos eram tratados como objetos. Suas experiências, suas culturas eram simplesmente ignoradas. Havia alunos ali cuja situação econômica era precária, mas isso não interessava aos professores, que exigiam de todos a mesma perspicácia no manejo do computador. Não é possível comparar um aluno que está familiarizado com a tecnologia com aquele que não nunca manejou um equipamento assim. Há que se fazer a compreensão da realidade de cada um dos alunos para, assim, poder ensiná-los de forma adequada e fazer com que tenham o prazer de aprender sem se sentirem inferiores.

Naquela época, não conhecia a “educação bancária” tanto criticada por Paulo Freire, mas foi exatamente essa educação que nos foi efetivada. Éramos objetos de depósito, éramos levados a pensar que havia somente uma única cultura - a da classe dominante.

Nessa Instituição, após o primeiro ano, entrei para o curso de eletrônica, considerado um dos melhores e mais difíceis de entrar e de cursar. Todos que ali estavam achavam-se melhores que os demais alunos. O pior era que os próprios professores alimentavam esse sentimento de superioridade sobre os demais, dizendo: “Vocês estão no cursão, pra cá só vêm os melhores”. Essa era a frase mais repetida naqueles corredores e aulas. Mas o que acontecia com aqueles que não eram os “gênios” e, ainda por cima, a única mulher do curso de eletrônica, como eu? Para minha tristeza e depois de tanto esforço que fiz para ingressar nessa instituição, era o mesmo de sempre – a discriminação. Ali era um local somente para recebermos o que o senhor de todos – professor – nos ensinava, não havia espaço para interação, questionamentos. A meu ver, para ele, os homens é que seriam capazes de aprender a eletrônica, mulher tinha de “fazer magistério”.

Até aqui ative-me somente às questões de raça, classe e etnias, mas ainda há outra questão que também deve ser mencionada, pois enfrenta, juntamente com as demais, o problema do preconceito - a questão de gênero.

Em meio a todas essas questões e ao tormento da adolescência, ainda tive de conviver, em casa, com uma família pautada em padrões patriarcais.

Ainda, tudo aquilo que eu ouvia na escola reproduzia-se em casa, ou vice-versa. Parecia que o preconceito era um fato consumado e que ninguém ousaria tentar enfrentá-lo.

Carregava muitas dúvidas, que sempre eram respondidas da mesma forma – “é assim que é, não vais querer mudar a sociedade”. Questionamentos do tipo: por que alguns, em razão do sexo, da cor, da classe social são tratados de forma distinta? Não somos todos humanos? Não deveríamos ter todos as mesmas oportunidades? Por que uns são privilegiados em detrimento de outros? Por que querem inculcar-me que, por ser mulher, tenho de moldar-me a determinados padrões ditados não sei por quem?

Foi com todas essas problemáticas que joguei a minha força e atenção para o vestibular e, em 1995, comecei a cursar Direito na Universidade Federal de Pelotas. Tinha a esperança de poder, através do conhecimento adquirido nesse curso, colocar em prática meus ideais de luta por uma sociedade mais livre, mais justa, menos excludente e menos preconceituosa.

A essas alturas, não esperava mudanças com relação à metodologia de ensino. Sabia que as aulas seriam expositivas, que não haveria a troca de experiências entre docente e discente, mas tinha a esperança de que, com o conhecimento aprofundado na área da ciência jurídica, pudesse ajudar a amenizar as injustiças sociais. Para minha surpresa, constatei que o próprio Direito também colaborava para a manutenção das injustiças, pois a igualdade pregada era somente formal.

Com o passar dos anos, comecei a me questionar a respeito do importante papel do profissional da área jurídica para a sociedade, pois ele tinha, a meu ver, os meios para a realização de mudanças sociais expressivas. Foi então que, no quarto ano do curso, tive uma grande decepção quando comecei a estagiar em comunidades carentes da cidade de Pelotas. Nesses bairros, constatei as dificuldades reais da maioria da comunidade. Eram pessoas desesperadas à procura de ajuda que, no Direito, certamente eu não encontraria. Como ajudar uma dona de casa espancada pelo marido que bebia, pois estava desempregado? Eu poderia utilizar um meio jurídico para afastá-lo, mas isso traria outros problemas a essa senhora, já que nunca havia trabalhado e não possuía recursos para manter-se.

Trata-se de um problema social criado pelas injustiças e pela falta de oportunidades iguais a todos, gerado pelo sistema capitalista. E, neste momento de profunda reflexão a respeito da nossa sociedade, descobri, mais uma vez, que havia feito a escolha equivocada. O aprendizado foi importante, mas meu objetivo era outro.

Após a formatura, comecei a trabalhar, mas, a cada dia que passava, minha angústia só aumentava. Defrontei-me com situações tão cruéis quanto a que relatei anteriormente e não podia fazer nada, a não ser achar paliativos para essas situações. Diante desse quadro, decidi afastar-me das funções de advogada.

Salto, um pouco, na ordem cronológica, indo lá para o Mestrado, ainda como aluna especial, para explicitar como alcancei minhas conclusões a respeito do Direito. Foi nas conversas com os professores deste Mestrado e estudando um pouco Filosofia do Direito, que pude entender as limitações das ciências jurídicas.

Alysson Leandro Mascaro (2002, p.118), ao falar do Direito em Marx, revela que:

O direito, em Marx, não assume, como era próprio da filosofia do direito moderna, a característica de idéia ou de conceito que melhor faça justiça à realidade. Não evolui pelo melhor esclarecimento da consciência do jurista, nem tampouco pela melhor elaboração dos conceitos. Na verdade, evolui pela necessidade das relações produtivas de estabelecerem determinadas instâncias que possibilitem o próprio funcionamento do sistema.

Daí que começo a identificar uma das principais características do Direito, que é ser fundamentalmente um direito de classe, funcionando nos interesses das classes privilegiadas. A igualdade pregada é apenas formal. Essa igualdade é utilizada como modo de justificação de nosso sistema legal. Não há igualdade enquanto uns têm fome, não têm comida, saúde, moradia e outros vivem na abundância.

O Direito acaba por reproduzir as desigualdades na medida em que está inserido e é meio de justificação desse sistema capitalista altamente excludente e provocador das injustiças e divisões sociais.

Seguindo a ordem cronológica, passo, a partir deste momento, a traçar meu caminho neste Mestrado. Objetivando a inserção no campo da educação é que busco aprimorar meus conhecimentos nessa área.

Em 2002, fiz a seleção para aluno especial do Mestrado em Educação, mas não fui selecionada. Como não desisto fácil, tentei novamente e, em 2004, fui aprovada, como aluna especial e comecei, então, a cursar a disciplina de EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E PRÁTICA SOCIAL – Tópicos de Filosofia e Educação em Marx e Freire.

Estudando Marx e Freire, aprendi que a educação é, com certeza, um dos meios eficientes na busca por uma sociedade mais justa, pois é através dela que se leva à conscientização dos oprimidos para que, assim, possam transformar a sua realidade social.

A sociedade em processo de globalização é a sociedade onde conhecer é poder e, com isso, pode-se dizer que quem não conhece não “é”, e

quem não detém o conhecimento estipulado pela classe dominante “não é”; por isso, é excluído de participar até mesmo das decisões que têm influência sobre sua própria vida.

É neste sentido que podemos perceber, em Marx, a grande função da educação como fonte de transformações sociais. Para isso, é necessária uma nova postura pedagógica com a consciência da totalidade das relações humanas.

Na mesma linha, fui selecionada, no segundo semestre de 2004, também como aluna especial, para cursar a disciplina de Leitura Dirigida: Filosofia, Educação e Movimentos Sociais, neste Mestrado. Nessas aulas, realizamos conexões entre os autores que fazem parte da bibliografia básica dos projetos dos alunos e Paulo Freire. Essa disciplina ajudou-me na elaboração do meu projeto de pesquisa. No decorrer das aulas, e com a realização de trabalhos de pesquisa, pude aprofundar-me em questões relativas ao meu projeto. Em aula, com a leitura dos trabalhos realizados, enriquecemos nossa pesquisa com as sugestões dos professores e colegas.

Ainda, em meio a toda essa caminhada, é importante, também, destacar minha participação no grupo de pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social, desde 2004, uma vez que é de fundamental importância no desenvolvimento da minha dissertação.

Tendo em vista que nossa sociedade é multicultural, e que a escola é um reflexo desta, torna-se imprescindível uma educação intercultural para produzir um método pedagógico que não desrespeite e que não ignore as demais culturas, mas que, ao contrário, saiba trabalhar com as diferenças de modo a respeitar a todos os indivíduos, independentemente de sexo, etnia, raça, entre outros.

Contudo, não basta apenas essa inter-relação cultural, é fundamental que o processo pedagógico relacione as questões culturais com os demais modos de relacionamento do homem na sociedade, ou seja, os aspectos culturais e econômicos.

É a partir de uma reflexão filosófica que iremos avançar nas questões educacionais propostas. É a filosofia da educação que, a partir da reflexão sobre os elementos da educação presentes, poderá apontar para um futuro possível. Por isso a escolha da linha de pesquisa Filosofia, Educação e Sociedade, que traz todos os pontos essenciais à minha pesquisa: a filosofia (primordial para a análise), a educação (área a ser estudada) e a sociedade (complexo das suas relações). Nesta linha, encontro todos os elementos para o avanço de minha pesquisa.

Se a escola é a expressão da sociedade, e a filosofia “é uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto” (SAVIANI, 1973, p.68) dos problemas existentes nesse meio, é inevitável que entre esses problemas, esteja a educação. Explica o ilustre autor, Demerval Saviani que essa reflexão é:

Radical: Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida esta palavra no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade.

Rigorosa: Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, criticamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações que a ciência pode ensejar.

De conjunto: Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. (SAVIANI, 1973, p.68)

Inegável é a importância do tema em questão, objeto deste estudo, dada a formação do povo brasileiro. Na escola, é imprescindível o reconhecimento e o respeito às diferenças resultantes dessa grande miscigenação, cabendo aos professores desmascararem as ideologias dominantes que permeiam o ambiente escolar. Somente assim, teremos um espaço onde as diferenças serão respeitadas. Essas atitudes, fatalmente, propagar-se-ão para além dos muros escolares. Para tanto, salientamos,

novamente, que a segregação social envolve questões culturais, políticas e econômicas.

Neste período de convivência com professores e alunos, aprendi, além da filosofia, da pedagogia, da história, dentre outros tantos temas abordados, a prática da solidariedade, da compreensão, da democracia, da amizade nos momentos mais difíceis. Certamente um grande aprendizado para o resto da vida. Este é o almejado interculturalismo que vivenciamos nesta instituição. Uma prática reveladora da realidade social, associada ao respeito à diversidade, ao diálogo e ao encontro.

Desse modo, fica claro, pelo exposto, que esta pesquisa se alicerça na trajetória acadêmica que percorri durante vários anos de minha vida. E é por isso que retorno à escola para pesquisar esse tema que tanto me aflige e que é latente, atualmente, na acadêmicas dada, a sua inegável importância.

Entretanto, abordar a pluralidade cultural a partir das teorias multiculturais e interculturais na escola, sem dúvida, não é uma tarefa fácil; pelo contrário, exige, além do conhecimento teórico, sensibilidade e perícia na coleta dos dados para posterior análise.

Primeiramente, objetivando esclarecer pontos teóricos fundamentais para a correta análise do tema, fizemos um estudo da bibliografia existente sobre o multiculturalismo e interculturalismo para que, a partir daí, juntamente com as observações realizadas nas escolas e as entrevistas, pudéssemos encontrar respostas à nossa investigação.

Como o impulso para o tema em questão partiu da nossa experiência na escola, conforme explicitamos anteriormente, é evidente que a pesquisa bibliográfica fez-se necessária antes dos demais modos de coleta de dados, pois, além de clarear conceitos fundamentais, foi importantíssima no entendimento dos fatos passados que hoje me impulsionam novamente à escola para desenvolver esta pesquisa.

É importante salientarmos que fomos ao ambiente escolar com um objetivo predeterminado. Sendo assim, tínhamos o dever de estar com alguns referenciais teóricos já estruturados para, desse modo, podermos focar-nos na resposta a nossa pesquisa.

Entendemos, dessa maneira, que a pesquisa bibliográfica norteou a coleta de dados, através de observações e entrevistas e também permitiu uma análise reflexiva sobre esses dados coletados.

Quando nos referimos a “orientação teórica” ou a “pesquisa teórica”, estamos a falar de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar. Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados. A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos. (BOGDAN; BIKLEN, 1997, P.52)

Passaremos, então, às discussões a respeito das observações, para, ulteriormente, analisarmos a questão das entrevistas.

Assim, auxiliada pela ampla pesquisa bibliográfica, passamos às observações e, posteriormente, às entrevistas.

Escolhemos, para a análise do tema, conforme dito anteriormente, uma escola da periferia urbana de Pelotas. No entanto, visitamos em torno de dez instituições de ensino e acabamos por escolher esta escola que denominaremos escola “B”. Dentre as várias opções, já que na maioria das escolas fomos muito bem recebidos, elegemos esta por entendermos que este trabalho torna-se sobremaneira interessante e instigante, principalmente quando trabalhamos com a comunidade mais carente.

Optamos por realizar nosso estudo em uma escola pública, porque acreditamos que as questões relativas à diversidade cultural são mais latentes nessas instituições, já que estas abarcam a maior parte da população e são mais representativas do nosso mosaico populacional.

A escolha pela instituição de ensino denominada escola “B” deu-se, em virtude da sua localização e por acolher, principalmente, estudantes de vários bairros que se situam nas redondezas. Nestes, mora, em sua maioria, grande parcela da população econômica, social e culturalmente desprivilegiada da cidade de Pelotas.

Não é demais apontarmos que esse estudo foi efetuado em turmas da quarta série dessa escola. A escolha por essas turmas partiu das coordenadoras pedagógicas da escola sob o argumento de que, na primeira, segunda e terceira séries, os alunos são muito pequenos e se dispersam com grande facilidade. Como nossa preferência era de somente realizar as observações nas séries iniciais do ensino primário, por uma questão de relacionamento, e por entendermos a relevância do argumento, optamos por acatar a sugestão. Damos primazia à observação de crianças, pois acreditamos que as séries iniciais são de importância capital para a formação do ser humano. Temas como este de que estamos tratando, por envolver a preocupação com o Outro, respeito ao próximo, têm de ser abordados desde os primeiros anos da criança na escola.

Antes de começarmos a observação em sala de aula, falamos com a coordenadora pedagógica e a direção da referida escola que, após a leitura do projeto e decisão sobre a pertinência ou não da nossa pesquisa na instituição, encaminharam-nos às professoras. Após as devidas apresentações, fizemos um relato de nosso projeto informando do objetivo da pesquisa quanto ao tratamento dessas questões em sala de aula.

Notamos, ao primeiro contato com a escola, que uma das dificuldades enfrentadas pelas professoras são as condições do prédio, a falta de material didático, a falta de cursos de aperfeiçoamento, a falta da biblioteca, entre outros.

Apesar dessas condições, que certamente afetam o trabalho, fomos muito bem recebidos pelas duas professoras, cujas aulas observamos. Nossas observações desenvolveram-se por dez meses, no turno da manhã,

uma vez por semana, na sala de uma professora e, na seguinte, na sala da outra, num período de aproximadamente uma hora e meia.

Assim, fizemos as observações nas salas de aula, nos corredores e no pátio da escola, colhendo as informações que julgávamos pertinentes à nossa pesquisa, baseados no referencial teórico que vínhamos estudando.

A importância das observações é inegável quando adentramos em qualquer ambiente, no caso específico, na escola, já que conseguimos captar a rotina, o dia-a-dia da escola, verificando como ela trata dos assuntos pertinentes a esse ambiente.

Sem dúvida, a observação séria e rigorosa é meio essencial na busca das respostas que estamos perseguindo.

Richardson (1999, p.263- 264), ao explicar a importância da observação, revela que:

[...] A riqueza da observação faz com que os antropólogos a elejam como recurso especial de trabalho, tornando-a essencialmente unida aos estudos dos maiores nomes que fizeram e fazem ciência [...]. Contudo, não é apenas a Antropologia que desfruta das vantagens do uso constante da observação, mas também outras disciplinas científicas [...].

A pesquisa educacional pode explorá-la através de diferentes programas de observação, como listas de verificação, avaliações e escalas de avaliação, anedotários ou diários de comportamento, resumos periódicos, registros fotográficos, observação de amostras de tempo, além de outros.

Há aspectos do comportamento humano que não poderiam ser estudados satisfatoriamente de outra forma.

Para o registro dos fatos, durante a observação, utilizamos o chamado caderno de campo, cujas anotações foram feitas no exato momento de sua ocorrência. Em caso de impossibilidade, assim que saíamos da escola, fazíamos as referidas anotações. Desse modo, evitamos a perda de informações importantes.

Um dos pontos mais positivos para o uso da observação é a possibilidade de obter a informação no momento em que ocorre o fato. Esse aspecto é importante porque possibilita verificar detalhes da situação que, passado algum tempo, poderiam ser esquecidos pelos elementos que observaram ou vivenciaram o acontecimento. (RICHARDSON,1999, p.263)

Feitas as observações, passamos às entrevistas, porque entendemos tratar-se de relevante instrumento para a solução do nosso problema de pesquisa. Este é, a nosso ver, o meio próprio e desejável para qualquer pesquisador verificar o motivo das atitudes e comportamentos observados no ambiente pesquisado. Os reais motivos, conforme poderá ser constatado posteriormente, explicitaram-se claramente com as entrevistas. Acreditamos que a observação, embora seja de suma importância, não pode, sozinha, apresentar os porquês das práticas.

As entrevistas foram realizadas com uma das professoras (chamada, neste trabalho, de Professora 1) cujas práticas observamos, para assim, podermos captar com maior clareza sua verdadeira intenção ao agir desta ou daquela maneira; com a coordenadora pedagógica e com outra professora que desenvolve projetos com o tema da cultura africana.

Este meio de coleta de dados é um importante instrumento para verificar questões relacionadas à pluralidade cultural e à classe social presentes na escola: a) o conhecimento das professoras a respeito desses assuntos; b) como elas pretendem ou trabalham com eles em sala de aula; c) se não estão conseguindo, qual o motivo; d) se é relevante para elas esses temas para proporcionar um melhor aprendizado ao aluno.

Na realização da entrevista, optamos pela forma semi-estruturada, pois, desse modo, pudemos elaborar algumas questões de nosso interesse, sem, no entanto, limitar o entrevistado.

É uma característica dessas entrevistas que questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia da entrevista. Espera-se que essas questões sejam livremente respondidas pelo entrevistado. O ponto de partida do método é a suposição de que o *inputs* que caracterizam entrevistas ou questionários padronizados, e que restringem o momento, a seqüência ou o modo de lidar com os tópicos, obscurecem, ao invés de esclarecer, o ponto de vista do sujeito. (FLICK, 2004, p. 106)

Desse modo, acreditamos que, com esse tipo de entrevista, captamos a realidade dos fatos de forma mais clara e precisa.

Assim, valemo-nos da observação e da entrevista porque uma complementa a outra melhorando a análise da realidade que se apresenta. É através da entrevista que confirmamos ou não as conclusões feitas com a observação. É inegável a importância da utilização desses dois métodos, que, aliados a uma revisão bibliográfica bastante profunda sobre o assunto, sem dúvida, proporcionou-nos a produção de uma pesquisa com a qualidade exigida para um Mestrado em Educação.

Assim sendo, servimo-nos de todos esses métodos, objetivando realizar uma pesquisa que relatasse, com a maior precisão possível, as questões referentes ao multiculturalismo e ao interculturalismo presentes nessa escola do município de Pelotas.

2. Evolução do conceito de cultura: uma análise histórica do ponto de vista antropológico.

No final do século XVIII e início do XIX, o termo *Kultu* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade. Para os franceses, *Civilization* referia-se às realizações materiais de um povo. Esses termos foram sintetizados por Edward Tylor através do vocábulo *Culture*, que significava “*este todo complexo, que inclui conhecimento, fé, arte, moral, lei, costumes e outras capacidades e hábitos, adquiridos pelo homem enquanto membro duma sociedade*” (apud RABUSKE, 1981, p.42). Abrangia, com esta definição, todas as realizações humanas e opunha-se à idéia de aquisição inata da cultura, corrente na época.

Contudo, Tylor não foi o primeiro estudioso desse conceito. Na antiga Grécia, a preocupação com o termo já se apresentava bastante latente. Significava a formação do homem, ou seja, a educação, o conhecimento. Era esse atributo que diferenciava os homens dos demais seres vivos.

Na Idade Média, a cultura tinha o objetivo principal de preparar o homem para os seus deveres religiosos e a vida ultraterrena. Embora com objetivos diversos, ainda, a cultura significava a formação humana.

Assim, queremos, com a explicitação desses dois conceitos, elaborados evidentemente antes do conceito de Tylor, esclarecer que este

autor não foi o primeiro estudioso dessa questão, mas, do ponto de vista antropológico, marcou uma época, pois o conceito de cultura, pelo menos como utilizado atualmente, foi definido pela primeira vez por ele.

Ressalte-se, também, que não foi o primeiro a questionar a posição corrente, daquela época, de que havia princípios ou verdades inatas na mente humana que eram fruto da hereditariedade. Locke já havia feito, em 1690, em seu livro "*Ensaio acerca do entendimento humano*".

Feito este breve esclarecimento, retornemos à evolução do conceito a partir de Edward Tylor, que certamente será facilitada pelo esquema elaborado por Laraia em seu livro "Cultura: um conceito antropológico".

Laraia explica que Tylor, ao defender o estudo da natureza humana pela comparação das raças do mesmo grau de civilização, reafirma a igualdade da natureza humana. Assim, sua principal preocupação consiste na igualdade existente na humanidade. A diversidade constatada explica-se, segundo sua visão, pelo resultado da desigualdade de estágios presentes no processo evolutivo da civilização. Desse modo, Edward Tylor considera que a humanidade sofre processos evolutivos que a colocam em um determinado estágio de evolução da vida: selvagem, bárbara e civilizada.

Destaca Laraia (2005, p.33) que Tylor não poderia explicar o conceito de cultura se não como o fez, já que "*seu livro foi produzido nos anos em que a Europa sofria o impacto da Origem das espécies, de Charles Darwin.*" A antropologia imergiu nesse contexto – evolucionismo unilinear.

Como reação ao evolucionismo, surge o método comparativo, com Fraz Boas, antropólogo alemão, que dá à antropologia as tarefas de reconstruir a história de povos ou regiões particulares e comparar a vida social de diferentes povos, cujo desenvolvimento segue as mesmas leis. Boas propôs que os resultados obtidos fossem comparados através dos "estudos históricos das culturas simples e da compreensão dos efeitos das condições psicológicas dos meios ambientes"(LARAIA, 2005, p.36).

Desse modo, para Boas, explica Laraia, são as investigações históricas que propiciam a descoberta dos traços culturais. Para ele, cada cultura, em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou, tem seus próprios caminhos.

Alfred Kroeber, renomado antropólogo americano, preocupou-se em demonstrar como a cultura atua sobre o homem, numa tentativa de evitar a confusão, que havia na época, entre o orgânico e o cultural. Então, defende a idéia de que, embora todos os homens dependam de seu sistema biológico para se manterem vivos, é a cultura que irá diferenciar as maneiras de utilização desse sistema.

Para este autor, os comportamentos humanos “não são biologicamente determinados. A sua herança genética nada tem a ver com as suas ações e pensamentos, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado.”(LARAIA, 2005, p.38) Afirma, este antropólogo, que o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado, pois age de acordo com seus padrões culturais e que a cultura é um processo acumulativo resultante de toda experiência histórica das gerações anteriores. Sendo assim, é evidente a importância da evolução histórica das gerações na compreensão do conceito de cultura de Kroeber.

É nesse embate teórico que o conceito de cultura entre os antropólogos vai se desenvolvendo, do final do século XVIII ao início do século XIX.

Após essa breve explanação evolutiva do conceito que aqui, neste momento, nos propomos a estudar, passamos às principais teorias contemporâneas que definem a questão. Para tanto, utilizaremos, também, o esquema elaborado por Laraia, a partir da análise feita por Roger Keesing.

Laraia mostra-nos, primeiramente, as teorias que consideram as culturas como um **sistema adaptativo**. Tal teoria, difundida por neo-evolucionistas como Leslie White, foi reformulada por outros antropólogos que concordavam que:

1. 'Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. [...]'
2. 'Mudança cultural é primariamente um processo de adaptação equivalente à seleção natural.' ('O homem é um animal e, como todos animais, deve manter uma relação adaptativa com o meio circundante para sobreviver. Embora ele consiga esta adaptação através da cultura, o processo é dirigido pelas mesmas regras de seleção natural que governam a adaptação biológica.' B. Meggers, 1977)
3. 'A tecnologia, a economia de subsistência e os elementos da organização social diretamente ligada à produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura. [...]'
4. ' Os componentes ideológicos dos sistemas culturais podem ter conseqüências adaptativas no controle da população, da subsistência, da manutenção do ecossistema etc.' (LARAIA, 2005, p. 59- 60)

Em segundo lugar, apresenta as **teorias idealistas** da cultura. Estas se subdividem em:

a) Aquelas que consideram a cultura como um sistema cognitivo. Esta abordagem realiza a análise dos modelos construídos por membros da comunidade a respeito de seu próprio universo. Assim, cultura é tudo que o indivíduo tem de conhecer ou acreditar para atuar dentro da sociedade de maneira que não seja por ela repudiado.

b) A segunda abordagem é aquela que considera a cultura como sistemas estruturais. Perspectiva desenvolvida por um dos mais famosos antropólogos franceses, Claude Lévi-Strauss, define cultura "como um sistema simbólico que é uma criação acumulativa da mente humana." (LARAIA, 2005, p.61). Assim, afirma Kessing que seu trabalho tem sido o de descobrir, na estrutura dos domínios culturais – mito, arte, parentesco e linguagem – os princípios da mente que geram essas elaborações culturais.

c) A terceira abordagem é a que considera a cultura como sistemas simbólicos. Esta concepção foi desenvolvida por Clifford Geertz e David Sheneider, nos Estados Unidos.

Geertz define cultura como “ sistemas organizados de símbolos significantes” (GEERTZ, 1989, p. 58). Partindo do raciocínio de que o homem é um animal que vive preso a uma teia de significados por ele mesmo criada, sugere que essa teia e sua análise seja o que chamamos de cultura.

No trabalho de análise dessa teia, Geertz (1989, p.15) nos diz que a missão do antropólogo é desvendar esses significados, estabelecendo relações entre si, de forma a ensejar uma interpretação semiótica do objeto analisado. E uma boa interpretação só será possível através do estabelecimento dessas relações, da seleção de informantes, da transcrição de textos, do levantamento de genealogias, do mapeamento de campos etc., em suma, através de um levantamento etnográfico. Ou, segundo a noção de Gilbert Ryle, de uma “descrição densa”. E fazer a etnografia do objeto, elaborar uma descrição densa “ é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos [...]”(GERTZ,1989, p.20). Porém, o que interessa não é a interpretação e explicação dos fatos de forma isolada e, sim, a importância de como ele está sendo vivido e transmitido, perpetuado pela adaptação de quem chega e se insere na trama dos significados, sejam eles julgados corretos, ridículos, inocentes etc.

Na tentativa de delimitar o conceito, para que seja coerente e tenha um argumento definido para propor, Geertz (1989, p.15) defende ser o conceito de cultura “essencialmente semiótico”.

Para esse autor, o “homem é um animal amarrado a teias e significados que ele mesmo teceu”; portanto, assume a cultura como sendo essas teias e sua análise. Desse modo, a cultura é entendida como um conjunto de símbolos que possuem significados para determinada comunidade, povo. Nas palavras do autor: “sistemas organizados de símbolos significantes”(1989, p.58).

Ocorre que esses símbolos significantes, que chamamos de cultura, são produzidos dentro de contextos sociais que, de uma forma ou de

outra, geram valores a esses signos, dependendo do grupo social em que são recebidos ou transmitidos.

Sendo assim, mostraremos, a partir de John B. Thompson, sociólogo e estudioso das questões sociais em sua amplitude e complexidade, quão esses contextos sociais condicionam o modo como o homem lê e se vê no mundo moderno.

Revela o autor que os contextos “podem estar caracterizados, por exemplo, por acesso diferenciado a recursos e oportunidades e por mecanismos institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas.”(THOMPSON, 2000, p.181). Desse modo, a interpretação dessas formas simbólicas deve dar-se através desses contextos.

Para melhor entendermos este conceito, analisaremos as características das formas simbólicas apresentadas por Thompson (2000, p.182- 192):

a) As formas simbólicas enquanto **intencionais** são produção de símbolos de um sujeito pra outro(s).

[...] as formas simbólicas são produzidas, construídas e empregadas por um sujeito que, ao produzir e empregar tais formas, está buscando certos objetivos e propósitos e tentando expressar aquilo que ele ‘quer dizer’ ou ‘tenciona’ dizer nas e pelas formas assim produzidas.(THOMPSON, 2000, p.183)

O autor destaca as palavras quer dizer e tenciona, pois muitas vezes, o sujeito, embora pratique o ato intencionalmente, pode não transmitir o que realmente ele quis ao produzir determinada forma simbólica. Mas, aqui, o que realmente importa é o fato de que o sujeito- produtor aja de forma intencional; caso contrário, não sendo expressões de um sujeito, não são formas simbólicas. Para exemplificar, o autor revela que pedras numa praia, nuvens no céu, somente passam a ser significativas no instante em que “são

vistos como expressão de um sujeito intencionado, com propósitos[...]”(THOMPSON, 2000, p.184)

b) Como segunda característica das formas simbólicas, o autor apresenta o aspecto **convencional**.

O processo de produção, construção, emprego e recepção dessas formas simbólicas envolvem a aplicação de regras, códigos e convenções construídas socialmente.

Essas regras “fazem parte do conhecimento tácito que os indivíduos empregam no curso de suas vidas cotidianas” (THOMPSON, 2000, p.186). Ou seja, são regramentos sociais pré-estabelecidos que regulam as ações dos indivíduos.

É importante salientarmos o fato de que quando um sujeito emite uma forma simbólica, esta possui um significado para ele de acordo com as suas regras e convenções, mas aquele que recebe esses significados vai interpretá-los segundo as suas próprias regras e convenções.

[...] as formas simbólicas que são codificadas de acordo com certas regras e convenções podem ser decodificadas de acordo com outras regras e convenções. Por exemplo, um texto produzido de acordo com as convenções do discurso científico pode ser interpretado por leitores subsequentes de diferentes maneiras [...]”(THOMPSON, 2000, p.186)

c) A terceira característica das formas simbólicas é o aspecto **estrutural**, que significa que estas são “construções que exibem uma forma articulada” (THOMPSON, 2000, p.187). São elementos que se inter-relacionam, compondo uma estrutura que pode ser analisada formalmente.

Para melhor elucidar a questão, o autor (2000, p.188) diferencia a estrutura de uma forma simbólica de sistema, afirmando que decompor aquela é “analisar os elementos específicos e suas inter-relações” e decompor

esta é “ abstrair a forma em questão e reconstruir uma constelação geral de elementos e suas inter- relações.” Faz esta distinção, pois o significado é transmitido tanto por traços estruturais como por elementos sistêmicos.

d) Como quarta característica, o autor destaca o aspecto **referencial** das formas simbólicas, que são “construções que tipicamente representam algo, referem-se a algo, dizem algo sobre alguma coisa” (THOMPSON, 2000, p.190).

As formas simbólicas podem, dependendo do contexto, representar ou substituir objetos, indivíduos e situações, bem como se referir a um objeto particular. Ainda, ao fazer referência ou representar algo, as formas simbólicas “dizem algo sobre ele, isto é, afirmam ou declaram, projetam ou retratam” (THOMPSON, 2000, p.191), ou seja, podemos interpretar os símbolos, o que eles revelam tendo em vista o contexto em que estamos inseridos. Um discurso ou uma ilustração de um jornal, que são formas simbólicas, dizem-nos algo (afirmam ou declaram, projetam ou retratam) que nós podemos interpretar. Então, os símbolos não só se referem a um determinado objeto, mas, também, trazem em si a revelação desse objeto, um possível significado, sujeito a interpretação.

e) A quinta e última característica é o aspecto **contextual** da forma simbólica, que significa “que as formas simbólicas são sempre inseridas em processos e contextos sócio- histórico, específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas.” (THOMPSON, 2000, p.192)

A produção e a recepção das formas simbólicas têm lugar dentro de contextos sociais estruturados. Desse modo, a transmissão dessas formas simbólicas por um sujeito que está situado dentro de determinado contexto social pode, dependendo do contexto social do receptor, ser interpretado de outra maneira, pode possuir um valor diferente para este do que para aquela de acordo, por exemplo, com sua classe social, posição hierárquica dentro de certo ambiente de trabalho ou estudo, condições socioeconômicas, raça.

Se as características dos contextos sociais são constitutivas da produção de formas simbólicas, são, também, constitutivas dos modos pelos quais essas formas são recebidas e entendidas. Tais formas são recebidas por indivíduos que estão situados em contextos sociais sócio-históricos específicos, e as características sociais desses contextos moldam as maneiras pelas quais as formas simbólicas são por eles recebidas, entendidas e valorizadas. (THOMPSON, 2000, p.201)

Então, as maneiras pelas quais as formas simbólicas são entendidas e valorizadas podem diferir de um indivíduo para outro, dependendo das posições que ocupam no contexto social.

2.1 Sobre a Cultura

Não resta dúvida de que falar sobre cultura, desde muito, é tarefa de extrema complexidade. Ela, conforme mostraremos a seguir, penetra nos demais campos de relacionamento do homem com sua realidade, ou seja, nos planos econômico e político. Assim, torna-se necessário esclarecermos estes três pontos que, apesar de serem independentes, se inter-relacionam e formam a totalidade das relações em que o homem está imerso.

Desse modo, é primordial aclararmos estas questões, identificando em qual delas se encontra a cultura e mostrando suas afinidades com as outras duas espécies de relacionamento homem- mundo.

2.1.1 Relação homem- mundo

Os homens relacionam-se com o todo que os envolve, ou seja, com o mundo, através de três modalidades de ação a que Severino (2002, p.43) chama produtiva, política e simbólica. Revela, ainda, o mesmo autor (2002, p.44) que a ação e o conjunto das atividades práticas humanas “se desenvolvem na concretude espaço-temporal”, e são justamente estes que tecem e caracterizam a existência humana.

Assim, é a ação (o agir), no sentido de transformação, sob a natureza material, com os demais sujeitos sociais, que cria as construções simbólicas que dão sentido às diferentes formas de vida, ou, mais precisamente, é o próprio existir. Somente através da mediação desses três elementos é que atuamos no mundo como seres criadores de cultura.

[...] o homem é um **ser de relações**: ele se relaciona com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Mas essas relações são fundamentalmente práticas, ou seja, elas se dão através de ações, de operações, de intervenções que o homem faz nesses elementos, que se colocam frente a ele como referências fundamentais de seu agir. (Severino, 1994, p.46)

Depreendem-se, portanto, que somente conhecemos, temos acesso, ao homem pela sua prática que faz referência e caracteriza sua existência. Por exemplo: hoje, quando queremos conhecer como viviam e quais as condições de vida de diferentes grupos, recorremos aos artefatos ou às construções por eles elaboradas. Basta vermos que os estudiosos da antropologia e historiadores, para explicar como viviam os **astecas**, sempre vão aos seus escritos, às suas construções, ou seja, a sua prática ou a forma como este diferente povo agia para transformar a natureza e construir seus símbolos.

Para melhor entendermos em que plano de relações do homem se encontra a cultura, passaremos ao exame dos três modos de intervenção do

homem no mundo, tendo como pano de fundo a análise elaborada por Antônio Joaquim Severino (2002, 1994):

a) O agir enquanto prática produtiva

A primeira, e fundamental relação do homem com o mundo, dá-se através de sua interação com a natureza. É fundamento para a existência humana, pois é dessa interação que o homem retira todos os elementos de que precisa para sua sobrevivência e satisfação de suas necessidades. Desse modo, “essa esfera de relacionamento homem/natureza determina a existência, pois os demais aspectos de nosso existir o pressupõem”.

Então, essa prática, que nós denominamos de Trabalho, é a base, o alicerce da vida. Ressalta-se, entretanto, que, nessa relação do homem com a natureza, existem elementos de primordial importância e que, portanto, diferenciam a relação humana com a natureza da relação existente entre os outros animais com a natureza. Nessa relação do homem, encontramos a subjetividade, a intencionalidade, a consciência. O homem age sobre a natureza com um objetivo específico, transformando a natureza segundo suas necessidades, e não o contrário.

Tal ação transformadora é viabilizada pela prática simbolizadora, que insere uma intenção subjetiva no processo, fazendo com que esse agir, tornando-se trabalho, não seja mera operação mecânica. A intenção subjetiva carrega alto teor de significação coletiva, impregnada por sentidos sociais e culturalmente produzidos, acumulados e compartilhados. (Severino, 2002, p.48- 49).

Nesse sentido, o que distingue o ser humano dos outros animais é o fato de ele, num dado momento da história, começar a produzir os seus próprios meios de existência. A característica fundamental que diferencia este agir humano que denominamos trabalho, é a intenção, ou seja, quando criamos alguma coisa, estamos sempre visando um fim, uma utilidade para o

que se está produzindo.

b) O agir enquanto prática política:

A segunda dimensão de relação do homem com o mundo, ou seja, da *praxidade* de sua existência, decorre da sociabilidade. Com efeito, o homem é naturalmente um ser social, relacionando-se com a natureza através de uma ação coletiva e não individual.

O sujeito individual é sempre um agente, um núcleo mediador de qualquer ação. Mesmo realizada por indivíduos, a ação mantém sua dimensão social. O fundamental na ação humana não é tanto sua efetividade técnica mas sua significação. E esta não resulta da avaliação de um sujeito isolado, mas de um compartilhar solidário de significações construídas coletivamente ao longo da História. (SEVERINO, 2002, P. 57)

Embora, à primeira vista, pareça que o homem se relaciona individualmente com a natureza, na verdade, sua interação ocorre em grupo, já que a espécie humana se organiza socialmente, estabelecendo relações específicas, com seus membros, para transformar a natureza e prover seu sustento. Assim, “os homens se organizam coletivamente, realizando o que denominamos hoje uma **divisão técnica do trabalho**” (Severino, 1994, p.49)

Com isso, podemos perceber a estreita relação existente entre a segunda dimensão e a primeira, pois os indivíduos, ao trabalharem, relacionam-se de forma coletiva.

Percebemos que existe um grande vínculo entre a sociabilidade e as demais dimensões fundamentais do existir humano. Somente afirmando o caráter social do ser humano será possível reconhecer sua historicidade.

A complexidade do processo de produção surge a partir da distinção entre trabalho intelectual e prático. A burguesia inicia a separação do

processo produtivo com a apropriação dos modos de produção. A partir desse momento, a sociedade divide-se em duas classes, a saber: os proprietários e os não-proprietários.

Diante disso, entendemos que a existência humana, uma vez que tecida pelas relações sociais, está imbuída pela tensão do poder.

Assim, a natureza social das relações inter-humanas é marcada pela impregnação do poder. Por um lado, este é sustentado pelos processos materiais e objetivos da produção econômica; por outro, pelos processos culturais e subjetivos da produção simbólica. A teia da sociabilidade não é uma circunstância casual, mas é substancial à essencialidade das pessoas. A sociabilidade não existe porque existem os entes individuais; estes é que existem como humanos porque há sociabilidade. (SEVERINO, 2002, p. 55)

A sociedade relaciona-se num plano horizontal e vertical, e é neste último que se coloca a questão do poder e da dominação.

Com isso, surgem as questões de classes que estão diretamente relacionadas com a atividade que se ocupa no processo de produção, e esta divisão de classes não é algo ameno, muito pelo contrário. Na visão dialética de Marx, nos Manuscritos econômicos-filosóficos, afirma que:

Os indivíduos isolados apenas formam uma classe na medida em que têm que manter uma luta comum contra outra classe; no restante, eles mesmos defrontam-se uns com os outros na concorrência. Por outro lado, a classe automatiza-se em face aos indivíduos, de sorte que estes últimos encontram suas condições de vida preestabelecidas e têm, assim sua posição na vida e seu desenvolvimento pessoal determinados pela classe; tornam-se subsumidos a ela. (MARX, s/d, p.84)

A partir da citação acima, tomamos a problemática da submissão do indivíduo perante as suas condições materiais, ou seja, a sua classe. Pois, quando um indivíduo nasce, já estão postas as regras do jogo, e ao colocar-se em uma classe que é estabelecida pela posse ou não dos modos de

produção, ele precisa fazer um contrato para lutar contra a classe que lhe seja oposta para que não venha a sucumbir. Porém, esta relação dentro de uma mesma classe também não é amena, pois existem as concorrências do mercado.

b) O agir enquanto práxis simbolizadora:

Se a substância do existir é a prática, se é pela prática que as questões humanas acontecem efetivamente, segundo afirma Severino, então é pela prática que a história se concretiza. Assim, o alicerce da existência do homem dá-se pelo trabalho, que é prática na sua essência, já que o homem depende dele para manter sua vida.

Contudo, a prática produtiva, conforme já salientado, dá-se de forma plena na coletividade. O homem é social por excelência. Assim, não se constitui propriamente como humano fora desse tecido social, que é o solo de todas as relações sociais.

No entanto, essa teia de relações sociais que tece a existência real dos homens não é caracterizada apenas como uma coletividade de indivíduos como nas sociedades de animais. A sociedade humana é atravessada e impregnada por um coeficiente de poder; assim, os indivíduos se colocam hierarquicamente, uns dominando os outros, formando uma sociedade política.

É através deste terceiro elemento, ou seja, do simbolismo, que o trabalho e a política (sociabilidade) tornam-se práxis, melhor dizendo, concretizam-se ou se materializam. Assim, a prática humana, que conforme descrevemos acima, delinea o modo de ser dos indivíduos, sendo intencionalizada, é marcada pela simbolização. Por isso, afirmamos, amparados em Severino, que tanto a prática política como a produtiva são atravessadas por esta terceira dimensão, que é a prática simbólica.

O homem, através de sua subjetividade intencional, cria símbolos

que servem de recursos para intervir nas outras duas esferas de sua relação com o mundo, bem como desenvolve, também, relações com sua própria subjetividade, criando signos. Nessa relação consigo, com sua subjetividade, o homem visa entender a própria realidade. Esses signos são formas que o homem criou para intervir e entender a realidade que o circunda.

O homem relaciona-se de forma objetiva, concreta, com o mundo exterior através dos símbolos, por exemplo, quando atua sobre a natureza a fim de produzir algo de que necessita e, de forma subjetiva, quando se volta para si com o objetivo de desvelar a realidade que o circunda. É nessa relação consigo, tendo em vista os significados valorados socialmente, que também são os seus, que ele se relaciona com o exterior na tentativa de compreendê-lo. Contudo, a forma como compreende esses significados, como os interpreta, é sobremaneira influenciada pelas condições históricas, sociais e econômicas.

Dedicaremos, nesse trabalho de dissertação, atenção especial a essa questão já que, também, abarca e influi nos demais aspectos que consideramos de extrema importância para o entendimento da nossa pesquisa.

2.2 Cultura: entre altos e baixos

No item anterior apresentamos os principais elementos de relacionamento homem-mundo, mostrando a importância da relação entre eles e o papel desempenhado pela cultura nesse contexto. Passaremos agora a um entendimento do caminho que a cultura vem traçando com o passar dos tempos, reforçando que a integração econômico-político-cultural é primordial para o entendimento da sociedade e do próprio papel da cultura nessa conjuntura.

2.2.1 O lugar da cultura

Entendemos que a cultura do indivíduo reflete-se no seu dia-a-dia, quer dizer, ele reage desta ou daquela maneira de acordo com a interpretação que faz de determinado fato, acontecimento. Essa interpretação, ou seja, o significado que algo tem para esse indivíduo é fruto de seu contexto social. Assim, determinado fato é ou não significativo para o indivíduo de acordo com sua bagagem cultural. Dependendo de, por exemplo, sua condição econômica, de sua pertença ou não ao grupo dominante, se é ou não morador da periferia etc, ele vai valorar mais ou menos certos acontecimentos.

São as práticas vivenciadas pelos seres humanos, a partir do seu contexto econômico-político-cultural que o capacitam a interpretar, definir e dar sentido a sua própria existência. É a partir de sua realidade social que o indivíduo vai interpretar as coisas do mundo e vai ver-se dentro dele, definindo, assim, a si mesmo.

Assim, entendemos que o contexto econômico, político e cultural são elementos do contexto social que interferem um no outro. A classe social, elemento do contexto econômico, influencia nos valores culturais, elemento do contexto cultural (simbólico) e, também, é influenciada por este. É, sem dúvida, uma relação recíproca entre os três elementos.

É nesse contexto de relações de produção, sociais e simbólicas que o homem age e vai construindo e conservando sua existência completa. Esses três planos integrados constituem as efetivas mediações da existência humana. Eles se inter-relacionam, se completam, agindo de maneira integrada sobre a vida dos homens.

Severino (1994, p.51), a esse respeito, explica “que este é o tríplice universo das mediações da existência real dos homens, ou seja, os homens existem como organismos vivos que atuam praticamente intervindo

sobre a natureza, relacionando-se com seus semelhantes e produzindo/fruindo cultura.”

Ainda que estejamos trabalhando com três aspectos distintos, o processo de análise e síntese, conforme nos ensina Marx, do complexo das relações humanas deve dar-se tendo em vista essa tríplice dimensão. Se assim o homem se relaciona, não podemos privilegiar um ponto em detrimento de outro, sob pena de não compreendermos a fundo as questões de discriminação, preconceito e exclusão social.

As práticas sociais e políticas são atravessadas por significações valorativas. No entanto, essas significações tanto condicionam como são condicionadas, tanto produzem como são produzidas por essas próprias práticas.

Apesar da importância do elo entre esses três elementos, constatamos que, não raro na história da humanidade, eles são tratados de forma desvinculada. Na modernidade, temos que a questão econômica permeia as relações sociais como centro de suas explicações. Com o surgimento da chamada Era Pós, a cultura toma o centro das respostas para o deslinde dos problemas sociais. No entanto, atualmente, vem surgindo um movimento de estudiosos da educação, filosofia e sociologia que pretende reverter esse quadro e demonstrar as benesses de uma análise social baseada na inter-relação entre esses elementos.

Assim, mostraremos, de forma sintética, como a cultura vem tomando diferentes formas na explicação das questões sociais, demonstrando, de forma sucinta, como a educação é tratada, tendo em vista cada período e paradigma que se apresenta.

2.2.2 Do Modernismo ao Pós- modernismo: onde está a cultura nesses contextos?

Durante a Idade Média, o teocentrismo era o modelo que servia como base para todas as questões, fossem sociais ou científicas. O saber era um Dom Divino. Tudo era explicado a partir de um argumento enraizado no sagrado.

Com o surgimento da modernidade, Deus que era o centro de todas as coisas, é substituído pela ciência, deixando, assim, as crenças religiosas para a vida privada.

A ideologia ocidental da modernidade, que podemos chamar de modernismo, substituiu a idéia de Sujeito e a de Deus à qual ela se prendia, da mesma forma que as meditações sobre a alma foram substituídas pela dissecação dos cadáveres ou o estudo das sinapses do cérebro. Nem a sociedade, nem a história, nem a vida individual, dizem os modernistas, estão submetidas à vontade de um ser supremo a qual devem aceitar ou sobre a qual se pode agir pela magia. O indivíduo só está submetido às leis naturais. (TOURAINÉ, 1998, p.20)

A razão, base do iluminismo da época, passa a ser o centro que vai gerir todas as questões que afetam a sociedade, e o que vale para esta, vale também para os indivíduos. A sociedade “deve ser tão transparente quanto o conhecimento científico.” (TOURAINÉ, 1988, p.20) No campo da educação, não foi diferente.

Desse modo, a educação também pauta- se pelos moldes racionais, ou seja, “deve ser uma disciplina que o liberte [o homem] de uma visão estreita, irracional, que lhe impõem sua família e suas próprias paixões, e o abra ao conhecimento racional e a participação em uma sociedade que a ação da razão organiza.”(TOURAINÉ, 1998, p. 20).

Assim, a escola é a ponte que faz a ligação entre o aluno e a sociedade e seus valores, que são organizados por princípios racionais. O

professor é mero mediador, que faz efetivamente o papel de transmissor desses conhecimentos para os aprendizes, receptores desse conhecimento, e, assim, os ajudará a compreender os valores universais que regem a sociedade.

Alain Touraine explica o fenômeno dizendo que:

A idéia de que a sociedade é fonte de valores, que o bem é o que é *útil* à sociedade e o mal o que prejudica sua integração e eficácia, é um elemento essencial da ideologia clássica da modernidade. Para não mais se submeter à lei do pai, é necessário substituí-la pelo interesse dos irmãos e submeter o indivíduo ao interesse da coletividade. (TOURAINÉ,1998, p.20)

Ressalte-se, no entanto, que o modernismo não triunfou apoiado apenas na filosofia das luzes, na idéia de racionalidade, mas, também, no modo de produção econômico denominado capitalismo, que foi implantado pela burguesia da época. Há, assim, uma mudança no sistema econômico que passa do feudalismo para o capitalismo, que divide a sociedade entre os detentores dos meios de produção, a burguesia, e os que apenas vendem sua força de trabalho àqueles, os proletários.

Touraine explica que a modernidade foi revolucionária, pois lutava por libertação, por um mundo e homens novos, rejeitando, assim, o passado, a Idade Média. Mas revela que, ao triunfar, a modernidade, com uma visão voltada somente para o coletivo e suas idéias universais, produz a eliminação do Eu e das culturas.

O modernismo é o anti-humanismo [...]. O homem é apenas um cidadão. A caridade torna-se solidariedade, a consciência passa a ser o respeito às leis. Os juristas e os administradores substituem os profetas. (TOURAINÉ, 1998, p.38)

Segue Touraine em seu raciocínio, caracterizando a época moderna como aquela que ignora os conflitos internos da sociedade ou trata-os como uma forma irracional de resistência ao progresso.

A crítica do autor ao modernismo reside no fato de que a razão não pode gerenciar o mundo e os indivíduos, porque “a vida social que se imaginava transparente e governada por escolhas racionais revelou-se repleta de poderes e conflitos [...]” (TOURAINÉ, 1998, p. 39), e isso faz com que o bem comum, gerenciado pela razão, ficasse relegado a segundo plano, exatamente por essa luta pelo poder e pela diversidade das necessidades. É exatamente nesse ponto que, segundo o autor, a modernidade tem sua fraqueza, que lhe é fatal.

Contudo, Touraine alerta que a crítica ao modernismo não deve levar à volta do que ele destruiu. A idéia desse movimento revolucionário, que pregava a libertação do indivíduo, ainda que tenha falhado em alguns aspectos, deve permanecer viva na luta contra “todas as formas de repressão do Estado, do dinheiro ou da própria razão.” (TOURAINÉ, 1998, p. 40)

Assim, o questionamento do universalismo e o conseqüente crescimento da voz das culturas locais ou minoritárias na luta contra as desigualdades sociais acabam levando a um multiculturalismo⁴ que alimenta o que hoje denominamos pós-modernismo. Aqui há uma dissociação entre os fatos sociais e sua historicidade. Temos uma visão fragmentada da realidade.

É nesse ponto que centramos nossa crítica⁵ ao multiculturalismo, pois entendemos que as lutas locais só produzem efeitos concretos se objetivarem mudanças sociais profundas, já que aquelas estão inseridas em um sistema e, como tal, devem ser analisadas. Tendo seu principal apoio na questão racial, o multiculturalismo, conforme veremos em capítulo próprio, expandiu-se pelo mundo, brigando por direitos iguais e inclusão social das minorias desfavorecidas. Assim, os movimentos homossexual, étnico, racial, feminista, entre outros tantos, ganham voz e partem para a batalha contra o preconceito, a discriminação, a exclusão.

⁴O Multiculturalismo subdivide-se em várias correntes teóricas, conforme explicitaremos a seguir. No entanto, estamos neste momento referindo-nos ao multiculturalismo pluralista que atem-se somente a aspectos culturais na análise social.

⁵É importante salientar que essa crítica refere-se a corrente multiculturalista que não realiza uma abordagem sistêmica da realidade da sociedade.

Assim esse movimento, o pós-modernismo, que privilegia o aspecto cultural, esquece que a cultura é meio de relação entre os aspectos econômico e político, condicionando-os e sendo, também, por eles condicionada.

Eagleton (2005, p.176- 184) aborda a questão dessa transição que culminou com o ápice do conceito de cultura em detrimento das questões políticas e econômicas, mostrando a passagem do que chama de cultura politizada para política cultural.

Com o pós-guerra, surge uma nova espécie de capitalismo, no qual a mídia e o consumismo tomam grandes proporções. Em oposição a isso, a idéia de cultura passa a ser reapropriada pela esquerda política, tendo seu ápice teórico nos anos 60. É o que Eagleton chama de “*rapprochement*” teórico entre política e cultura. Todavia, essas políticas acabaram perdendo força e a indústria cultural expandiu-se no período dos anos 70 e 80. Assim, essa união, conjunção entre política e cultura, que é a “cultura politizada” nas palavras de Eagleton (2005, p.176), dá lugar ao pós-modernismo, que significava que a “*Kulturkampf* [luta cultural] à moda antiga entre civilização de minoria e barbarismo de massa estava agora oficialmente terminada.”

Assim sendo, o autor esclarece ser a cultura pós-moderna uma cultura sem classe no sentido de que “o consumismo é sem classes, o que quer dizer que ele vai além das divisões de classe ao mesmo tempo que impulsiona um sistema de produção que considera essas divisões indispensáveis.” (EAGLETON, 2005, p.177). Desvincula-se, portanto, o conceito de cultura do contexto político-econômico da época. A idéia de hibridismo cultural, da pluralidade cultural influencia todos os segmentos sociais. Desse modo, a cultura assume um novo status, alterando não apenas seu conteúdo, mas também, o grau de influência sobre os outros níveis na sociedade.

Jameson destaca com precisão esse acontecimento:

Uma prodigiosa expansão da cultura por meio do âmbito social, a um ponto em que se pode dizer que tudo na nossa vida social – do valor econômico e do poder do Estado até as práticas e a estrutura da própria psique – tornou-se ‘cultural’ num sentido original e ainda não teorizado.(apud Eagleton, 2005, p.177)

Eagleton (2005, p. 177- 178) corrobora as idéias de Jameson, dizendo:

Assim como a política foi espetacularizada, as mercadorias estetizadas, o consumo erotizado e o intercurso social semioticizado, a cultura pareceu ter se tornado o novo “dominante” social, tão entrincheirada e difundida à sua própria maneira como a religião na Idade Média, a filosofia na Alemanha no início do século XIX, ou as ciências naturais na Grã-Bretanha vitoriana. “Cultura” significava que a vida social era “construída”, e portanto mutável, múltipla e transitória, de uma forma que tanto os ativistas radicais como os peritos em consumo podiam aprovar.

Assim, deu-se gradualmente a passagem da cultura politizada dos anos 60 e início dos 70 para a política cultural do pós-modernismo da década de 80, época onde a cultura ganhou “renome como “dominante” tanto para o capitalismo avançado como para uma série de seus opositores” (EAGLETON, 2005,p.179) estabelecendo-se “à medida que as forças do mercado penetraram mais profundamente na produção cultural, enquanto as lutas da classe operária eram derrotadas e as forças socialistas, dispersadas, [...]”

Nessa caminhada, a abordagem das questões sociais com a utilização de uma ou outra teoria é que, no nosso entender, acaba por transformar ambas as correntes teóricas⁶, ainda que de esquerda, insuficientes e deficientes no combate às injustiças sociais.

⁶Estamos, aqui, referindo-nos às teorias que ora centram-se na economia, como foi uma tendência do modernismo e ora detém-se na cultura, como faz o pós-modernismo, como meio de solução para os problemas sociais.

A famosa “volta para o sujeito”, com a sua estonteante combinação de teoria do discurso, semiótica e psicanálise, mostrou ser um afastamento da política revolucionária e, em alguns casos, da política como tal. Se a esquerda dos anos 30 havia subvalorizado a cultura, a esquerda pós-moderna supervalorizou-a. Com efeito, parece que o destino desse conceito é ser ou reificado ou reduzido. (EAGLETON, 2005, p.180)

Nesse mesmo rumo foi que os chamados Estudos Culturais, na Inglaterra, em 1956, e o fim do Partido Comunista Russo, com a realização de seu XX Congresso, desencadearam um movimento de intelectuais, adeptos do marxismo clássico, para o estudo das questões sociais a partir da Cultura. Esta passa, então, a ser o centro da análise para a solução dos problemas sociais. Aqueles outros dois aspectos que já estudamos aqui, ou seja, o econômico e o político, são relegados a segundo plano. É o esquadramento social pelo viés da cultura que surge como a tábua de salvação para a humanidade.

A queda do muro de Berlim e a extinção da URSS, também, marcaram o fim de uma experiência histórica que influenciou vários dos acontecimentos que poderiam ser considerados entre os mais importantes do século. A Revolução de 1917 na Rússia inaugurou uma nova fase da política e da sociedade mundial; após seu desenrolar, nenhum debate acerca da questão da organização do poder foi iniciado, nenhuma medida de segurança nacional foi tomada, sem se invocar o seu significado simbólico e prático. A tomada do Palácio de Inverno serviu como estopim para a difusão mundial de uma nova forma de se conceber o poder e a política, que se espalhou rapidamente pelos quatro cantos do mundo, justificando posturas, alianças, programas, condutas e teorias acerca de como transformar e governar a sociedade.

Mas a década de oitenta chegou, e se estabeleceu como um período de turbulências. As experiências revolucionárias (URSS e Leste Europeu), que, por tanto tempo, sustentaram a argumentação teórico/política de diversas correntes e grupos em escala mundial tiveram seu processo de

deterioração acentuada até o ponto de provocar a implosão de toda a estrutura.

Cai o edifício do socialismo e, com ele, os seus paradigmas chegando, até mesmo, alguns teóricos a afirmar que, com o seu fim ocorre o declínio final do marxismo. Esse equívoco traz conseqüências negativas para o mundo acadêmico na sua análise da sociedade. Atualmente, na chamada era “pós”, vivenciamos a desconexão do particular com o universal, num processo de intensificação do particularismo em detrimento de questões sociais mais amplas e abrangentes.

Eduardo Grüner (2005, p.20), em uma análise crítica sobre esse fenômeno, revela que autores como Raymond Williams, William Hoggart, E.P. Thompson, Stuart Hall afastaram-se do marxismo tradicional do Partido Comunista, voltando-se para aspectos mais culturais, quando se fundiram, ou pelo menos, abriram-se a determinadas correntes do pós-estruturalismo francês e do pós-marxismo estruturalista. Parece que as relações marxistas foram derrubadas juntamente com o Muro de Berlim.⁷

Tal fato, segundo o autor, mostra o grau de “ ‘academización’ y *despolitización* ” (2005, p. 20) dos chamados Estudos Culturais que optaram pelo abandono de alguns pressupostos básicos do marxismo, como, por exemplo, a luta de classes. No entanto, demonstra o autor, há alguns outros autores, com os quais ele se identifica, que seguem a tradição marxista, agregando, e aqui está a vantagem, aspectos importantes do pós-modernismo.

Desse modo, revela que

Nos encontramos, pues, en medio de un “momento” teórico de extraordinaria complejidad y riqueza, que desmiente la impresión general – y, claro está, ideológicamente “interesada” – de que el marxismo ya no tiene nada que decir sobre el mundo y la cultura contemporánea, cuando lo que en realidad sucede es que se está abriendo un enorme abanico *dialogico* [...] que, a partir de una

⁷ Muitos desses autores, segundo o próprio Grüner, atualmente, reviram seus pensamentos, retomando elementos do marxismo.

reflexión permanentemente renovada sobre y *dentro* del marxismo, promete transformar radicalmente el pensamiento filosófico-cultural y echar una bocanada de aire fresco sobre la tediosa mediocridad del (anti) pensamiento del “fin” (de las ideologías, de la historia de los grandes relatos [...]). (GRÜNER, 2005; p.21)

Ainda que o socialismo tenha, segundo muitos, desaparecido em 1989, não se justifica enterrar, junto com ele, o marxismo, já que “el horizonte discursivo que inauguró Marx no es el de una teoría de los socialismos reales: es el de una teoría (crítica) del *capitalismo* real.”(GRÜNER, 2005, p. 25)

Assim, os Estudos Culturais surgem como reação às teorias que realizam uma análise global da sociedade, tal como a marxista, fixando-se apenas em aspectos pontuais, parciais. Aqui, no nosso entender, está o grande equívoco dessa corrente teórica, já que não se pode entender o complexo que são as relações sociais analisando apenas um elemento, sem relacioná-lo com a totalidade, a partir de suas construções histórico-sociais.

Desprezar a divisão e a luta de classes é negar o passado e fechar os olhos para o presente, tendo em vista que isso é próprio do nosso sistema capitalista e, pelo que constatamos, este não desapareceu como num truque de mágica. Ao jogar fora, desprezar elementos do próprio sistema, não há como se realizar uma análise completa, global, da sociedade.

Afigura-se, no mínimo, contraditória, diante do processo de globalização que vivenciamos e, conseqüentemente, da propagação do capitalismo, que desprezamos seus principais elementos de análise, tais como classe.

Embora alguns autores afirmem que as identidades, sejam de raça, sexo, etnia, dentre outras, não estejam diretamente ligadas a determinada classe, não resta dúvida que, tendo em vista o sistema político-econômico vigente, num contexto social como o nosso, marcado pela diferença entre os que detêm a propriedade ou não dos meios de produção,

essas mais diversas formas identitárias são influenciadas pela luta de classes.

É nesse sentido que afirma Grüner (2005, p.35) que “[...] mientras exista la propiedad privada de los medios de producción, habrá clases, y habrá *proletariado*.” E segue em sua argumentação explicando que

[...] se podría demostrar [...] que el capitalismo tardío, transnacional y globalizado, está generando – junto a modos inéditos de liquidación de la clase obrera industrial tradicional – una suerte de *superproletariado* mundial [...]. (GRÜNER, 2005, p.35)

Assim, não estamos aqui defendendo a morte das teorias culturais, assim como estas fizeram com a marxista, mas, pelo contrário, o que desejamos é a articulação dos elementos de ambas para a análise da sociedade.

O que nos parece correto é, a partir de determinado elemento, de determinado ponto, num processo de análise e síntese, levando em consideração os fatores histórico- sociais e político- econômicos, abordar, estudar e dissecar a questão objeto de estudo. Sem essa relação, do particular com o universal, a percepção da realidade dos fatos fica prejudicada, pois, na apreciação de um fato social, não há como produzirmos, como no caso das ciências exatas, um ambiente hermeticamente fechado onde um acontecimento é estudado isoladamente dos demais. Nas experiências da física, por exemplo, criamos um ambiente para demonstrarmos, que no vácuo, tanto a pena como o parafuso, apesar de terem pesos diferentes, ao serem largados juntos e de uma mesma altura, chegam ao chão no mesmo instante.

Quanto aos fatos sociais, no nosso entender, se, por exemplo, fizermos um estudo desprezando as condições sócio- históricas que o determinam, retirando- o de seu contexto, num processo de estudo particularizado, a- histórico, perdemos elementos imprescindíveis para um estudo comprometido com a verdade dos acontecimentos sociais.

O sistema capitalista tem sua origem a partir da passagem da Idade Média para a Idade Moderna, e com a difusão das idéias liberais. Esse sistema, que se configura a partir dessa época, tem as seguintes características: busca dos lucros, uso de mão-de-obra assalariada, moeda substituindo o sistema de trocas, relações bancárias, fortalecimento do poder da burguesia e desigualdades sociais.

As relações de produção capitalistas baseiam-se, segundo Marx, na extração de mais-trabalho sob a forma de mais-valor (ou, segundo linguagem marxista, mais-valia). Com isso, percebe-se que o capitalismo gerado pela burguesia não consegue superar a luta de classes, uma vez que, para haver o proprietário (burguês), é preciso que exista o trabalhador. Vejamos o que revela o filósofo:

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado. Entretanto, a nossa época, a época da burguesia, caracteriza-se por ter simplificado os antagonismos de classe. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado. (Marx; Engels, s/d, p.40- 41)

Sendo assim, não podemos compreender como se possa fazer um exame das relações sociais sem levar em consideração a questão econômica, ou seja, o capitalismo e suas conseqüências, como, por exemplo, a divisão social em duas classes, como tanto propagou Marx em sua crítica a esse sistema.

Se, na apreciação social, como tem sido feito por alguns teóricos adeptos do culturalismo, do multiculturalismo diferencialista, se puserem de lado as questões chave do sistema capitalista, não resta dúvida de que será, inevitavelmente, ineficaz na sua análise, pois é nesse sistema que se encontra a complexidade das relações sociais. Não existem relações fora desse contexto.

Desse modo, se privilegiarmos o fracionamento dos problemas sociais sem relacioná-los com o todo que o circunda, estaremos, nada mais nada menos, do que, contrariamente do que aqueles teóricos afirmam, favorecendo a manutenção do *status quo* vigente.

Nesse sentido, Paulo Freire (2004, p.138- 139) alerta que

O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos.[...]

Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebidas por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase da visão *focalista* dos problemas e não na visão deles como dimensão de *totalidade*.

É por isso que estamos aqui insistindo em afirmar que as questões sociais, econômicas e culturais se entrelaçam nessa trama que são as relações sociais. Temos de atentar para as questões particulares, mas sempre tendo em vista o contexto sócio-histórico em que estão envolvidas. A demanda por uma justiça em relação às questões étnicas, de gênero, raça, sexuais, entre outras tantas, sem dúvida, são importantíssimas, mas a luta fragmentada, sem relacioná-la com o contexto que as circunda, acaba por tornar-se impotente no que se refere a mudanças sociais de monta.

A tentativa de inculcação da não existência da divisão de classes constitui mais uma manobra das classes dominantes para manter-se no poder. A desunião da classe trabalhadora proporciona facilidade à dominação.

Então, parece-nos insuficiente e bastante preocupante a não compreensão de que os elementos com os quais o homem se relaciona com o

mundo, ou seja, a sua prática produtiva, política e simbólica, embora sejam distintos, inter-relacionam-se.

3. Multiculturalismo

Este, sem dúvida, é tema gerador de grandes debates diante da realidade mundial. Na educação, em especial, também, aflora no âmbito acadêmico e na realidade que se apresenta. Assim, dedicaremos este capítulo ao multiculturalismo, numa tentativa de esmiuçá-lo para o melhor entendimento do leitor acerca de nossa pesquisa. Trata-se de elemento essencial à realização desta.

É parte imprescindível, em um estudo, demonstrar as raízes, o surgimento do tópico em pauta. Sendo assim, num primeiro momento, traremos a questão histórica, ou seja, as origens do multiculturalismo. Faremos um relato das causas principais que originaram a recepção e o estudo do multiculturalismo com o passar dos tempos.

Após essa breve explanação, voltaremos nossa atenção à educação multicultural, mostrando como ela se difundiu e qual o caminho que percorreu e percorre.

A seguir, evidenciaremos algumas correntes teóricas que dissertam sobre o tema, esclarecendo a questão terminológica e fazendo as necessárias distinções entre multiculturalismo e interculturalismo.

Para finalizarmos este capítulo, traremos à tona a questão do método utilizado por determinadas teorias multiculturais, que chamaremos de diferencialistas, tendo como base de análise o método marxista.

A partir dessa explanação, poderemos expor com maior precisão o interculturalismo, tendo em vista nossa preferência por esta concepção como referencial na área educacional, e que surge dessa perspectiva multicultural. No entanto, ao abordarmos o multiculturalismo, fatalmente iremos, em alguns momentos, adentrar no tema do interculturalismo, mas, observemos que este será devidamente tratado em um capítulo próprio por envolver assuntos por demais complexos, os quais exigem uma problematização mais aprofundada.

3.1 Origens:

O multiculturalismo parte da pluralidade de experiências culturais, que moldam as relações sociais em seu todo. Assim, iniciou em países cuja diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional, que acaba sendo imposta e favorece uma única cultura.

Para aprofundarmo-nos nessa questão, utilizaremos como base do estudo alguns autores que tratam historicamente a questão multicultural, fazendo uma abordagem que retrata seu percurso até os dias de hoje.

Segundo Gonçalves e Silva (2004,p.20), uma das condições que favoreceu a emergência do multiculturalismo é que este tem, na sua origem, como princípio ético, a ação de grupos culturalmente dominados. Inicialmente, as reivindicações eram somente de cunho étnico, mas com o passar dos anos difundiram-se entre os demais segmentos sociais discriminados, tais como mulheres, homossexuais, portadores de deficiência, entre outros. Os movimentos étnicos antecedem outras formas de manifestação cultural exatamente porque foram as diversidades étnicas que inicialmente geraram os primeiros conflitos nos países da América do Norte, Central e do Sul.

Assim, Gilberto Ferreira da Silva (2003, p.17), no mesmo sentido, revela que o multiculturalismo foi originário das lutas contra o racismo empreendidas pelos negros, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil.

Os europeus, ao chegarem ao continente americano, promoveram um grande massacre. Milhares de índios foram assassinados, sob a bandeira de tornarem esse continente civilizado, já que, para eles, os habitantes dessa terra não passavam de povos bárbaros e, portanto, deveriam ser submetidos aos seus regramentos. Utilizando-se da força, conseguiram o domínio do território.

Ao chegarem no continente americano, os colonizadores europeus depararam-se com uma pluralidade de hábitos e costumes jamais vista. A quantidade de grupos nativos, compostos por índios de troncos e linguagens diferenciados, dava prova de quão diverso era o gênero humano. A complexidade de suas obras e de seus sistemas simbólicos testemunhava a existência de civilizações milenares. (BASTIDE,1989 (1960) apud GONÇALVES; SILVA, 2004, p.21)

Seguindo suas explanações, utilizando-se do auxílio de Bastide, os autores revelam que, com o contato prolongado, ocorre o que Bastide chama de “interpenetração das civilizações” de ambos os lados. Contudo, os colonizadores, embora se banhem com a cultura dos colonizados não perdem a referência de sua própria civilização, “pois esta se mantém dominante pela força física e pela persuasão”, já os colonizados, “como sua aculturação se realiza sob o exercício da força e da persuasão, acabam se aculturando tendo como referência a cultura do dominador.”(GONÇALVES; SILVA, 2004, p.21- 22)

Não bastasse todo esse confronto entre civilizações, diga-se étnico, esse cenário fica, ainda, mais complexo com a entrada dos povos africanos, que foram arrancados de seus países e aqui escravizados. Entretanto, embora também sofressem o fenômeno da aculturação, vão, paulatinamente, criando formas de resistência através da revitalização de seus costumes, principalmente os de cunho religioso, introduzindo aqui alguns

aspectos de suas tradições. No Brasil, isso ocorreu de forma muito evidente.

Contudo, apesar de suas tentativas, o processo de aculturação a que foram submetidos efetuou-se no sentido de garantir a supremacia da cultura europeia. As demais formas de manifestações culturais foram inferiorizadas, desprezadas, ou até mesmo proibidas, rechaçadas.

No final do século XIX, com a chegada de outros imigrantes europeus e de asiáticos, os conflitos étnicos acentuam-se. Assim, todas essas culturas irão enfrentar-se num processo que não ocorre de forma espontânea.

Desse modo, exposto brevemente, entende-se o motivo pelo qual, no continente americano, as manifestações no campo cultural iniciaram-se com os grupos étnicos que não são aceitos, na sociedade, pela elite europeia.

[...] a própria constituição das nações americanas explica, por si só, as razões pelas quais o multiculturalismo tem, inicialmente, uma conotação étnica. Esta, portanto, vai perdendo a centralidade do movimento tendo de conviver com outras formas de protesto cultural. (GONÇALVES; SILVA, 2004, p.24)

Foi com as chamadas correntes culturalistas, através de estudos antropológicos, que se iniciou o processo de estudo do multiculturalismo sob o olhar de outras formas de protestos culturais. “O fato de buscarmos [os culturalistas] compreender diferentes formas de vida humana habilitou-os a distinguirem fenômenos, que derivam da natureza daqueles que advêm da cultura.” (GONÇALVES; SILVA, 2004, p.26).

Em contraposição às explicações naturalistas dominantes no final do século XIX, surgem os culturalistas, defendendo que aquilo que é posto como natural na sociedade depende de uma interpretação que varia de uma cultura a outra. Assim, explicam os autores que, para os estudiosos culturais, é a cultura que interpreta a natureza, promovendo transformações. Então,

para eles, “mesmo as funções vitais são informadas pela cultura [...]” (GONÇALVES; SILVA, 2004, p.26).

Seguindo em suas argumentações, revelam os autores que um dos primeiros alvos de críticas dos culturalistas foi a desmistificação de que, por natureza, haveria raças superiores a outras, critérios esses utilizados por muitas teorias raciais para justificarem a supremacia das civilizações européias.

Em suma, a Antropologia Culturalista gera um conjunto de conhecimento sobre a diversidade do gênero humano, no qual todas as formas de dominação, justificadas como sendo resultantes de uma lei qualquer da natureza (logo, imutáveis), passam a ser vistas como de fato são: um ato de pura arbitrariedade.

Embora não se possa atribuir, exclusivamente, às teorias culturalistas, a mudança de paradigma, provocada pelo multiculturalismo, na década de 70, pode-se dizer que, do ponto de vista conceitual, elas embasam e preparam movimentos de protestos contra os modelos de dominação cultural vigentes. (GONÇALVES; SILVA, 2004, p.27)

Foi a partir desse movimento que negros, mulheres, índios e as demais minorias segregadas e discriminadas política, econômica e socialmente, começaram a questionar e lutar contra esses critérios que os classificavam como naturalmente inferiores e a lutar contra eles.

No Brasil, o mito da democracia racial, criado pelas elites brancas, ao mesmo tempo em que declara e exalta o pluralismo cultural existente em nossa sociedade, gera em relação aos não-brancos discriminações que são evidentes dentro dessa sociedade. Isso funcionou como um mecanismo de dominação ideológica criado pelas classes dominantes, para que estas se legitimassem dizendo que neste país todos são reconhecidos. De certa forma, obtiveram grande êxito, pois, ainda, é muito difícil destruir esses pilares, ditos democráticos, criados pelas elites na luta contra a discriminação. Elas sempre alegam que todos são contemplados nesta sociedade, que todos são reconhecidos, que nossa sociedade é pluriétnica em sua constituição e, sob esse argumento, dizem não haver preconceitos raciais.

Com os movimentos étnicos, especialmente o negro, houve o início do questionamento dessas estruturas enraizadas no imaginário social brasileiro, legitimadoras de discriminações sociais.

3.2 Da Educação Multicultural

A educação multicultural tem seu início por volta dos anos 60, nos Estados Unidos da América (EUA), como fruto dos movimentos sociais que se opunham aos preconceitos étnicos e raciais tão acentuados naquele País. Cláudia Hernandez Barreiros, explicitando o contexto social, revela que, diante de tantos conflitos, era preciso

[...] uma resposta étnica e política aos levantes generalizados naquele momento e também uma reação educacional às crescentes preocupações de professores(as) e pais que se alinharam às lutas sociais, políticas, culturais e econômicas de grupos étnicos sitiados e combatidos durante as tumultuadas lutas nos Estados Unidos pela integração. (2005, p. 100)

Gilberto Ferreira da Silva (2003, p.20) explica que, originariamente, o multiculturalismo, nos Estados Unidos da América, propagava a assimilação das culturas presentes nesse território pela cultura dominante do país. Assim, tendo como base essa concepção “ [...] foram implantadas diversas políticas para levar a cabo essa visão *assimilacionista*, entre elas a chamada *educação compensatória* [...]”. Tratava-se de políticas que se destinavam a filhos de imigrantes.

Também, revela o autor que outra prática, constituída pelas chamadas “*ações afirmativas*”, foi a tentativa de igualar populações negras no mercado de trabalho e na escola com os índices de empregados e alunos brancos.

Essas políticas foram, segundo o autor, muito importantes para os negros e outras minorias segregadas social e politicamente no sentido de conseguirem atingir alguns postos que, anteriormente, eram privilégio somente das elites norte-americanas. Contudo, grande parte daquela população ainda continuava à margem do sistema.

Algumas cifras retiradas do documento *O status social e econômico dos negros nos Estados Unidos*, elaborado pelo governo norte-americano, e apresentadas pelo mesmo autor em outro trabalho [Nathan Glazer] demonstram como essas medidas contribuíram para a elevação das camadas pobres e negras, revelando um crescimento na renda média de 54% em 1964 para 60% em 1969, se compararmos com a relação média dos brancos. Mesmo considerando esses dados, Nathan Glazer (1981, p.14) questiona até que ponto, de fato, os negros foram incorporados em condições de igualdade à sociedade americana, uma vez que as pesquisas demonstram que, embora uma significativa parcela da população tenha ascendido para o ensino superior se comparada com a situação anterior, grande parte dessa população ainda se encontrava vivendo em péssimas condições sociais e materiais. (SILVA, 2003, p.21)

Assim, explica o autor, referindo-se a Mary A. Hephurn, que quatro concepções nortearam os debates sobre o multiculturalismo nos Estados Unidos. Revela que essa autora, ao propor uma distinção entre pluralismo cultural e multiculturalismo, considera este como um termo utilizado para “a compreensão da formação das sociedades multiculturais” e aquele como propagador das “teorias assimilacionistas” (SILVA, 2003, p.21-22). A primeira dessas teorias assimilacionistas pregava a fusão entre as culturas, através de um debate até se chegar a uma cultura comum, mas as chamadas subculturas são absorvidas pela cultura dominante.

Na educação, essa concepção teórica deixa claras suas influências, predominando por mais de duas décadas e chegando até meados da década de 1990 [...]. Esse ponto de vista é também assumido pelo Estado norte-americano. (SILVA, 2003, p.23)

A segunda, prega a inclusão das demais culturas, porém

considera que elas não contribuem para o enriquecimento da cultura dominante norte-americana e, portanto, o imigrante deve aceitar os valores impostos e conformar-se com eles.

Foi a partir de 1950, com as organizações negras que se reuniam pela luta em prol dos direitos civis, que foi proposto um novo modelo social e educacional chamado pluralismo multicultural, onde se buscava a inserção de uma perspectiva multidisciplinar para amenizar a grande distância entre os reais problemas enfrentados pela nação e a escola.

O novo modelo caracterizava-se pela seguinte idéia:

concebe a coexistência de várias culturas de forma paralela à cultura ocidental dominante. (...) Procura-se desse modo estabelecer um “mosaico” de grupos raciais e étnicos que formem parte de um todo unificante. Espera-se que a diversidade prospere, ao mesmo tempo que a cooperação e a adesão aos valores democráticos contribuam à harmonia político-social. (HEPBURN, 1992 apud SILVA, 2003, p. 25)

Esse processo surgiu pela oposição de certos grupos às teorias assimilacionistas na busca por “[...] um retorno às tradições culturais e à luta pela preservação da língua de origem por parte dos grupos minoritários.” Assim, “As idéias do assimilacionismo passam a ser rejeitadas por pressuporem menosprezo e desvalorização do patrimônio cultural das populações minoritárias.” (SILVA, 2003, p.24)

Mas, somente nas décadas de 1980 e 1990, iniciaram-se mudanças nos currículos de história e estudos sociais com o objetivo de abrir espaço para as minorias e superar uma abordagem estereotipada das demais culturas. Desse modo, surgiu o multiculturalismo como forma de evidenciar as diferenças em detrimento das demais teorias que pretendiam homogeneização.

Atualmente, o debate norte-americano sobre o tema encontra-se amplamente difundido, na forma de criação de cursos e programas de estudos

multiculturais, nas universidades e na inserção de autores e obras nos currículos. Inegavelmente, esses estudos embasaram outros na Europa e, também, na América Latina, mais especialmente no Brasil.

Gilberto Ferreira da Silva (2003, p.50), adepto da educação intercultural, critica a tendência brasileira ao multiculturalismo, que se dá em virtude da influência norte americana. Segundo ele, “[...] as produções expressam noções que buscam diferenciar vários tipos de multiculturalismos, sem apresentar preocupações distintivas no que diz respeito à interculturalidade.”

A educação multicultural teve seu início em nosso País, somente a partir das duas últimas décadas. Todavia, esses estudos ainda se encontram em fase embrionária. O autor esclarece, com grande maestria, como vem sendo abordado esse tema no contexto brasileiro, ou seja, realiza um mapeamento da abordagem dessa temática em nosso país. Obviamente, não esgota o tema, mas traz uma visão geral da situação no que diz respeito ao multiculturalismo hoje.

Utilizando as palavras do autor, mostraremos como vêm-se consolidando esses estudos multiculturais ao longo dos anos no Brasil.

- 1) uma trajetória consolidada no campo dos estudos raciais, especialmente ligados à discriminação de populações afro-brasileiras no espaço escolar;
- 2) propostas pedagógicas de intervenção na realidade nacional multicultural a partir de projetos específicos para atender e valorizar expressões culturais de grupos de culturas distintas (principalmente negros e índios);
- 3) em grande medida, os trabalhos desenvolvidos no âmbito da pesquisa acadêmica buscam explicitar/denunciar a realidade de discriminação racial de que são vítimas as populações afro-brasileiras na sociedade de uma forma geral (característica dos anos 1970 até a metade dos anos 1990);
- 4) a combinação de diferentes culturas convivendo em um mesmo território, seus cruzamentos, processos híbridos forjadores de novas identidades culturais ainda não ganharam o interesse de pesquisadores, restringindo-se a um grupo muito pequeno. (SILVA, 2003, p 51)

Desse modo, o autor deixa claro que objetiva uma educação intercultural, isto é, uma perspectiva de encontro, diálogo entre as diferentes culturas para se enriquecerem mutuamente, mas sempre respeitando suas identidades que, nesse relacionamento, acabam se tornando híbridas. Porém, para tanto é imprescindível que passemos por uma análise detalhada do multiculturalismo presente em nossa sociedade e latente na discussão da comunidade acadêmica. Desse modo, não há como se falar em interculturalismo sem percorrermos o caminho do multiculturalismo. É este de fundamental importância para uma leitura da realidade cultural e como esta vem-se transformando ao longo da história dos povos. Tanto é assim, que ainda há autores que utilizam apenas o termo multiculturalismo para tratar da questão, apenas os diferenciando em correntes teóricas.

Com o objetivo de esclarecermos estas questões, passaremos, a seguir, a apresentar alguns estudiosos e as várias abordagens sobre o tema.

3.3 Multiculturalismos?

No final do título anterior, deixamos uma questão pendente que, neste momento, pretendemos esclarecer. Sobre os termos multiculturalismo e interculturalismo, considerando a sua história recente no mundo acadêmico, ainda há grandes controvérsias. Há alguns autores que privilegiam o termo multiculturalismo e outros que, embora não descartem tal termo, propõem o interculturalismo como ponto culminante acerca do pluralismo cultural.

Sendo assim, iremos trazer alguns autores que discutem o tema e suas opiniões a respeito dessas divergências, mostrando ao final qual será nosso posicionamento com relação à utilização desses termos.

Atualmente, o multiculturalismo apresenta diversas tendências teóricas, que apresentaremos a seguir, onde algumas favorecem o

etnocentrismo e outras, ao contrário, assumem uma posição mais crítica da realidade social, pregando a relação entre as diversas formas de manifestação cultural como forma de amenizar os preconceitos e as injustiças sociais.

Engana-se quem pretende tratar a questão no modo singular – multiculturalismo - pois, em se olhando mais atentamente, encontramos multiculturalismos. Não dizemos no plural simplesmente porque estamos tratando de diferenças, de multiplicidades, mas devido às diversas correntes que se apresentam para tratar desse assunto. Ao entrarmos nesse tema, temos de, fatalmente, recorrer a Peter McLaren, educador canadense radicado nos Estados Unidos, autor de diversos livros de grande projeção sobre o assunto, que muito tem feito e refeito no que se refere a esse tema. Dizemos refeito pois, como bom teórico crítico, está sempre em processo de aperfeiçoamento de suas teorias, jamais se dando por satisfeito.

No livro *Multiculturalismo Crítico* (1999), o autor destaca quatro formas de multiculturalismo: o conservador ou empresarial, o humanista liberal, o liberal de esquerda e o crítico e de resistência.

A respeito do multiculturalismo conservador ou empresarial, o autor revela que essa tendência se encontra nas “visões colonialistas” e nas “teorias evolucionistas”. Naquelas, os afro-americanos são vistos como escravos(as), como serviçais, sendo tais conceitos baseados nas atitudes profundamente auto-elogiosas, auto justificativas, e profundamente imperialistas dos europeus e norte-americanos. Nestas, adeptas da doutrina da supremacia branca, as populações africanas são comparadas com estágios primordiais do desenvolvimento humano.

As pessoas africanas eram comparadas, pela sociedade branca, aos animais selvagens ou às crianças cantantes e dançantes de corações dóceis.(MCLAREN, 1999, p. 111)

Alerta o autor que tal atitude ainda se encontra presente em

nossa sociedade. Para tanto, relata um fato que tem como ator principal um homem que ocupava importante cargo administrativo nos Estados Unidos da América.

Por exemplo, em 1992, o Secretário da Saúde e Serviços Humanos da Administração Bush nomeou Frederick A. Goodwin, um pesquisador em psiquiatria e cientista de carreira federal, como Diretor do Instituto Nacional de Saúde Mental. Goodwin utilizava descobertas com pesquisas em animais para comparar gangues de jovens com grupos de macacos “hiperagressivos” e “hipersexuais” e comentou que “talvez não seja apenas uma utilização descuidada da palavra quando as pessoas chamam certas áreas de certas cidades de 'selvas' (*Observer*, p.20) (MCLAREN, 1999, p.112)

Embora haja entre os multiculturalistas conservadores, alguns que não sejam adeptos das ideologias racistas, “*disfarçam falsamente a igualdade cognitiva de todas as raças*” acusando as camadas sociais que não apresentam sucessos de serem culturalmente inferiores e de sofrerem de carência de valores familiares.

Esta posição “ambientalista” ainda aceita a inferioridade cognitiva negra com relação aos brancos como uma premissa geral e oferece aos multiculturalistas conservadores um meio de racionalizarem o fato pelo qual alguns grupos minoritários são bem-sucedidos enquanto outros não. Isto também oferece à elite cultural branca a desculpa que precisam para ocupar desproporcionalmente e irrefletidamente as posições de poder. (MCLAREN, 1999, p.113)

McLaren (1997a, p.114- 115) destaca algumas razões pelas quais o multiculturalismo conservador deve ser rejeitado. Primeiro, porque essa abordagem situa a branquidade como norma invisível por meio da qual outras etnicidades devem ser julgadas, pois recusa-se a ver a branquidade como forma de etnicidade. Segundo, porque esse tipo de tendência teórica, da forma como foi defendida por Diane Ravitch, Arthur Schesinger Jr., Linne V.B. Cheney, Chester Finn e outros, usa o termo diversidade “ para encobrir a

ideologia de assimilação que sustenta a sua posição” já que os demais “grupos étnicos são reduzidos apenas a acréscimos à cultura dominante”. Terceiro, porque adota o inglês como a língua superior, devendo, ser aceito por todos. Quarto, devido ao fato de o multiculturalismo conservador definir padrões de desempenho baseados na classe média anglo-saxônica para todos os jovens norte-americanos e, finalmente, o quinto motivo pelo qual essa tendência deve ser repudiada é porque não questiona as práticas culturais sociais e os regimes dominantes de discursos vinculados “à dominação global e que estão inscritas em convicções racistas, classistas, sexistas e homófobas”(CANDAUI, 2005, p.76)

Quanto ao multiculturalismo humanista liberal, McLaren revela que este prega uma “igualdade natural” entre todas as pessoas, independentemente de raças ou etnias.

Esta perspectiva é baseada na “igualdade” intelectual entre as raças, na sua equivalência cognitiva ou na racionalidade iminente em todas as raças que lhes permitem competir igualmente em uma sociedade capitalista. (MCLAREN, 1999, p.119)

Para essa concepção, a desigualdade nos Estados Unidos é fruto da privação de oportunidades sociais e educacionais e não em da privação cultural. Por isso, segundo o autor, essa visão resulta “freqüentemente em um humanismo etnocêntrico e opressivamente universalista no qual as normas legitimadoras que governam a substância da cidadania são identificadas mais fortemente com as comunidades político-culturais anglo-americanas”. (MCLAREN,1999,p.120)

O multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural dizendo que a ênfase na igualdade das raças esconde aquelas diferenças culturais importantes entre elas. Argumenta McLaren (1999, p.120) que essa perspectiva “[...] tem uma tendência a essencializar as diferenças culturais” e segue dizendo que o “multiculturalismo liberal de esquerda trata a

diferença como ‘essência’ que existe independente da história, cultura e poder”.

McLaren diz que essa perspectiva crê, falsamente, que a política de localização de uma pessoa, suas experiências concretas são garantias de uma postura “politicamente correta”. Para argumentar as implicações desse problema trazido por esta corrente teórica, utilizamos as próprias palavras do autor.

É claro que quando uma pessoa fala, ela o faz sempre a partir de algum lugar [...], mas este processo de produção de significado precisa ser interrogado para que se possa entender como a identidade está sendo produzida constantemente através de um jogo de diferença relacionado e refletido por relações, formações e articulações ideológicas e discursivas que se deslocam e se conflitam. (MCLAREN, 1999, p.121)

A concepção defendida pelo educador é o chamado *multiculturalismo crítico ou de resistência*, que segundo ele

Compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (MCLAREN, 1999, p.123)

Esta corrente vê a cultura como conflitiva, não harmônica e não consensual. Não compreende a diversidade como uma meta, mas diz que ela deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social – “Diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia”.(MCLAREN,1999,p.123)

Com relação a esses termos, Vera Maria Candau (2005, p. 29), ao

falar das diferentes posições dos autores sobre os conceitos multiculturalismo e interculturalismo, distingue várias perspectivas.

A primeira, refere-se a José Antônio Jordan que, em sua obra *Propuesta de educación intercultural para profesores*, Barcelona: Ceac, 1996, considera que os termos são utilizados, com frequência, como sinônimos. Ainda, afirma o autor que multiculturalismo é mais usado na bibliografia anglo-saxônica e, na Europa, o que predomina é o termo interculturalismo.

A segunda, fala da posição de Forquin (2000, p. 61-62). Para esse autor, o termo multiculturalismo “possui, simultaneamente, um sentido descritivo e um sentido prescritivo.” O descritivo designa a situação concreta de um dado país onde existem grupos diversos - uma pluralidade cultural. Quanto ao sentido prescritivo, Forquin alerta que pode o termo multicultural assumir, diferentes perspectivas, dividindo-o em “aberto e interativo”, e “discriminador e defensivo”. Aquele, também chamado de interculturalismo, defende uma posição crítica, “rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares ‘assimilacionistas’, discriminatórias e excludentes.” Em relação ao discriminador e defensivo, resta-nos somente repetir que é discriminatório e excludente.

A seguir, observemos o trecho que esclarece sua posição:

[...] um ensino [...] só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas e políticas [...].

Podemos oferecer para cada grupo em questão possibilidades separadas de escolarização, evitando assim os riscos seja de neutralizar mutuamente todas as especificidades culturais em uma espécie de cacofonia eclética, seja de recuperar de modo insidioso as expressões minoritárias no seio e em prol de uma cultura hegemônica. Podemos, ao contrário, favorecer em uma mesma escola verdadeiramente pluricultural a coexistência, o reencontro e a interação entre indivíduos portadores de identidades culturais distintas, levando em conta o que isso implica para cada um como promessa de alargamento e de enriquecimento de suas perspectivas, mas também considerando os riscos de desestabilização e de conflito. (FORQUIN, 2000, p. 62)

A terceira perspectiva, de autora também de nacionalidade francesa, que vem trabalhando essa questão é Abdallah- Pretceille, na obra *La educación intercultural*, Barcelona: Idea Books, 2001.

Segundo essa autora, existem dois modelos que tratam da questão da diversidade cultural:

[...] o modelo multicultural anglo- saxão, que oferece a possibilidade a toda pessoa de pertencer a uma comunidade diferente do Estado-nação, e a orientação intercultural, de inspiração francesa, que representa uma alternativa à corrente multicultural. (CANDAU, 2005, p.30)

Conforme explicita Candau, para Abdallah- Pretceille, o modelo multicultural baliza-se por dar prioridade ao grupo ao qual pertence o indivíduo e a localização espacial desse grupo, enfatizar o reconhecimento do relativismo cultural, e conceber uma legislação que garanta os direitos de cada grupo. Já o interculturalismo caracteriza-se por não conceber “ as culturas como estados, como entidades independentes e homogêneas, mas a partir de processos, de interações, de acordo com uma lógica da complexidade.” (CANDAU, 2005, p.30)

Finalizando, Candau (2005, p.30- 32) explicita sua posição no que se refere a essa problemática, dizendo que, assim como Forquin, considera multiculturalismo, por um lado, como sendo um dado da realidade e, por outro, supõe a tomada de posição diante dessa realidade. Quanto ao interculturalismo, diz ser este um “enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e a comunicação recíprocas entre diferentes sujeitos e grupos culturais.” Considera que a interculturalidade

[...] orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. (CANDAU, 2005, p. 32)

Assim, embora o contexto educacional brasileiro tenha sido amplamente influenciado pelas teorias multiculturais anglo-saxônicas, encontramos alguns autores e pesquisadores, no Brasil, que privilegiam a utilização dos dois termos: multiculturalismo, para designar a realidade social brasileira, e interculturalismo, que se caracteriza por proporcionar o encontro, o diálogo entre os diferentes mundos culturais.

Entretanto, é importante ressaltar que o termo multiculturalismo vem sendo utilizado, por alguns autores, como sinônimo de interculturalismo. Veja-se, por exemplo, o multiculturalismo crítico e de resistência proposto por McLaren, que vem no mesmo caminho e propondo as mesmas mudanças do interculturalismo.

Na nossa perspectiva, que permeará este trabalho, preferimos utilizar o termo *multiculturalismo* no sentido de declarar as diferentes manifestações culturais existentes num mesmo território. Nesse sentido, assim como Fleuri, consideramos o termo multicultural

[...] para a designação ou constatação do fato que resulta dos conflitos das mais diferentes ordens (etnia, religião, cultura, tradição, hábitos, movimentos migratórios etc.) e dos movimentos de transformação social que estamos vivendo em praticamente todas as sociedades, sejam do Primeiro Mundo, sejam do Terceiro Mundo. (FLEURI, 2003, p. 47)

Logo, a educação multicultural preocupa-se com as diferenças culturais existentes nesse ambiente.

Por interculturalismo, iremos considerar como sendo o encontro, o confronto e o diálogo entre as diversas culturas existentes, onde se busca o reconhecimento do outro, o bem comum e a luta contra as discriminações e injustiças sociais, fazendo uma análise social tomando em consideração, conforme já salientamos, os aspectos econômico-político-culturais. Daí que nosso objetivo é a busca de uma educação intercultural 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 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. (FLEURI, 2002, p. 141- 142)

Esse interculturalismo que defendemos segue um método de análise social considerando a totalidade deste, sem, no entanto, desprezar os fragmentos.

Assim, além da questão terminológica ser importante em nossa opção pelo termo, pois entendemos que o prefixo “*inter*” expressa de maneira clara um dos principais objetivos da educação, que é a relação entre as diversas culturas que ali se encontram, optamos, também, pelo interculturalismo porque este inclui a idéia do diálogo, do encontro, da relação entre as culturas e não somente o reconhecimento e a passividade diante disso.

Além do mais, ainda que o multiculturalismo e o interculturalismo sejam fruto de lutas das minorias desfavorecidas, este apresenta a noção de

articular, em seu interior, aspectos do multiculturalismo além da luta por justiça social, já que potencializa a convivência de diferentes culturas em um mesmo território, o diálogo e a comunicação entre os sujeitos.

É importante salientar que nossa opção pelo interculturalismo não despreza o multiculturalismo, enquanto reconhecimento da pluralidade cultural existente, mas, ao contrário, o pressupõe. Assim, este conceito reconhece a diversidade e atua sobre ela.

Gilberto Ferreira da Silva revela que

Segundo observações da pesquisadora [Glória Pérez Serrano, da Universidade de Sevilha – Espanha] as sociedades multiculturais devem caminhar em direção à interculturalidade entre os diversos povos e grupos, devem caminhar em direção ao conhecimento e à compreensão das diferentes culturas e ao estabelecimento de relações positivas de intercâmbio e enriquecimento mútuo entre os diversos componentes culturais dentro de um país e entre as diversas culturas do mundo. Dada essa tendência em direção a uma maior diversidade cultural, fomentar a intercultural significa superar de vez a assimilação e a coexistência passiva de uma diversidade de culturas para desenvolver a auto-estima, assim como o respeito e a compreensão aos outros.

[...] um significativo grupo de pesquisadores de multiculturalidade e educação apontam para um consenso no uso do termo interculturalidade aplicado a análise da problemática na educação e formas de intervenção propositivas na realidade multicultural. (Silva, 2003, p.47)

Conforme explicitado anteriormente, não pretendemos, neste momento, abordar a questão intercultural profundamente, porque trataremos desse assunto em capítulo apartado, devido a sua complexidade. cremos que, mesmo com essa breve exposição, fomos claros quanto ao nosso posicionamento no que se refere aos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo.

3.4 O multiculturalismo e a questão da totalidade

A realidade mundial é cada vez mais complexa. Nossa sociedade transforma-se rapidamente e é cada vez mais multicultural. Ainda que a diversidade cultural seja evidente, pois os indivíduos fazem parte de uma gama inumerável de contextos sociais, nunca se teve um contato tão grande com a pluralidade cultural como se vê hoje. O processo de globalização, em que há de forma quase que instantânea um acesso às informações, aos capitais, às mercadorias e o contato com os mais diversos lugares do mundo, proporciona uma relação com as diversas culturas do planeta, escancarando e acentuando essa multiculturalidade.

O multiculturalismo, conforme já o definimos anteriormente, salta aos olhos no ambiente escolar, fazendo-se necessário o processo de relação entre essas diferentes culturas, o que denominamos de interculturalidade.

A escola tem um papel primordial e de destaque a esse respeito, já que é um ambiente propício para o encontro das mais diversas culturas presentes na sociedade. Embora a escola tenha a função de promover esse encontro, proporcionando o diálogo reflexivo entre essas diferentes formas de manifestação cultural que ali se apresentam, pauta-se pelo ideal da cultura dominante, desprezando, ou, até mesmo, inferiorizando as demais. A causa disso, dentre outras, vemos nas atitudes dos próprios alunos: os que se destacam, por fazer parte dessa cultura, acabam por interiorizar um sentimento de superioridade em relação aos demais; os que não se adaptam, terminam aumentando os índices de repetência ou desistência escolar apresentados pelo Governo. Por isso a importância do interculturalismo no ambiente escolar, que proporciona espaço de diálogo entre todos, promovendo o crescimento geral. Mas entendamos que não basta o simples reconhecimento dessas diferenças, é necessária a relação, o diálogo para chegarmos a uma sociedade menos excludente. É nesse espaço que devemos trabalhar com essas questões multiculturais e interculturais, analisando suas

propostas e implementando as que melhor auxiliam na busca por uma sociedade mais justa e menos preconceituosa.

Por isso, mostraremos algumas implicações de determinadas áreas do multiculturalismo que vão de encontro aos ideais de uma sociedade mais justa, sem preconceitos e menos excludente. Para tanto, mostraremos alguns problemas gerados pelas teorias diferencialistas⁸. Teceremos, com o objetivo de elucidar o tema, algumas considerações a respeito do método utilizado por essas teorias, alguns conceitos e distorções provocadas por determinados termos por estas utilizados. Com isso, não pretendemos proscrever o multiculturalismo, mas demonstrar que uma de suas correntes, o diferencialismo, pode levar a acomodações impróprias para o tipo de sociedade em que vivemos e para um projeto educacional que contribua para a construção de um outro modelo social mais justo.

O interculturalismo será tratado, conforme já dito, em capítulo próprio, mas está presente, até mesmo, como suporte das críticas que apresentaremos. Embora verifiquemos que o Brasil tenha, na sua formação social, o encontro/confronto entre várias e diversas culturas, temos, ainda de forma muito latente, graves fenômenos de racismo, de discriminação étnica e social. Não há abertura ao diferente.

Parece muito contraditório que, em um país que se formou a partir de uma grande miscigenação étnica e cultural, ainda se vejam gestos e atitudes de preconceito contra as minorias. Contudo, essa contradição é aparente, já que os imigrantes que se estabeleceram no Brasil vieram para ocupar os postos de trabalho da indústria que estava se expandindo e precisava de mão-de-obra barata.

A formação deste País tem por base uma cultura européia, isto é, branca, heterossexual e machista, onde os que não se enquadram nesse modelo terminam sendo discriminados. Por isso a importância do enfoque

⁸ Note-se que, para McLaren, a perspectiva teórica que se assemelha a essa teoria é a chamada Liberal de esquerda, que enfatiza, assim como as diferencialistas, exatamente, a diferença cultural.

intercultural sobre esta realidade como uma maneira de fazer interagir essas diferentes culturas e, assim, proporcionando encontros e desencontros, fazer os indivíduos, agentes desse processo, mais humanos, além de proporcionar-lhes o crescimento pessoal e social.

As teorias multiculturais, na ânsia de eliminação desse conceito de cultura homogênea que pautava os discursos políticos e pedagógicos até as décadas de 70/80, surgiram requerendo o espaço dos diferentes grupos sociais, tais como os negros, as feministas, os heterossexuais etc. gritando o direito de serem diferentes dos diferentes.

Ocorre que, como nos ensina Fleuri (2002, p.132), ao reconhecer que “cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura própria” acaba por considerar a cultura “em si mesma na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade”. Conclui-se, que, enfatizando a historicidade, inerente à construção dessas identidades culturais das minorias, permite pensar alternativas para elas, mas, ao mesmo tempo, “pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais”.

Pierucci, em seu livro *A Cilada das Diferenças*, descreve o perigo das argumentações multiculturais no sentido da afirmação das diferenças. Diz ele que “*a rejeição da diferença vem depois da afirmação enfática da diferença.*” (PIERUCCI,1999,p.27) e alerta que as diferentes formas de racismo, na maioria das vezes, fazem questão de enfatizar as diferenças para “manter as distâncias” (PIERUCCI,1999,p.26).

Castor M. M. Bartolomé Ruiz (2003,p.153- 154) traz à tona o problema da tolerância pregada por teorias multiculturais, pois este termo contribui para reforçar os valores pregados pelo liberalismo. Trata-se de uma renúncia à luta social: “Tolera-se a diversidade das identidades, mas privilegia-se aqueles que têm mais.” E segue em sua argumentação dizendo que “mais uma vez seu ser é o ter. Todos são tolerados no sistema, porém só

a minoria que consegue acumular bens desfruta das vantagens e privilégios de suas estruturas.”

Deste modo, a tolerância e o multiculturalismo, ao contrário do que se pretendia, servem de legitimação ao modelo neoliberal e capitalista que, desde sua gênese, é excludente. O multiculturalismo acaba por perder sua função de aproximar e propiciar o diálogo entre os diferentes.

Ainda o autor, ao comentar as políticas paternalistas, descreve outra interpretação ao termo tolerar, dizendo que este “pode significar a aceitação daquele que é inferior a mim, precisamente porque eu sou tolerante e o outro é inferior.” (RUIZ, 2003, p.153). Tolera-se, por exemplo, o pobre, o negro, o homossexual etc, pois não estão no mesmo patamar que os outros, são dignos de pena.

Quanto a esse assunto, é importante ressaltarmos os argumentos da autora Vera Maria Candau quando trata da questão do Nós e dos Outros (2005, p. 19- 20). Diz a autora que, segundo Skliar e Duschatzky, existem três formas de como a diversidade tem sido tratada: “O outro como fonte de todo o mal, o outro como sujeito pleno de um grupo cultural, o outro como alguém a tolerar” (SKLIAR e DUSCHATZKY, 2001, apud CANDAU, 2005, p. 19). Nessa última abordagem, ou seja, “o outro como alguém a tolerar”, Candau revela que

[...] No campo da educação, a tolerância pode nos instalar no pensamento débil, evitar que examinemos e tomemos posição em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea, fazer-nos evitar polemizar, assumir a conciliação como valor último e evitar questionar a “ordem”, como comportamentos a serem cultivados. (CANDAU, 2005, p. 21)

Expressa, de forma contundente, seu repúdio ao que se chama tolerar o outro, pois isso significa cairmos na acomodação, ou seja, ao não questionamento das relações sociais e suas desigualdades. Desse modo,

estamos mantendo o status quo vigente, ante a nossa paralisia frente a questões tão polêmicas como a da diversidade, do preconceito, das injustiças sociais. Essa forma de tolerar leva à guetificação, assim como já explicitado por Reinaldo Matias Fleuri.

No século XVII, o filósofo inglês John Locke já argumentava a favor da tolerância, claro que no contexto daquela época, em que, nos reinados absolutistas o poder soberano era dado a determinado homem por força divina. Daí sua legitimidade para agir como bem lhe aprouvesse. Diante das perseguições religiosas que se acentuavam, escreve Carta acerca da tolerância, onde diz ser esta “o sinal principal e distintivo de uma verdadeira igreja”. Nesse texto, Locke defende que a Igreja, por ser uma sociedade “livre e voluntária”, não pode obrigar ninguém a proferir sua fé, pois a salvação da alma não se dá de forma imposta. Aquele que a deseja deve procurar o seu verdadeiro caminho. Assim, é a favor da tolerância entre os defensores de opiniões opostas acerca de temas religiosos, dizendo que a Igreja não deve matar, nem tampouco apropriar-se de bens daqueles que não seguem seu modo de cultuar a fé. O Estado deve-se preocupar apenas com o bem-estar material dos cidadãos.

O fim da sociedade religiosa, como se disse, é o culto público de Deus e, por meio dele, a obtenção da vida eterna; eis a que deve tender toda a disciplina; eis os limites que circunscrevem todas as leis eclesiásticas. Nesta sociedade, não se trata, nem se pode tratar de bens civis ou de posses terrenas; não se pode, seja por que motivo for, empregar a força, que é da competência exclusiva do magistrado civil; é do poder deste que depende a propriedade e o uso dos bens exteriores. (LOCKE, 1987, p. 96)

Observe-se, porém, que, embora Locke tenha escrito para a época um importante documento a favor das diferenças, não propõe uma relação, um diálogo, um encontro pacífico entre essas correntes religiosas, mas apenas a não-interferência de umas nas outras.

O que nos interessa verificar, neste momento, é que Locke, notoriamente liberal e burguês, ao pregar essa tolerância sem o diálogo, tem a intenção de dar sustentação à burguesia, que estava em ascensão, mantendo seus bens fora do alcance da Igreja. Importa-se com a propriedade privada burguesa, que considera como natural ao homem e, portanto, não pode sofrer sua privação, principalmente por motivos religiosos. Desse modo, se pregarmos tolerância tal como ele o fez, também vamos legitimar o sistema liberal ainda vigente, mantenedor das diferenças sociais.

Assim sendo, ao trabalhar nessa perspectiva, temos mais uma problemática que se instala nesse campo das teorias multiculturais.

Convém entender, porém, que essas teorias foram o passo inicial para o estudo dos problemas enfrentados pelas minorias, segregadas social, política e economicamente. Desse modo, não podemos desprezar sua importância embora não resolvam satisfatoriamente a questão.

Por isso, a nosso ver, o grande equívoco dessas teorias encontra-se no método que elas utilizam para investigar o problema das discriminações e pré-conceitos criados pela sociedade, que acabam por abater-se sobre as minorias desfavorecidas. Ao tratarmos da questão da fragmentação realizada por diversas teorias multiculturais, que privilegiam o diferencialismo, ou seja, que tratam dos problemas sociais de forma localizada sem fazer relação como o todo que envolve a complexidade das relações sociais, tal como a questão econômica, iremos recorrer a Marx, no que diz respeito ao método. Isso se deve ao fato de que, no nosso entender, essas teorias pecam, exatamente, ao não realizarem a abordagem dos problemas sociais tendo em vista o todo do contexto social em que estão inseridos. Agindo assim, de maneira pontual, não chegarão à raiz desses problemas. Não relacionando determinado problema com o todo que envolve as relações sociais faz, segundo Marx, somente o processo de análise, o que prejudica no diagnóstico da questão objeto de discussão.

Por isso, iremos recorrer a Marx no que diz respeito ao método.

Para tanto, teremos de tecer algumas considerações anteriores, sem a pretensão de esgotar o tema, a fim de mostrar o caminho percorrido por este até chegar ao “refinamento metodológico”⁹

Marx, ao postar-se contra o Sr. Proudhon, fazendo duras críticas a este, na verdade não faz nada mais do que uma autocrítica, pois, nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, de 1848, utiliza-se do mesmo método que o Sr. Proudhon para explicar o trabalho alienado. Ambos fazem a análise social a partir de uma idealidade – Igualdade para o Sr. Proudhon e Liberdade para Marx. Aqui, o grande equívoco, que posteriormente Marx vai corrigir, já que a explicação de todo o sistema não parte do real, mas de uma idealidade, uma criação mental de ambos. Não há como sustentá-la, pois quem garante que este é o ponto central? Poderia ser escolhido qualquer outro. Eis o grande equívoco metodológico.

A utilização de um parâmetro avaliativo externo à rede categorial inerente à realidade em estudo não encontra fundamentação argumentativa lícita para impor-se como unidade de medida. Não é legítimo que Proudhon tome uma categoria como parâmetro afirmativo de avaliação da realidade social sem antes demonstrar o que faz dela a categoria eleita, em detrimento de qualquer outra. Assim, a mesma carência de legitimidade atribuída à ‘igualdade’ em Proudhon poderia ser imputada à ‘liberdade’ no contexto dos *Manuscritos*, ou seja, à idéia da auto-realização do homem pelo trabalho produtivo, pela auto-apropriação de sua vida material e social, enfim, ao ideal da autonomia humana. (OLIVEIRA, 2004, p.82-83)

Desse modo, o fracasso de Proudhon torna-se o ponto a partir do qual Marx avança na questão metodológica.

Avelino Oliveira (2004, p.84), ao explanar as bases do refinamento metodológico de Marx, revela ter ele seu ponto inicial com a *Miséria da Filosofia*, pois que Marx supera o “modelo ideal-abstrato que

⁹ Esta expressão foi elaborada por Avelino da Rosa Oliveira em seu livro *Marx e a Liberdade*, onde explica detalhadamente os caminhos traçados por Marx até chegar ao método que resultou na realização do livro – *O Capital*.

norteava a tentativa de desvelamento do capitalismo dos *Manuscritos*”, opta “ pelo modelo argumentativo da *Ciência da Lógica*, de Hegel”, e utiliza a “ metafísica como forma de argumentação capaz de fundar uma crítica sem recair em posição afirmativo- dogmática.”

Então, Marx utiliza o método hegeliano, mas vai mais adiante daquele modelo de abstração, procurando um princípio dentro do próprio contexto econômico social para a explicação desse todo complexo.

A partir da crítica a Proudhon, Marx passaria a jogar apenas com a rede categorial imanente ao próprio objeto de estudo, ou seja, submeter- se-ia a mergulhar na própria lógica interna das categorias da economia capitalista, visando a crítica deste modo de produção a partir tão- somente da reorganização lógica das categorias que viriam a revelar seu verdadeiro fundo coisificante da substância humana. (OLIVEIRA, 2004, p.84)

Além disso, revela o autor que o texto de 1848, Manifesto do Partido Comunista, também deve ser analisado como sendo gerador desse refinamento metodológico, já que Marx “reencontra- se com o imperativo metodológico de apresentar uma filosofia social na qual a crítica à sociedade burguesa brotasse da exposição do seu próprio princípio organizador [...]”. (OLIVEIRA, 2004, p.85)

A partir desse momento, embora Marx se utilize da metodologia de Hegel, vai buscar um princípio concreto, real, que explique a sociedade da época. Supera a idealização sobre a qual foi feita sua argumentação anteriormente.

Neste breve escrito, Marx finalmente alcança a consistência metodológica que lhe permitirá, nas obras finais, a abordagem do sistema do capital enquanto articulação dinâmica da complexidade. (OLIVEIRA, 2004, p.99)

A economia explica a sociedade da seguinte maneira: os homens produzem (P) e distribuem o produto entre seus parceiros de produção (D). Quando distribuem o fruto da produção, não ficam contentes e, então, rearranjam a distribuição através da troca (T). Uma vez estando as vontades satisfeitas, consome-se (C). O consumo faz uma interferência direta na produção. Isso faz a lei da oferta e da procura. Assim os economistas da época explicavam a economia.

Agora, Marx afirma que o centro de tudo é a produção. Isso fica muito claro nesta passagem:

O resultado a que chegamos não é que a produção, a distribuição, o intercâmbio, o consumo, são idênticos, mas que todos eles são elementos de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade. A produção se expande tanto a si mesma, na determinação antitética da produção, como se alastra aos demais momentos. O processo começa sempre de novo a partir dela. Que a troca e o consumo não possam ser o elemento predominante, compreende-se por si mesmo. O mesmo acontece com a distribuição como distribuição dos produtos. Porém, como distribuição dos agentes de produção, constitui um momento da produção. Uma [forma] determinada da produção determina, pois, [formas] determinadas do consumo, da distribuição, da troca, assim como relações determinadas desses diferentes fatores entre si. A produção, sem dúvida, em sua forma unilateral, é também determinada por outros momentos; por exemplo, quando o mercado, isto é, a esfera da troca, se estende, a produção ganha em extensão e divide-se mais profundamente. [...] Uma reciprocidade de ação ocorre entre os diferentes momentos. **Este é o caso para qualquer todo orgânico.** (grifo nosso) (MARX,1982, p.13)

Então, o que ocorre não é um fluxo, como um ciclo, mas uma reciprocidade de ações entre todos e com todos. Entre todos se estabelecem relações recíprocas. Em qualquer todo orgânico ocorre isso. Essa é a chave metodológica para Marx.

Neste momento, ele sabe que não há fluxo, mas uma reciprocidade de ações em qualquer lugar do mundo. Essa é uma questão metodológica. A partir de então, pode explicar o método e, assim, explicar

qualquer totalidade.

Avelino Oliveira explica não ser casual “seu recurso à categoria hegeliana do aparecer” quando Marx se refere ao todo “que se tem como primeira visão do real, na medida em que é uma apreensão sincrética, imediata, não pode ainda ser considerado concreto.” (OLIVIERA, 2004,p.102)

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social da produção como um todo. (MARX,1982,p.14)

Explicando melhor, mostra o autor que, primeiramente, esse todo é somente um abstrato. Segue sua argumentação dizendo que essa totalidade de onde parte a economia política, embora pareça como real e concreto é, na verdade, um abstrato desordenado. Então Marx parte desse todo caótico como ponto inicial para a sua análise social, mas vai além, pois, a partir desse todo que chama de “representação caótica do todo”, ele faz uma análise (decomposição para chegar a determinações mais precisas) e chega a conceitos simples. A partir daí, se fizermos a viagem de modo inverso, ou seja, se partirmos das particularidades para chegarmos ao todo – a síntese, temos esse todo compreendido. Entendemos a lógica desse todo através do entendimento das relações.

Logo, esse todo não é caótico, é concreto porque tem as relações, isto é, a unidade do universo. Utiliza a categoria aparecer de Hegel, porque ela parece, mas na verdade não é abstrata.

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. **Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto**, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social da produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isso é **falso**. **A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem**. Por seu lado essas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc., não é nada. **Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo**, e através de **uma determinação mais precisa**, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que **voltar a fazer a viagem de modo inverso**, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma **rica totalidade de determinações e relações diversas**. O primeiro constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente economia. Os economistas do século XVII, por exemplo, começam sempre pelo todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados etc.; mas terminam sempre por descobrir, por meio da análise, certo número de relações gerais abstratas que são determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor etc. Esses elementos isolados, uma vez mais ou menos fixados e abstraídos, dão origem aos sistemas econômicos, que se elevam do simples, tal como trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, até o Estado a troca entre as nações e o mercado mundial. O último método é manifestamente o método cientificamente exato. **O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso [...]**. (grifo nosso) (MARX,1982,p.14)

É por isso que Marx apropria-se da forma “aparecer” de Hegel, porque ele parte desse todo que *parece* ser caótico, mas na verdade, ao ser decomposto e analisado chegando a partes mínimas e ao se fazer o movimento no sentido contrário até chegar ao todo novamente, ele passa a ter sentido e, agora, não mais abstrato e, sim, concreto, real.

Nesse sentido, Avelino Oliveira explica que “de fato, a ‘viagem de modo inverso’ visava tomar as categorias abstratas resultantes do passo

analítico e inter-relacioná-las como momentos de um único processo, constituindo, por meio do pensamento, uma totalidade diferenciada e ricamente determinada, ou seja, um concreto” (OLIVEIRA, 2004, p.105)

Retornando às teorias multiculturais diferencialistas, percebemos que estas pecam quando tratam as diferenças e os diferentes particularizadamente, não os remetendo ao todo, ao universal. É como se a descolasse da totalidade restante, ficando, somente, com o problema que os afeta mais intimamente, sem fazer conexão com a totalidade.

Assim, seguindo o método elaborado por Marx, embora os diferencialistas tratem, por exemplo, do racismo e suas relações históricas com a escravidão, esquecem-se de que o negro está inserido em algo maior, que divide a sociedade capitalista – a classe social. A origem da discriminação, seja ela de raça ou de gênero, geralmente é conseqüência da desigualdade social. Eis aqui a totalidade anunciada por Marx. Não se pode ficar tratando do racismo sem relacioná-lo com o todo, ou seja, com o sistema capitalista que comanda as relações sociais, produzindo a divisão de classes e, por conseqüência, a desigualdade social.

Para além das discriminações sofridas por mulheres, negros, homossexuais etc., há o preconceito devido à classe social à qual pertence o indivíduo e, dependendo onde ele se enquadra, sofre mais ou menos preconceito. A divisão social gerada pelo capitalismo é o pano de fundo, o ponto de partida dos atos discriminatórios em sua maioria.

Por isso, em não se fazendo o movimento de retorno, ou seja, a síntese, como nos ensina Marx, ficamos com a diferença pela diferença e aí o multiculturalismo torna-se inócuo na medida em que, apenas reconhecendo essa diferença, não elimina com o preconceito social.

Um exemplo muito claro disso foi o assassinato do índio Galdino, em Brasília, no ano de 1997. Alguns jovens de classe média/alta atearam fogo no homem que dormia em uma parada de ônibus, sob o argumento de que achavam tratar-se de um mendigo. Ora, isso nos dá a verdadeira dimensão da

desigualdade social criada neste país, onde quem não tem não é. O fato de o pobre homem ser um mendigo foi que levou esses “bárbaros” a matarem-no. Independente de sua raça, gênero, etnia, sexualidade, o que os impulsionou foi que aquela pessoa não era digna de vida por ser mendigo, diga-se, pobre, oprimido.

Outro exemplo disso carregamos conosco e vamos retomá-lo pela sua importância no contexto apresentado. Se retornarmos algumas páginas, avivaremos a memória. Também sou exemplo vivo da discriminação em virtude das condições econômicas em que me encontrava. Não era negra, nem imigrante, mas era pobre. Por isso dizemos que a desigualdade social é o grande pano de fundo da discriminação como um todo. Com isso, não pretendemos aqui menosprezar outras formas de discriminação vivenciadas por certos grupos na sociedade, mas, pelo contrário, enfatizá-las, alertando que sua luta deve ser na busca por uma sociedade mais justa, mais igualitária. Isso não é possível se não fizermos uma análise global das condições sociais por detrás desses preconceitos como de raça, gênero, sexo, classe, etnia etc.

Ao iniciar sua argumentação, OLIVEIRA (2004, p.101), quando fala do método de Marx, faz a seguinte crítica:

[...] a visão fragmentária do processo econômico apresentado pelos economistas (...). O procedimento daqueles que simplesmente atribuíam princípios diferenciados a cada momento do processo produtivo certamente não poderia jamais levá-los ao reconhecimento da produção como um todo orgânico e complexo [...].

Eis que os multiculturalistas, defensores do diferencialismo, cometem o mesmo equívoco dos economistas, tão criticados por Marx, pois, ao considerarem as diferenças em si mesmas, sem a sua análise global, jamais chegarão ao problema central que permeia a discriminação social – a desigualdade social gerada pelo capitalismo. Sem esse “movimento de retorno”, ficaremos na questão particular, que pode gerar ainda mais

discriminações. Explicamos: não são raras as situações em que racistas alegam exatamente a diferença para manterem-se distantes ou, até mesmo, justificarem situações de preconceito contra os diferentes.

É nesse sentido, também, que Peter McLaren (1999, p.81- 83), declaradamente marxista, se manifesta quando trata da questão. Diz ele: “Pense a totalidade, sempre!”, e segue explicando que

A diferença precisa ser compreendida como contradições sociais, como diferença em relação, em vez de diferença como livre-flutuante e deslocada. Sistemas de diferenças [...] sempre envolvem padrões de dominação e relações de opressão e exploração. Precisamos nos deter, portanto, em economias de relações de diferença dentro de totalidades historicamente específicas que estão sempre abertas à contestação e à transformação. Como estruturas de diferença, que são sempre instáveis e múltiplas, as relações de totalidades opressoras (social, econômica, política, legal, cultural, ideológica) podem sempre ser desafiadas dentro de uma pedagogia da libertação.

Ainda, temos de prestar muita atenção à ressalva feita pelo autor quando diz que “somente quando forem injusta e opressivamente usadas como garantias globais totalizantes e inclusivas para pensamento e ação que atendam à manutenção de regimes de verdade opressores, então, a totalidade e a universalidade deverão ser rejeitadas.” (MACLAREN,1999,p.83) O autor traz à tona uma questão importante, ou seja, o reverso do que estávamos falando sobre a totalização, pois que esta, também, pode ser utilizada como meio de dominação pelo poder constituído e dominante, uma vez que estes podem utilizar-se deste meio para formar a idéia de uma cultura comum, universal.

Diante dos problemas enfrentados pelas teorias diferencialistas, multiculturais, surge a perspectiva intercultural que emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. É justamente esta perspectiva que pode contribuir, no contexto educacional, para a construção de novos padrões de sociabilidade.

Sem dúvida, já é matéria vencida que a educação não possui, por si só, a potencialidade de revolucionar a sociedade. Entretanto, qualquer processo de transformação profunda da sociedade não pode prescindir da educação. Como bem recorda Gadotti (apud FREIRE,1994, p.10): “Paulo Freire combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política”.

A educação intercultural apresenta-se como um processo, pois envolve uma multiplicidade de fatores. Não se reduz à interação entre os sujeitos, mas envolve, também, a relação entre suas identidades culturais diferentes. Esse encontro/confronto oportuniza o crescimento cultural pessoal, assim como a mudança das relações sociais na perspectiva de que se torne mais justa e solidária.

É nessa relação com os demais indivíduos que o sujeito desenvolve sua capacidade crítica, constrói sua autoconsciência tornando-se sujeito de sua própria história, deixando para trás o papel de espectador social para pensar, refletir e atuar sobre sua realidade, provocando mudanças sociais.

Porém, para não cairmos nos mesmos equívocos dos diferencialistas, jamais poderemos esquecer o método descrito acima, pois que este é o ponto-chave para pensarmos nas diferentes culturas que se apresentam em nossa sociedade, numa perspectiva de encontro com as demais culturas e com a totalidade desse sistema complexo em que vivemos.

4. Interculturalismo

Neste capítulo, pretendemos demonstrar como o interculturalismo vem se estabelecendo ao longo dos anos no meio pedagógico, suas origens históricas, as interpretações dadas ao tema, algumas características que se destacam dentre os estudiosos sobre o tema e sua importância para a análise das problemáticas sociais.

4.1 Da Transição do “*Multi*” para o “*Inter*”

Já esclarecemos, neste trabalho, que, em muitos países, os termos multiculturalismo e interculturalismo são utilizados como sinônimos. Mas também explicamos, desde o início de nossa explanação acerca da diversidade cultural, que nos posicionamos no sentido de estabelecer uma diferenciação entre esses termos por considerarmos fundamental para a nossa pesquisa.

Entretanto, temos de salientar a existência de autores que trabalham com o conceito multicultural em vários aspectos, ou seja, classificando-o em diversos subgrupos, como é o caso do escritor canadense Peter McLaren. Algumas de suas classificações, tais como o multiculturalismo crítico ou de resistência e o multiculturalismo revolucionário, correspondem

ao que nós estamos entendendo por interculturalismo.

Realizamos este breve esclarecimento para, assim, localizarmos historicamente o interculturalismo, mais especificamente, a educação intercultural no Brasil.

O processo de surgimento do interculturalismo, ao contrário do que muitos possam pensar ou afirmar, confunde-se com a questão multicultural. Isto porque ambos emergiram da luta das minorias, principalmente étnicas e raciais, contra o preconceito, a discriminação e a exclusão social. Ocorre que, do ponto de vista histórico, ainda que ambas tenham a mesma procedência, foi com uma melhor compreensão da questão da diversidade cultural e sua complexidade que, aos poucos, o interculturalismo foi ganhando vida. Assim, ganha força em âmbito mundial a questão da interculturalidade e suas implicações, seja no campo político, econômico ou cultural.

O reconhecimento da diversidade foi um passo essencial para, a partir daí, pensar-se o interculturalismo. Apesar de ser consequência da luta das culturas desfavorecidas, o diferencial é a forma de abordagem dos multiculturalistas e dos interculturalistas. Os multiculturalistas procuram evidenciar a diversidade existente em um determinado local; já os interculturalistas, além de evidenciarem a diversidade propõem a relação, o diálogo entre essas culturas para, assim, construir um mundo menos excludente e menos preconceituoso.

O multiculturalismo *reconhece* a existência de diferentes identidades culturais e defende o respeito à especificidade de cada uma. O interculturalismo, além disso, propõe o desenvolvimento de processos de *interação* entre os sujeitos e entre os grupos de diferentes culturas. (FLEURI, 2002, p. 119)

Passaremos, a partir deste momento e de forma breve, às origens históricas do interculturalismo, já que, como afirmamos acima, é coincidente com as origens do multiculturalismo, em cujo capítulo trabalhamos

detalhadamente o assunto. Para tanto, distinguiremos, como nosso principal objetivo neste capítulo, as formas de abordagem e a evolução dessa nova perspectiva que atinge não somente o campo pedagógico, mas também, o econômico, o político e o cultural.

4.2. Origens da Perspectiva Intercultural em Educação.

É recente e crescente em nível internacional e, de modo particular, na América Latina, a reflexão sobre o papel da educação em uma sociedade cada vez mais de caráter multicultural.

Esta perspectiva surge principalmente por motivos sociais, políticos e culturais, por volta dos anos 60, nos Estados Unidos (EUA), quando algumas minorias étnico- culturais, sobretudo negras, começaram a pressionar e reivindicar, às autoridades e à comunidade em geral, respeito, dignidade e igualdade dentro dessa sociedade.

Estes protestos antidiscriminatórios encontraram logo eco em outros países ocidentais: por exemplo, grupos asiáticos na Inglaterra, índios no Canadá, aborígenes na Austrália, indonésios na Holanda, etc. Ao mesmo tempo que foram implantados os direitos civis reivindicados, começaram a proliferar por parte dos grupos como os mencionados, as correlativas demandas sociais, culturais e educativas. Se é verdade que os diferentes grupos étnico- culturais se mostraram ativos durante estes anos em pressionar os poderes públicos a favor de uma recuperação de sua identidade cultural e, inclusive, de uma consideração escolar de suas diferentes línguas e culturas, não é menos real o hiato todavia existente 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. (JORDÁN, s/d, p.2)

A Declaração sobre Raça e sobre Preconceitos Raciais elaborada pela UNESCO, em 1978, foi um dos primeiros escritos que abordam a questão intercultural e, mais especificamente, o termo intercultural. Traz em sua redação a importância da inter- relação entre as culturas, afirmando que:

[...] todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade [...] (UNESCO, 1978)

Desse modo, vemos que essa perspectiva intercultural em educação não pode ser dissociada da problemática social e política presente em cada contexto.

No âmbito europeu, nasce a preocupação em trabalhar nos processos educativos nesta perspectiva a partir da intensificação do fenômeno migratório com a presença na Europa ocidental de pessoas provenientes dos mais variados continentes da África, da Ásia e da América Latina, bem como, na última década, do Leste Europeu. Assim, novas situações vão surgindo, entre as quais a presença maciça de estrangeiros nas escolas públicas, gerando muitas dificuldades e conflitos, já que essas instituições de ensino não estavam preparadas para enfrentar essa problemática complexa, que é a diversidade cultural.

Com o intuito de solucionar esses conflitos, a maior parte das políticas públicas adotadas por esses países tende a enfatizar a inserção dessas populações no novo contexto. Esse processo busca a assimilação, por parte dos imigrantes, da cultura local, numa tentativa de negação da cultura de origem desses povos. Essas políticas tinham como principal objetivo fazer com que os estrangeiros assimilassem a cultura do novo país, para, assim, inserirem-se nesse novo meio social como “verdadeiros” cidadãos. Em suma, sua cultura era negada ou ignorada como um todo.

É fato que essas tentativas foram fracassadas. Basta vermos os casos de conflitos, até mesmo armados, na França, na Ásia e em outras partes do mundo.

Atualmente as autoridades, seja no âmbito sócio-cultural seja

pedagógico, já estão reconhecendo a multiculturalidade de suas nações, o que favorece a promoção de uma educação intercultural. Desse modo, as experiências de educação intercultural 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.

Quanto à América Latina, a preocupação intercultural nasce a partir de outro horizonte. Foi com a emergência das identidades indígenas na busca pela defesa de seus direitos que essa perspectiva pedagógica começa a ganhar corpo.

La interculturalidad, como concepto de referencia, se aplica en el contexto europeo, para asumir la política de la inmigración y en el contexto latinoamericano, mayormente como soporte de los Programas de Educación Bilingüe e intercultural (EBI), destinados a los pueblos indígenas [...] (MARIN, 2003, p. 78-79)

Fleuri (2003a, p.25) destaca que, no Brasil, “a Constituição Federal de 1988 foi um marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas.” Assim, para este autor, a Magna Carta passou a assegurar à população indígena uma educação diferenciada, levando em conta a especificidade da sua cultura.

Os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições. (FLEURI, 2003a, p.25)

Salientamos, no entanto, que os movimentos étnicos, em especial o afro-brasileiro, na busca por reconhecimento, dignidade e igualdade social, também influenciaram sobremaneira a discussão em torno do multiculturalismo e do interculturalismo.

Ocorre que esses movimentos que se destacam na luta pelas

minorias não raro acabam caindo na armadilha do multiculturalismo diferencialista, que briga pelo reconhecimento de cada cultura sem pensar no contexto sócio-político-econômico em que elas estão inseridas. Desse modo, a luta perde força, seja porque se fecha em si mesma, seja porque cria guetos culturais. Não é diferente, também, o que acontece na área pedagógica. A problemática da diferença cultural acaba restrita ao contexto cultural.

Assim, ainda que essas conquistas sejam importantes como ponto de partida, é necessário entender que o interculturalismo, que a educação intercultural, deve apoiar-se nos três pilares que sustentam a relação homem-mundo: as práticas produtiva, política e simbólica. É nesse caminho que conseguiremos transformações sociais importantes.

4.3 Algumas características da educação intercultural

Antes de adentrarmos, especificamente, na análise das características da educação intercultural, faz-se necessário compreender alguns aspectos da Filosofia Intercultural que são fundamentais para o entendimento dessa proposta educacional, pois é na filosofia intercultural que a educação intercultural se alicerça para aprofundar o estudo do tema. Para tanto, tomaremos como base os estudos do filósofo Raúl Fonet-Beatencourt, grande estudioso do tema.

Segundo o autor, a filosofia intercultural busca uma modificação no próprio ato de filosofar, não é apenas mais um ramo da filosofia, pelo contrário, é “uma renovação da atividade filosófica, da tarefa filosófica em geral, tendo em conta, precisamente, as distintas práticas do filosofar com que nos confrontam as culturas da humanidade.” (2003, p. 300)

Raúl Fonet-Beatencourt, destaca que a filosofia intercultural não

tem seu eixo central voltado para o estudo das culturas, nem tampouco, dirigido para a compreensão filosófica de culturas, mas “centra-se melhor na busca de pistas culturais que permitam a manifestação polifônica daquilo que chamamos de Filosofia desde o multiuniverso das culturas.” (2003, p. 300)

Ainda, explica o autor (2003, p. 300-301), que a filosofia intercultural almeja a convivência solidária entre os seres humanos, independentemente das diferenças culturais.

Assim, Fornet-Baetencourt (2003, p. 304), considera que a filosofia intercultural surge como meio para questionar qualquer prática filosófica que utilize um modelo paradigmático de análise social como o único válido e possível.

[...] a Filosofia Intercultural, em parte como reação à redutora compreensão da Filosofia como “ciência”, no entanto, no sentido (monocultural) ocidental, parte da necessidade de “mundanizar” a Filosofia. [...] “Mundanizar” quer dizer, aqui, melhor contextualizar, mas não como uma propriedade que o “quefazer” filosófico adquire a posteriori, mas como o húmus desde o qual cresce. Trata-se, dito em outras palavras, de um pressuposto que postula a significação dos contextos culturais, ao considerá-los universos específicos e não fragmentados [...] (2003, p. 304).

Depreende-se, assim, que a Filosofia Intercultural, conforme analisa o autor (2003, p. 305), não é pós-moderna, mas, pelo contrário, necessita da universalidade. Porém, essa universalidade deve ser questionada, criticada. Ressalta que

O que realmente se critica é a sua constituição numa ordem com limites definidos e, portanto, excludentes; seu processo de cristalização nas fronteiras de um universo cultural determinado, o ocidental; e como resultado de ordenamentos estabilizadores e disciplinadores de alternativas próprias, como pode ser a dominante patriarcal ou a configuração “burguesa da cultura”. Critica-se, em suma, não o universal, mas as deficiências em universalidade que este modelo carrega. (2003, p. 305)

Como última característica da Filosofia Intercultural, o autor destaca que esta

propõe uma historização do processo de constituição das formas de racionalidade vigentes, revisá-las desde um diálogo intercultural, aberto e sem prejuízos, que permite tornar manifesto o tecido monocultural do dito processo, e corrigi-lo com um plano de reconstrução da razão filosófica desde e com a participação tradutora das práticas do operar filosófico, nas distintas culturas de nosso multiverso. (2003, p. 306)

Assim, a razão deve ser considerada como meio para filosofar, mas garantindo que essa razão, base também da filosofia intercultural, não pode e não deve ser monocultural, no sentido de que somente a razão ocidental é capaz de filosofar. Todas as culturas “conhecem processos de discernimento e práticas de diferenciação interna.” (2003, p. 307)

Desse modo, são nesses pressupostos que norteiam a filosofia intercultural, que a educação intercultural deve basear-se para promover uma educação democrática, com respeito às pluralidades culturais, como relação entre as culturas através do diálogo e, principalmente, considerando a totalidade das relações sociais.

Após esse breve comentário acerca da Filosofia Intercultural, e seus pressupostos, passamos às características da Educação Intercultural, cuja base vem dessa reflexão filosófica.

Um dos principais aspectos que diferenciam a educação multicultural e intercultural, e que caracterizam esta, está justamente no prefixo que acompanha cada um dos termos. O prefixo *multi* dá a idéia, segundo o Dicionário Aurélio, de “numeroso, muitos”, já; o prefixo *inter* nos conduz à noção de “reciprocidade, interação”. Assim, segundo Fleuri (2002, p.137- 138),

[...] os termos *multi* ou *pluricultural* indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si.[...]

Já a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação.

Desse modo, ainda que pareça óbvia tal reflexão, essa é a primeira e fundamental característica da educação intercultural. A partir desse ponto, surgem os demais atributos dessa corrente pedagógica.

A interculturalidade na visão de Candau (2005, p.32- 33) objetiva a promoção de relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos culturais diferentes, tentando, sempre, trabalhar com os conflitos que emergem dessa convivência sem ignorar as relações de poder existentes.

Assim, a opção por essa corrente pedagógica pré-supõe “a intenção de promover uma relação democrática entre os grupos envolvidos, e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Essa seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado como intercultural.” (CANDAU, 2005, p. 32)

Candau (2005, p. 33- 34), ainda, destaca alguns desafios a serem enfrentados para a promoção de uma educação intercultural, quais sejam: penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira, articular igualdade e diferença no nível das políticas educativas, promover experiências de interação sistemática com outros e reconstruir os processos de construção das nossas identidades culturais, tanto no nível mundial pessoal quanto coletivo.

Souza e Fleuri (2003, p. 55) consideram, quando se trabalha numa perspectiva intercultural, as identidades culturais flexíveis, podendo variar conforme os sujeitos envolvidos, as relações sociais e os contextos históricos. Sendo assim, afirmam que

[...] a identidade, sendo definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 56)

Desse modo, para os autores, as identidades culturais são mutantes dependendo da situação em que os sujeitos ou grupos enfrentam, pois os indivíduos estão face a face com identidades múltiplas, como raça, etnia, classe, gênero etc. De acordo com sua identificação com os mais diversos universos relacionais e identitários, as pessoas desenvolvem modos distintos de conduzir-se e de interpretar a realidade.

Por isso, alertam para o perigo de pensarmos as diferenças culturais numa lógica binária, ou seja, índio versus branco, centro versus periferia, já que isso nos levaria à incompreensão da complexidade dos agentes e das relações entre eles.

No intuito de melhor esclarecer a questão, os autores trazem o exemplo de um Juiz negro que fora acusado de assédio sexual por uma funcionária negra. Daí discorrem as várias identidades que desse episódio podem fluir. Tanto as mulheres quanto os homens reconhecem-se de forma diferenciada com o caso e acabam apoiando o acusado ou a vítima dependendo de sua identificação com a causa feminista, racista, classista etc. Ao final da narração destacam, apoiados em Stuart Hall, que as identidades são contraditórias, múltiplas e mudam conforme os indivíduos são interpelados ou representados.

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focalizam-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem. (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 57)

Por isso a afirmação de que as identidades, ao contrário do que se poderia pensar são, na concepção dos autores, flexíveis, cambiáveis. Seguindo

a mesma lógica de raciocínio, afirmam que, no momento em que os envolvidos nesse processo desistem de pensar utilizando-se da lógica binária, por exemplo, de dominador x dominado, conseguem ver o outro não como inimigo, mas como aliado contra “o inimigo comum: o mesmo sistema político-econômico e o mesmo modelo cultural que produz a exploração e dominação de uns sobre os outros”. (FLEURI; SOUZA, 2003, p. 63)

Assim, ainda que o interculturalismo não tenha ganhado o merecido espaço na teoria social e pedagógica, é inegável que vem adquirindo força junto a pesquisas desenvolvidas por estudiosos e, exatamente por isso, sofre reformulações e aproximações com teorias filosóficas, sociais, antropológicas etc.

Nestes últimos anos, verificamos uma tendência muito forte, por parte de alguns estudiosos da cultura, em analisar o interculturalismo por uma ótica marxista. Desse modo, a teoria intercultural deixa de ater-se a aspectos estritamente culturais como, por exemplo, raça, etnia, feminismo, e começa a pensar a questão cultural juntamente com a questão histórico-político-econômica, o que acarreta profundas mudanças nesta teoria.

Essa perspectiva, que vem sendo impulsionada por autores como Peter McLaren, Terry Eagleton, Slavoj Žižek entre outros, privilegia a análise social a partir do encontro das três modalidades de relação homem-mundo, quais sejam, as práticas produtiva, política e simbólica. Desse modo, ainda que seu ponto de partida seja um fragmento social, como ocorre com a maioria das pesquisas, seu principal objetivo é examiná-la levando em conta o contexto global em que está inserida. Além disso, esse interculturalismo questiona ferrenhamente o Capitalismo e suas conseqüências danosas para as minorias desfavorecidas.

Peter McLaren, pedagogo canadense e professor universitário nos Estados Unidos(EUA), dedica-se ao estudo do multiculturalismo nas suas várias faces e, atualmente, é referência mundial sobre o assunto, com a publicação de diversas obras, tais como “Multiculturalismo Crítico”, “A

Pedagogia da utopia” e “Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio”.

Na leitura dessas obras, fica claro, a evolução na pesquisa e nas conclusões do autor acerca do multiculturalismo. Embora pareçam repetitivos, ao fazer-se uma leitura mais atenta, verifica-se o grau de aprofundamento e complexidade da questão em que o autor está imerso.

A “condição branca”, como chama o autor, é na sua visão uma das construções da sociedade mundial mais perversas, pois conduz a um pensamento de que ser branco está acima de qualquer classificação étnica. Assim, influenciados por uma política enraizada no tecido social, de patriarcado e imperialista, os considerados “brancos” julgam os “Outros”, que possuem qualidades étnicas, a partir de suas características e de seus valores. Nessa linha, cria-se um padrão universal e naturalmente cristalizado na sociedade como um valor supremo a ser alcançado por todos.

Porém, em seu último livro, Multiculturalismo Revolucionário, o autor deixa bem claro que a luta contra as desigualdades sociais passa pela luta contra o capitalismo. Esse multiculturalismo “não deve apenas acomodar a idéia do capitalismo, mas deve também defender uma crítica ao capitalismo e uma luta contra ele.”(MCLAREN, 2000, p. 284).

Então, a “condição branca”, ainda que legitimadora do sistema, não é nada mais do que criação dele para sua própria sustentação. Assim é o capitalismo que a precede, e não o contrário.

[...]as experiências de vida constituem mais do que valores, crenças e compreensões subjetivas; elas são sempre mediadas através de configurações ideológicas do discurso, economias políticas de poder e privilégio e divisão social do trabalho. (MCLAREN, 2000, p.284).

É nesse ponto que centramos nossa argumentação ao adentrarmos no tema da diversidade cultural. Conforme expressado pelo

autor, como as relações humanas acontecem de forma tridimensional, quer dizer, nas dimensões do simbolismo – “mediadas através de configurações do discurso”, da política – “economias políticas de poder e privilégios” e econômicas – “divisão social do trabalho”, que estão interligadas, não podemos desprezar, nem tampouco diminuir a importância ou influência no contexto da problemática social de qualquer desses elementos. É na consideração dessas três dimensões que desenvolvemos a capacidade de compreender e combater o capitalismo. A resistência à imposição do capital e a conseqüente exploração da massa trabalhadora dissolvem-se na pregação da diferença, do individualismo difundido na chamada era pós-moderna.

Assim, o contexto econômico, político e cultural são elementos do contexto social que interferem um no outro. A classe social, elemento do contexto econômico, que atualmente vem sendo, equivocadamente, rejeitada sob o pretexto de que na atual conjuntura de globalização ela desapareceu, influencia nos valores culturais, elemento do contexto cultural (simbólico) e, também é influenciado por este. Há uma relação recíproca entre os três elementos. Devemos “superar la visión fragmentada de la realidad y esforzarnos por construir una óptica capaz, desde un enfoque interdisciplinario y transversal, que nos permita comprender la totalidad histórica [...]” (MARIN, 2003, p. 77). Não sendo assim, estaremos perdendo força na luta contra a desigualdade social provocada pelo sistema capitalista.

O desafio é criar, ao nível da vida cotidiana, um compromisso com a solidariedade aos oprimidos e uma identificação com lutas passadas e presentes contra o imperialismo, o racismo, o sexismo, a homofobia e todas as práticas de não-liberdade, associadas à vida em uma sociedade capitalista de supremacia branca. Como participantes de tal desafio, tornamo-nos agentes da história, vivendo o compromisso moral com a liberdade e a justiça, mantendo uma lealdade ao domínio revolucionário da possibilidade, sendo verdadeiros com o poder e criando uma voz coletiva a partir do mais longínquo ‘nós’, que uma a todos que sofrem sob o capitalismo, o patriarcado e o racismo por todo o planeta. (MCLAREN, 2000, p 285)

Desse modo, o multiculturalismo almeja não a *transformação* dos atos de discriminação porque acredita não estar chegando ao ponto nevrálgico do problema, mas dedica cada um de seus dias à *reconstrução* da ordem social global, com mudanças nas estruturas ideológicas, culturais, políticas e econômicas.

Daí que, para lutarmos contra qualquer tipo de discriminação, seja ela de raça, sexo, gênero etc., devemos travar uma guerra contra o capitalismo global excludente em sua gênese. Ocorre, que muitas, vezes a defesa do pluralismo tropeça em si mesma, ou seja, vê nesse pluralismo o ponto de partida e chegada para o combate à discriminação, abstendo-se de estabelecer relações com a realidade político- econômica que a circunda.

Salientamos, no entanto, que esse multiculturalismo revolucionário, que nós preferimos nomeá-lo de interculturalismo, pelas razões que já explicitamos, não descarta, de maneira nenhuma, o pluralismo cultural; pelo contrário, sua intenção é utilizá-lo dentro de uma política global de visão de mundo. Entendemos que esta questão não pode ser descartada, mas precisa sobremaneira ser contextualizada para ajudar no combate ao preconceito e à exclusão social.

Procuramos transformação social e não simplesmente reformas do sistema; por isso, a união dessas lutas pelo reconhecimento da diversidade associado à luta contra o capitalismo são fundamentais na busca de igualdade social.

Contudo, é necessário termos consciência de que há que existir um ponto em comum como base para enfrentar a marginalização social. Não raro a elite capitalista utiliza-se de fatores como o racismo para dividir e, assim, enfraquecer a classe trabalhadora.

Alex Callinicos (apud MCLAREN, 2000, p.262) afirma que as “diferenças raciais são inventadas” e , quando o grupo oprimido tem uma característica em comum, que justifica a discriminação, essa característica é considerada inerente àquele grupo. Por isso, segundo o autor, essa nova

forma de racismo que chama de “racismo moderno” é peculiar às sociedades capitalistas, pois serve como meio para essas elites adquirirem uma força de trabalho maior.

Callinicos aponta três condições para a existência de racismo, da forma colocada por Marx: a competição econômica entre os trabalhadores, o apelo da ideologia racista aos trabalhadores brancos e os esforços da classe capitalista para estabelecer e manter a divisão racial entre os trabalhadores. (MCLAREN, 2000,p.262)

É através da divisão da classe trabalhadora que as elites capitalistas se fortalecem, pois enquanto àquela fragmenta-se com a preocupação com raça, gênero, sexo etc., enfraquece sua luta enquanto classe. Perde, assim, com a desunião, força e poder para enfrentar a classe capitalista e buscar, desse modo, condições mais igualitárias e mais humanas.

Não é à toa que vivenciamos, na chamada era pós-moderna, a pluralização dos desejos. É bem provável que o sistema dê impulso, e dá, a essa fragmentação para tirar vantagem disso. Essa divisão é entendida e manipulada pelas elites na manutenção do “*status quo*” vigente.

A escola não pode ficar alheia à realidade da fragmentação, da divisão social em classes, sob pena de também reproduzir e naturalizar a desigualdade social. É nesse sentido que entendemos importante uma pedagogia intercultural que promova a relação entre as culturas, bem como, uma análise crítica da totalidade social, desmascarando as ideologias impostas pelo capital e tornando os sujeitos aptos a reconhecerem o mundo em que vivem e, também, a se reconhecerem dentro desse mundo.

5. Nosso ambiente: a escola

Antes de adentrarmos nas relações socioculturais que envolvem a escola, precisamos compreender certos aspectos dessa instituição escolhida como referência para este trabalho.

A Escola de Ensino Fundamental Parque do Obelisco situa-se num bairro, no subúrbio de Pelotas. Porém, a escolha por trabalhar nessa escola deu-se em virtude de estar cercada por alguns dos bairros mais carentes da comunidade pelotense, tais como Getúlio Vargas e Clara Nunes. Assim, é nessa instituição que as crianças desses bairros iniciam seus estudos. Trata-se de uma escola com quarenta professores e aproximadamente setecentos e cinquenta e oito alunos. Vê-se, assim, nessa instituição uma gama significativa de alunos dos bairros que a circundam.

Essa escola apesar de trabalhar com o ensino fundamental, funciona nos três turnos, pois também atende pessoas que não podem cursar o período diurno. Em regra esses jovens são alunos que não puderam ou desistiram de estudar quando eram mais jovens.

Nossa motivação é fruto de um desejo de entender como a escola, instituição pública que é, acolhe e atua para melhor entender a realidade cruel dessas crianças analisando, ou não, seus contextos econômico-político-culturais, tomando como base, para tanto, as teorias multiculturais e interculturais.

Esta foi uma pesquisa em que observamos, por oito meses, a escola, suas salas de aula, os corredores, enfim, como a escola se movimenta em torno de questões urgentes e emergentes como a multiculturalidade e suas relações e abordagens complexas.

Nesse encontro, percebemos o quão difícil é, atualmente, neste país, levar a educação às periferias urbanas. A precariedade ronda todo e qualquer tipo de atividade, seja pedagógica ou não. Isso, sem dúvida, é ponto a ser considerado em qualquer análise realizada nesse ambiente. Contudo, apesar das dificuldades econômicas, há questões de ordem pedagógica que independem de recursos financeiros, mas, sim, de um posicionamento mais radical e político dentro ou fora da sala de aula. Trata-se de posicionarem-se a favor ou contra a discriminação, o preconceito, as injustiças sociais e a exclusão das minorias.

Repleta de ansiedades, adentramos nessa escola, onde fomos recebida com muito entusiasmo pelas professoras. Resistências, sem dúvida, enfrentamos, já que o tema traz à tona questões subjetivas que, na maioria das vezes, os indivíduos preferem que permaneçam ocultas.

5.1 A Multiculturalidade

A escola, se se pode assim dizer, é rica quando se fala em pluralidade cultural. Quando chegamos, estávamos confusa em relação a essa questão, pois entendíamos a diversidade cultural tomando em consideração somente as questões de raça, etnia, gênero.

Portanto, nosso entendimento acerca desse conceito estava, certamente, mais aproximado do conceito elaborado por Edward Tylor. Isso porque nossa análise da cultura dos indivíduos vinculava-se unicamente aos aspectos diretamente perceptíveis, ou seja, mais palpáveis, visíveis, da manifestação cultural dos indivíduos. Desse modo, desconsiderávamos o

comportamento e seus significados e, também, que estes são produzidos dentro de complexos contextos sociais. É por isso que Thompson (2000, p.201) afirma que “ tais formas são recebidas por indivíduos que estão situados em contextos sociais, sócio-históricos específicos, e as características sociais desses contextos moldam as maneiras pelas quais as formas simbólicas são por eles recebidas, entendidas e valoradas.”

O contexto social em que estão inseridos os sujeitos é sobremaneira fundamental no modo como as formas simbólicas são entendidas e valoradas.

Com as leituras e análises que fizemos, passamos a compreender que a cultura se manifesta dos mais diversos modos e a diversidade está presente nos modos de interpretar determinado fato, nas identidades dos sujeitos envolvidos, como essas identidades foram-se formando e ainda se formam. Assim, a pluralidade cultural envolve não apenas aspectos aparentes, mas também, signos e significações que os indivíduos criam e assimilam em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais.

São essas experiências, entre outras, que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas. Dessa forma, esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições. Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas. (DAYRELL, 2006, p.142).

Assim sendo, é levando-se em conta esse complexo das relações e seus significados que a diversidade cultural deve ser problematizada no

âmbito escolar. É desse modo que analisamos a questão.

Penetremos, então, mais especificamente na diversidade cultural da nossa escola. A escola é constituída, sem dúvida, em face do contexto de formação do povo brasileiro, por uma diversidade enorme. Nesse espaço, convive-se com a diversidade de etnia, de gênero, de sexualidade, de linguagem, de comportamentos, de significados dados aos fatos, enfim, diversos mundos circulam dentro do ambiente escolar. A nossa instituição de ensino não foge à regra.

Com as nossas observações, verificamos, de fato, essa multiculturalidade na escola.

Um dos pontos mais salientes dessa pluralidade pudemos verificar na questão da religião. Muito freqüentemente, deparamo-nos com posicionamentos diferentes em relação a acontecimentos, em função da crença religiosa de cada um. Exemplo disso ocorria sempre quando se faziam festas comemorativas na escola. Alguns alunos delas não participavam em virtude de sua crença em determinada religião. Contudo, durante esse período de observações, não presenciemos nenhum tipo de discriminação em relação às crenças religiosas.

Outra questão que demonstra a pluralidade cultural nessa escola, refere-se à raça. Deparamo-nos com alunos de raça negra, branca e, até mesmo amarela. Este é o ponto onde vivenciamos a problemática maior quando analisada sob o aspecto do preconceito e discriminação.

Fato que demonstra essa pluralidade de raça e o preconceito em relação a isso observamos nas atitudes dos alunos quando ofendiam seus colegas, chamando-os de “nega do cabelo duro”, “neguinho sujo”, “nego burro”. Também presenciemos comportamentos preconceituosos contra um dos colegas da raça amarela, que freqüentemente era chamado, de forma pejorativa, de “japinha”. Tais situações, na maioria das vezes, terminavam em brigas.

A sexualidade é outro ponto provocador de preconceito e discriminação. Observamos que, de um modo geral, há padrões de comportamentos pré-estabelecidos para meninas e meninos. Assim, quando um menino preferiu vôlei a futebol, escutamos de seus colegas que ele era “viado”, “bichinha”. Essa atitude também é bem clara com as meninas. Se, por acaso, elas resolvessem fazer coisas “ditas de meninos”, logo em seguida eram vítimas de gozação dos colegas.

Além disso, vivenciamos no dia-a-dia da escola, a pluralidade de significações que determinados fatos podem desencadear nos sujeitos envolvidos dependendo de seu contexto político-econômico-cultural. Sendo assim, o significado de uma atividade que retrata as notícias dos jornais locais, dentro da sala de aula, é interpretado pelos alunos das mais diversas maneiras. Por exemplo, quando se lançavam assuntos como a questão indígena, corrupção, higiene, meio ambiente, dentre outros tantos, as mais variadas interpretações apareciam.

Vemos, então, que, nas nossas observações, pudemos captar a multiculturalidade presente na escola, nas suas mais variadas faces. Desse modo, nossa descrição traz à tona não somente essa pluralidade, bem como essa pluralidade vinculada ao preconceito a que está sujeita.

As professoras, embora afirmem a existência da pluralidade cultural na escola, apresentam compreensões diferentes quanto ao tema.

Quando questionadas acerca do conhecimento ou não dessa pluralidade na escola, as professoras assim se manifestam:

“ Olha, primeiramente, quando comecei a trabalhar, sinceramente, eu não observava porque a gente é novo né. Então, a gente às vezes tá preocupado em outras, outras coisas para dar aula né, e não se pega muito nisso. Aí comecei a trabalhá pra fora, então, pra fora já é, não sei agora, mas no início que eu comecei a trabalhá era assim, era em lugares de colonos, isso então não havia muito isso aí.[...] depois que eu vim pra cá pra cidade é que eu comecei a trabalhar em outra escola a noite é que eu comecei a observar, que eu trabalhei no município, aí já comecei a observar[...]” (Professora 2)

“ [...] isso aí eu observo muito né, e pra se trabalhar hoje em dia na escola é obrigado o professor ,né, observar essa diversidade [...]. Tem, tem até mesmo não só, a gente vê uma coisa assim oh!, uma classe mais assim, nas escolas públicas [...] até mesmo vem época que vê assim da raça, mas às vezes da religião [...]” (Professora 2)
“ Então, ali eu vejo de onde eles vêm, as escolas de onde eles vêm: Bagé, Uruguaiana, Dom Pedrito, Viamão, Jaguarão. É outra cultura, até a própria linguagem. Uma pessoa da fronteira tem uma linguagem diferente da nossa aqui, NE.” (Coordenadora)

Verificamos, com base nas falas das professoras, que elas identificam a multiculturalidade na escola. Esse é, portanto, um fato muito presente nesse ambiente. No entanto, percebemos que, ao contrário do que imaginávamos, a professora 2 tem uma percepção da multiculturalidade para além de questões como raça, gênero, sexo, abrangendo, também, os contextos sociais em que esses sujeitos estão inseridos. Vejamos a fala da professora que ratifica nossa observação:

“ Porque às vezes eu penso assim: [...] tem que atar a turma toda, pode até tratar do aluno separado, mas tratar o todo, o aluno dentro da turma, né. É o caso desse menininho aqui. Esse menininho aqui , ele teve problema em casa, NE, reflete na sala de aula. Então o menino tem que ser tratado, tem que ser tratado a turma toda e a família. Porque senão só ele sozinho não vai conseguir, não vai conseguir [...]” (Professora 2).

É esse o caminho para o entendimento da multiculturalidade. Tratar do preconceito, da discriminação dentro da escola desconsiderando o contexto social em que os indivíduos estão inseridos, conduz a uma supervalorização da questão cultural que, conseqüentemente, leva à compreensão equivocada dos fatos analisados.

A compreensão de que devemos considerar o contexto social dos sujeitos envolvidos, quando estamos analisando a questão cultural, é fator fundamental nessa análise, visto que aquele influencia determinantemente a este.

Thompson (2000) constrói toda sua argumentação em torno da

conceituação da cultura considerando como fundamental, para entendê-la, apreender a realidade em que os sujeitos estão imersos. Diz o autor que o contexto social em que os sujeitos estão inseridos é determinante no modo como ele vai interpretar e compreender determinados fatos, bem como ele vai agir e reagir diante de determinada situação.

Assim, como esse autor, também Antônio Joaquim Severino (2004;1994), conforme já expusemos no segundo capítulo deste texto, entende que o contexto social influencia e é influenciado pela cultura, já que o homem é um ser que se relaciona com o mundo em três dimensões: a política, a cultural e a econômica e esses pontos estão interligados. Desse modo, entendemos, baseados na literatura analisada, que não há como pensarmos em cultura fora do contexto político-econômico em que estão inseridos os sujeitos. E é por esse motivo que não podemos deslocá-la do contexto global da sociedade.

Já quando analisamos a fala da professora coordenadora, percebemos que sua avaliação da multiculturalidade compreende questões como raça, sexo, classe, sem, porém, considerar o contexto social dos indivíduos. A pluralidade cultural é entendida de forma mais objetiva, ou seja, sem levar em consideração que ela se expressa além desses aspectos mais visíveis tais como raça, etnia, sexo, religião, englobando, também, complexos modos de interpretação dos sujeitos. No entanto, conforme vimos demonstrando nos capítulos anteriores, para entendermos a desigualdade social e a discriminação, precisamos compreender o contexto em que elas são produzidas. Isso traz à tona questões como o modo de produção capitalista, as políticas neoliberais, o processo crescente de globalização, dentre outros tantos fatores determinantes dessa problemática que, conjugados com o preconceito racial, dão forma a esse caos social que vivenciamos em escala nacional e mundial.

5.2. O Trato da Multiculturalidade na Escola em Face das Teorias Multiculturais e Interculturais.

Durante nossa observação, essa diversidade se fez presente em todos os cantos da escola, mas, como queríamos compreender se as professoras tinham consciência desse fato, fomos categóricas nesse questionamento e as respostas foram sempre afirmativas da existência dessa diversidade. As docentes citaram como exemplos a raça, o gênero, os diversos modos de viver, a linguagem, a religião.

Ainda que seja importante o reconhecimento da pluralidade cultural, é fundamental, a partir daí, problematizar questões que emergem, como preconceito, racismo, sexismo.

Nessa questão, verificamos várias dificuldades que foram, até mesmo, apontadas pelas próprias professoras. Conforme relatado, há uma orientação da direção e da coordenação pedagógica para que as professoras trabalhem com esse tema abordando a questão da discriminação. Entretanto, a principal dificuldade que elas enfrentam diz respeito à falta do trabalho em grupo, com toda a escola voltada para esse objetivo. Atualmente, o trabalho dá-se de forma isolada.

Trata-se dessa questão em virtude das professoras reconhecerem a necessidade de um exame mais profundo do problema ou, então, quando ocorre algum conflito decorrente dessa diversidade. Esse é o principal ponto de descontentamento dos professores, que julgam que o não-enfrentamento do tema pela totalidade dos envolvidos no processo pedagógico prejudica sobremaneira o trato do assunto.

Ainda, alegam que essa questão tem de ser abordada em sala de aula de forma preventiva e não ligada somente aos conflitos que não raro surgem na escola em consequência da discriminação como um todo.

Dessa maneira, posicionam- se:

“Eu acho que baseado nisso devia trabalhar na turma, não só o professor trabalhar isso, mas os setores [...]. A gente não faz uma prevenção na verdade.”(coordenadora)

“Não, dá escola em si não, eu é que levo...[...].

Eu é que levo, os meninos carvoeiros lá do norte, sabe, eu é que levo os assuntos, por que são crianças da idade do meu, procuro artigos que tem na revista Escola, vem essas coisas, sabe, aí eu pego e levo, hoje a aula é isso, sabe, a aula não é... esses dias foi discriminação, aquele dia da, da cadeia aqui que a juíza soltou.”(Professora 1)

Mas, então, como se dá na realidade do dia-a-dia da escola o enfrentamento dessa questão, conforme os relatos e a nossa observação?

Segundo as professoras, surgem conflitos entre os alunos principalmente em consequência de preconceitos raciais e, quando isso ocorre, ou os envolvidos são advertidos pela professora ou são encaminhados para a coordenação pedagógica para que se tomem providências, tais como a repreensão, anotação no “livrinho”, chamamento dos pais, para que estes tomem providências e façam com que seu filho mude de comportamento.

“Então, nós temos trabalhado essa parte da cultura afro, mas entre eles, eles ainda..., sabe..., eles ainda se chamam aquele negão, aquela neguinha, sabe... no sentido pejorativo. Entre eles a gente ainda tem problemas assim. Inclusive às vezes os alunos são retirados da sala de aula por problemas disciplinares a às vezes ainda envolve essa questão racial.” (coordenadora)

Continua a professora exemplificando um caso:

“[...] aconteceu o fato contigo, tu eras a professora de português, tavas lá na sala de aula, aconteceu contigo. Aí o aluno foi retirado, aquele grupo foi retirado, enfim, foi tratado ou no setor da disciplina ou aqui no SOE[...].” (coodenadora)

Fica evidenciado que os conflitos decorridos da diversidade

cultural são tratados na escola sob o foco da disciplina.

Em outra entrevista, a professora também ratifica como é tratada essa questão na escola:

“Funciona se a mãe e o pai entra em acordo com a orientadora e com a criança, faz um pacto: -Olha daqui pra frente nos vamos fazer assim. [...]com a criança e com os pais, nós poderíamos fazer assim: o senhor acha certo? a senhora acha certo? E tu promete que vai fazer assim? Aí entra em acordo e a criança cumpre, cumpre, é assim que se consegue, senão não.” (Professora 1)

Sendo assim, mesmo que a escola verifique essa diversidade cultural, atua como se ela não existisse. Ao invés de procurar evidenciar, mesmo com os conflitos, pois estes também fazem parte desse processo de encontro com a pluralidade cultural, que essa diversidade, essa troca de conhecimentos, de experiências, esse convívio com respeito, com interação na busca de trocas de experiências, só acrescentam na vida humana, pois, por natureza, somos um ser social, tratam da questão como se fosse um problema de disciplina. Temos de entender que são nesses momentos de encontro com o outro que podemos aprender, ensinar e, juntos, construir um mundo melhor.

Reconhecer a diversidade cultural significa muito pouco diante da complexidade das relações que advém dessa diversidade. É importante, principalmente no espaço escolar, trabalhar com o tema, dialogar com os sujeitos envolvidos, trabalhar no sentido não de apenas abafar os conflitos, mas buscar entender essa diversidade e aprender com ela. Há que se intervir nessa realidade de forma crítica e transformadora.

Não trabalhar com as diferenças significa o mesmo que não reconhecê-las, o que conduz à reprodução das desigualdades, da exclusão, da discriminação. Se não há esse reconhecimento, logicamente, não existirá respeito à especificidade de cada cultura.

Há, de um modo geral, uma tendência, conforme explica a professora, em não reconhecer as diferenças.

“ A gente tem feito, tem alertado, que o professor trate dessas coisas na sala de aula, toda parte, a diversidade de modo geral. Porque o professor, sempre, é... não sei se da formação do professor, não consigo entender isso, o professor sempre acha que a turma tem que ser de uma forma só, né. Que dois ou três que saem daquela forma são tratados como hiperativos,ham...como desinteressados, sempre tem alguma.....São tachados de alguma coisa e na verdade não é, é que às vezes eu acho que a proposta não é adequada né.”
(coordenadora)

A teoria que trabalha com o tema, revela que, quando a cultura é ignorada, tal como ocorre nesses casos, estaríamos diante do que os multiculturalistas tanto repudiam, que é a negação da diferença. Adentramos aqui em uma questão muito contestada no ambiente escolar que a homogeneização no trato dos educandos. Quando a escola, apesar de reconhecer a pluralidade, deixa de considerá-la no processo pedagógico, perde a riqueza da essência humana e acaba, também, rejeitando aqueles que não se enquadram num modelo tido como “ideal”.

Se retornarmos algumas páginas, iremos recordar, com Touraine, que a modernidade, na tentativa de destruir o teocentrismo, elege a razão como meio para gerir todas as questões que afetam a sociedade levando, assim, a eliminação do sujeito e da cultura. O homem é universal e desse modo deve ser tratado.

Sendo assim, a escola inegavelmente acaba, assim como ocorreu na chamada modernidade, percorrendo o caminho da homogeneização, quer dizer, trata todos da mesma forma, no caso específico, encara todos os envolvidos em algum tipo de problema, seja de que ordem for, com o viés da disciplina.

Desse modo, “a diversidade real dos alunos é reduzida a diferenças apreendidas na ótica da cognição (bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado etc.)”. (DAYRELL, 2006,p.139) Isso

impede que as relações que vão surgindo nesse espaço sejam analisadas tanto na sua dimensão cultural quanto na político-econômica em que estão inseridas. Elas são avaliadas segundo uma prática binária equivocada do certo ou errado, que vem enraizada numa lógica cultural homogeneizante.

Além disso, pudemos observar que há fatos que demonstram a discriminação entre alunos e, como não ocorre uma reação mais intensa do ofendido, não há, em alguns casos, intervenção da escola no sentido de se discutir sobre o ocorrido e trabalhar no sentido de evitar esses comportamentos discriminatórios.

O ato pedagógico tem uma implicação muito grande na aceitação e valorização das múltiplas culturas que constituem a sociedade brasileira. Confrontamo-nos com a diversidade no espaço escolar e precisamos refletir sobre a maneira como vivenciamos essas relações e sobre formas de recriá-las de maneira mais significativa. (FLEURI, 2002, p.121)

Portanto, ainda que as professoras posicionem-se contra a discriminação, o não-enfrentamento de tais fatos reforça o preconceito dentro de um ambiente em que se deveria primar pelo respeito, pela dignidade das pessoas, pelo combate ao preconceito e pela justiça social.

A escola contemporânea tem como desafio o enfrentamento da diversidade cultural de forma não-homogênea. Ao contrário do que se possa pensar, o tratamento homogêneo conduz ao não reconhecimento da pluralidade cultural.

Lidar com a diversidade é um desafio complicado, mas pior é desconsiderá-la, já que as conseqüências são prejudiciais ao ato pedagógico como um todo. Isso nos leva a pensar a cultura como única, homogênea, com valores universais e que devem ser, assimilados por todos os sujeitos. Se assim é, estamos diante de um etnocentrismo, que, apesar de muitos não acreditarem no seu vigor, tendo em vista o mito da “igualdade racial”, pregada aos quatro cantos, permanece enraizado na prática social como um todo,

gerando preconceito e discriminação nos que não se enquadram no padrão.

É nesse sentido que Candau (2002, p.9) manifesta-se dizendo que a “instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção.”

Apesar de o tema da pluralidade cultural estar em voga atualmente, tanto seu reconhecimento como o trabalho pedagógico voltado para essa realidade está em fase embrionária na nossa sociedade. Convivemos, por quase quinhentos anos, com a idéia de uma cultura superior e que, portanto, deveria ser transmitida a todos os cidadãos brasileiros.

Considerar os conflitos culturais meramente como conflitos disciplinares, ainda que pareça estar lidando com essa questão, como a escola considera, apenas coloca para debaixo do tapete essa diversidade com suas implicações. Sem dúvida que essa não é a intenção da escola, mas, assim postando-se diante da situação, acaba reprimindo a pluralidade e revalidando valores considerados universais no ambiente escolar.

Apesar de esse tema ter tomado a condição de destaque com a publicação em 1997, entre os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sua incursão no âmbito escolar ainda é complexa e está em fase inicial.

María Elena Martínez, em sua análise sobre o conteúdo desse importante documento de cunho legal e pedagógico, revela que ele

foi definido como o conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, cujas relações estão marcadas pelas desigualdades socioeconômicas, assim como a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (MARTÍNEZ, 2002, p. 135).

E segue afirmando que “a escola tem um papel central no combate à discriminação, na divulgação das contribuições das diferentes culturas e na eliminação dos conceitos preconceituosos a respeito dos grupos e povos que conformam o Brasil.”(MARTÍNEZ, 2002, p. 136).

No entanto, ainda que este tenha sido um importante avanço, não combate por si só a discriminação. É necessário que a escola, a universidade, a sociedade empenhem-se conjuntamente para combater as injustiças sociais. Mas, também, é necessário que o Estado dê condições de implementação para que esse novo tema tome corpo na instituição educacional promovendo a qualificação e valorização dos docentes, material didático adequado, dentre outras tantas coisas de que carecem as escolas brasileiras.

O não-reconhecimento da diversidade implica, como já salientamos, tratar todos de forma igual, independentemente de suas diferenças. Considerar a igualdade é importante, mas pensá-la dentro da diversidade é que é o desafio.

Ainda que muitos dos casos avancem para questões que devem ser analisadas, também, do ponto de vista disciplinar, devemos atentar para o ponto central da questão.

Certamente que esses comportamentos tidos como indisciplinados reduzir-se-iam com uma atividade mais significativa da escola em relação à pluralidade cultural. O trabalho preventivo, conforme salientado pelas professoras, faz-se necessário para dirimir essas questões que são cruciais para o combate à exclusão e à discriminação social.

Salientamos, ainda, que, embora se repudiam o racismo e a discriminação em geral, como fica claro na escola, não basta abordar temas relacionados à cultura “afro” , às diversas religiões existentes no Brasil e no mundo, às etnias etc.

É fundamental, como já salientamos, abrir espaço para que o tema da diversidade comece a ganhar corpo dentro da atividade pedagógica

na sala de aula e fora dela. O trabalho conjunto de toda a escola é essencial para se dialogar em busca de um objetivo comum. Um diálogo polifônico onde todos trabalhem pelo mesmo objetivo, qual seja, a transformação social, um mundo mais justo e menos preconceituoso.

José Marin (2003,p.79) esclarece que esse deve ser um “diálogo que nos permita construir un encuentro benéfico entre culturas, donde unos aprenden de otros, facilitando así, el respecto de la pluralidad y de la multiculturalidad que impregna a la actual sociedad planetaria.”

Em uma de suas importantes obras para a educação – Pedagogia do Oprimido – Paulo Freire destaca que toda a educação deve ser um encontro de diálogo entre os indivíduos já que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”(2004,p.69). E é justamente nesse contexto de encontro que os homens vão apresentar e ser apresentados aos diversos mundos que ali se encontram, fruto dos mais variados contextos político- econômico- culturais em que os homens e mulheres estão inseridos.

Vejamos o relato da professora Cláudia Hernandez Barretos, professora do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro:

A relação entre professores(as) e alunos(as) precisa ser dialógica. Dizer isso pode parecer óbvio, mas o que percebi também nessas duas experiências (PCN e turma de didática) é que a crença num conhecimento formal, que explique porque não devemos discriminar, faz com que a sala de aula se torne um lugar de pregação do(a) professor(a), e não de diálogo, tal como eu mesma fiz nas duas experiências que narrei. Para isso McLaren propõe que a sala de aula seja um espaço de narrativas no plural, para que seja problematizada a narrativa única presente na crença em narrativas universais [...] (BARREIROS, 2005,p.111)

Desse modo, a descrição de outras culturas, apesar de ser uma prática importante, isolada em si e sem uma reflexão histórico- político- social, problematizada no contexto da escola e dos fatos em que é palco, torna-se

estéril na luta contra a discriminação.

Não temos a intenção de desqualificar algumas iniciativas verificadas na escola na luta contra a discriminação, o preconceito, tais como a descrição da cultura “afro”, de religiões, das culturas regionais, mas apenas demonstrar a insuficiência dessas práticas na luta contra a discriminação e as desigualdades. Trata-se de questão importante do ato pedagógico, na busca por justiça social, uma prática político-pedagógica que analise esse tema levando em consideração toda a sua complexidade. Assim, é importante uma abordagem que considere o sistema global em que os indivíduos estão imersos.

Uma análise superficial ou que despreze um desses elementos pode levar a equívocos e acabar reforçando a manutenção do “*status quo*”, que, como todos percebemos, gera miséria, exploração, discriminação, guerras, fundamentalismos etc.

Diante do exposto, entendemos que a escola, quando trabalha a questão da diversidade cultural, aborda-a de forma fragmentada.

Freqüentemente, esses conflitos que surgem nesse ambiente são considerados, conforme demonstramos anteriormente, como problemas disciplinares e, como tais, são tratados. Quando os alunos, por exemplo, brigam entre si porque são vítimas de preconceito do colega, são encaminhados ao SOE para resolver a questão, chamando o pai, repreendendo, apontando no livro etc. Todas essas medidas têm um caráter tão somente disciplinar. Confirma-se, desse modo, que a questão cultural não é abordada quando se age dessa maneira na escola.

Essa, sem dúvida, não é a maneira adequada de se lidar com a problemática da pluralidade cultural, mas, não raro, é a forma usualmente encontrada, dentro da escola, para enfrentar a questão.

Há que se pensar além da questão disciplinar, esta é apenas a válvula de escape dos conflitos culturais nessa instituição de ensino. A

preocupação encontra-se centrada na conseqüência – o conflito – e não na causa – a pluralidade cultural.

Por isso, utilizamos a conjunção subordinada temporal “quando”, porque, na nossa análise, essa abordagem disciplinar da questão implica um não-enfrentamento, que conduz a desconsideração dessa diversidade. Assim, na maioria das vezes, a escola fica alheia à pluralidade cultural existente no seu interior, conforme os relatos e nossas observações.

Quando essa pluralidade é considerada, a escola aborda a questão de maneira fragmentada, que se dá em dois níveis:

O primeiro deles, principal ponto de insatisfação dos professores, é que a escola e seus setores não atuam juntos para abordar essa problemática. Se em determinada turma, aflorarem conflitos decorrentes de discriminação racial, sexista etc., a professora trabalha isoladamente, isto é, não há um apoio dos demais setores da escola para discutir o assunto, conforme verificamos nas falas das professoras. Ainda, quando entramos no Currículo por Área, a situação agrava-se sobremaneira, já que nem todas as docentes que atuam naquela turma preocupam-se com essa questão ou tomam conhecimento do ocorrido. Na maioria das vezes, quando bate o sinal para trocar de disciplina, o que acontece anteriormente sai junto com aquela professora.

Entendemos, desse modo, que não há uma conjugação de forças para lidar com os problemas que inevitavelmente surgem em decorrência da convivência de mundos culturais diversos. Algumas professoras, porque entendem essa necessidade, abordam o tema.

O segundo ponto em que notamos essa fragmentação diz respeito à maneira como o tema é abordado.

Já salientamos, anteriormente, que algumas professoras têm a preocupação de abordar o tema. No entanto, trata-se de uma análise presa à questão cultural, isto é, à abordagem das questões raciais, étnicas, sem

relacioná-las com as questões político- econômicas em que estão inseridas.

Isso acontece quando, por exemplo, a questão de discriminação racial é avaliada isoladamente sob o aspecto da raça em si, desvinculada, por exemplo, do sistema capitalista global, que também promove a exclusão social.

Passemos, a partir desse momento, a uma análise pontual e mais aprofundada dessas questões salientadas.

Questão que merece nossa análise é o método de abordagem da diversidade cultural no âmbito escolar. Já salientamos anteriormente que a escola, quando trabalha essa questão em sala de aula, o faz de forma fragmentada, quer dizer, trata das questões culturais em si, sem considerar os demais elementos que, também, compõem a esfera das relações sociais: políticas e econômicas.

O relacionamento homem- mundo acontece apoiado em três modalidades de ação: a prática produtiva, política e simbólica, já analisadas anteriormente. Assim, é na complexidade dessa relação que podemos compreender a ação humana com seus significados. Ou seja, para analisarmos e compreendermos a ação humana, precisamos considerar suas ações levando em conta essa totalidade. Se nós nos afastarmos disso, fatalmente iremos cair na fragmentação das ações e da compreensão da realidade social, o que nos levaria a equívocos e, certamente, à incompreensão da realidade social, com seus racismos, suas exclusões sociais, suas discriminações etc.

Conforme já salientamos no terceiro capítulo deste texto, há uma linha do multiculturalismo, chamada multiculturalismo diferencialista, que dá à cultura um status privilegiado. Assim, essa corrente pós-moderna julga os problemas sociais embasada somente na problemática cultural. Isso, de acordo com o demonstrado ao longo deste texto, conduz à “fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.” (FLEURI, 2002, p.132)

Desse modo, se analisarmos a problemática da discriminação gerada pela diversidade cultural, na escola ou fora dela, a partir da dimensão cultural sem relacioná-la com as outras, perderemos a visão da totalidade das relações que produzem essa discriminação. Esta não acontece nem é produto somente de relações no âmbito cultural. As questões políticas e econômicas, também, produzem e reproduzem essa discriminação.

Estamos vivenciando um período denominado de pós-moderno, que, a partir da década de oitenta, tomou a questão cultural como base de análise dos problemas sociais, sejam na escola ou não. Assim as lutas contra o preconceito racial, étnico etc. apoiavam-se somente nesse aspecto como base de luta e resposta a essas questões. Desse modo, o racismo, por exemplo, era analisado sem relação com os elementos econômico e político que também o produziam, levando a particularismos que pouco ajudam na discussão, compreensão e solução do problema. Vemos, hoje em dia, que essa apropriação da cultura como o fator salvador da sociedade, ainda que tenha alertado para a problemática das minorias discriminadas, foi insuficiente na busca por justiça e igualdade social.

Tomamos aqui a liberdade de posicionar-nos no sentido de que essa insuficiência foi ocasionada, exatamente, pela não-conexão com os demais elementos que estão presentes na realidade social em sua totalidade, pois esses elementos se inter-relacionam e, por isso, influenciam e são influenciados uns pelos outros. Desse modo, não vemos como descartar qualquer deles na análise dos fatos sociais.

Infelizmente, nessa virada pós-moderna, certas correntes do pós-modernismo, geradoras dos diferencialismos, do multiculturalismo diferencialista, também se reproduzem na escola. Esta é sobremaneira influenciada por essa tendência mundial de fragmentação dos fatos sociais, tornando-os a-históricos e desvinculados da totalidade que o circunda.

A escola, quando trata da problemática da diversidade cultural de forma fragmentada, ou seja, analisando o fato apenas a partir da ótica

cultural, despreza elementos imprescindíveis que estão embutidos nesses fatos e comportamentos e que também o condicionam, como, por exemplo, a divisão de classes gerada pelo sistema capitalista que tem em sua base a exclusão social para, assim, manter a estrutura que sustenta esse sistema funcionando segundo os interesses de suas elites.

Gostaria de enfatizar a importância do trabalho das educadoras no sentido de afirmar os posicionamentos locais de seus alunos e alunas, enfatizar a diversidade local e problematizá-la, mas a totalidade não deve ser abandonada. Essa é a grande tarefa da escola em escala nacional e mundial, ou seja, articular essas perspectivas locais com suas reivindicações e a realidade global na qual está inserida. Sem dúvida, é imprescindível que a escola, também, percorra esse caminho juntamente com seus alunos na busca do bem comum.

A educação intercultural, de cunho marxista, volta-se para esse grande objetivo que é a articulação entre as diversas culturas, bem como a análise da problemática do preconceito e discriminação, relacionando-os com a totalidade das relações sociais. Por isso, apoiados na teoria marxista, no que se refere ao método, concluímos que a análise social, deve partir da totalidade que ele chama de “representação caótica do todo”, e a partir daí fazer uma análise (decomposição para chegar a determinações mais precisas). A partir daí, faz-se a viagem de modo inverso, ou seja, partimos das particularidades para chegar ao todo – a *síntese*. Somente assim, temos esse todo compreendido. A compreensão da lógica desse todo dá-se através do entendimento das relações.

Assim, insistimos, durante esses capítulos que se sucederam, que esse modismo pós-modernista, na sua supervalorização da diferença, acaba criando um círculo vicioso em torno dessa diferença e desconsidera outros fatores determinantes na desigualdade social e preconceito racial. Novamente, reportamo-nos a McLaren que, citando Steven Best, revela:

Os pós-estruturalistas desconstróem totalidades repressoras e essencialistas de maneira correta, mas falham, com freqüência, em perceber o quão prejudicial pode ser a valorização da diferença, da fragmentação e da agonística. (MCLAREN, 1999, p. 82)

Segue em sua argumentação citando o autor

O reverso da tirania da totalidade é a ditadura do fragmento... Sem algum conceito de totalidade positivo e normativo para contrabalançar a ênfase pós-estruturalista/pós-moderna na diferença e descontinuidade, nós estamos abandonados à serialidade do individualismo pluralista e à supremacia dos valores competitivos contra a vida comunal. (BEST apud MCLAREN, 1999, p. 82)

Na realidade de nossa escola, vimos o trabalho de algumas professoras em aprender e demonstrar a cultura afro-brasileira, de enfatizá-la realizando concursos de beleza para meninas negras, a Quizomba e, também, de demonstrar outras culturas que colonizaram nosso Estado, as religiões que aqui são pregadas.

A Quizomba foi um projeto criado pela professora 2 da Escola, com o objetivo de demonstrar a cultura afro-brasileira. Nesse projeto, foram apresentadas vestimentas, danças e músicas típicas das populações africanas que aqui habitaram.

“ [...] o projeto Quizomba surgiu com a reunião que nós tivemos com a Eliana, que seria inserido né no currículo, é ...escolar né de todo o Brasil a matéria sobre o negro, [...], mas seria uma coisa como a gente falou né, abrangente para toda escola. Então veio na mente de fazer um mini-projeto, um projeto pequenininho até seria pra nossa, seria quando eu tinha pensado, só pra nossa quarta série, que era eu a Elza e a Fátima, né.

[...] aí sim surgiu na, nas horas do recreio, né, aí cada uma dava a sua opinião, aí a gente montou, né, começando, o objetivo principal, né, era a importância da mão, né, da mão-de-obra negra no Brasil, né, que muitas vezes não sabem, principalmente aqui em Pelotas, [...] que muitas vezes eu sentia na sala de aula que eles, na aula, eles gostariam de ser branco [...]” (Professora 2)

Nessas abordagens, principalmente quando se tratava da cultura negra, era enfatizado o repúdio à discriminação. Porém, apesar da importância dessas abordagens, em momento algum, verificamos uma análise voltada para a realidade social em sua totalidade, através da denúncia e ênfase da exclusão histórico-social, provocada, também, por questões políticas e econômicas. Infelizmente, apesar da importância do projeto, novamente caímos na tentação da fragmentação. Demonstramos a importância do negro, de sua mão-de-obra para o crescimento do País, sua riqueza cultural, demonstramos que ele é discriminado e que isso é errado, mas não denunciávamos a estrutura perversa que, por trás disso tudo, mantém os negros, os amarelos, mesmo os brancos, os representantes das mais diversas religiões etc. marcados pela miséria, pela falta de educação, pela exploração capitalista da classe proletária.

Além disso, é importante salientar que o projeto, embora objetivasse abarcar toda a escola, de fato, não obteve êxito. Igualmente a fragmentação se apresenta, mas agora na forma de atuação dos envolvidos no processo pedagógico. Já salientamos que essa é uma das principais reivindicações das professoras.

“Não, eu não me lembro de fazer parte disso, porque devia, deve ter sido no sábado e, no sábado eu tava lá no Pedro Osório [...]. Não. A Quizomba é uma coisa feita pela professora [...], que se vestia de negra Nina, de, de escrava antiga. Os alunos tomavam, faziam teatro e que eu saiba era isso.” (Professora 1)

Entendemos, assim como as professoras, que os projetos devem envolver toda a escola, para poderem produzir os efeitos desejados.

Se estamos todos lutando por um objetivo único, que é o bem comum, com um planeta mais justo, mais igualitário, menos excludente, precisamos compreendê-lo e, para isso, temos de pensá-lo em sua tridimensionalidade sob pena de realizarmos uma leitura equivocada da realidade.

É fato que o discurso pós-modernista está difundido em nossa sociedade, mas cabe a nós educadores e educadoras atermo-nos sobre essa questão que é cabal, também, para uma prática pedagógica comprometida com as transformações sociais.

Essa fragmentação, tão difundida atualmente na nossa sociedade, põe uma tela sobre a verdadeira causa das injustiças sociais, pois essencializa a visão de determinado grupo sob o foco da cultura em si, sem inter-relacioná-la com o contexto em que está imersa. Nessa pluralização desmedida, as lutas sociais focalizadas acabam deixando intactas as bases capitalistas, que são as verdadeiras inimigas da sociedade mundial. Essa desconsideração do sistema capitalista é fruto da manipulação das elites, que impregnam a sociedade com esse diferencialismo para continuarem no poder.

Isso configura um grande desvio de finalidade de quem busca o fim da discriminação, da exclusão social, pois reproduz dentro do seu interior as mesmas injustiças que repudia. Não busca analisar os fatos em sua complexidade e coloca na cultura toda a responsabilidade de sua marginalização social. Acaba, assim, discriminando, também, aqueles que são seus diferentes.

A escola, lidando com os conflitos culturais dessa forma fragmentada, está encobrindo, ainda que não seja essa a intenção, as injustiças sociais geradas pelo sistema capitalista.

Atentemos para o relato da professora acerca do reconhecimento da pertença ou não a classe trabalhadora, que deixa muito claro que estamos vivendo um período em que esta classe trabalhadora vem perdendo sua identidade.

“Bastou algum deles ter o material diferenciado, melhor qualidade, então, eles já acham que estão em outra classe social.”
(coordenadora)

Desse modo, novamente recorreremos a Jameson e Žižek, que apontam para esta problemática mundial dizendo que

la imaginación social ya no nos permite considerar la idea de una eventual caída del capitalismo (se podría decir que todos tácitamente aceptan que *el capitalismo está aquí para quedarse*), la energía crítica hubiera encontrado una válvula de escape en la pelea por diferencias culturales que dejan intacta la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial. Entonces, nuestras batallas electrónicas giran sobre los derechos de las minorías étnicas, los gays las lesbianas, los diferentes estilos de vida y otras cuestiones de ese tipo, mientras el capitalismo continúa su marcha triunfal. (JAMESON; ŽIŽEK, 2005, p.176)

É importante que a escola atente para essas questões, já que é inegável que, quando praticamos uma ação, estamos inseridos em nossa cultura, mas também é inegável que ela está localizada dentro de uma unidade sistêmica, conhecida como capitalismo global (MCLAREN, 2000, p. 55).

Conforme analisamos no segundo capítulo deste texto, apoiados nos ensinamentos de Eagleton, Jameson e Žižek, a eleição da cultura como centro de análise social, no início da década de 80, criou no imaginário dos indivíduos e da sociedade mundial a idéia de que, com o processo de globalização, a luta de classes perdera sentido. Isso porque esta estaria diluída nesse próprio processo que estabeleceria uma junção entre todos, independente de suas condições histórico- sociais. O que os distinguiam era, apenas, a cultura, quer dizer, as diferenças culturais.

É importante que atentemos para as mudanças na relação capital-trabalho ao longo dos anos, para entendermos a questão da classe social e a luta de classes.

O conceito de classe, na pós-modernidade, parece ter perdido a centralidade, fruto das estratégias político-econômicas pós-década de 1970 para a superação da crise estrutural do capitalismo. Nesse cenário, vem se fortalecendo, com o passar dos anos, uma cultura pós-moderna que,

juntamente com a generalização de um modelo de acumulação flexível, coopera para legitimar o capitalismo, ocasionando o agravamento da questão social e diluindo a perspectiva de classe. Isso impede a visualização das desigualdades sociais e dos atores sociais na cena política, o que leva, conseqüentemente, a um distanciamento da perspectiva de transformação social.

Atualmente, ao contrário do que ocorria nos modos de produção denominados fordismo e taylorismo, o mercado de trabalho caracteriza-se pela produção conduzida pela demanda, estoque mínimo, trabalhadores multifuncionais, terceirização, subcontratação, trabalho informal etc. Mas, apesar das transformações do mundo do trabalho, a classe social não desapareceu, pois o conflito capital x trabalho permaneceu central em nossa sociedade.

Não vamos aqui nos aprofundar no assunto, visto que não é central em nossa pesquisa. No entanto, queremos afirmar que, ainda que tenham ocorrido, ou ocorram contemporaneamente, transformações no mundo do trabalho a classe trabalhadora jamais deixará de existir enquanto o capitalismo sobreviver. O que pode acontecer é uma mudança no seu perfil, como atualmente se vislumbra.

Na verdade, foi a consciência de classe que recuou dramaticamente nos nossos países e isso não está desligado das renúncias dos partidos e dos sindicatos de classe no campo teórico e ideológico. Mas que um indivíduo não saiba que é proletário não impede que ele seja explorado. Pelo contrário! A ignorância em que se encontravam os homens, antes de Galileu, acerca do movimento da Terra nunca impediu o nosso planeta de girar. A repartição dos indivíduos em classes sociais é um dado objetivo que resulta do fato de os capitalistas comprarem a força de trabalho e os proletários venderem-na no mercado de trabalho. (GASTAUD, 2004, p.4)

No contexto da globalização mundial, sob o abrigo do capital financeiro, assistiu-se ao desenvolvimento das forças produtivas, da

tecnologia, da produção etc., paralelamente ao processo crescente de concentração de renda, de capital e de poder, agravando as problemáticas sociais com a produção crescente da miséria.

Ao lado das transformações oriundas das estratégias do capital para legitimar-se na sociedade, surge e se robustece uma cultura que permite a pouca visibilidade da configuração de classe. A ascensão de modos culturais pós-modernos acompanha a emergência de um modelo econômico neoliberal e legitima também a acumulação de capital.

Em *O Capital*, Marx examina o capitalismo como um sistema baseado na separação entre trabalho e meios de produção, desagregação que fundamenta outra divisão, qual seja, aquela existente entre uma classe de capitalistas proprietários e uma classe desprovida dos meios de produção, detentora somente do uso da força de trabalho, a ser vendida no mercado. Nesse sentido, o capitalismo é um sistema formado por classes em conflito e não por um sistema composto de indivíduos livres para afirmar suas preferências e defender seus interesses. Neste sistema, a base da produção é a mais-valia, ou seja, o valor excedente obtido pelo tempo de trabalho suplementar não pago ao trabalhador.

Assim sendo, ainda vemos a acumulação de capital e a conseqüente divisão de classes sociais e, por isso, não podemos concordar com aqueles que afirmam que as classes sociais desapareceram na nossa época.

Na nossa época, é importante tomar consciência da <<exacerbação das contradições de classe>> (Manifesto do renascimento comunista). A burguesia desapareceu? Evidentemente que não. Mudou de forma. As indústrias familiares de outros tempos deram lugar aos monopólios transnacionais, que praticam a moral ensinada nas grandes escolas comerciais: << não atende nem aos produtos, em aos países, nem aos homens>>. É falso que a especulação financeira tenha substituído a especulação capitalista de empresa, como crêem alguns << altermundialistas>>. Sem que seja possível desenvolver aqui este aspecto das coisas, a dominação do capital financeiro e especulativo acompanha e acentua (cf. os despedimentos

ditos <<bolsísticos>>) o recrudescimento da exploração da empresa [...]

Quanto aos proletários, é absurdo dizer-se que desapareceram. Em primeiro lugar, as deslocalizações do Ocidente para países <<emergentes>> desloca a classe operária sem a suprimir. Isto significa para nós que é preciso simultaneamente desenvolver um internacionalismo proletário de segunda geração e defender as condições de existência da classe operária. (GASTAUD, 2004, p.4-5)

Salientamos, neste momento, que, do ponto de vista da cultura, pode-se afirmar que os valores sociais não são essencialmente fixos à determinada classe social. Essa variação dá-se em termos de grupo dominante e dominado, quer dizer, não necessariamente um valor da classe trabalhadora, que tem suas raízes nesta, não pode ser abarcado pelo grupo dominante. Assim, o que queremos esclarecer é que os valores transitam pelo grupo dominante ou dominado, independentemente da classe social à qual originariamente ele pertence.

É nesse sentido que Stuart Hall (2003, p.254), ao questionar a constituição e o lugar da cultura popular no contexto cultural atual, afirma que os estudiosos e pesquisadores tendem a enquadrá-la como autônoma ou totalmente passiva. A cultura popular estaria deslocando-se entre esses dois pólos. Mas Hall descarta essas possibilidades, pois acredita que “ não existe uma cultura popular íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo de força das relações de poder e de dominação culturais”. Também não crê que o povo seja manipulado como se fosse um “tolo cultural”, ou seja, que este não saiba nem tampouco desconfie desses agentes manipuladores.

Ainda que as indústrias culturais retrabalhem e remodelem “as contradições internas dos sentimentos e percepções das classes dominadas”, há resistência por parte do povo. Este não é um receptor totalmente passivo.

Creio que há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes.

Há pontos de resistência e também de superação. Esta é a dialética da luta cultural. (HALL, 2003, p.255)

Assim, o autor (2003, p.257) entende a cultura popular como as formas e atividades incorporadas nas tradições e práticas populares, mas insistindo que o essencial são as relações que colocam a cultura dominante. Trata-se de uma concepção que se polariza em torno dessa dialética cultural.

Há uma luta cultural no sentido de que os valores não são fixos, próprios desta ou daquela classe, mas, sim, que eles ora são valorizados por determinado grupo ora por outro. “O significado de uma forma cultural e seu lugar ou posição no campo cultural não está inscrito no interior de sua forma. Nem se pode garantir para sempre sua posição.” (HALL, 2003, p.258). A luta entre as classes dá-se em torno de seus valores.

Nesse sentido, concordamos com Stuart Hall quando expõe que os valores podem ser, dependendo da época, do momento histórico, valorados ou não por determinado grupo, dominante ou dominado, sem levar em consideração a classe social a que pertence, mas tomamos, aqui, a liberdade de acrescentarmos que as classes influenciam sobremaneira a aceitação ou não de determinados valores, a sua maior ou menor valoração e, até mesmo, a criação de valores.

Nesse sentido, levando em consideração o exposto anteriormente em relação à existência ou não da divisão de classes contemporaneamente e, a luta cultural em termos de afirmação de valores entre essas duas classes, entendemos que ainda que esse enfrentamento cultural na busca pelo reconhecimento de determinados valores seja importante para o entendimento do embate que se dá entre as classes dominantes e dominadas é o reconhecimento de que essas classes efetivamente são opostas e antagônicas que leva à luta pelo reconhecimento de seus valores. Ou seja, se determinada classe já não se reconhece como tal, é fato que não enfrentará a outra que lhe impõem seus valores.

Assim, é sobremaneira vital, para a luta contra a desigualdade social, o reconhecimento do proletariado de sua condição enquanto classe explorada pela classe detentora dos meios de produção para, desse modo, entender sua posição e lutar por melhores condições na sociedade.

[...] em primeiro lugar eles [os educadores] deveriam relacionar os processos de grupo que ocorrem dentro da sua sala de aula com o processo capitalista. Precisam desenvolver uma práxis dialética que permita fazer uma relação entre a vida cotidiana e esses processos de globalização. (MCLAREN, 2001, p.80)

E é aqui que a escola torna-se fundamental nessa compreensão e no deslinde de quaisquer mecanismos utilizados pela classe opressora para inculcar a idéia de que, no mundo globalizado, já não há mais espaço para essa divisão social em classes. Isso é uma falácia criada para que o capitalismo se instale definitivamente, sem qualquer tipo de oposição efetivamente estruturada. É nesse sentido que McLaren (2000, p.297) argumenta que “as intervenções concentradas no nível da *diferença* cultural são decididamente insuficientes e correm o risco de reproduzir aquelas estruturas de opressão que a pedagogia crítica tem-se comprometido historicamente em transformar.”

Foi na chamada era pós que esse sistema encontrou um apoio fundamental para que sua caminhada seguisse sem maiores enfrentamentos, pois, enquanto a classe trabalhadora preocupa-se, somente, com suas identidades fragmentadas, aquele segue seu curso sem maiores problemas.

Salientamos, entretanto, que a busca por igualdade e justiça social é um processo que inclui tanto o multiculturalismo, ao reconhecer a pluralidade existente, como o interculturalismo de cunho marxista, que envolve, além desse reconhecimento, o diálogo entre essas várias culturas, sempre considerando os três elementos que constituem a prática humana – cultura, economia e política.

Eduardo Grüner (2005, p. 27-28) esclarece que o culturalismo, fruto do *Cultural Studies*¹⁰, abandonou quase que totalmente, exceto em alguns casos específicos, “[...] toda preocupación por las articulaciones (todo lo mediatizadas o ‘sobredeterminadas’ que se quiera) histórico- sociales o político- económicas de los procesos culturales.” Assim, evidentemente, caem na prática corrente de se rejeitar qualquer tentativa de argumentação em torno da existência de classes e suas divisões, focando sua atenção, exclusivamente, em aspectos culturais e suas conseqüências. Este é o equívoco que não raro cometem certos teóricos ditos pós- modernistas, pois, nesta análise direcionada, questões importantes, como o capitalismo e suas conseqüências sociais danosas, são postas em segundo plano. É nesse sentido que o autor afirma que na chamada era pós se considera a divisão social em camadas como “la vituperada y anacrónica categoría de *clase*, que frente a los particularismos étnicos, subculturales o de género, aparece hoy como una pura entelequia ‘textual’ o un vergonzante resto arqueológico de las eras ‘(pré)históricas’.”

A educação intercultural que visa uma compreensão da sociedade levando em conta sua totalidade ataca não só a discriminação racial, de gênero, de sexo, de idade, de etnia, etc, como também põem em xeque o capitalismo e suas armadilhas, considerando e fortalecendo a classe trabalhadora como ponto chave de combate às desigualdades sociais.

¹⁰ Trata- se de uma escola que emergiu no final dos anos 50, na Inglaterra, tendo como base os trabalhos de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Thompson. Um aspecto chave foi a transposição das coordenadas estéticas e éticas, associadas à crítica literária, para a prática das culturas vivas ou populares.

Conclusão

Com a finalidade básica de demonstrar que tanto as teorias multiculturais como as interculturais, ainda que estabeleçam relações entre as culturas, são insuficientes na análise dos problemas sociais, mais especificamente na escola, se não considerarem as relações humanas como uma totalidade complexa ou supervalorizarem as relações culturais ou econômicas ou políticas, desenvolvemos nossa pesquisa.

Para tanto, seria imprescindível, além de realizarmos uma pesquisa na escola, determinarmos, como de fato o fizemos, os motivos que nos levaram a essa pesquisa, pois entendemos que este ponto é fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Assim, no primeiro capítulo, explicitamos, além do objetivo dessa pesquisa, nossa trajetória de vida e acadêmica que impulsionou nosso estudo acerca deste tema. Nessa exposição, relatamos nosso percurso desde os primeiros anos de escola, primeiramente na escola privada e, posteriormente, na escola pública. A discriminação social foi fato que vimos e vivenciamos durante nessa longa caminhada e, portanto, nossa luta foi e é fruto dessas lamentáveis experiências.

Como estamos tratando da discriminação e preconceito baseados nas teorias multiculturais e interculturais, entendemos ser imprescindível uma abordagem que realizasse uma análise histórica da evolução do conceito de *cultura*, elaborado por estudiosos do tema. Partimos, então, do conceito

elaborado por Edward Tylor, no início do século XIX, considerando que a humanidade sofre processos evolutivos que a colocam em um determinado estágio de evolução da vida: ou selvagem, ou bárbara, ou civilizada. Para chegarmos até a contemporaneidade, destacamos, a partir de um estudo feito pelo antropólogo Roque de Barros Laraia, os posicionamentos de Franz Boas, Alfred Kroeber até chegarmos aos estudiosos contemporâneos. Dentre esses últimos, destacamos e concordamos com John B. Thompson e Clifford Geertz, que consideram que as formas simbólicas são sempre inseridas nos contextos sócio-históricos que a determinam.

Por certo, a falta desse estudo ocasionaria, inevitavelmente, confusões conceituais que poderiam comprometer a pesquisa. Assim, percorremos um longo caminho tentando compreender o conceito de *cultura*.

A partir daí, pudemos demonstrar que a cultura foi recebendo tratamento diferenciado de acordo com a época e os contextos sociais. Demonstramos que ela teve papel secundário na modernidade, passando a ter, com o advento da pós-modernidade, status de grande salvadora da humanidade.

Posteriormente, dedicamos nossa atenção às teorias multiculturais e interculturais, mostrando seu surgimento a nível social e educacional, a evolução histórica, bem como teorias que vêm se estruturando mundialmente e, especificamente, no nosso País.

Salientamos, entretanto, que estes dois capítulos foram estruturados no sentido de não apenas ressaltar as contribuições sociais e pedagógicas dessas correntes teóricas mas, também, demonstrar que elas, ao rejeitarem as relações político-econômico-culturais na análise dos fatos, produzem e reproduzem discriminação e preconceito. Para tanto, buscamos evidenciar, a partir do método de Marx, que o retorno ao contexto complexo das relações sociais é fundamental para realizarmos uma análise completa da sociedade, sem descartarmos importantes relações que determinam os processos de exclusão e de desigualdade.

Por fim, voltamos nosso olhar à escola para verificarmos como a ela trata da multiculturalidade e quais suas principais dificuldades na abordagem desse assunto.

Como resultado do desenvolvimento de todo esse estudo, pudemos constatar, primeiramente, que, quando a escola aborda a problemática da multiculturalidade pelo viés da disciplina, acaba por desconsiderá-la.

Trabalhar com a diversidade é um desafio complexo, mas desconsiderá-la, como faz a escola quando trata da questão sob o ponto de vista exclusivo da disciplina, sem dúvida, traz conseqüências prejudiciais ao ato pedagógico, pois conduz-nos à idéia de uma única cultura, à idéia de homogeneidade cultural com valores universais que devem ser assimilados por todos os sujeitos. Estamos, assim, diante de um etnocentrismo que, inegavelmente, é gerador de preconceito e discriminação.

Não resta dúvida de que esse tema além de ser atual, em face dos inúmeros conflitos que presenciamos em escala nacional e internacional, é fundamental para que o ato pedagógico seja, de fato, crítico e promova o respeito, a dignidade das pessoas e o repúdio ao preconceito.

Em um segundo momento, verificamos, baseados nos relatos e nas observações, que, quando a escola adentra no tema da multiculturalidade, trabalha com essa questão de forma fragmentada. Isso significa dizer que trata da pluralidade cultural em si sem relacioná-la com o contexto social em que está imersa e a que está vinculada. A complexidade das relações sociais abrange não só aspectos políticos e econômicos, como também aspectos culturais. É no intercâmbio entre esses três elementos que essas relações se constituem e, portanto, a multiculturalidade deve ser analisada considerando-se esse vínculo entre a pluralidade cultural com os demais fatores que compõem as relações humanas.

Em sendo assim, consideramos que a escola perde elementos importantes quando trabalha com a discriminação e o preconceito

privilegiando o aspecto cultural, pois desconsidera as relações capitalistas, sua divisão de classes e a exploração da classe trabalhadora pela capitalista, o fenômeno da globalização, os sistemas político-econômicos, dentre outros tantos fatores sociais que, também, contribuem para o aumento da desigualdade e do preconceito social.

Disso resulta que a escola ora ignora a multiculturalidade, como acontecia na dita modernidade com o advento da racionalidade, ora trata-a de forma fragmentada, tomando uma postura pós-moderna. Então, vai de um extremo ao outro sem aperceber-se da importância de considerar a pluralidade cultural nas suas relações com o contexto social que a cerca. Assim, acreditamos que a teoria multicultural, aliada à intercultural na sua vertente marxista, podem ser meios importantes para a comunidade escolar na luta contra o preconceito e a discriminação, e pelo desmascaramento das ideologias dominantes e o fortalecimento da classe trabalhadora.

Referências Bibliográficas

BARREIROS, Cláudia Hernandez. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica, In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BOFF, Leonardo. *FUNDAMENTALISMO. A globalização e o Futuro da Humanidade*. ISBN 85- 7542- 007- 0, SONOPRESS-RIMO, 2001. 1 CD-ROM.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2006, 2 ed.

DEMO, Pedro. *Éticas Multiculturais: sobre convivência humana possível*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

DEWEY, John, trad. Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira e Leônidas Gontijo, Os Pensadores, *Vida e educação*, São Paulo: Abril Cultural, 1985, 2 ed.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*, São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. *Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: Unijuí, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação, In: MARCON, Telmo (Org.). *Dossiê Educação Intercultural*, Revista Grifos, Chapecó: Argos, 2003a.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação intercultural. Mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLICK. Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORNET-BEATENCOURT, Raúl. Pressupostos, Limites e Alcances da Filosofia Intercultural. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, coleção Ciências Sociais.

FORQUIN, Jean-Claude. *O currículo e o universalismo*. Educação & Sociedade, Campinas, Cedes, v. XXI, n. 73, dez. 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004, 38 ed.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, 20 ed.

GADOTTI, Moacir. *História Das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999.

GASTAUD, Georges. *Classes, luta de classes e sociedade sem classes*, 2004. Disponível em <http://resistir.info/franca/gastaud_abr04.html>. Acesso em 09 de março de 2007.

GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*, Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRÜNER, Eduardo. El retorno de la teoría de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Zizek, In: JAMESON, Fredric; ZIZEK, Slavoj. *Estúdios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires: Paidós, 2005.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

JAMESON, Fredric; ZIZEK, Slavoj. *Estúdios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires: Paidós, 2005.

JORDÁN, J., In: CANDAU, Vera Maria. *Interculturalidade e Educação Escolar*. Disponível <http://www.dhnet/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html>. Acesso em 10 de novembro de 2007.

LAMPERT, Ernani (Org.). *Educação para a cidadania: gênero, etnia, políticas educacionais, competência docente/discente*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1999.

LARAIÁ, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005, 18 ed.

LEMME, Paschoal. *Memórias*, In: Gadotti, Moacir. *História Das Idéias Pedagógicas*, São Paulo: Ática, 1999.

LOCKE, John. *Carta sobre a Tolerância*. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1987.

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

MARCON, Telmo (Org.). *Dossiê Educação Intercultural*, Revista Grifos, Chapecó: Argos, 2003.

MARIN, José. Dimensión histórica de la perspectiva intercultural: educación, Estado y sociedad, In: MARCON, Telmo (Org.). *Dossiê Educação Intercultural*, Revista Grifos, Chapecó: Argos, 2003.

MARTÍNEZ; María Elena. Cultura(s) e identidades nas propostas curriculares nacionais do Brasil e da Argentina nos anos 90, In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

MARX, K. e ENGELS, F. *Textos Sobre Educação*. São Paulo: Cortez, s/d..

MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*, Ed. Tempo, s/d.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos- Filosóficos*. Lisboa, EDIÇÕES 70, Ltda, s/d.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política. Posfácio da 2ª edição*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, Coleção Os Economistas, Volume I, Livro Primeiro.

MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política, Do Capital, O Rendimento e suas Fontes*. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política: Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MASCARO, Alysson Leandro. *Introdução à Filosofia do Direito: Dos Modernos aos Contemporâneos*. São Paulo: Atlas, 2002.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MCLAREN, Peter. *A pedagogia da utopia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

MCLAREN, Peter. *A VIDA NAS ESCOLAS: Uma introdução a pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1999, 2 ed.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MELLO, Luiz Gonzaga. *Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas*, Rio de Janeiro: Vozes, 1986, 2 ed.

MÉSZAROS, Isteván. *A educação para além do capital*, São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTIEL, Edgar. *A NOVA ORDEM SIMBÓLICA: a diversidade cultural na era da globalização*, In: SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, coleção Ciências Sociais.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*, TOMO I, São Paulo: Edições Loyola, 2000.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *Marx e a exclusão*. Pelotas: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *Marx e a liberdade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

PIERUCCI, Antônio Flavio. *As ciladas da diferença*. São Paulo: Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo/Ed, 1999.

RABUSKE, Edvino. *Antropologia Filosófica*, Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço Brindes, 1981.

RICHARDSON, Roberto Jarry; colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. O (AB)USO DA TOLERÂNCIA NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES FLEXÍVEIS, In SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, coleção Ciências Sociais.

SARUP, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira; estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*, São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*, São Paulo: FTD, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2002.

SEYFERTH, Giralda. *Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização*, In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996. pp. 41-58.

SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, coleção Ciências Sociais.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação, In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural. Mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; Fleuri, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural, In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação Intercultural. Mediações Necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação*, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, 5ª ed.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*, Petrópolis: Vozes, 1998, 5ª ed.

TOURAINÉ, Alain. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 de nov. de 2005. Caderno mais. *RECUSA AO REAL E À DIFERENÇA MARCA A FRANÇA*.

ULLMANN, Reinhold Aloysio. *Antropologia Cultural*, Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1980.

UNESCO. *Declaración Universal de la UNESCO Sobre la Diversidad Cultural*, In: SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e multiculturalismo*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, coleção Ciências Sociais.

UNESCO. Declaração sobre Raça e sobre Preconceitos Raciais. Paris, 1978. Disponível < <http://www.acime.gov.pt/docs/Legislacao/LInternacional/Racismo/Declar%20Ra%E7a.pdf> >. Acesso em 29 de setembro de 2007.

VIEIRA, Rosângela Steffen. *EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: Uma proposta de ação no Mundo Multicultural*, In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: Unijuí, 2002.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)