

# Educação Intermulticultural: interpretando a diversidade como um recurso e não como um obstáculo

*Intermulticultural education: interpreting the diversity as a resource and not as an obstacle*

Cristiane Ferreira Fontenele\*

Emília Freitas de Lima\*\*

\* Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

e-mail: crisfonte2003@bol.com.br

\*\* Profa. do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

e-mail: eflima@terra.com.br

## Resumo

Embora a diversidade cultural presente na sociedade adentre a escola regular e esta receba crianças com saberes, tradições, gostos e sonhos bastante diversos, a escola continua trabalhando com currículos monoculturais e sendo palco de cenas que envolvem preconceitos e discriminações contra aqueles percebidos como "diferentes". Ao trabalhar com currículos monoculturais, cala identidades étnicas, raciais, de gênero, entre outras, discriminando parte de seu alunado, contribuindo para sua baixa auto-estima, sentimentos de inadaptação à escola e fracasso escolar. Apresentamos neste artigo alguns elementos construídos pela perspectiva intermulticultural na educação que podem favorecer a abordagem da diversidade cultural como um recurso e não como um obstáculo à aprendizagem.

## Palavras-chave

Formação de professores. educação intermulticultural. Currículo.

## Abstract

Although the cultural diversity present in the society penetrates the regular school and this receives children with knowledge, traditions, tastes, and quite several dreams, the school has been working with monocultural curricula and it has being the stage of scenes that involves prejudices, and discriminations against those noticed as "different". When working with monocultural curricula, it silences ethnic, racial and gender identities, among others, discriminating part of its clientele, contributing to low self-esteem, inadaptation feelings to the school and scholar failure. We presented in this article some elements built by the inter multicultural perspective in the education that can favor the approach of the cultural diversity as a resource and not an obstacle to the learning.

## Key words

Teacher education. Intermulticultural education. Curriculum.

O século XX ficou conhecido como o do reconhecimento dos direitos da criança e da idéia de infância como etapa específica da evolução humana. A Psicologia e o Direito desenvolveram a idéia de que a criança é um ser pleno em cada uma das etapas de seu processo de crescimento. Assim, é fortalecida a idéia de que ela deixa de ser vista como um homúnculo ou como um ser que nasce marcado pelo pecado original e que, portanto, tem que ser corrigido, disciplinado, moralizado, como analisa Gimeno Sacristán (1999).

Tais mudanças de concepção atingem as instituições escolares e geram um embate com idéias e práticas arcaicas caracterizadas, por exemplo, por subestimar a capacidade discente na produção de conhecimentos; obscurecer a presença do universo vivencial extraclasse do aluno e enfatizar a “deglutição” de conteúdos supostamente universais (CORTELLA, 1998).

Essas novas concepções contribuíram para ampliar o programa moderno de aculturação e disciplinamento da educação, tornando-o, no entanto, mais difícil e contraditório porque, como lembra Gimeno Sacristán (1999), descobre-se a necessidade de contemplar todas as dimensões da pessoa; valorizam-se ambientes estimulantes e relaxados; eleva-se o interesse como objeto da assimilação cultural e como algo mais digno do que a inculcação; dá-se importância às relações horizontais entre iguais tanto quanto as verticais com os adultos, entre outros.

Esse autor aponta, ainda, a dificuldade desse programa moderno em estabelecer uma síntese entre a filosofia – que

destaca as necessidades do sujeito (psicologismo) e vê o processo educativo a partir dele – e a filosofia – que articula a reprodução cultural (logocentrismo) e vê o processo educativo a partir da lógica dos conteúdos.

Instaura-se o desafio de continuar valorizando a importância do aprendizado dos conteúdos da cultura objetivada, ao mesmo tempo em que se considera o ser que aprende, seu progresso, sua experiência, interesse e motivação.

Fortifica-se a idéia de que os alunos aprendem quando conseguem estabelecer nexos entre seus conhecimentos situados, particulares e o conteúdo proposto pelo professor, cabendo a este favorecer aos alunos a construção das pontes/nexos entre aqueles dois saberes. Dessa forma se garantiria a “densidade cultural da aprendizagem”, que pressupõe significação do aprendido para os sujeitos (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

A tensão entre a vertente logocêntrica e a vertente psicologista pode ser mais propriamente entendida dentro do contexto mais amplo de conflito entre as concepções universalistas e particularistas de cultura.

Para os universalistas a escola deve ensinar a seleção da riqueza cultural considerada valiosa e, portanto, digna de ser reproduzida. Considera-se que esta cultura selecionada é algo objetivo, externo a cada sujeito e representa o melhor da história da humanidade, sendo, portanto, importante a sua reprodução. Entende-se que o indivíduo se dignifica e se aperfeiçoa com a apropriação desse legado, pois ser culto é ser civilizado, grau máximo de aperfeiçoamento

humano. Em contrapartida, quem não é culto, não é civilizado e recebe o sinal valorativo negativo de ser considerado como selvagem, como inferior. Entende-se que, por sua capacidade dignificadora, a cultura deveria ser transmitida a todos, acima de individualidades e de diferenças de origem.

Da escola tradicional, organizada em torno dessa noção de cultura, derivam as concepções relativas aos objetivos do ensino e aos papéis de aluno e de professor. Para a escola tradicional, o bom professor é o bom tradutor das grandes teorias, do conhecimento científico produzido por especialistas, de modo a torná-lo acessível, recorrendo, para tanto, preferencialmente, a metodologias expositivas. Aos alunos cabe o aprendizado disciplinado destes conhecimentos, a fim de atingir as metas estabelecidas como essenciais pela escola. Os alunos são tratados de forma homogênea, pois se acredita que, oferecendo a todos as mesmas oportunidades de aprendizagem, o mesmo ensino, todos terão as mesmas chances de sucesso. O fracasso escolar é explicado aqui pelas teorias do *handicap* biológico (como sendo um problema exclusivo do aluno, que é naturalmente menos capaz, menos dotado) e *handicap* sociocultural (porque vêm de grupos socioculturais menos valorizados, considerados naturalmente menos capazes de elaborar raciocínios de tipo científico).

Se até pouco tempo a concepção universalista sobre a natureza dos conteúdos e do funcionamento da instituição escolar imperava inabalável, o desenvolvimento da antropologia e a noção de cultura por ela proposta embasa uma concepção

particularista que altera pautas essenciais do universalismo.

Os particularistas criticam a concepção de cultura dos universalistas, por considerá-la a absolutização de uma cultura dominante, portanto, monocultural, que embora almeje representar toda a cultura, privilegia os objetos e obras hegemônicos, enquanto exclui e desqualifica outros. A concepção de cultura dos particularistas está assentada na ciência antropológica e, de acordo com esse enfoque, cultura incluiria tudo: conhecimento, crenças, expressões folclóricas, tecnologias, usos da vida cotidiana, formas de comportamento coletivo, direito, regras morais etc. (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Além disso, nessa concepção, cultura não existe no singular, o que existe são culturas, cada uma dotada de relativa coerência interna e com valor em si mesma, não sendo, portanto, hierarquizáveis. Essa noção põe à prova a idéia de que a apropriação de uma cultura em particular, elevada arbitrariamente por uma relação de poder ao *status* de superior, dignificaria o homem. Se todos os alunos têm cultura, e se todas elas são equivalentemente valiosas, há que se pensar formas de contemplá-las, de tornar o currículo multicultural e as relações interpessoais mais igualitárias e sensíveis em relação às diversas identidades culturais presentes na escola.

Essa consciência da diversidade cultural expressa como um *arco-íris* (expressão empregada por Cortesão, 2002), em que as diversas cores são equivalentemente belas, faz com que se questione o conceito de cultura da escola tradicional e o fato de

que todos os alunos devam ser avaliados de acordo com o mesmo padrão.

Os particularistas passam a questionar a máxima universalista de que todos os alunos devem aprender, da mesma forma e no mesmo tempo, o que é ensinado. Para eles, os alunos devem ser considerados em suas diferenças individuais e culturais (de raça, etnia, gênero/sexo, religião etc.). Questiona-se também o papel dos professores e, nesta visão, eles deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais nos quais ensinam.

Paralelamente às discussões entre universalistas e particularistas, as mudanças econômicas e a pressão social por escolarização provocam a expansão do ensino e fazem surgir a escola de massa. A partir daí, a diversidade presente na sociedade entra na escola que, pouco a pouco, passa a receber alunos dos centros urbanos, meios rurais e periferias das cidades, originários de grupos ligados às mais diversas situações de emprego, de desemprego e de subemprego, vindos, alguns, de diversas regiões do Brasil ou até mesmo de outros países. Esses alunos que passam a ter acesso à escola possuem modos de ser, saberes, sonhos, tradições e expectativas bem diferentes daqueles do alunado que até então demandava escolarização.

No entanto, embora receba um público mais e mais heterogêneo, tal escola permanece recorrendo a um currículo monocultural, impermeável aos saberes, histórias e contribuições dos diversos grupos culturais. Habituada a trabalhar para um público pouco numeroso e relativamente

homogêneo, majoritariamente constituído por alunos brancos, do sexo masculino e oriundos das classes mais favorecidas econômica e socialmente, esta escola não sabe o que fazer com a diversidade do novo público. De outro lado, esse público entra em choque com as regras de comportamento, os valores predominantes e com os níveis de aprendizagem exigidos e “vigiados” pela avaliação (CORTESÃO, 2002).

Os professores não foram preparados para acolher a diversidade e continuam agindo da mesma forma, explicando as lições, tentando manter a ordem e avaliando os alunos de acordo com as metas estabelecidas. Porém os interditos e regulamentos desta escola passam a ser desafiados, gerando muitas vezes situações de balbúrdia e violência. Os alunos não se sentem bem em serem obrigados a freqüentar uma escola que não foi concebida para eles e que é indiferente à diferença. Os professores também se sentem mal e se interrogam sobre o seu papel.

Concordamos com Cortesão (2002) quando considera que o mal-estar na escola só tende a aumentar, enquanto permanecer o fosso entre as características, interesses e saberes dos alunos que chegam à escola e aquilo que professores e instituição escolar oferecem e exigem. Concordamos também com sua análise de que a proposta neoliberal para educação, que hoje em dia embasa diversas reformas educacionais, não vai ajudar a diminuir esse fosso e resolver os problemas da educação. Tais propostas, ao postularem currículos únicos, voltados para o desenvolvimento de competências e conhecimentos instrumen-

tais para o mercado de trabalho, em nada contribuem para fazer diminuir o fosso acima referido, nenhuma proposta trazem para fazer frente ao mal estar educativo. Pelo contrário, contribuem para expropriar os profissionais da educação da condição de sujeitos de seu próprio trabalho, na medida em que proliferam os artifícios de controle para que eles sigam as metas estabelecidas pelas agências interessadas. Embora tal proposta admita que, nos níveis mais baixos do sistema escolar (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), o professor procure criar contextos favoráveis ao desenvolvimento e tente estimular os alunos a descobrir, recriar e imaginar; nos níveis mais altos do sistema isso não é tolerado, conforme analisa Cortesão (ibid).

Com o advento da escola de massa, pouco a pouco vai caindo por terra a idéia veiculada pelos teóricos tradicionalistas de que se conseguirá democratizar a escola e proporcionar igualdade de oportunidades aos alunos dos diferentes grupos socioculturais pelo simples fato de garantir-lhes o acesso ao sistema educativo e de oferecer a todos o mesmo ensino. O tempo encarregou-se de mostrar que tais práticas padronizadas e uniformizadoras produziram, na verdade, desigualdade na distribuição de sucessos e insucessos. Diversas pesquisas desenvolvidas no quadro da teoria da reprodução revelaram a forte relação entre a classe social e a cultura dos grupos que frequentam a escola e a distribuição dos níveis de sucesso e insucesso.

Tais pesquisas chamaram a atenção para o fato de que os grupos de alunos não socializados dentro do padrão cultural

dominante, ao ingressarem nesta escola, estavam já em situação de desigualdade em relação aos alunos socializados neste padrão cultural, visto que a cultura escolar toma como norma e ideal a serem atingidos os conhecimentos objetivados da cultura hegemônica.

Com isso as convicções que justificavam a existência da escola meritocrática começaram a ser postas em causa. Surgem, pouco a pouco, algumas perspectivas de análise que passam a considerar que não é o contexto social e cultural dos alunos que se constitui como maior problema e sim a cultura da escola. Fatores intra-escolares do fracasso passam a ser mais considerados.

Movidos por uma preocupação quanto às possibilidades reais de a escola se tornar democrática de fato, desenvolve-se a idéia de que isso só será possível se ela passar a acolher as diferenças, se puder contribuir para uma maior semelhança de resultados de sucesso escolar. Isso será possível à medida que a escola consiga oferecer aos diferentes grupos de alunos situações de ensino-aprendizagem que lhes sejam mais adequadas. Vai-se pouco a pouco falando da necessidade de “despadronizar”, “desenrijecer”, “desomogeneizar” o ensino.

Começam a surgir também orientações educativas que destacam a necessidade de se criar uma atmosfera de trabalho de maior respeito e aceitação da diferença. Nesse sentido Cortesão (2002, p.67) indica que:

A sensibilidade, a atenção à heterogeneidade, ao arco-íris das culturas de que fala Boaventura S. Santos, e portanto àquilo

que se designou em trabalhos anteriores, por o desenvolvimento do professor “não daltônico” (...), começaram, pelo menos a nível do discurso oficial, a ser valorizadas.

Muito embora admita que no campo do discurso oficial venha surgindo uma série de preocupações que vão ao encontro do respeito e valorização das diferenças, Cortesão (ibid.) pondera que, o que muito freqüentemente se pratica é fruto de um entendimento superficial da questão das diferenças. Segundo ela “essas situações decorrem de se encarar a diversidade somente pelas manifestações mais visíveis, enfatizadas pelo que poderá designar-se por folclorização das diferenças” (STOER, *apud* CORTESÃO, 2002).

Desse modo, segundo a autora, para que se ultrapasse esse nível de consideração das diferenças é necessário que ocorram certas mudanças significativas:

Terá de se conseguir a compreensão da necessidade de encontrar respostas variadas mais adequadas a aspectos socioculturais e aos problemas sentidos por cada um desses grupos. Terá sobretudo de fazer com que se esteja atento a relações de poder, sempre complexas, que se estabelecem entre grupos dominantes e minoritários. E, em conseqüência, acarretará a existência de preocupações de reorganização/recriação de conteúdos e/ou de metodologias e/ou de materiais. Estes serão os que se admite poderem contribuir não só para que as propostas de aprendizagem sejam mais adequadas a características, necessidades e interesses daqueles grupos de alunos mas também da sua afirmação como cidadãos (CORTESÃO, 2002, p.68).

Este processo exige que os professores conheçam seus alunos. Portanto, o pri-

meiro passo desse professor não-daltônico cultural, que tem consciência da diversidade cultural presente na escola, é produzir conhecimento sobre seus alunos, sobre suas características grupais, socioculturais e até idiossincráticas. A autora defende que o conhecimento sobre os alunos deve ser usado para:

repensar formas (e até conteúdos) de trabalho que possam ir ao encontro dos interesses, que valorizem os saberes, que não desrespeitem os valores, que aproveitem as competências que os alunos sempre têm, seja qual for sua origem social e étnica, mas que a sociedade e a escola atuais nem aproveitam nem valorizam, nem aceitam (ibid, p.69).

Este tipo de trabalho exige que os professores sejam mais do que meros aplicadores de materiais didáticos. Trata-se antes de produzir, enquanto professor-investigador, *dispositivos de diferenciação pedagógica*. Cortesão (ibid, p.70) considera que através do recurso a esses dispositivos se terá uma maior possibilidade de “oferecer aos alunos o domínio de competências curricularmente consideradas relevantes e, simultaneamente, oferecer também a valorização da imagem do seu grupo de origem”, favorecendo o desenvolvimento de um *bilingüismo cultural* nos alunos, ou seja, uma capacidade deles para se movimentar em mais de um campo cultural – no âmbito de suas culturas e na cultura escolar. A mesma autora chama, ainda, a atenção para o fato de que esta capacidade pode possibilitar o acesso a algumas situações de aquisição de poder, de usufruto de cidadania por parte de grupos minoritários.

Por essa perspectiva de análise, muda-se o enfoque em relação ao papel

dos professores e dos objetivos da educação. Se trabalharem de acordo com este tipo de preocupações, ultrapassam o papel de meros tradutores de conhecimentos produzidos em outras instâncias, distantes do cotidiano escolar. Assumem um papel de produtores de conhecimento (sobre os alunos e para os alunos) e neste trabalho de produção vão se assumindo como atores intervenientes e criadores no processo educativo e social. Aqui os objetivos da educação ultrapassam os de fornecer um conjunto de conhecimentos que favoreça a competição no mercado de trabalho e incorporam preocupações com o respeito à diversidade, com a equidade educacional e com a crítica de discursos e práticas que subalternizam as diferenças.

Concordamos com Cortesão quando ela entende que, quando os professores pautam suas ações por preocupações dessa natureza, terão muito provavelmente uma maior possibilidade de implicar os alunos na construção do seu próprio saber. Os professores, ao recorrer a *dispositivos de diferenciação pedagógica*, caracterizados por relacionar os saberes curriculares com problemas sentidos, com valores e com conhecimentos que os alunos possuem decorrentes da socialização nos seus grupos de origem, podem mais facilmente implicar os alunos na construção de aprendizagens mais significativas. Eles estariam, entre outras coisas, respondendo de forma aproximada a problemas e indo ao encontro de interesses, de características socioculturais e etárias dos diferentes tipos de alunos. Dessa forma podemos esperar que um trabalho educativo que tenha estas preo-

cupações possa contribuir para o enfrentamento do mal-estar educativo existente na escola, visto que ele parece ser, em grande parte, decorrente do fosso que existe entre as propostas educativas oficialmente estabelecidas e problemas, desejos e saberes dos alunos.

Consideramos que há ainda um ponto muito importante para o qual devemos chamar a atenção e que tem a ver com a necessidade de vigilância crítica da própria prática. Concebendo a prática docente como idiossincrática, ou seja, como profundamente atravessada pela maneira de ser do/a professor/a enquanto pessoa, acreditamos que este não se desnuda de suas referências de vida enquanto atua. Dessa forma, além dos assuntos específicos, os professores também ensinam suas percepções, preferências e orientações em relação à vida. No entanto, eles não têm, em geral, consciência de todas as mensagens que "passam" por meio de suas falas; de seus silêncios; de seus gestos; de suas omissões; mensagens estas que fatalmente incidem na construção das identidades dos alunos.

É sabido que ocorrem todos os dias nas salas de aula brasileiras casos em que se manifestam as mais variadas formas de preconceitos e de discriminação referentes à raça, gênero/orientação sexual, classe social, padrão estético, entre outros. Não podemos mais aceitar a exclusão daquelas crianças que são vistas como "diferentes" em relação a um padrão fortemente consolidado, nem concordar que em função dos preconceitos arraigados dos professores essas crianças fracassem na escola ou fora dela. Não queremos mais aceitar que a auto-

estima e as possibilidades de sucesso escolar e realização plena dessas crianças sejam negadas.

Defendemos a importância de trazer à tona os valores, as atitudes, os preconceitos dos professores que, em geral, residem em uma zona recôndita, submersa, como se fosse um *iceberg*, do qual somente conhecemos a superfície. Defendemos, ainda, que esse trabalho de conscientização é o passo inicial para a possível superação de preconceitos. No entanto, não estamos aqui interessadas em culpabilizar os docentes.

Sabemos que as questões ligadas às relações étnico-raciais, de gênero, classe social e outras têm estado muito pouco presentes nos cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação. Além disso, consideramos que a atuação dos professores que aqui defendemos necessita de condições adequadas de carreira e de trabalho (condições materiais, financeiras, institucionais, culturais, psicológicas etc), pois, como lembra Lima (2006), não é lícito exigir que tudo corra por conta apenas da disposição e do empenho de cada professor.

## Referências

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento*: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.

CORTESÃO, Luiza. *Ser Professor*: um ofício em risco de extinção?. São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

LIMA, Emília Freitas de. Multiculturalismo, Ensino e Formação de Professores. XIII ENDIPE: Educação Formal e não Formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife, PE, 2006.

**Recebido em 29 de março de 2007.**

**Aprovado para publicação em 02 de junho de 2007.**