

O PLURALISMO CULTURAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE CERTOS EMBATES

Sebastião de Souza Lemes

Professor Assistente Doutor do Departamento de Ciências da Educação e do de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

As discussões apresentadas sobre o processo de escolarização, em uma sociedade que se pretenda democrática, vêm, já há algum tempo, procurando sustentar que o processo educacional deve estar a serviço da democracia em sua acepção mais ampla, envolvendo, assim, a complexa realidade na qual esse processo se insere. A essa democracia só interessa um processo educacional propiciado por uma escolarização que atenda às demandas de inclusão e de qualidade em termos de acesso e permanência dos seus cidadãos nas instituições. É nesse mosaico de cores e matizes tão diferentes que a questão curricular se coloca como um dos elementos centrais nesta questão.

A realidade brasileira apresenta uma grande estratificação social e uma injusta distribuição de renda que mantém uma grande parte da população sem direitos básicos que garantam a cidadania. A escolarização democratizada se configura como um passo importante no sentido de resgatar, pelo menos, parte dessa dívida social e histórica. Nesse contexto, onde a sociedade é altamente miscigenada e desigual, a dimensão sociocultural assume um papel relevante na formação dos cidadãos e define a escola necessariamente plural, impondo novos padrões aos procedimentos de ensino até então vigentes. A democratização da escola e a educação, como um direito fundamental e subjetivo de todos os cidadãos, modificam o papel dessa instituição que passa de excludente para inclusiva.

A questão pluricultural, em um país como o Brasil, não é uma opção para o processo de escolarização ou mesmo um elemento a mais a ser ali considerado, trata-se da sua própria natureza. Há, na constituição de seu povo, grupos diferenciados, originários das mais diferentes etnias, pois existem inúmeras comunidades e muitos indivíduos vindos do processo de mestiçagem, com o pleno direito a manifestações culturais próprias de suas origens e crenças. Contudo, importa ressaltar que, em geral, o radicalismo dos grupos, em seu isolamento social, ao mesmo tempo em que impede a contaminação de suas ideias e princípios, produz fanáticos fundamentalistas e xenófobos.

Constituem-se, também, nessas características, os grupos dos socialmente excluídos pelas desigualdades decorrentes do que podemos considerar como neomercantilismo. O problema, acima exposto, só pode ser mais bem equacionado se pautado na perspectiva do pluralismo cultural ampliado que permite articulações com um processo de integração direcionado para os princípios de respeito ao ser humano e de tolerância para com o outro. No entanto, longe de haver hegemonia sobre este tipo de mentalidade, há fortes críticas a ela, uma vez que o pensamento culturalista atribui as desigualdades escolares (o fracasso de alguns) às causas de ordem cultural (FORQUIN, 1993, p. 126). Nesse sentido, ele apresenta uma postura radicalmente contrária a essa visão de escola plural.

O pensamento culturalista sustenta a tese de que existe uma *deficiência cultural* e não uma *diferença cultural*. Pela *diferença cultural*, não há como sustentar uma *cultura "pobre"* ou mesmo as denominadas *subculturas*, mas, tão somente, *outras* culturas além da *cultura dominante*. Nesse debate, as questões da escolarização democratizada e, conseqüentemente, de currículo, tornam-se ainda mais difíceis e complexas. Apesar disso, oferecem aportes socioantropológicos, ideológicos e culturais para indagações e questionamentos críticos do etnocentrismo cultural e do novo etnocentrismo que, desde sempre, definem as regras e estruturas curriculares nos diferentes povos e sociedades.

Essa exigência para o atendimento da realidade social multicultural apresenta grandes impasses para as definições curriculares. A história da escolarização dos povos traz a marca de uma cultura da aprendizagem ditada sempre pelo dominante. Há, contudo, argumentos, como os de Pozo (2002), por exemplo, de que a função básica da aprendizagem é interiorizar ou incorporar a cultura (seja ela dominante ou não) e passar a fazer parte dela. Nesses argumentos, *"a criança nasce para aprender"*. Esse autor afirma que pela aprendizagem incorporamos cultura. Esta, por sua vez, traz em si as novas formas de aprendizagem e isto responde não só a um desenho genético, mas, principalmente, a um desenho cultural.

Cada sociedade gera sua cultura da aprendizagem. Assim, a aprendizagem da cultura leva a uma cultura da aprendizagem. Atividades de aprendizagem devem ser compreendidas

no contexto das demandas sociais que as geram. Há uma necessária evolução do aprender e das formas culturais, através das quais se processa a aprendizagem. Com isso, torna-se absolutamente necessário se conhecer as novas demandas da sociedade e da(s) cultura(s) para a escola, tanto para que se tenha o seu entendimento, como para que se posicione criticamente frente a essas.

A aprendizagem se traduz em uma forma sutil e enriquecida de interiorizar a cultura e, neste caso, a cultura da aprendizagem deve repensá-la e não repeti-la, precisa desmontá-la peça a peça e depois reconstruí-la.

A concepção (definição) etnocêntrica considera a unidade curricular (e a cultura da aprendizagem) em torno da valorização reprodutivista da cultura europeia clássica, efetivada de forma impositiva e estática dos povos ocidentais.

A concepção multicultural, fundamentada na Nova Sociologia da Educação, favorece o surgimento de pautas multiculturais propostas à escola.

Na Inglaterra e nos Estados Unidos, pesquisas com “inspiração“, vindas da fenomenologia, induzem o surgimento de investigações sobre o cotidiano escolar e enfatizam a abordagem interacionista. Essa abordagem chega ao Brasil na década de 1980, causando impacto com a apresentação dos resultados pesquisados, os quais possibilitam novas perspectivas para a abordagem dos estudos culturais, fundamentalmente, na escola pública. Diferentemente do ocorrido na Inglaterra e nos Estados Unidos, aqui, essas experiências não se multiplicaram, acarretando apenas influências pontuais (como por exemplo, possibilitando o surgimento de cartilhas regionais). A crítica apresentada ao novo etnocentrismo é a de que ele propicia uma espécie de “confinamento” do aluno na sua própria cultura.

O modelo de escolarização tradicional (com currículo unitário), em vigência na escola brasileira, há algum tempo vem mostrando alguns evidentes sinais de seu esgotamento. Este modelo, sensivelmente acelerado pela crise atual dos paradigmas hegemônicos, coloca em cheque o valor do conhecimento universal (etnocêntrico) sistematizado.

Contudo, a reestruturação e o aumento dos sistemas de ensino, como forma de garantir o acesso à escola para todos os cidadãos, têm gerado dificuldades para manter o profissional do magistério em condições de sustentá-la. Com efeito, essa questão adquire a dimensão de uma necessária política educacional que atenda às demandas de ampliação e, ao mesmo tempo, a complexidade conjuntural presente nessa discussão. Os sistemas de ensino, em contexto tão amplo e heterogêneo, mostram-se frágeis diante das exigências da educação comum e de uma população crescente e diferenciada. Durante décadas, o ensino público ficou relegado a um segundo plano nas políticas públicas para o setor, por isso, a estratégia de recuperação

qualitativa desse ensino inicia-se pelas reflexões críticas sobre as instituições e ações curriculares anteriores, procurando com isso construir um núcleo curricular básico que responda à desorientação histórica, indicando possibilidades para a sua reorientação, adequação e melhoria. O avanço do pensamento multiculturalista possibilita entre outras coisas uma fundamentação adequada às proposições políticas nesse sentido. Institucionalmente as diretrizes e exigências apresentadas pela LDB, desde a sua promulgação têm trazido inúmeras necessidades de ajustes e reformulações a todos os setores educacionais. No contexto que discutimos aqui, a formação docente também tem apresentado grandes dificuldades para os ajustes, mesmo tendo que seguir diretivas de lei. Nesse momento, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 alteram o texto das diretrizes e bases naquilo que diz respeito ao ensino fundamental e médio e seus conteúdos programáticos específicos obrigatórios para esses níveis. Ao tornarem **obrigatório** o estudo da **história e cultura afro-brasileira e indígena** produzem uma necessária e profunda compreensão de toda extensão desta mudança pelos efeitos que produz no conjunto do sistema de ensino. Entre outras coisas, os atuais debates têm dado pistas sobre uma concepção de preparação docente que atenda essa demanda. Entre as pistas estão: (a) compromisso com o conhecimento e seu papel fundamental para interpretar o mundo e os homens; (b) a concepção de professores como intelectuais; (c) o compromisso da Universidade com a escola básica (com o ensino fundamental e médio) e (d) a oferta de componentes curriculares sob a forma de disciplina (ou disciplinas) que contemple(m) a problematização da realidade social e, entre outras, a questão do negro e do índio. Por essa posição e por considerar a amplitude e importância do tema exposto pelas Leis 10.639 e 11.645, além de outras discussões plausíveis de caráter técnico, pedagógico e curricular; sugere que o tratamento dessa questão, objeto central das referidas leis, seja efetivado no sentido da construção de uma política acadêmica e de formação que promova e trate a questão do Negro de forma institucional. Considera ainda que um tratamento, assim particular, que coloca em evidência a história e a cultura afro-brasileira como parte da formação do professor e que envolva diretamente uma questão de legislação, não pode ser tratada com mecanismos e procedimentos que não tenham abrangência suficiente sobre essa realidade e com os cuidados necessários pertinentes a esse tipo de estudo. Essas são questões de grande importância para as relações étnico-raciais na formação identitária de nossos cidadãos e para a sociedade brasileira em geral. A discussão pertinente sobre essa questão, nos mostra que é preciso ressaltar a importância da formação desses profissionais na construção de um currículo que contemple as novas demandas da sociedade brasileira, voltadas para a promoção da equidade social e a atenção para a diversidade cultural. Como consequência imediata surge a necessidade de construção teórica de um currículo que possibilite ao professor o resgate da cultura que o aluno é portador e não se limite apenas a prescrever o que deve ser ensinado. Partindo de referenciais desse tipo, as autoras Nilce da Silva e Cléa Ferreira (2005), entendem que

certamente irão emergir novas e complexas demandas para os professores. Incluir a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo lhes remete inicialmente ao desafio da necessidade de análise permanente de como as fronteiras raciais e étnicas tem sido produzidas e analisadas no interior de nossos currículos e de nossas práticas pedagógicas, onde o mito da democracia racial é tão evidente. Assim considerado, somos impelidos à reflexão sobre a importância desse debate na atualidade, da cultura afro-brasileira, africana e indígena. A formação de professores, os verdadeiros protagonistas no currículo escolar, segundo K. Munanga (2005), por não ter em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral, constitui o problema crucial para as novas leis que prescrevem esse conhecimento para as escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do referido mito da democracia racial que citamos e que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores. Essas considerações sobre o protagonista do currículo na escola – o professor – evidenciam a complexidade, a dimensão dos embates teóricos e práticos e a necessidade de reflexão para que se possa superar a mentalidade etnocêntrica e os conflitos produzidos pela mística da democracia racial.

A busca de soluções para esses embates que efetivamente se conflitam no cotidiano do processo de escolarização exige a articulação de um **Projeto Educativo** que considere as seguintes categorias: o saber; o político social; o cultural; o epistemológico; e o pedagógico. Essas categorias deverão se constituir em um conjunto de formação não fragmentária e que sejam ancoradas na realidade do sujeito que aprende. Constituindo-se, assim, em um movimento dialeticamente construído pela apropriação dos conteúdos acadêmicos conceituais e pela realidade sociocultural deste sujeito. Desse modo, a reflexão curricular deve ser referenciada pela reflexão escola/sociedade na perspectiva político/social/cultural. Daí a constituição dos núcleos de saberes formadores como um suporte epistêmico universal que comporte a expressão das experiências socioculturais e individuais desse sujeito (BONAMINO; BRANDÃO, 1995). Essa seria a base estrutural dos conteúdos escolares democratizados.

Os núcleos de saberes essenciais, ao mesmo tempo também universais, devem estabelecer o eixo da construção estrutural curricular.

A referência encontra-se no núcleo e não na cultura, pois, assim, não se paralisa frente ao impasse de opções excludentes entre o currículo comum e um multiculturalismo fragmentador quando se tem em vista o projeto de uma escolaridade básica comum. Essa referência nuclear possibilita reflexões pela ótica epistemológica e, com efeito, a concepção de “conceitos nucleares”, como essencialidade do conteúdo com dupla natureza, a transdisciplinar e transcultural (BONAMINO; BRANDÃO, 1995). Estes “conceitos nucleares” cumprem uma função acionadora das capacidades cognitivas de potencial formativo no sujeito e, con-

sequentemente, sua legítima apropriação para a constituição da “nuclearidade curricular” formando uma base relacional, tanto em direção à disciplina, quanto à cultura. Essa situação, em geral, produz uma ruptura com o dualismo: currículo comum/currículo compulsório e cultura do indivíduo/cultura da humanidade. Naquela situação, encontram-se os princípios epistemológicos, multiculturais e éticos.

Estabelece-se uma pauta epistemológica de reflexão na linha dos conceitos nucleares, consciente de sua insuficiência, mas legítima enquanto um princípio e um primeiro passo na direção de um equacionamento satisfatório para a questão do currículo escolar com pluralidade cultural. Distante de considerar essa discussão fruto de reflexões herméticas sobre tão complexa questão, mas sim procurando mantê-la e incentivá-la, há aqui mais proposições que problematizam sobre o assunto que possíveis respostas específicas, equacionamentos ou formulações mistificadoras que atuariam como bálsamo para as feridas abertas pela perversa exclusão, intolerância e preconceitos ainda mantidos no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS



BONAMINO, A. C.; BRANDÃO, Zaia. Currículo: tensões e alternativas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 92, p. 16-25, fev. 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio Eletrônico**. Curitiba: Positivo Informática, 2010.

MUNANGA. Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria do Ensino Fundamental, 2001.

POZO, Juan I. **Aprendizes e mestres**. A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Nilce da; FERREIRA, Cléa M. da Silva. Formação de professores com base na lei 10.639/03. Cultura africana e o legado de Eduardo Mondlane nos dias atuais. **Educação, ciência e tecnologia**, Portugal, 2005. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/millennium34/25.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2013.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HIRST, Paul. **Liberal education and the nature of knowledge**. London: Routledge and Kegan Paul, 1965.

LAWTON, D. **Class, culture and curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul, 1975

GLOSSÁRIO

Etnocentrismo. [De *etn(o)-* + *-centr(o)-* + *-ismo.*] S. m. 1. Tendência do pensamento a considerar as categorias, normas e valores da própria sociedade ou cultura como parâmetro aplicável a todas as demais (HOLANDA FERREIRA, 2010).

Mercantilismo. [De *mercantil* + *ismo.*] S. m. 1. Tendência para subordinar tudo ao comércio, ao interesse, ao lucro, ao ganho. 2. Predominância do interesse ou do espírito mercantil. 3. Econ. Doutrina econômica, em voga no século XVII, que enfatizava a importância do comércio exterior para a economia de um país, e que defendia a ação do Estado em favor da expansão das exportações e de seu monopólio por companhias de comércio, e da restrição às importações (HOLANDA FERREIRA, 2010). O **neomercantilismo** é uma tendência econômica contemporânea que resulta da ação anônima do capital multinacional dos bancos e grandes investidores do mercado financeiro.

Universalismo. [De *universal* + *-ismo.*] S. m. 1. Opinião que não aceita outra autoridade senão o consentimento universal. 2. Tendência para universalizar uma ideia, obra, sistema etc. (HOLANDA FERREIRA, 2010).