

PLURALISMO CULTURAL E MULTICULTURALISMO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESPAÇOS PARA DISCUSSÕES ÉTNICAS DE ALTERIDADE

Maria Elena Viana Souza- UNIRIO
Doutora em Educação

RESUMO: Um dos Temas Transversais, contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais editado pelo governo brasileiro, diz respeito ao Pluralismo Cultural. Levando-se em consideração que esse tema não pode ser trabalhado sem a concepção de alteridade, o artigo que aqui apresento propõe debater alguns aspectos que podem abrir espaço para as discussões étnicas nos cursos de formação de professores, possibilitando uma formação voltada para os aspectos pluriculturais, considerando ser o Brasil um país com grande diversidade étnica e, conseqüentemente, multi/ pluricultural. Dialogando com alguns estudiosos portugueses como Boaventura Souza Santos, Luís Souta e brasileiros como Neuza Gusmão, Luiz Alberto Gonçalves, Petronilha B.G. Silva dentre outros, num primeiro momento, trabalho com algumas categorias conceituais pertinentes para esse estudo: identidade e alteridade, antropologia e educação. Num segundo momento trabalho com as possibilidades de um currículo multicultural, para depois, enfim abordar o multiculturalismo e a formação de professores.

Palavras-chave: antropologia; multiculturalismo; pluralismo cultural

CULTURAL PLURALISM AND MULTICULTURALISM IN THE FORMATION OF TEACHERS: SPACES FOR ETHNIC ALTERITY QUARRELS

ABSTRACT: One of the Brazilian Government's guidelines for Education (PCN) is called Cultural Pluralism. One can not study this subject without the concept of acknowledging the value of the other. This article presents some aspects which may arise topics for ethnic discussions in the teacher's extension courses, making possible an education guided towards pluricultural aspects, considering Brazil to be a multi/pluricultural country, with great ethnic diversity. The researches of portuguese scholars, such as Boaventura Souza Santos and Luís Souta, and brazilian ones, such as Neuza Gusmão, Luiz Alberto Gonçalves, Petronilha B.G. Silva among others, are used to dialog, in the first moment, about conceptual categories related to this article: identity and the concept of the other, anthropology and education. In a second moment, the possibilities of a multicultural curriculum will be discussed to finally reach multiculturalism in the teacher's extension courses.

Key-words: anthropology; multiculturalism; cultural pluralism

Introdução

Um dos Temas Transversais, contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais editados pelo governo brasileiro, diz respeito ao Pluralismo Cultural. Levando-se em consideração que esse tema não pode ser trabalhado sem a concepção de alteridade, vista como valorização da presença do outro, esse artigo propõe debater alguns aspectos que

podem abrir espaço para as discussões étnicas nos cursos de formação de professores, possibilitando uma formação voltada para as questões pluriculturais, considerando ser o Brasil um país com grande diversidade étnica e, conseqüentemente, multi/ pluricultural.

Num primeiro momento, trabalho com algumas categorias conceituais pertinentes para esse estudo: identidade e alteridade, antropologia e educação. Num segundo momento trabalho com as possibilidades de um currículo multicultural, para depois, enfim abordar o multiculturalismo e a formação de professores.

. Identidade e alteridade

Partindo-se do pressuposto de que identidade está sempre em estreita relação com a questão cultural e que como nos diz Boaventura Sousa Santos (1997) as identidades culturais não são rígidas e nem imutáveis porque são sempre resultados transitórios de processos de identificação e em constante processo de transformação, " identidades são, pois, identificações em curso". (p.135). É nessa perspectiva que trabalhamos o conceito de identidade.

Stuart Hall (1997) afirma que o termo identidade, motivo de muita discussão na teoria social, pressupõe alterações nos quadros de referência social porque as "velhas identidades" estão em declínio fazendo surgir outras identidades que vão fragmentar o indivíduo moderno que até então era visto como um "sujeito unificado". Nas suas palavras:
A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (p. 7)

O autor aponta também três diferentes concepções de identidade: a do "sujeito do Iluminismo" onde a identidade de uma pessoa constituía-se no seu eu central. A do "sujeito sociológico" onde o núcleo interior do sujeito era formado na relação com pessoas de importância para ele e a do "sujeito pós-moderno" que não teria uma identidade "fixa, essencial ou permanente" porque haveria dentro de nós "identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções", sendo, portanto, identidade algo definido historicamente.

Espada (1997) também faz referências a esse homem pós-moderno como um "ser radicalmente em perigo de desencontro consigo mesmo" porque esta cultura coerente onde o homem se estrutura coletiva e individualmente está desaparecendo "para dar lugar a formas plurais e fragmentárias de orientação e de discurso" – uma *sociedade pós-moderna* ou *desvinculada* no lugar de uma *sociedade tradicional* ou *vinculada*. (p.15)

Voltando à Stuart Hall (1997), o autor chama a atenção para o fato de que a globalização tida como fenômeno mundial é, na verdade, um fenômeno ocidental e que a crença na "homogeneização cultural", por aqueles que acreditam na ameaça que a globalização representa no sentido de "solapar as identidades e a "unidades" das culturas nacionais".(p.83), constitui-se numa visão "simplista e unilateral" porque apesar da "homogeneização global" existe "uma fascinação com a *diferença* e com a mercantilização da etnia e da "alteridade"" provocando um novo interesse pelo "local". Os próprios interesses econômicos na exploração da diferenciação local não vão permitir essa homogeneização, que "solaparia" as diferenças étnicas e culturais.

Essa conotação economicista de identidade, dos estudos de Hall reporta-me à afirmação de Gusmão (1997) quando afirma que as "diferentes formas de percepção e conhecimento" vão resultar em diferentes "processos de manipulação da realidade" (p.14).

Essa fascinação pela diferença e mecantilização da etnia e alteridade, própria da condição ocidental, representa uma forma de manipular a realidade sob interesses econômicos, muito próprios do capitalismo.

Nesse sentido, o discurso do respeito pelas diferenças culturais vem carregado de conotações sobre o "eu e o outro" - pode-se até falar em diversidade, mas, não sobre o eu e o outro em relação, em alteridade - porque esse "eu e o outro em relação" pressupõe a "descentralização do olhar", isto é, a sensibilidade de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, aceitar um conhecimento que não se pauta exatamente nos nossos modelos de conhecimento. A noção de alteridade, enfim, supera o aceitar a existência do outro apenas como necessidade e interesse econômico, construindo-se assim uma identidade de aceitação do outro..

De acordo ainda com Gusmão (1997), quando se tem como objetivo, na educação, assimilar o indivíduo à ordem social, integrando-o e diferenciando-o por suas características pessoais, por gênero e por idade, procura-se garantir aí o equilíbrio da vida em sociedade. "A educação realiza-se, então, no interior da sociedade, composta por diferentes grupos e culturas, visando um certo controle sobre a existência social, de modo a assegurar sua reprodução por formas sociais coletivamente transmitidas" .(p.14)

A situação da população negra e mestiça brasileira, no que se refere à educação, encontra-se nessas idéias normativas. Primeiro porque a defesa e a luta pela cidadania desse segmento populacional, discurso muito comum nas escolas, normalmente, não passa do plano das idéias. Existem especificidades próprias dessa população que precisariam ser lembradas para serem respeitadas. Segundo porque essas especificidades são, na maioria das vezes, "esquecidas" em prol de uma sociedade "harmônica", homogênea, onde as individualidades são igualadas por um modelo comum de cultura, em nome de uma pretensa ordem social.

A alteridade será possível somente "num processo inverso ao da homogeneização proposta pelo campo político das relações entre povos e culturas distintas". (Gusmão, 1997, p.16) Compreender o outro em relação significa "*relativizar* o próprio pensamento para construir um conhecimento que é outro" .(idem, p.17) Enfim, o processo de ver-se e ver ao outro, só pode ocorrer em contextos históricos concretos, seja em termos de senso comum ou em termos de conhecimento científico. Que relações, então, podem ser feitas entre identidade, e alteridade, principalmente quando se trata da população negra e/ou mestiça?

Vivemos num país em que a diversidade racial é notória e, no entanto, a cultura e a ideologia são de matriz européia. A criança negra ou descendente de negros desenvolve-se nessa ideologia e nessa cultura, situando-se num referencial que não faz parte da história de sua ascendência. Não conhecendo a sua história, as suas raízes, a importância que seus antepassados tiveram na construção desse país, esse sujeito vai se construindo dentro de um ideal de ego branco que é o ideal valorizado como um todo. Se a população negra e/ou mestiça não vivesse em condições inferiores tanto econômica, quanto social e racialmente, talvez não houvesse grandes problemas na construção da identidade desse grupo populacional. Mas, o que se vê é uma população portadora de uma identidade menos positiva do que negativa. Uma postura de alteridade se faz necessária para que a sociedade, de forma geral, entenda essa diversidade e consiga se colocar nesse processo de "ver-se e ver ao outro". O diálogo entre antropologia e educação estará nesse movimento de tensão e compreensão entre essas duas propostas – diversidade e alteridade - de ver o outro.

. Antropologia e Educação

Segundo Gusmão (1997) o diálogo entre a Antropologia e a Educação remonta ao final do séc. XIX, quando essa ciência “tentava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência”. (p.11). Esse diálogo iniciado de uma forma tradicional – na figura de Boas, Mead e Benedict - já apontava para problemas futuros que fazem parte do nosso tempo e do nosso cotidiano escolar, principalmente para os professores e alunos de escola de periferia onde a violência, a exclusão e a evasão escolar se fazem sentir mais fortemente. Isso porque “historicamente, a nossa sociedade e a escola que lhe é própria não desenvolviam – e não desenvolvem – mecanismos democráticos, perante as diversidades social e cultural.” (idem, p.12)

O “olhar etnocêntrico”, resultado do encontro entre diferentes povos, revela diferentes vivências, diferentes ações e diferentes realidades culturais que pressupõem “o sentir, o pensar e o agir do homem em coletividade”, fatores culturais que dizem respeito à intersubjetividade . A antropologia surge, então, como resultado dessas relações, constituídas historicamente, entre os homens, buscando compreender o outro e dialogando com outras formas de conhecimento. E, enquanto ciência, desenvolveu-se porque estava preocupada em superar o mundo intersubjetivo, para superar o etnocentrismo, as visões distorcidas sobre os povos diferentes do europeu. “ O desafio de ver-se e ver aos outros homens para então estabelecer as bases do conhecimento.”(Gusmão, 1997, p.13)

A antropologia porque vista como ciência e a educação porque vista como prática – numa visão dicotômica – constituem, hoje, um campo de confrontação. Profissionais de ambos os lados se acusam e se defendem sem muito conhecimento de causa. Mas, para além dessa dicotomia, existe o diálogo entre esses dois campos, proporcionado pela cultura, “instrumento necessário para o homem viver a vida, distinguir os mundos da natureza e da cultura e, ainda, como o lugar a partir do qual o homem constrói um saber que envolve processos de *socialização e aprendizagem*¹. (...) Tudo em acordo com a criação dos homens em situações sociais, concretas e historicamente determinadas”. (idem, p.17)

Souta (1997) informa que na sociedade portuguesa acentua-se cada vez mais a heterogeneidade étnica, linguística e religiosa. “Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural” (p.93). Percebe-se isso nos vários níveis de ensino e por esse motivo, existe hoje o interesse tanto de um programa infantil televisivo quanto do Conselho Nacional de Educação pela educação multi e intercultural. E, de acordo com o Conselho Nacional de Educação – CNE, num futuro próximo, o trabalho dos educadores deverá estar voltado para uma educação intercultural.

Souta (1997) também destaca cinco alterações ocorridas na formação inicial de educadores de infância, nos últimos tempos: a) melhor nível de formação; b) a responsabilidade da formação de educadores passa das Escolas Normais de Educadores da Infância para as Escolas Superiores de Educação e Universidades; c) aumento da rede de instituições de formação; d) aumento do número de alunos matriculados; e) a diversidade curricular substituir o plano de estudo único. Essas alterações provocaram também uma multiplicidade de instituições com autonomia para definir seus currículos e programas das disciplinas, dificultando a identificação das escolas que trabalham na área da educação multicultural. Sob o título *Antropologia da Multiculturalidade*, Souta (1997) aponta o quanto um currículo alternativo pode, ao invés, de contribuir para algumas soluções, se transformar em algo perverso e fortalecer práticas discriminatórias.

Como o autor postula, a existência da “turma ideal” ainda é sonho para muitos professores. Mas, alunos iguais do ponto de vista étnico e cultural e em condições de aprendizagem idênticas deixou de existir quando a escola de massas tornou o ensino obrigatório para ambos os sexos e para os alunos de todos os estratos sociais. Só que a

diversidade hoje é bem mais ampla: Além de gênero e de classe há também as diversidades étnicas, religiosas, linguísticas e culturais. E esses professores tendem a ver essa diversidade não como um fator enriquecedor das aprendizagens mas como um problema.

Esse fato é demonstrado pelo despreparo de certas escolas portuguesas em lidar com a diversidade cultural – qualquer semelhança com escolas brasileiras não é mera coincidência. Como exemplo, Souta faz referência a uma escola primária portuguesa que optou por formar uma turma só de crianças ciganas sob a alegação de que estas se constituiriam num “grupo específico de alunos” que revela “problemas de integração na comunidade escolar” . No caso dessa escola, o que deve ser questionado é a própria instituição, pois, ela é que revela ter problemas em integrar essas crianças.(p.102)

O autor sugere que a área científica que melhor poderia contribuir para o entendimento da necessidade de uma educação multicultural, onde as diversidades étnico-culturais seriam melhor compreendidas, seria a Antropologia. Mas, o que se tem em Portugal – através das equipes do Ministério da Educação – é uma crescente desvalorização dessa área científica. Houve uma Reforma que retirou a disciplina Antropologia Cultural do ensino secundário e afastaram da docência os licenciados em Antropologia.

Enquanto nas escolas aumenta a cada dia a heterogeneidade da população escolar, impondo aos professores novos desafios, “o saber antropológico é subestimado, quando deveria constituir uma “mais-valia” importante para enfrentar estas novas situações da diversidade multicultural”. Os responsáveis pela política educativa continuam presos à idéia de que a Antropologia é uma “ciência das sociedades primitivas, do exótico e do distante”. (p.103) Aqui no Brasil, ainda é novidade a existência da disciplina Antropologia nos cursos de formação de professores, mas, haveria, mesmo assim, possibilidades de se trabalhar com um currículo pluricultural?

. As possibilidades de um currículo pluricultural

Souza (1996) faz uma pesquisa envolvendo dez² organizações do Movimento Negro no Rio de Janeiro, e pelos depoimentos e material pesquisado, percebe-se que as organizações analisadas concordam que a educação escolar tem um significativo papel na luta contra a discriminação e o preconceito racial, em relação à população negra e mestiça e apontam as deficiências no currículo escolar e no curso de formação de professores como as principais causas para as dificuldades no entendimento das questões raciais dentro do espaço escolar.

Os entrevistados são de opinião que a cultura afro e a história da civilização africana devam ser inseridas no currículo oficial de ensino. Mas, a introdução desses temas no currículo escolar não é tarefa simples porque não basta o professor tomar conhecimento da problemática em questão. Há uma correlação de forças entre o poder estabelecido, a escola, o currículo e toda a comunidade escolar. Portanto, o currículo não é um “elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”. Ele transmite “visões particulares e interessadas” produzindo identidades também particulares e “tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. (Moreira & Silva, 1994)

Quais seriam, então, as possibilidades de um currículo pluricultural, onde os anseios dos militantes entrevistados e - logicamente também das pessoas que estão preocupadas com essa questão - fossem contemplados?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, propõem uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender

suas relações, marcadas por desigualdade socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas, respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. (p.121)

Como discurso não se pode deixar de elogiar a construção desse texto. As intenções são as melhores, mas, até a implantação de medidas efetivamente concretas que possam realizar as transformações necessárias, há de se percorrer ainda um longo caminho porque - em relação à questão racial - objeto dos meus estudos - mesmo considerando que alguns professores já concordam com a existência do preconceito e discriminação contra os negros, o silêncio acerca do assunto persiste.

Giroux (1995) ao postular sobre Estudos Culturais afirma que eles estão preocupados com “a relação entre cultura, conhecimento e poder” daí os educadores mais tradicionais raramente se envolverem com esses Estudos . E essa rejeição deve-se, em parte, à pretensão de parecerem profissionais científicos e objetivos onde, evidentemente, não caberia a concepção do papel político do professor. De acordo com o autor:

os Estudos Culturais desafiam a suposta inocência ideológica e institucional dos/as educadores/as convencionais ao argumentar que os/as professores/as sempre trabalham e falam no interior de relações históricas e socialmente determinadas de poder. ... Como instituições ativamente envolvidas em formas de regulação moral e social, as escolas pressupõem noções fixas de identidade cultural e nacional. (p.86)

Giroux ainda aponta para o fato de que as Faculdades de Educação vêm se organizando em torno de disciplinas convencionais onde “os/as estudantes geralmente têm poucas oportunidades de estudar questões sociais mais amplas através de uma perspectiva multidisciplinar” (p.87) e eu acrescentaria ainda a perspectiva multicultural porque o autor argumenta que esta forma de estruturar o currículo está em desacordo com o campo dos Estudos Culturais pois estes estão voltados, entre outras coisas, para as questões de raça e etnia.

Os Estudos Culturais “oferecem algumas possibilidades para os/as educadores/as repensarem a natureza da teoria e da prática educacionais, bem como para refletirem o que significa educar os/as futuros/as professores/as para o século XXI”. (p.88/89) E como o autor ainda destaca:

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, *high tech* e racialmente mais diverso que em qualquer época na história. (p. 88)

Antonio Flavio Moreira (1997) também faz referências a alguns estudos culturais que “enriquecem o debate em torno do “direito à diferença” e de suas implicações para a construção de um currículo no qual as vozes dos grupos oprimidos se representem e se confrontem, ou seja, de um currículo informado por uma perspectiva multicultural”. (p.19)

Mas, o que seria um currículo numa perspectiva multicultural?

Lopes (1997) utilizando os estudos de Sacristán (1995) assinala que o termo currículo multicultural é “ambíguo e enganador” pois trata-se de um “rótulo” onde cabem várias perspectivas. Nas palavras da autora:

Tanto pode se referir a uma *perspectiva assimilacionista*, em que uma cultura dominante objetiva assimilar uma cultura minoritária em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema educacional e social, como pode ser *multiétnica*, um instrumento para diminuir preconceitos de uma sociedade para com as minorias étnicas, ou ainda associada a um *pluralismo cultural*, em que se busca proporcionar visões plurais da sociedade e de suas elaborações. Pode-se citar, igualmente, o enfoque relativista, segundo o qual toda e qualquer perspectiva cultural é igualmente válida. (p. 4)

Mas, ainda de acordo com a autora, apesar de tal discurso, não se pode deixar de identificar o pluralismo cultural com a aceitação do diferente e, essa concepção pode ser vista sob dois enfoques: o do consenso e o do conflito. O do conflito seria aquele que exigiria “processos argumentativos e embates sociais para sua resolução” e o do consenso objetivaria “superar os conflitos sem confrontação”.

Já Tomaz Tadeu da Silva (1995) chama a atenção para o fato de que a Teoria do Currículo tem se voltado para uma abordagem econômica e política, de influência marxista. E que não resta a menor dúvida quanto à importância dessa concepção já que vivemos ainda numa sociedade capitalista onde o processo de produção de valor e de mais-valia estão presentes. Mas, ele também aponta para outras abordagens que ampliam a “compreensão daquilo que se passa no nexo entre transmissão de conhecimento e produção de identidades sociais, isto é, no currículo” (p. 199). É dentro desse contexto que eu situo a minha preocupação com a perspectiva multicultural.

Ainda de acordo com o autor, as várias representações contidas no currículo, entre elas a de raça, devem ser desconstruídas para dar lugar a outras histórias, bem diferentes daquelas colocadas pelas relações existentes de poder. Nas suas palavras:

É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas. O currículo será, então, não apenas um regime de representação, mas, um campo de luta pela representação. (Silva, p.201)

Pensar, portanto, num currículo multicultural é pensar num currículo que leve em consideração as diferentes memórias sociais³, onde os estudantes negros e mestiços, entre outros, possam estar representados, expressando a si próprio na busca da aprendizagem e conhecimento. Isso vai exigir dos educadores uma nova postura, uma nova aprendizagem, um novo conceito de educação.

Como postula Boaventura de Souza Santos (1996) o objetivo principal de um projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-lo para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Ele tem que ser por um lado um projeto de memória e de denúncia e por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade. Nesse sentido, o projeto educativo emancipatório significa a educação para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que recusa a trivialização do sofrimento. “A educação para o inconformismo tem de ser ela própria inconformista”. (p.26)

Esse projeto educativo será presidido por conflitos de conhecimento e, entre eles, está o conflito entre o conhecimento como regulação e o conhecimento como emancipação. O conhecimento por regulação pressupõe uma trajetória linear do caos (ignorância) para a ordem (conhecimento). Já o conhecimento por emancipação propõe uma trajetória não linear do colonialismo (ignorância) para solidariedade (conhecimento). E o conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo está causando uma grande turbulência nos mapas culturais que serviram de base aos sistemas de educação eurocêntricos.

O multiculturalismo e a formação de professores

Gatti, Esposito & Silva (1994), através dos resultados de uma pesquisa com uma amostra de professores do antigo 1º grau dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão, relatam que esses professores enfatizam como deficiência na sua formação os seguintes fatores: “a relação teoria-prática, a compreensão dos aspectos psicológicos das crianças, a elaboração de materiais didáticos e o preparo para lidar com a relação escola-comunidade”(p.252) e, grande parte (43%) dos professores que apontam deficiências na sua formação não fizeram, nos últimos três anos, nenhum curso de capacitação.

Além disso, de forma geral, o recém formado professor, ao entrar numa sala de aula, depara-se com uma situação muito diferente daquela idealizada por ele. A escola, principalmente aquela que trabalha com alunos mais pobres, não é aquele espaço romantizado e nem os alunos, quaisquer que sejam, são *tábulas rasas* onde o conhecimento pode ser depositado. De acordo com Giroux & McLaren (1994):

Para muitos professores que se vêm lecionando para alunos de classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presentes na prática pedagógica, favorece a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que frequentemente se traduz na distância cultural entre “nós” e “eles”.(p.134)

A complexidade de cultura e valores exige, portanto, uma formação comprometida com “questões de emancipação e transformação”. Essas questões vão combinar de um lado “conhecimento e crítica” e do outro “um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas”. (Giroux & McLaren, p.138)

Para trabalhar a questão racial, portanto, o professor, além de conhecer o assunto deverá estar comprometido politicamente com questões que estão colocadas mas não estão sendo suficientemente discutidas dentro do espaço escolar. O grande desafio é como provocar no professor a vontade, a curiosidade por novos saberes? O que fazer para que o professor entenda que colocar a culpa do fracasso escolar no aluno e na sua família é adotar uma postura individualista e liberal de que ele mesmo é vítima?

Nos PCNs postula-se a idéia de que há uma necessidade imperiosa de se inserir o tema Pluralismo Cultural na formação dos professores e que "provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político-pedagógico de qualquer planejamento educacional/escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional dos professores."(p.123)

Enfim, há de se percorrer ainda um longo caminho para que o professorado, como categoria, compreenda a importância da sua prática e se dispá da ingenuidade de acreditar

na neutralidade do seu trabalho, de suas ações e de sua postura. Acredito que todos estejamos de acordo com esse fato. Mas, como inserir - mais do que um tema - a sensibilidade para se trabalhar com esse tema, na formação de professores? Como as disciplinas que hoje fazem parte do currículo de formação de professores - Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Didática, Prática de Ensino, Estrutura e Funcionamento - trabalhariam o tema? Como cada uma a desenvolveria? Não seria necessário uma disciplina que trabalhasse *stricto sensu* essa questão?

Considerações finais

Seria, então, a Antropologia a disciplina mais apropriada para que nos cursos de Licenciaturas e Pedagogia fosse feita uma abordagem pluricultural? E como esse tema – multiculturalismo- deverá ser abordado? Sob qual ótica? A do consenso ou a do conflito? Estarão os professores receptivos para tal questão? Enfim, sendo a cultura “o conceito base e central” da Antropologia (Paulsen, 1968, p. 12)⁴, seria ela a disciplina com mais condições de contribuir “para o estudo das complexas questões da multiculturalidade”?

O mapa cultural e mesmo geográfico da Europa e por que não do mundo, hoje, comporta uma série de fenômenos – fluxos migratórios, livre mobilidade e interdependência entre povos e países, entre outros – que levam a “práticas culturais heterogêneas” (Iturra, 1986, p.158)⁵, reafirmando-se assim identidades e singularidades culturais fortes.

A categoria “alteridade” faz-se hoje muito presente, dando sentido a “antropologia do próximo”. Enfim, “A Antropologia da Multiculturalidade alarga o campo de investigação e de intervenção da antropologia a áreas vitais da sociedade contemporânea, designadamente as do emprego, do relacionamento interpessoal, da cidadania e da educação. Sobre este domínio é necessário um outro olhar – antropológico e multicultural”. (p.105)

Frederico Mayor – Diretor Geral da Unesco (em Souta, 1997) traz como orientação para os professores realizar um trabalho intercultural o seguinte: “ inculcar às gerações vindouras os sentimentos de altruísmo, de abertura e de respeito pelo outro, de solidariedade e de partilha a partir do assumir de sua própria identidade e da capacidade de reconhecer as dimensões múltiplas do homem em contextos culturais e sociais diferentes” .(p.94)

Inculcar sentimentos de altruísmo, solidariedade, partilha não é convalidar um sentimento universal de humanidade que, na verdade, é europeu e ocidental? Será que estamos no momento de incentivar esses valores, na forma como estão colocados? Ao invés de altruísmo, solidariedade e partilha não seria melhor falarmos em lutas por direitos, afirmação de cidadania, integração diferenciada? Que segmento da população está em condições de exercer o sentimento de altruísmo? Além do que, inculcar não denota uma ação de impôr a qualquer custo?

O multiculturalismo – conforme afirma Gonçalves e Silva (1998), fazendo referências à McLaren (1997) “sem uma agenda política de transformação pode apenas ser outra forma de acomodação a uma ordem social maior”. Ele então propõe o multiculturalismo crítico que “compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais ... diversidade como afirmação de crítica e compromisso com a justiça social”. (p.60)

McLaren ainda assinala que dependendo da visão de relações sociais que se tenha, as diferenças sociais que o multiculturalismo tenta encaminhar são percebidas de várias formas: os conservadores têm uma visão eurocêntrica e apontam o déficit cultural como o

responsável pela desqualificação dos não brancos. Propõem uma assimilação aos ideais de branquidade; os humanistas liberais atribuem às desiguais oportunidades de educação como os fatores que impedem os negros de competirem em igualdade de condições na sociedade capitalista. As reformas de natureza econômica e sócio-cultural - no padrão anglo-americano - dariam aos não brancos essas oportunidades; os liberais de esquerda “tratam as diferenças desvinculadas dos processos históricos e sociais em que vão sendo elaboradas, confirmadas e rejeitadas. Perde-se de vista circunstâncias configuradas por relações interétnicas de classe, de gênero e de sexualidade” (p.59) O diálogo multicultural se daria, então, entre representantes políticos e acadêmicos.

Sendo a alteridade, “a terra prometida da Antropologia”, como nos sugere Gusmão (1997) não resta a menor dúvida, pelas reflexões feitas até aqui, que a educação carece da disciplina porque identidade, pluralismo cultural e multiculturalismo numa visão crítica como sugere McLaren só podem ser trabalhados nessa perspectiva.

E se como postula Boaventura de Souza Santos (1996) o debate sobre a diversidade de leituras da situação global de nosso tempo tem estado ausente dos sistemas educativos, ela ocorre à margem, sem penetrar no currículo. Um projeto educativo emancipatório tem que colocar o conflito cultural no centro do currículo. Mas, as dificuldades para fazer isso são enormes devido à resistência e a inércia dos mapas culturais dominantes e porque a comunicação continua a ter muitos obstáculos e a ser seletiva. Mesmo algumas políticas contra-hegemônicas, nas suas versões mais radicais, contribuem para a criação de guetos culturais.

O projeto educativo emancipatório tem que definir corretamente a natureza do conflito cultural e inventar dispositivos que facilitem a comunicação. O conflito cultural não ocorre no seio da mesma cultura mas antes num espaço inter-cultural que tem que ser construído para que haja comunicação.

Enfim, o campo pedagógico tem que criar espaços pedagógicos para o multiculturalismo enquanto modelo emergente da interculturalidade. Criar imagens desestabilizadoras da idéia de que existe uma cultura universal - leia-se eurocêntrica - e de que existe uma hierarquização entre as culturas, daí, a importância da alteridade e da Antropologia enquanto a ciência que vive ainda a buscá-la.

Ao fim dessas reflexões iniciais pode-se inferir que os desafios postos, nesse final de século, são múltiplos e os profissionais da educação que trabalham nos cursos de formação de professores não podem mais fechar os olhos para esses desafios que nos apresentam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: pluralismo cultural.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ESPADA, João Carlos. *Interculturalidade e Coesão Social*. In: **Educação e Sociedade**. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e CNE, 1997

GATTI, B. A., ESPOSITO, Y. L. & SILVA, R.N. *Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas*. In: **Educação & Sociedade**. n. 48. Campinas, Papirus, ago/1994.

GIROUX, Henry A. *Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais da educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

GIROUX, H.A. & MC LAREN P. *Formação do professor como uma esfera contrapública: a Pedagogia Pedagogia Radical como uma forma de Política Cultural*. In MOREIRA, A.F. & SILVA, T. T. (orgs): **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, L. A . e SILVA, P. B.G. **O Jogo das Diferenças – O multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte, Minas Gerais: Ed. Autêntica, 1998.

GUSMÃO, Neuza Ma Mendes de. *Antropologia e Educação: Origens de um diálogo*. In: **Antropologia e Educação. Interface do ensino e da pesquisa**. Caderno Cedes, 43., 1997.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós - Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Lauro. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1997.

LOPES, Alice R.C. **Pluralismo Cultural e Políticas de Currículo Nacional**. Caxambu, 20ª Reunião ANPEd, set./1997, mimeo.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução*. In: MOREIRA & SILVA (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, J.G. *Currículo e Diversidade Cultural*. In: MOREIRA A.F. & SILVA, T.T. **Territórios Contestados - o Currículo e os novos mapas políticos e culturais**. (orgs.)Petrópolis, RJ, Vozes, 1995..

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para Uma Pedagogia do Conflito*. In: SILVA, Luiz H. et Allii (orgs.) **Novos Mapas Culturais – Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

_____. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados*. In: SILVA, Tomaz T. (org.) **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais da educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

SOUTA, Luís. **Multiculturalismo e Educação**. Porto, Portugal: Profedições, 1997.

SOUZA, M. Elena V. **Ideologia Racial Brasileira, Movimento Negro no Rio de Janeiro e Educação Escolar**. Dissertação de Mestrado. UERJ, Rio de Janeiro, 1996, mimeo.

NOTAS

¹ A autora conceitua processos de socialização como “formas de transmissão de conhecimento, de habilidades e aspirações sociais” e processos de aprendizagem como “ formas de transmissão de herança cultural, através de gerações implicando processos de apropriação de conhecimentos, técnicas, tradições e valores”. (p.17)

² As dez organizações analisadas foram: O Teatro Experimental do Negro; o Programa de Estudos e Debates dos Povos Africanos e Afro-Americanos; A Fundação Cultural Palmares; o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras; o Movimento Negro Unificado; o Movimento Negro do PDT; o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro; o Movimento Núcleo de Negros e Negras do PT; o Ministério Regional de Combate ao Racismo da Igreja Metodista; o Instituto para Formação de Seminaristas dos Cultos Afros.

³ Entendo como memórias sociais os valores, costumes, crenças dos vários segmentos populacionais e, portanto, sociais, que vêm sendo preservados mesmo que não valorizados.

⁴ PAULSEN, R.F. (1968) “ Cultural anthropology and education” , in J. H. Chilcott, N.C. Greenberg & H.B. Wilson (eds.). *Readings in the Socio-cultural Foundations of Education*. Belmont; IL: Wadsworth.

⁵ ITURRA, Raul (1986) “Trabalho de campo e observação participante” in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, p. 149-163.