

(*) *fué* Doutora em sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professora da Universidade de Pernambuco (UPE) e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPE. @ - vrfps@yahoo.com.br

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento é Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor da rede pública estadual de Roraima. @ - nonatorr@uol.com.br

Antropologia, Educação e Estado Pluricultural:

notas sobre o sistema educacional brasileiro frente à pluralidade cultural

Anthropology, Education and Multicultural State: notes on the Brazilian educational system in face of a multicultural society

Vânia Rocha Fialho de Paiva e Souza*
Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento *

RESUMO: O final dos anos de 1990 foi marcado por uma explosão de debates em torno do reconhecimento da diversidade cultural brasileira. Tal efeito é resultado do reconhecimento constitucional do país como Estado pluriétnico e pluricultural. Esse debate fez emergir um diálogo entre dois campos do conhecimento - antropologia e educação - introduzindo uma discussão acerca do reconhecimento da diversidade cultural brasileira, tendo a educação escolar como uma instituição responsável por promovê-lo. É, portanto, sobre esse processo que nos debruçamos ao longo deste ensaio, tentando mostrar como este vem se configurando ao longo dos anos. Tal discussão foi conjugada com os dados empíricos levantados em uma escola pública na cidade de Boa Vista, estado de Roraima, caracterizada pela relevante presença de alunos de diferentes etnias indígenas. Concluímos que os instrumentos normativos não são suficientes para efetivar o respeito e o reconhecimento do caráter plural da sociedade brasileira e que a concepção homogeneizadora da mesma prevalece no contexto escolar, mesmo onde a diversidade é apresentada de forma explícita.

Palavras-chave:
Educação escolar,
diversidade cultural,
políticas de reconhecimento.

Nos últimos anos, o debate em torno da diversidade cultural tem ganhado espaço no campo educacional, proporcionando uma maior aproximação e interação entre dois campos do saber - Antropologia e Educação. Esta justaposição, por sua vez, tem colaborado para uma melhor compreensão da problemática da diversidade cultural no processo educativo, uma vez que, a antropologia é a ciência que se debruça sobre o estudo da alteridade, na tentativa de compreender como ela se constitui a partir da diversidade cultural e das relações entre as diferentes identidades.

Gusmão (1997), comentando Darnton (1996), aponta que o estudo da alteridade, campo privilegiado da antropologia, é um tema difícil, principalmente quando consiste numa ambição de diferentes disciplinas. Ao tratar das relações entre História e Antropologia, destaca que isto coloca em choque uma clássica divisão entre as ciências. Seguindo esse mesmo pensamento, Gusmão afirma que:

No diálogo entre antropologia e educação, a questão parece ser a mesma: a aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso. Nessa “encruzilhada”, os não-antropólogos buscam “um olhar antropológico” pelo qual se guiarão nos mistérios da pesquisa de campo. Por sua vez, a antropologia e os antropólogos se vêem em grandes dificuldades, quando são chamados a tratar dessa realidade cujo nome é educação, seja por não conhecerem, ou ainda, por deslegitimarem um certo percurso do passado da antropologia (GUSMÃO, 1997, p.1).

Seguindo essa perspectiva, Gusmão comenta que entre a Antropologia e Educação parece se constituir um campo de confrontação, em que a compartimentação do saber atribui a condição de ciência à antropologia e a condição de prática à educação, criando divergências entre os profissionais destas áreas. Contudo, afirma a autora: “Se há muitas coisas que nos separam - antropólogos e educadores - há muitas outras que nos unem”. E continua: “o que nos une é, portanto, anterior ao que nos separa e, nele se inscreve o diálogo do passado, tanto quanto a possibilidade do diálogo do futuro” (GUSMÃO 1997, p.1).

Ao mencionar a tensão entre esses campos do saber, não estamos querendo perpetuar o debate em torno dessas divergências. Pelo contrário, nossa intenção é aproximá-los, vendo a educação não somente como prática, mas como uma disciplina que consegue articular prática e teoria. Contudo, é preciso informar que esse debate sobre o *campo da educação* enquanto ciência ou disciplina específica é um debate não consumado. Para Charlot (2006), o debate em torno do ensino ou das pesquisas na área das chamadas ciências da educação tem gerado uma certa crise de identidade em seus pesquisadores. Para esse autor, não há uma clara definição sobre o que se pesquisa nesta área, o que cria uma dualidade, se as pesquisas são em educação ou sobre educação. Dessa forma, podemos dizer que Charlot não considera importante se existe uma área do saber chamada educação, ou ciência da educação, o que importa é que esta é uma área de saber. E destaca,

[...] o que é específico na educação como área do saber, é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos, práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina educação ou ciências da educação: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação (CHARLOT, 2006, p.9).

Portanto, é nessa perspectiva que a educação deve ser pensada, como sendo uma disciplina mista, que articula saberes múltiplos e que é capaz de dialogar com outros campos do conhecimento. Dessa forma será possível uma maior reflexão sobre a temática da diversidade cultural no âmbito da educação, tendo a antropologia como ciência interlocutora nesse processo.

Tendo o Estado brasileiro reconhecido sua pluralidade de culturas, afirmando-se como um Estado pluriétnico a partir da Constituição Federal de 1988, restava-lhe a obrigatoriedade de promover o reconhecimento e respeito aos mais diferentes grupos étnico-culturais aqui existentes. Para tanto, um dos caminhos escolhidos para promoção desse reconhecimento se dá no campo da educação. É, por conseguinte, a partir daí que a temática da diversidade cultural ganha visibilidade no meio educacional, proporcionando assim uma maior interação entre antropologia e educação.

Mesmo que a Constituição Federal de 1988 seja considerada um marco no processo de reconhecimento da diversidade cultural brasileira, não podemos afirmar que esta questão adentra o campo educacional somente com a promulgação da Constituição, como afirmam alguns autores. Para Gusmão (1997), este diálogo não surge apenas no final do século passado, embora seja neste período que se tenha apresentado com maior ênfase. Segundo ela, este colóquio já existe há muito tempo e remonta ao final do século XIX e início do XX, quando alguns antropólogos procuraram compreender uma possível cultura da infância, ou seja, os processos interculturais infantis e os sistemas educativos informais, dentro de uma concepção mais abrangente de educação.

Contudo, é a partir da década de 1990 do século XX que o debate antropológico ganha mais espaço no campo educacional, uma vez que o

sistema educativo passa a ser uma das principais instituições responsáveis por promover o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural brasileira. Nesse sentido, *Políticas e ações Afirmativas* vêm sendo desenvolvidas com o intuito de promover o reconhecimento dessas diferenças, tendo como escopo, a inclusão social dos grupos minoritários e culturalmente diferenciados que vêm ocupando espaços marginais da sociedade.

É válido ressaltar que, o mesmo sistema que agora é responsável por promover a inclusão do *outro*¹ e o respeito à diversidade cultural foi, por muitos anos, responsável pelo processo de invisibilidade dos grupos étnicos e também pelo descaso com a questão das diferenças que se constroem em torno da idéia de gênero, raça, etnia e opção religiosa aqui no Brasil.

Segundo Grupione (2003), nesses cinco séculos da história do Brasil, desde a Colônia ao Estado Republicano, a escola foi o instrumento privilegiado para a *domesticação* dos povos indígenas, no intuito de alcançar a submissão destes e promover seu aniquilamento cultural e lingüístico. Visava à negação da identidade, através da destituição de seus atributos étnicos e culturais, conduzindo-os à integração e à idealizada comunhão nacional. Desta maneira, a escola foi um elemento de homogeneização cultural a serviço de uma cultura dominante, que tinha como objetivo *civilizar* as populações nativas que aqui viviam; e para isso não mediram esforços, lançando mão de ações que resultaram no aniquilamento de vários grupos.

Educação escolar como elemento fundante da “invisibilidade do outro”

Já afirmamos anteriormente que a História tem se encarregado de mostrar que o Estado brasileiro sempre esteve ligado a práticas preconceituosas e discriminatórias. Os escritos dos viajantes nos mostram de maneira clara como eram vistas as populações que aqui viviam. Estas eram apresentadas como “selvagens”, “primitivas”, e necessitavam ser salvas da ignorância e entrar para a “civilização”.

É, portanto, nessa perspectiva salvacionista e civilizatória que se instaura a educação escolar no Brasil sob o domínio dos Jesuítas, o que permaneceu durante quase todo o período colonial. Neste período, segundo Veiga, a educação não era considerada um valor social importante, mas servia como instrumento de dominação da colônia, “pelo sistema de aculturação dos povos nativos” (...). A tarefa educativa estava voltada para a catequese e instrução dos indígenas, porém para a elite colonial outro tipo de educação era

1 O *Outro* entendido como entidade que concentra a relação de alteridade entre o “eu” e o diferente de mim, entre o grupo do qual faço parte e o grupo do qual não participo. Define os limites da identidade, indicando, ao mesmo tempo, a inclusão e a exclusão. Sobre a ideia de “alteridade” e de “outro” ver VILLA (2000).

oferecido. Dessa forma, negros e índios foram catequizados e os descendentes dos colonizadores foram instruídos” (VEIGA, 1989, p.40).

A autora acrescenta ainda que o plano de instrução educacional no Brasil estava pautado na *Ratio Studiorum*², e resultava em uma orientação universalista que preconizava a formação de um “homem universal”, humanista e cristão. Nesse sentido, a prática pedagógica estava orientada por uma ideologia tradicional e religiosa. Para Saviani (1984), a educação oferecida pelos jesuítas no período colonial era caracterizada:

[...] por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que a define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em conseqüência o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 1984, p.12).

O sistema educacional brasileiro funcionou sob esta orientação desde a chegada da missão jesuítica, em 1549, até sua expulsão por Pombal, em 1759. Após esse período, a educação foi assumida pelo Estado³, em uma tentativa de secularizar o sistema. No entanto, esse fato gerou uma grande desorganização em decorrência da falta de aparelhamento estatal e a inexistência de profissionais da educação, o que representou um retrocesso no sistema educacional do país (VEIGA, 1989).

Para Henriques et al (2007), a implantação do novo sistema só trouxe prejuízos para as populações indígenas, pois além de continuar com o regime de expropriação que vinha sendo feito pelos jesuítas, surgiu outro agravante: o uso da língua nativa foi proibido em sala de aula, sendo necessário o aprendizado do português. O novo sistema intensificou a escravização dos indígenas, em substituição aos negros; esses passaram a ser considerados aptos para atender às necessidades de trabalhos da classe dominante e branca.

Dessa forma, o Diretório das Índias não cumpriu com sua função, trazendo mais prejuízos que avanços. Por esta razão, foi revogado em 1798, não sendo substituído oficialmente até 1845, quando se instalou uma nova ordem e

2 *Ratio Studiorum* é o nome dado ao documento que contém o conjunto de regras que define os fundamentos do sistema educativo dos Jesuítas.

3 Após a expulsão dos jesuítas, o Marquês de Pombal implantou um novo modelo de administração, denominado Diretório das Índias. Este dispunha sobre os aldeamentos do Grão-Pará e Maranhão. No ano de 1758, um alvará estendeu essas medidas a todo o Brasil, extinguindo o trabalho dos missionários nos aldeamentos, elevando-os à condição de vilas ou aldeias, administradas por um diretor nomeado pelo próprio Pombal. O referido alvará foi revogado em 1798.

um novo regulamento, que reintroduzia as missões religiosas no processo de catequização das populações indígenas. Ao instalar os missionários em diversos aldeamentos, o Estado Monárquico subvencionava a criação e a manutenção de escolas para as crianças indígenas. Esta política de garantia de escolas para os povos indígenas se desenvolvia porque se acreditava que a escola era um instrumento privilegiado no desenvolvimento humano e que seria capaz de viabilizar a formação do povo brasileiro. Nesse sentido, as populações indígenas deveriam ser catequizadas e integradas para alcançar o seu desenvolvimento (HENRIQUES et al, 2007).

Nos anos de 1890, já no período republicano, houve uma reforma educacional preconizada por Benjamim Constant, que tentou introduzir disciplinas científicas nos currículos escolares. Contudo, mesmo com essa tentativa de uma educação pautada pelos princípios da cientificidade, a escola continuou a disseminar uma visão burguesa de mundo e de sociedade no intuito de consolidar a burguesia nacional como classe dominante. Assim escreve Veiga: “a escola cumpriu com um papel social e político específico de reproduzir a realidade social, bem como a de manter e perpetuar a discriminação social e a dominação” (VEIGA, 1989, p.43-44).

Durante todo o período do Brasil Colônia e Império, até a Primeira República ou República Velha, e, sobretudo, neste último período, havia uma forte tendência à homogeneização motivada pela necessidade de construir uma “identidade nacional brasileira”. Segundo Ortiz, “o dilema dos intelectuais do final o século é o de construir uma identidade nacional” (ORTIZ, 2006, p.30). No entanto, a construção de uma identidade nacional requer que os diferentes grupos étnicos e culturais sejam incorporados e/ou senão apagados do meio social. Para Smith, neste processo de constituição de uma identidade nacional, “a tarefa de assegurar uma cultura coletiva pública e comum, foi entregue a órgãos de socialização popular, como o sistema de educação e os meios de comunicação de massa” (SMITH, 1997, p.24).

Ainda segundo Smith (1997), o processo de socialização desenvolvido pelo sistema educacional é motivado pela prática da sociedade envolvente. Desta maneira, a sociedade que luta em prol de uma identidade nacional está disposta a renunciar a suas próprias liberdades e a restringir a dos outros. Isto porque fora preparada para menosprezar os direitos civis e religiosos de minorias étnicas, raciais e religiosas que a nação não conseguiu absorver.

Segundo Ribeiro (2003), as teorias sociais desenvolvidas na Europa no final do século XIX e início do século XX tiveram uma grande influência sobre

a elite intelectual brasileira, chegando a gerar uma dependência cultural e intelectual. É, a partir dessa dependência apontada pela autora, que podemos compreender o pensamento social brasileiro deste período. Para Ortiz (2006), três correntes teóricas desenvolvidas na Europa tiveram influência na produção intelectual brasileira; o positivismo de Comte, o darwinismo social e o evolucionismo de Spencer.

Portanto, a sociedade brasileira foi pensada sob a perspectiva evolucionista. Ortiz (2006), ao escrever sobre a influência do evolucionismo sobre o pensamento social brasileiro, afirma que:

[...] Aceitar as teorias evolucionistas implicava analisar-se a evolução brasileira sob as luzes das interpretações de uma história da humanidade; o estágio civilizatório do país se encontrava assim de imediato definido como inferior em relação à etapa alcançada pelos países europeus. Torna-se necessário para isso explicar o atraso brasileiro, e apontar para um futuro próximo, ou remoto, a possibilidade de o Brasil se constituir enquanto povo, isto é, enquanto nação (ORTIZ, 2006, p.15).

Ainda de acordo com esse autor, a elite intelectual brasileira, no intuito de explicar o “atraso” do Brasil, encontraria nas teorias evolucionistas uma compreensão geral das sociedades humanas. Contudo, eram necessários ainda, outros argumentos que possibilitassem o entendimento das especificidades de cada sociedade. É nesse sentido que “o pensamento brasileiro da época vai encontrar tais argumentos em duas noções particulares: o meio e a raça” (ORTIZ, 2006, p.15). Nessa mesma perspectiva, Ortiz afirma que a noção de raça se sobressai em relação à noção de meio como fator determinante do atraso brasileiro. Mesmo que o negro tenha sido “absorvido” pela sociedade após a abolição da escravatura, este ainda era visto como *um cidadão de segunda categoria*. Dessa forma, ainda que o discurso corrente afirmasse que o Brasil se constituiu a partir de três raças fundamentais – o branco, o negro e o índio – havia a interpretação social que atribuía à raça branca uma posição de superioridade na constituição da *civilização brasileira*. Destarte, negros e índios foram apresentados como entraves ao processo civilizatório.

Segundo Consorte (1997), é somente a partir dos anos de 1930 que o processo de miscigenação da população brasileira vai preocupar políticos e educadores no Brasil. Para a autora, duas questões se sobressaem: a preocupação com o abramileiramento dos descendentes dos migrantes europeus e a tentativa

de erradicação das tradições culturais de origem africana. Esta última, considerada uma ameaça permanente ao projeto de construção de um país branco, ocidental e cristão. Dessa forma, percebemos que ao invés da valorização da diferença, as preocupações estavam voltadas para a erradicação das matrizes culturais dos indivíduos que compunham essa sociedade.

Ainda de acordo com Consorte (1997), as tentativas de erradicação das tradições culturais de origem africana no Brasil, podem ser percebidas nas pesquisas desenvolvidas por Arthur Ramos nos morros do Rio de Janeiro, por meio do Serviço de Higiene Mental, órgão oficial por ele instalado nas escolas ordinárias da então capital federal. Nesta pesquisa, revelou-se o papel da educação naquele momento. Vejamos.

Evidentemente nada teremos realizado em matéria de educação se, preliminarmente, não procurarmos conhecer a própria estrutura dynamico-emocional da nossa vida colectiva. E todo o trabalho resultará improfícuo, se não desenredarmos todas as tramas inconscientes do logro e da superstição, impedindo que uma resistência surda e insidiosa vá desmanchar posteriormente todo o árduo trabalho dos educadores e dos higienistas.[...] Assim, para a obra da educação e da cultura, é preciso conhecer essas modalidades do pensamento “primitivo”, para corrigi-lo, elevando-o a etapas mais adiantadas, o que só será conseguido por uma revolução educacional que aja em profundidade, uma revolução vertical “intersticial” que desça aos degraus remotos do inconsciente coletivo e solte as amarras pré-lógicas a que se acha acorrentado” (RAMOS, 1935 apud CONSORTE, 1997, p. 29).

A década de 1950 presenciou um deslocamento radical das preocupações dos estudiosos da educação brasileira, da esfera da cultura, para as relações raciais. Esse deslocamento da esfera cultural para a esfera racial foi evidente no período posterior à Segunda Guerra, devido às questões do arianismo. Dessa maneira, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no intuito de dar uma resposta ao mundo, empreende uma verdadeira “cruzada”, mobilizando a elite intelectual para debater a questão racial (CONSORTE, 1997).

É nesse contexto que o Brasil é apontado como o exemplo de uma democracia racial e modelo ideal de desenvolvimento de relações raciais harmoniosas

entre negros, brancos e índios e tornando-se um *locus* privilegiado nos estudos dessa área. Entretanto, as pesquisas realizadas sob o comando da UNESCO, no intuito de encontrar o paraíso da democracia racial e a chave para a superação das mazelas raciais vividas em diversos contextos, contraditoriamente, acabam por demonstrar a existência de preconceito e discriminação racial no Brasil (MAIO, 1999).

No que diz respeito ao sistema educacional no Brasil, naquele momento, Consorte informa que, durante a realização do projeto UNESCO, perdeu-se a oportunidade de realizar uma profunda análise de como a escola primária brasileira, que era pensada como uma só para todo o território nacional, modificava-se em contato com diferentes realidades. Portanto, deixou-se de perceber que feição essa escola assumia em cada lugar, que papel cumpria efetivamente, em que se assemelhava e em que se diferenciava das demais. Para esta autora:

A questão da cultura ficava de alguma forma abortada pela abordagem, reafirmando-se, por outro lado, uma visão da escola como parte de um projeto formulado alhures pelo Estado e pelas elites dirigentes, cujos ditames apenas cumpria obedecer. Tudo de cima para baixo, um molde a ser impresso homogeneizando e unificando. Esta proposta homogeneizadora da escola, indiferente a latitudes e longitudes neste vasto território nacional, era obviamente parte do projeto mais amplo a que já nos referimos de construção de um país branco, ocidental e cristão, que se manifestava em todo lugar, castrador de tudo que dele divergisse (CONSORTE, 1997, p.32).

Essa proposta homogeneizadora de escola, que atuava na construção de uma nação “branca”, desconsiderando as diferenças culturais existente no país, foi repensada a partir da Constituição Federal de 1988. Esta Constituição, além de reconhecer o Brasil como um Estado pluricultural, ainda garantiu o respeito a essa diversidade, punindo toda e qualquer forma de discriminação e preconceito contra o diferente.

A constituição de 1988 e o processo de visibilidade do “outro”

A Constituição brasileira de 1988 se apresenta como um grande marco no reconhecimento da diversidade cultural do país. Essa, além de reconhecer

a existência dos diversos grupos étnico-culturais aqui existentes, reconhece sua participação na formação da sociedade brasileira.

No intuito de resguardar o direito à diferença e registrar o repúdio ao preconceito, esta Constituição em seu artigo 3º, inciso IV, proíbe o preconceito e qualquer forma de discriminação; o artigo 4º, inciso VIII, assinala a repulsa ao racismo, no âmbito das relações internacionais, o artigo 5º, inciso XLI, prescreve a punição de qualquer forma de discriminação; o mesmo artigo 5º, inciso XLII, criminaliza a prática do racismo e o artigo 227 atribui ao Estado o dever de colocar toda criança a salvo de toda forma de discriminação e preconceito.

No que concerne à educação, a Constituição Federal de 1988 trouxe avanços significativos. Segundo Carneiro (1998), esta Constituição representou a reconquista da cidadania, e nela a educação ganhou lugar de relevância. Nos artigos dedicados à educação, vemos claramente os avanços no que diz respeito à garantia desse direito social. O artigo 205 afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu exercício de cidadania”. Já o artigo 206, estabelece princípios que serão norteadores do processo educacional, garantindo: (i) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (ii) liberdade de aprender e ensinar e divulgar a arte e o saber; (iii) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

Nessa mesma perspectiva, o artigo 210 fixa conteúdos para o ensino fundamental, de maneira que se possa assegurar uma formação básica comum, porém garantindo o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais. Este mesmo artigo, em seu parágrafo segundo, informa que o ensino será efetuado em língua portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem. Corroborando com este, o artigo 215 garante aos povos indígenas uma educação bilíngüe, assegurando-lhes a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem; e ainda abandona explicitamente a atuação integracionista e tutelar, passando a direcionar ações para a valorização da identidade étnica e do patrimônio cultural dos povos indígenas.

Ao analisar os artigos da seção que aludem à educação, percebemos grandes avanços no que se refere às garantias constitucionais do direito à educação, sobretudo em relação à diversidade cultural brasileira. No entanto, apesar do reconhecimento do Estado brasileiro como pluriétnico e pluricultural,

parece-nos que as populações afros-descendentes não foram contempladas enquanto elementos específicos e diferenciados, da mesma forma que as populações indígenas. A esses, o artigo 215, parágrafo primeiro, destaca que o Estado protegerá suas manifestações culturais como grupo participante do processo civilizatório nacional. Assim, o reconhecimento da diversidade cultural brasileira parece estar pautado, principalmente, no reconhecimento das populações indígenas.

O tema da educação pluriétnica ou educação para a igualdade racial foi especialmente contemplado nesta Constituição, respondendo às reivindicações das entidades indígenas e do movimento negro. Assim, o texto constitucional inaugurou uma revolucionária configuração para a escola que, além de assegurar a igualdade de condições para acesso e permanência dos vários grupos étnicos ao ambiente escolar, também redefiniu os termos de tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade cultural, que caracteriza a sociedade brasileira (SILVA JÚNIOR, 2003).

Assegurados os direitos na Constituição Federal, era necessário lutar pela efetivação dos mesmos. Dessa forma, encaminhamentos importantes foram efetivados, dentre eles o Decreto Presidencial nº 26/1991, que define o Ministério da Educação como responsável pela política de educação das populações indígenas, em colaboração com estados e municípios, sendo estes últimos responsáveis pela execução, porém com a orientação do MEC. Além desse decreto, destaca-se a LDB (Lei de nº 9.394/96), Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001),

Ao refletir sobre as políticas de igualdade étnico-racial, o constitucionalista Silva Júnior (2003) afirma que a partir do ano de 2001 houve uma erupção de debates no espaço público e na agenda do país sobre a necessidade de políticas públicas de promoção de igualdade étnico-racial na sociedade brasileira. Segundo ele, esse debate ganhou relevância a partir do ano de 1995, quando as principais lideranças do movimento negro assumiram abertamente a reivindicação por políticas de promoção de igualdade racial.

A década de 1990 foi marcada por grandes movimentos sociais em busca da consolidação do direito à diferença, bem como do respeito à diversidade cultural. Um exemplo foi a manifestação organizada pelo Movimento Negro, no dia 20 de novembro de 1995. Denominada “Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e a vida”, reuniu cerca de trinta mil

ativistas negros dos diversos estados do país. Naquela ocasião, os líderes do movimento entregaram um documento ao então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, que continha as principais reivindicações do movimento, denunciando o racismo, defendendo a inclusão dos negros na sociedade e exigindo medidas eficazes para a promoção da igualdade e o respeito às diferenças⁴.

Como resposta concreta de combate ao racismo e de respeito à diversidade cultural brasileira, no campo educacional, a LDB procurou garantir o direito constitucional de respeitar e valorizar a diversidade cultural existente no país. Em seu artigo 3º, ratifica os pressupostos da Constituição Federal que asseguram que o ensino deve ser ministrado pautando-se no pluralismo de idéias e de concepções, respeitando, assim, o pluralismo existente na sociedade. O artigo 78, desta mesma lei, vem garantir uma educação bilíngue e diferenciada para as populações indígenas.

No ano de 1997 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's,⁵ com o objetivo de responder às deficiências nos conteúdos do ensino fundamental e médio, e garantir que nos referenciais de educação do país fosse contemplada a diversidade cultural, ainda que como tema transversal. Dessa forma, os PCN's constituem-se como uma referência de qualidade para a educação nacional, no sentido orientar a coerência dos investimentos e dos debates em torno da educação do país, tendo como proposta:

Responder às necessidades de referenciais no sistema educacional do País a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, 1997, p. 10).

De acordo com o descrito na apresentação dos temas transversais, a questão da pluralidade cultural ingressa como um tema transversal a ser abordado na escola, a partir dos seguintes critérios: (i) urgência social, (ii) abrangência nacional, (iii) possibilidade de ensino/aprendizagem no ensino fundamental e (iv) favorecer a compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1997b, p.25-26). De acordo com esse mesmo documento, o tema da pluralidade cultural entra como tema transversal.

4 Cf. documento entregue a presidência da República. Disponível em: http://www.leliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacaoUNEGRO-RS.pdf. Acessado em: 29/10/2008

5 Os PCN's estão distribuídos em três coletâneas: de 1ª a 4ª séries (10 volumes: Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física, Temas Transversais, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual); de 5ª a 8ª séries: Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Temas Transversais; Ensino Médio: volume único dividido em: PARTE I, Bases Legais; PARTE II, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; PARTE III, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; PARTE IV, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Apesar do reconhecimento das diferenças no plano institucional com a criminalização da prática do racismo e do preconceito, ainda convivemos com essa situação em nossa sociedade. Assim, a introdução da temática da pluralidade cultural no campo educacional traz em si um grande esforço para demonstrar essa diversidade e ensinar a conviver com ela, e para isto, a escola tem uma tarefa fundamental, pois

[...] é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família.[...] porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. [...] porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela (BRASIL, 1997c, p.21).

Gomes (2003) coaduna com os PCN's quando afirma que a escola é um espaço fundamental para refletir as relações de alteridade entre os indivíduos, pois é um dos ambientes socioculturais no qual se encontra uma gama de diferenças culturais. Este local, segundo a autora, torna-se mais importante porque tem uma função social e política, que vai além das escolhas metodológicas de transmissão de conhecimento; extrapola a preparação de alunos para serem inseridos no mercado de trabalho ou serem aprovados no vestibular. Sua função é, sobretudo, formar cidadãos conscientes e capazes de atuar na transformação do meio em que vivem.

A ação da instituição escolar frente à pluralidade cultural

Tomando a escola como esse espaço privilegiado de interação das diferenças, e considerando os dispositivos constitucionais que apontam para uma valorização da diversidade cultural no ambiente educacional, tomamos a iniciativa de averiguar como esta instituição - A ESCOLA - vem atuando frente à diversidade cultural que ela abriga. Para tanto, tomamos como base uma escola da rede pública estadual, situada na periferia da cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima.

A Escola selecionada para a investigação abriga uma grande diversidade cultural e social, sendo o corpo discente formado por alunos de 15 estados da federação, alunos indígenas das etnias, Macuxi Wapixana, e ainda alunos vindos da República Cooperativista da Guiana e da República Bolivariana da Venezuela. Em 2008, a escola atendeu a 2.530 alunos, distribuídos na Educação Básica (ensino fundamental e médio) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), composto de três segmentos⁶.

Tendo em vista o grande número de alunos da escola e que esta funciona em três turnos, percebemos que não seria possível realizar a pesquisa abrangendo todos os alunos. Dessa forma, optamos por trabalhar apenas com os alunos do turno matutino, que naquele momento congregava as séries iniciais do ensino [1^a a 3^a] e, conseqüentemente, as crianças de menor idade.

Ao definirmos o campo de investigação, nos inserimos no cotidiano da sala de aula, para verificarmos *in locus* a aplicabilidade do que está previsto normativamente. Nesse trabalho, utilizamos como instrumento metodológico a observação participante. O intuito era apreender, a partir da prática pedagógica, como a diversidade cultural estava sendo percebida pelos profissionais da instituição. Ainda na coleta de dados, utilizamos a entrevista e questionários. Na realização das entrevistas foi empregada a técnica da entrevista individual e livre, considerando-a como um diálogo aberto. Essa, por sua vez, possibilitou uma livre expressão dos entrevistados, ajudando-os a ampliar o discurso e não se limitando a fatos e opiniões delimitadas, mas abrangendo também suas impressões e projetos (BRANDÃO, 1999). Estas foram áudio-gravadas para serem analisadas posteriormente.

Durante o período de observação do processo interativo alunos/alunos e alunos e professores sentimos a necessidade de identificar os grupos étnicos que se faziam presente na escola, pois, mesmo que os professores afirmassem que havia alunos indígenas nas salas de aula, não poderíamos identificá-los apenas pela aparência física. Outrossim, elaboramos uma enquete com apenas uma pergunta, visando identificar a quais grupos étnicos estes pertenciam. As categorias que compunham o questionário: negros, branco, indígena ou descendente de indígena, emergiram do discurso dos próprios alunos e dos professores.

A análise dos dados etnográficos, dos questionários e das entrevistas nos proporcionou uma visão geral da escola. De um lado, esta análise corroborou com a visão inicial de que realmente havia muitos alunos indígenas na escola, confirmando também aquilo que alguns dos professores já haviam

6 A educação de Jovens e Adultos (EJA) está dividida em três segmentos: 1^o segmento: de 1^a a 4^a séries; 2^o segmento: 5^a a 8^a séries e 3^o segmento: ensino médio.

dito e, do outro, revelou as contradições que se apresentam em relação ao cumprimento dos dispositivos constitucionais quanto à promoção do respeito e da valorização da diversidade cultural no ambiente educacional.

Dos 611 alunos que responderam ao questionário, 87 alunos, ou seja, 14% desses se identificou como indígenas pertencentes às etnias Macuxi e/ou Wapixana; 51 alunos ou 8% disseram não ser indígena, mas seus pais sim. Neste caso, reconheciam-se como descendentes de indígenas. Ainda segundo o questionário, 239 ou 39% se afirmou como negro (afro-descendentes). Nesta última categoria estão também aqueles que se diziam morenos ou pardos. Concluindo, 234 se afirmaram como brancos, representando 38% do alunado.

Ao identificarmos essa grande quantidade de alunos indígenas em sala, procuramos saber se na escola havia um trabalho de promoção, de respeito e valorização da identidade indígena. Para tanto, analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), bem como sua aplicabilidade no cotidiano do fazer pedagógico.

Ao analisar o PPP, percebemos que no item que trata do currículo da escola, está posto que o currículo deveria ser formado por duas partes: uma parte nacional comum, na qual entram as disciplinas obrigatórias como Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, etc, e uma parte diversificada. Nesta entrariam os temas transversais, como Pluralidade Cultural e Ética, Meio ambiente, Orientação sexual, entre outros. Contudo, os próprios professores reconheceram que esta parte diversificada não era trabalhada.

Ao constatar que os temas transversais não estavam sendo trabalhados em sala de aula, questionamos a coordenadora pedagógica sobre essa situação, sobretudo porque há uma grande diversidade cultural na escola. Ela informou que mesmo constando no PPP, a escola não trabalha essa parte, “porque a maioria dos professores não quer trabalhar, por achar muito complicado e difícil, e por não haver material na escola, e pesquisar esse material requer trabalho, por outro lado, o próprio professor não quer mudar sua prática pedagógica”⁷. Afirmou ainda que a escola, além de não trabalhar o respeito às diferenças, naquele momento não estava preocupada com essa questão.

Os professores, por sua vez, não negam a diversidade presente no contexto escolar, mas afirmam não fazer qualquer trabalho que valorize a diversidade cultural, ou uma cultura em específico. Destacaram que tratam todos da mesma forma, pois, todos são iguais perante a lei. Em síntese, a maioria dos professores reconhece a presença indígena em sala, contudo, não

7 Fala da Coordenadora pedagógica da escola. Entrevista realizada em 08 de junho de 2008.

acredita que isso torne necessária a abordagem específica de conteúdos referentes à etnia e à cultura.

Essa questão é relevante, pois demonstra que os instrumentos normativos, por si só, não são capazes de mudar as práticas cotidianas dos indivíduos. É necessário que sejam desencadeadas ações para que as leis venham a ser aplicadas efetivamente. Por outro lado, é preciso considerar também que, mesmo os profissionais da educação que reconhecem a necessidade de trabalhar o tema da diversidade, em muitos casos, acreditam que não estão preparados para lidar com essa questão.

Gusmão (2003), ao discutir o tema da diversidade cultural na educação, fala da necessidade de se resgatar a escola como um espaço de transformação. Para esta autora, nem a igualdade absoluta, nem a diferença relativa são suficientes para compreender o problema da diversidade social e cultural. É necessário compreender, anteriormente, como essa diversidade é formada no contexto da educação, pois segundo ela, mais do que as diferenças e a diversidade, é preciso compreender a alteridade, espaço permanente de enfrentamento, tensão e complementaridade. Ainda segundo esta autora, a heterogeneidade no espaço educacional é institucionalmente negada, assim como a condição sociocultural dos alunos.

O depoimento da coordenadora pedagógica relatado acima demonstra a complexidade de se trabalhar a diversidade cultural no ambiente escolar. Mesmo reconhecendo a existência dessa diversidade e que a escola é um espaço de interação, do ponto de vista institucional, esta diversidade é silenciada. Nesse sentido, questionamos: quais seriam os motivos para esse silenciamento? Para Santomé (1995, p.161), o silenciamento das minorias étnicas nos currículos da maioria das instituições escolares se dá em função da presença arrasadora das culturas que chamamos de hegemônicas. Para este autor, as culturas e vozes dos grupos sociais, minoritários e marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Ao refletir sobre as ações que vêm sendo desenvolvidas no campo da educação, em prol da valorização e do reconhecimento da pluralidade cultural, percebemos que tais ações não conseguem atingir seus objetivos, que é a garantia do direito à diferença e à valorização das diversas culturas existentes no ambiente educacional. O que vemos no cotidiano da sala de aula é uma prática homogeneizadora, que desconsidera as diferenças em

prol de um discurso de igualdade. Assim sendo, a escola continua sendo uma instituição homogeneizadora e excludente. A nossa hipótese inicial era a de que a realidade da cidade de Boa Vista, eminentemente caracterizada pela presença de diferentes grupos étnicos, contribuiria para oportunizar uma postura mais favorável ao respeito e ao reconhecimento da diversidade étnica nas escolas. No entanto, verificamos que a instituição escolar e a formação dos professores estão marcadas pela noção de homogeneidade da identidade nacional brasileira.

Constata-se também que, mesmo tendo uma legislação educacional muito avançada em relação ao reconhecimento da diversidade cultural de nosso país, esta ainda não é praticada. Isto nos permite afirmar que o estabelecimento de direitos não garante por si só sua efetivação. Contudo, não podemos deixar de acreditar na escola como um espaço de formação e de práticas sociais que podem, e muito, ajudar na transformação dessa realidade.

Ao empreender essa análise, percebemos que durante todo este processo histórico o sistema educacional brasileiro esteve pautado num modelo educacional eurocêntrico, que desconsidera as diferenças existentes na sociedade brasileira, bem como no ambiente educacional. Com efeito, esse modelo educacional parece ainda muito presente em nosso dia a dia. O discurso da igualdade e do ideal universalista tende a solapar as diferenças, sejam elas sociais e/ou culturais. Nesse sentido, Abramowicz e Oliveira (2006, p.47) afirmam que os discursos da igualdade dos agentes pedagógicos fixam um modelo de sociedade que mutila a particularidade cultural, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia.

Dessa forma, podemos concluir que um dos caminhos para o reconhecimento da diversidade presente no contexto educacional é o diálogo interdisciplinar. Este deve orientar ações que visem o combate às práticas de preconceito e discriminação no ambiente escolar, estendendo a toda a sociedade. Acreditamos ainda que o diálogo entre Antropologia e Educação, enquanto campo de conhecimentos que lidam com essa diversidade, é fundamental para orientar a prática pedagógica, bem como as ações de reconhecimento da diversidade.

ABSTRACT: The end of the 1990s was marked by an explosion of debates around the recognition of cultural diversity in Brazil. This effect is the result of the constitutional recognition of the country as multicultural and multiethnic State. This debate has emerged a dialogue between two areas of knowledge - anthropology and education - introducing a discussion on the recognition of cultural diversity in Brazil, and the school as an institution which is responsible for promoting it. It is, therefore, on this process that we have studied through

Artigo
Recebido: 21/05/2009
Aprovado: 30/05/2009

Keywords:
Education,
cultural diversity
and political
recognition.

this essay to try to show how this has been set up over the years. This discussion was combined with empirical data collected in a public school in Boa Vista, Roraima, with a significant presence of students from different indigenous ethnicity. We conclude that legal instruments are not sufficient to accomplish the respect and recognition of the pluralistic character of Brazilian society and that the homogenized conception prevails in the school context, even where diversity is shown explicitly.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção de identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria da Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas emendas constitucionais. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL, Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL, Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Rev. Bras. Educ., Abr 2006, vol.11, n° 31, p.7-18. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 25/09/2008.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: o

desafio da diversidade. In: Cadernos do CEDES. Vol. 18. Nº 43. Campinas: Dezembro de 1997, p. 26- 37.

DARNTON, Robert. “História e antropologia” (entrevista). Boletim da ABA. Nº 26. Setembro de 1996, p. 7-11.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: Diversidade na educação: reflexões e experiências. RAMOS, Maria Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (orgs.). Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p. 69-76.

GRUPIONE, Luiz Donisete Benze. Das leis para a prática: avaliação do cumprimento da legislação da educação escolar indígena no país. Reunião extraordinária sobre educação escolar indígena. Brasília, 12 de março de 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia e educação: origens de um diálogo. Cadernos Cedes. Vol. 18. Nº 43. Campinas, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621997000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 Set 2008.

_____. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (org). Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003, p.83-106.

HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susan e CHAMUSCA, Adelaide (Orgs). Educação escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena resignificando a escola. In: Caderno SECAD. Brasília: MEC, 2007.

MAIO, Marcos Chor. O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. In: Revista brasileira de Ciências Sociais. Vol 14. Nº 41. Outubro de 1999, p.141-148.

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RAMOS, Arthur. O negro brasileiro. Biblioteca de Divulgação Científica, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p.159-177.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Direito e legislação educacional para a diversidade étnica. Breve histórico. In: RAMOS, Maria Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Orgs.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003, p.13-26.

SMITH, Anthony D. *A identidade nacional*. Lisboa: Gradativa, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus, 1989.

VILLA, Mariano Moreno (dir.). *Dicionário de Pensamento Contemporâneo*. São Paulo: Paulus, 2000.