

A PROPÓSITO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS SOBRE A PLURALIDADE CULTURAL

Este trabalho comenta a versão preliminar do texto para discussão nacional dos PCN, para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, referente à questão da pluralidade cultural. Esse texto passou a ser divulgado a partir de outubro de 1997 e foi elaborado com base na proposta para o primeiro e segundo ciclos de mesmo nível. Da introdução aos critérios de seleção de conteúdos, essa versão é basicamente a mesma da proposta publicada, reproduzindo as principais idéias ali contidas com pequenos cortes, sendo assim válidos os comentários para ambas. O foco de minha atenção recairá nesse trecho e especialmente no tocante às contribuições dos conhecimentos antropológicos para o estudo da pluralidade cultural. Considera-se o tratamento dos conceitos arrolados insuficiente, mal articulado e pouco esclarecedor para nortear as ações da escola.

Palavras-chave: Parâmetros curriculares nacionais; pluralidade cultural; crítica.

Introdução

Já foi dito que é complexo e escorregadio o terreno da cultura, ao considerarmos que falamos da construção do significado, partilhado ou não, de aspectos fundamentais da vida individual e social. Em decorrência disso é também escorregadio e complexo o terreno no qual se desenvolvem discussões, propostas e negociações que visam promover o respeito à diferença e à pluralidade cultural. Não por acaso, no Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação, datado de dezembro de 1997, não há pronunciamento sobre a educação indígena, apesar de a organização representativa "considerar muito importante que esta questão tenha sido contemplada na proposta do Plano"(ANPEd,1997, p.3). Contudo, em que pese a exiguidade dos prazos para a análise da proposta do MEC pela sociedade civil, surpreende o fato de que nesse mesmo ano, em 15 de outubro de 1997, tenham sido lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, que incluem, nos chamados temas transversais, a preocupação com a pluralidade cultural. Ali é mencionada a questão indígena e, salvo engano, trata-se de texto elaborado por estudiosos associados à ANPEd. Além disso, a preocupação com a diversidade cultural manifestada por pesquisadores do campo educacional nos últimos anos, sobretudo os estudos voltados para a discussão sobre o Currículo, bem como os estudos que exploram as interfaces entre a Educação e a Antropologia, não são capazes de explicar a ausência de posicionamento sobre a questão, a não ser a já alegada dificuldade de manter-se equilibrado sobre um terreno que pode fugir aos pés.

O objetivo deste trabalho é comentar a versão preliminar do texto para discussão nacional dos PCN para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, referente à questão da pluralidade cultural(1997). Esse texto passou a ser divulgado a partir de outubro de 1997 e foi elaborado com base na proposta para o primeiro e segundo ciclos de mesmo nível. Na verdade, da introdução aos critérios de seleção de conteúdos, essa versão é basicamente a mesma da proposta publicada(Brasil, 1997b), reproduzindo as principais idéias ali contidas com pequenos cortes, sendo assim válidos os comentários para ambas. O foco de minha atenção recairá nesse trecho e especialmente no tocante às contribuições dos conhecimentos antropológicos para o estudo da pluralidade cultural no âmbito da escola.

Comentários gerais acerca do texto

Uma primeira leitura do texto causa muito boa impressão. Trata-se de um texto que, numa primeira aproximação, ousa discutir de maneira mais sistemática e aprofundada a questão da pluralidade cultural na escola e a propor medidas concretas de abordagem, quando os dispositivos legais até então existentes mantêm-se prudentemente, como é de se esperar, no campo das formulações abstratas. Como sugeri linhas acima, mesmo a reflexão crítica sobre essas proposições, dada a sua complexidade, tem oferecido poucos subsídios ao debate. Seja na Constituição Federal de 1988, seja na Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB -, promulgada em 20 dezembro de 1996, a questão da diversidade cultural é tratada de maneira genérica e abrangente. A Carta Magna procura dar resposta a essa problemática na Seção "Da Educação", artigo 210, assegurando a utilização das línguas maternas das comunidades indígenas e dos processos próprios de aprendizagem. Na LDB, além da proposta de incorporar aos currículos do ensino fundamental e médio uma parte diversificada, " exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela "

compromisso educacional, tendo em vista o tratamento diferenciado proposto aos índios, sem igual preocupação com outros grupos. Procurei argumentar que o conceito de " intercultural " ou se quiserem de " interculturalidade ", empregado no texto da LDB, ao propor uma educação específica para os índios, resvala numa armadilha ou deslize semântico que o despolitiza, na medida em que este é desligado da sua inerente problemática teórica, assim como acontece com o emprego dos conceitos de classe e de ideologia que desencadeia distorções internas no campo de trabalho da Antropologia. No meu entender, os artigos da LDB que tratam da educação diversificada e particularmente da indígena estariam negligenciando o papel da língua nacional como instrumento de poder e de dominação; as contradições de classe que atravessam a instituição escolar; a língua, como a cultura, que não são imunes ao processo de transformação social e o processo educacional que é violento em si, com efeitos amplificados sobre aqueles que são portadores de uma língua e cultura sujeitas à dominação, porque ocupam baixas posições na estrutura social. Isso porque o processo educacional tende a moldar as consciências a um certo tipo de organização social, mesmo que possa ser espaço de construção de contra-ideologias. Além disso, a generalização subjacente ao conceito " comunidades indígenas ", escamoteia sua expressão plural e negligencia as particularidades históricas do contato desses grupos com a sociedade abrangente, ela mesma representada pela diversidade.

Assim, o texto dos PCN sobre a pluralidade cultural representa um avanço considerável rumo ao tratamento eficaz da questão. Retoma a idéia, por mim partilhada, de que uma das grandes questões de nossa época diz respeito ao reconhecimento da diversidade das culturas existentes como o caminho necessário para a superação das tensões e conflitos, ancorados na percepção das diferenças étnicas, raciais, de gênero, nacionais, etc., rumo à construção e consolidação de uma sociedade democrática. Nessa perspectiva, o processo educacional, enquanto formação humana - que inclui mecanismos de socialização, como a educação escolar -, tem sido considerado como um campo estratégico no qual tais propostas devem ou deveriam ser estimuladas e desenvolvidas.

Do mesmo modo, o texto admite as relações existentes entre a desigualdade social e a situação de certos grupos portadores de características culturais diferenciadas no país, há muito explicitadas, discutidas e analisadas em estudos do campo das ciências sociais. Certamente não é demais insistir na denúncia dessa situação que, a cada dia, apresenta contornos mais preocupantes. Em momentos de crise econômica de alcance mundial, como estes que vivemos, os mecanismos que conformam as relações étnicas no país tendem a ser exacerbados e, por isso, os desdobramentos são bastantes previsíveis. Nessa linha de reflexão, merece destaque a assertiva de que "as produções culturais não ocorrem 'fora' de relações de poder"(Brasil, 1997, p.2). Contudo, o texto limita-se a considerar que as produções culturais, constituídas e marcadas por essas relações de poder, envolvem o processo de reformulação e resistência. Desse modo, são suavizados os processos de dominação, de repressão, de homogeneização, sem os quais, a reação não poderia ser compreendida. Ao longo do texto, o alerta para que essas relações referenciem toda a análise vai perdendo força, embalado pelo otimismo e pelo desejo de construção de uma sociedade brasileira mais justa, representando, no cenário mundial, "uma esperança de superação de fronteiras e de construção da relação de confiança na humanidade"(Brasil, 1997, p.3).

Ao serem mascaradas as relações de poder e dominação entre os grupos em contato, fica impedida a percepção do caráter contraditório do processo de reconhecimento da diversidade cultural. Considerando esse terreno despojado de contradições e conflitos, as propostas nessa direção, mesmo piores de boas intenções, são carregadas de ingenuidade e, na grande maioria dos casos, expostas à manipulação conseqüente daqueles que querem despolitizar a cultura e toda a vida social. Nesse sentido, tais propostas escorregam na lógica que paradoxalmente pretendem combater: o reconhecimento da diversidade pode sustentar a intolerância e o acirramento de atitudes discricionárias, especialmente quando a diferença passa a justificar um tratamento desigual (Valente, 1999). No "levantamento do que estaria disponível no plano internacional"(Brasil, 1997, p.5), justificado pela raridade dos estudos que tratam das relações entre crianças e intercâmbio cultural, não seria desmentido esse paradoxo se fossem consideradas as experiências levadas a cabo nos Estados Unidos e especialmente na Europa.

Depreende-se da proposta que não seria exagero afirmar que todas as instâncias da vida social exercitam, historicamente, o preconceito e a discriminação contra grupos culturalmente diferenciados, sendo a educação escolar uma instância privilegiada para a manutenção de um ideário negativo sobre esses grupos. Se é verdade que a escola é um espaço de convivência entre crianças e adolescentes de diferentes origens, de transmissão dos conhecimentos sistematizados sobre o país e o mundo e um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público, isso não significa necessariamente que estas promovam o convívio democrático com a diferença. Ao contrário, ali podem ser ensinadas as regras do espaço público marcadas historicamente pelo desrespeito à diferença: como se fosse possível que a crítica dirigida à sociedade permanecesse fora dos muros da escola; como se a desigualdade, a injustiça, os conflitos de classe e de cultura existentes na sociedade, de alguma maneira fossem neutralizados no

reafirma a necessidade tática apontada por estudiosos e militantes de conquista desse espaço, na medida em que na trajetória escolar são cristalizadas concepções equivocadas e que produzem resultados funestos ao avançarem para a idade adulta.

Alguns estudos têm proposto investigar as formas através das quais a escola, ou melhor dizendo, os agentes escolares refuncionalizam as práticas discricionárias e preconceituosas. No entanto, para além de serem feitas observações que, tanto na perspectiva dos detalhes quanto no das particularidades, certamente reafirmarão a mútua implicação da desigualdade social e da questão da pluralidade cultural, não se pode dissolver na impessoalidade, omitir ou esquecer que, dentre todos os grupos, é o segmento negro o principal alvo dessa situação. A legislação antidiscriminatória conquistada na Constituição Federal de 1998, definindo a discriminação racial como crime, tem origem na mobilização crescente do Movimento Negro e de estudiosos da questão negra no Brasil. A Lei 7.716 que define os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor foi sancionada em 1989, a partir de projeto lei de deputado federal do Rio de Janeiro e militante negro (Valente, 1997, p.76-8). Em que pese o fato de a questão da diversidade dever ser informada por um plano de fundo comum, inclusive como forma de garantir política e estrategicamente que não se proponha a constituição de guetos, de grupos culturais fechados, não se pode perder de vista as características históricas singulares que tornam alguns grupos mais expostos à exclusão social do que outros.

Por fim, nesses comentários gerais reafirmo a dificuldade admitida no trabalho com o tema, "à medida em que se propõe como ponto de confluência de estudos teóricos e movimentos sociais, em particular etnoculturais, além de outras forças socioculturais presentes e atuantes. As elaborações teóricas são rapidamente substituídas, com posições divergentes e, à vezes conflitantes entre si." (Brasil, 1997, p.5). No entanto, deve-se considerar que a linguagem aqui empregada é pouco esclarecedora, sobretudo quando enfatiza-se a "necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural" (Brasil, 1997, p.4). O que isso quer dizer? Como se explica que as elaborações teóricas sejam tão rapidamente substituídas? Como já alertava Aguiar, "mesmo considerando-se que fatores estruturais e conjunturais determinam a performance do sistema educacional que se revela nas altas taxas de analfabetismo, evasão, repetência, enfim, no fracasso escolar, questiona-se, na maioria das vezes, sem levar em conta o peso decisivo destes fatores, a formação, a capacitação e a prática docente" (1996, p.512). Quando se pretende abordar uma temática tão complexa e atravessada por contradições como a da pluralidade cultural, como reclamar pela formação dos professores sem um esforço de tornar acessível o conhecimento sobre o assunto?

Pode ser temerário o desdobramento da proposta dos PCN que "constituem o primeiro nível de concretização curricular" (Brasil, 1997d, p.36) até alcançar o quarto nível, quando deverá nortear as atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É nesse momento que os seus objetivos serão confrontados com as experiências práticas e que poderá ocorrer um distanciamento progressivo dessas em relação à "teoria deslizante" que as informa, tomando os riscos de banalização mais iminentes. Tratar-se-á de garantir que todas as crianças sejam o público alvo da proposta educativa sobre a pluralidade cultural e impedir que seja construída uma preocupação centrada na diferença do outro, especialmente porque insiste-se no texto de que diferentes grupos encontraram "maneiras de preservar sua identidade cultural" (Brasil, 1997, p.10). Rigorosamente, só houve preservação porque houve mudança. Impedir que se desconsidere a dinâmica do processo cultural, implicando transformação e reinterpretações, e evitar os deslizamentos que enfatizam os aspectos mais superficiais e folclóricos da

"cultura dos diferentes", são aspectos importantes a serem ressaltados na formação dos professores que se pretende oferecer. E nessa perspectiva é preciso evitar os riscos de sugestões apressadas como a de estudiosos que precisam "sair do Brasil para compreender como é forte a questão racial em nossa sociedade" (Garcia, 1995, p.132). A autora da frase, depois de ter realizado seu pós-doutorado, em 1994, afirma ter decidido dedicar-se ao estudo da temática. Como sugestão para que se valorize a cultura negra, sua musicalidade, seu ritmo, no currículo, propõe que se ensine as crianças negras a tocar tambor... Não creio que proposições desse tipo possam contribuir para o combate ao racismo ou ao tratamento da pluralidade cultural, sem que incorram nos mesmos problemas que se pretende superar, como a crítica aos estereótipos e aos preconceitos.

Comentários acerca das contribuições do conhecimento antropológico

Antes de mais nada, deve-se considerar que a proposta de interdisciplinaridade, contida nos PCN esbarra em um pressuposto questionável de cristalizar uma concepção que "naturaliza" a fragmentação do conhecimento. Afinal, sabe-se que a divisão entre as áreas do conhecimento, entre as disciplinas é artificial e produto da ação e pensamento humanos historicamente construídos. Assim, parece difícil "questionar a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento" (Brasil, 1997c, p.40), quando se admite que é preciso levar em conta a sua inter-relação, e portanto, entre diferentes campos do conhecimento. Além disso, essa segmentação não é superável com a mera somatória das disciplinas, mas a partir de uma base teórica comum. Na medida em que interdisciplinaridade e transversalidade se

li t t t ã d t últi t bé fi tid b h

No entanto, "como ainda nos definimos e nos identificamos a partir de nossas supostas diferenças disciplinares"(Valente, 1996, p.63), em razão de um processo histórico que remonta à Idade Moderna, consideremos que foi a Antropologia que desenvolveu de maneira sistemática a reflexão sobre a diversidade cultural, sendo fruto de necessidades humanas e nascendo comprometida com o contexto histórico que a originou e que se transformou. Desse modo, incorre-se em dois problemas quando são arroladas as contribuições para o estudo da pluralidade cultural no âmbito da escola em fundamentos éticos, conhecimentos jurídicos, conhecimentos históricos e geográficos, conhecimentos sociológicos, conhecimentos antropológicos, linguagens e representações, conhecimentos populacionais, conhecimentos psicológicos e pedagógicos. O primeiro diz respeito à questão da interdisciplinaridade, considerada linhas acima, e implica o segundo problema. Este, admitindo-se as fronteiras entre as ciências, constituídas ao longo do tempo, que os antropólogos tenham desconsiderado os vários aspectos apresentados, como fazendo parte de outros campos do conhecimento, em seu compromisso histórico com o estudo das diferenças culturais.

Na divisão proposta, entre os conhecimentos antropológicos é dado destaque aos conceitos de cultura, raça e etnia. De maneira geral, o conceito de cultura formulado é bastante completo e creio que se tivesse sido articulado com a dificuldade admitida na abordagem do tema, já comentada, poder-se-ia entender porque as elaborações teóricas são rapidamente substituídas. Afinal, elaborações teóricas são culturais.

No que diz respeito aos conceitos raça e etnia, não me parece que o segundo possa substituir o primeiro sem qualquer implicação. Ambos os conceitos utilizados nos estudos sobre a diversidade cultural são também bastante ambíguos. Em outra ocasião, procurei chamar a atenção para os cuidados que deveríamos tomar ao empregá-los, mostrando que não apenas o conceito de "raça" era ambíguo, como também o conceito de "etnia", na medida em que "é muito difícil perceber a homogeneidade cultural que distinguiria, de maneira específica, um grupo em relação aos demais. Isso porque um determinado grupo étnico afirmaria sua diferença a partir de dados culturais que podem ser partilhados com outros grupos" (Valente, 1997, p. 17).

Com a apresentação desses conceitos, em trabalho também apresentado na reunião da ANPEd e posteriormente publicado(Valente, 1998b), argumentei que apesar da imprecisão do termo e da insuficiência do conceito de "raça", este é ainda utilizado nos estudos sobre as relações entre brancos e negros, primeiramente porque corresponde a uma noção 'popular' que se confunde com a noção 'técnica' das ciências sociais, quando essas procuram resguardar as interpretações de seus sujeitos-objetos. Assim, desconsiderar o uso do termo em razão de uma utilização que associava a diferença, a desigualdade social e estrutura biológica, já superada historicamente pelas ciências, ainda que em contrapartida se lembre de sua difusão no senso comum, é desrespeitar a visão de mundo de muitos que a escola pretende atender, através da perspectiva da transversalidade, de aprender sobre, na e da realidade (Brasil, 1997c, p.40).

Por outro lado, a "raça" enquanto construção social das diferenças fenotípicas, torna-se um dos aspectos mais significativos do processo de identificação étnica ou da "etnicidade". Essa última, também uma construção que engloba a idéia de filiação racial, ao referir-se à percepção das diferenças ou à escolha de identidades étnicas e raciais, é decisiva para a compreensão daqueles que são classificados e daqueles que classificam. Dessa maneira, torna-se, como "raça", um conceito analítico importante.

No que diz respeito ao conceito de etnia, as noções apresentadas de que se refere aos "que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante" ou aos "pertencentes a uma etnia partilham da mesma visão de mundo, de uma organização social própria, apresentam manifestações culturais que lhe são características"(Brasil, 1997, p.13), dificilmente resistiriam a uma avaliação empírica. A ênfase na distinção e na especificidade pode incorrer no risco de propor uma análise estanque que promova a construção de estereótipos e preconceitos, tal como pode ocorrer com o emprego do termo "raça". No entanto, no meu entender, a discussão sobre o que vem a ser etnicidade poderia iluminar a reflexão, mas na versão proposta para os PCN mereceu pouca atenção, afirmando-se vagamente que " 'etnicidade' é a condição de pertencer a um grupo étnico. É o caráter ou a qualidade de um grupo étnico que freqüentemente se autodenomina comunidade "(Brasil, 1997, p.13).

Do mesmo modo que os conceitos de "raça" ou de "etnia", a "etnicidade" não é um conceito que estabeleça consenso. No plano internacional, e particularmente na França, as ciências sociais foram reticentes quanto ao seu emprego. Os estudos de expressão francesa omitiram, durante anos, quaisquer preocupações a respeito da temática e ainda hoje evitam utilizar o termo, uma vez que, para alguns pesquisadores, a palavra etnicidade e aquelas derivadas da mesma raiz grega *ethnos* seriam uma tentativa de " atualizar as teorias raciais do século passado "(Martiniello,1995, p.12). Sintomaticamente, no Dicionário de Etnologia e de Antropologia, de Pierre Bronté e Michel Izard, publicado em 1991, o conceito "etnicidade" não é mencionado, sendo apenas tratado " de maneira rudimentar sob as rubricas de etnia e etnias minoritárias " (Martiniello,1995, p.11). O mesmo não ocorreu nos Estados Unidos onde, a partir dos anos 1970 a palavra *ethnicity* vem ganhando cada vez maior importância na produção

Os estudos de Barth competiram com uma perspectiva nas ciências sociais de se pensar a etnicidade em termos de grupos humanos diferentes, caracterizados por uma história e cultura próprias. Este autor sugere que, antes, é preciso interrogar-se sobre as razões que levam à emergência de distinções étnicas em uma dada situação. Para ele, o substrato cultural da etnicidade é secundário em relação ao estabelecimento de fronteiras étnicas entre os grupos. As identidades e os grupos étnicos definem questões de organização social baseadas na auto-atribuição e atribuição por outros a uma categoria étnica. Em geral, estão ligadas a uma situação de desigualdade estrutural que as desencadeia. Por isso, o conteúdo cultural que apresentam não é o aspecto decisivo de sua constituição. Considerando-se a cultura como processo em contínua transformação, esta deixaria de ser um elemento de definição diferenciadora de grupos para ser considerada uma resultante do estabelecimento de fronteiras étnicas que são sociais, simbólicas e mutáveis. O processo de construção dessas fronteiras constitui a etnicidade, que permite a diferenciação social e política dos grupos étnicos que estabelecem entre si relações de natureza diversa: cooperação, competição, conflito, dominação, etc. No entanto, a produção e reprodução das definições sociais e políticas da diferença, sobre a qual a etnicidade repousa, não são fundadas sobre critérios de veracidade. Em outras palavras, não são diferenças objetivas que estão em jogo, mas a percepção de sua importância, sejam elas "reais" ou não. Nas palavras de Barth, "Os traços [culturais] que se leva em conta não são a soma de diferenças 'objetivas', mas somente aqueles que os próprios atores consideram como significativos"(1995, p.211).

Em que pese a contribuição fundamental, a teoria da etnicidade proposta por Barth apresenta algumas lacunas ao focalizar sua atenção sobre interações sociais e processos étnicos interpessoais, centrados em atores individuais. Também constata-se a falta de um tratamento histórico aprofundado que permitisse mostrar de maneira satisfatória como as distinções étnicas emergem numa determinada época, a não consideração do papel do Estado e de outras imposições estruturais, que acabam por mascarar o "diferencial de poder - político ou econômico - que se manifesta entre os grupos étnicos em contato, ou entre certos grupos e o Estado" (Martiniello, 1995, p. 51- 3). Mas sendo incorporadas essas contribuições numa perspectiva teórica que supere esses limites, a análise sobre os processos de construção da etnicidade pode oferecer subsídios imprescindíveis para a discussão da pluralidade cultural.

A apresentação das contribuições da Antropologia é encerrada com o libelo de que "é errado, conceitual e eticamente, sustentar argumentos de ordem racial/étnica para justificar desigualdades socioeconômicas, dominação, abuso, exploração de certos grupos humanos. Historicamente, no Brasil, tentou-se justificar, por essa via, injustiças cometidas contra povos indígenas, contra africanos e seus descendentes, desde a barbárie da escravidão a formas contemporâneas de discriminação e exclusão destes e de outros grupos étnicos e culturais, em diferentes graus e formas. A escola deve posicionar-se criticamente, em relação a esses fatos, mediante informações corretas, cooperando no esforço histórico de superação do racismo e da discriminação"(Brasil, 1997, p.13-4).

Parece-me pouco provável que a escola se posicione criticamente em relação à história com uma concepção moralista que descole a dominação e a exploração de certos grupos humanos do contexto em que ocorreram e/ou foram refuncionalizados para justificar a desigualdade. Afinal, o que hoje aparece como errado, conceitual e eticamente, pode não ter sido em épocas passadas. Desse modo, o foco de atenção deve ser centrado na compreensão dos mecanismos históricos que transformam a diferença num problema, resgatando a historicidade dos significados que a diversidade assume.

A guisa de conclusão

No campo da Antropologia, o debate em torno da diversidade cultural é travado entre duas principais posições, recolocando em outras bases as questões apontadas pelas perspectivas evolucionista e culturalista. De um lado, a compreensão da diversidade cultural sendo informada pela universalidade humana. De outro, a diversidade cultural podendo ser compreendida exclusivamente no contexto particular em que foi elaborada, sem qualquer determinação universal. A primeira perspectiva é chamada racionalista ou anti-relativista, em oposição à segunda denominada relativista, por defender o relativismo cultural.

A perspectiva que adoto para a compreensão da diversidade cultural quer inserir-se na zona de tensão entre as posições anti-relativistas e relativistas. Na verdade, isso não é muito evidente. O problema da posição relativista é que ela acaba sendo presa de uma análise redutora ao voltar sua atenção apenas para o contexto particular no qual a diversidade é produzida, mas, perde-se de vista o contexto histórico global no qual essa e outras particularidades estão mergulhadas. Ao ser negada a possibilidade de compreensão da singularidade a partir da comparação com outras particularidades existentes, fica inviabilizada a sua própria compreensão. Quando definimos algo como diferente, temos necessariamente um parâmetro de referência para fazer essa afirmação.

A perspectiva anti-relativista ou racionalista é vista como sendo incapaz de explicar os particularismos uma vez que esses são reduzidos a uma estrutura permanente, definida pelos universais

relacionadas não nos autoriza a admitir que convivam harmoniosamente e sem conflitos. A impossibilidade de dissociação entre essas duas dimensões muitas vezes só pode ser percebida através de mediações que levem primordialmente em conta o processo histórico e a funcionalidade que, por exemplo, possa ter no presente uma manifestação cultural do passado, preservada pela tradição.

Compartilhando a perspectiva de se evitar os riscos do argumento relativista, Lovisolo nos convidava a pensar a tarefa da Antropologia no campo educacional como aliada na construção da democracia, nas sociedades que se representam a partir de sua diversidade(1984). Tal afirmação não mereceria retoques se a realidade histórica fosse imutável, não fosse contraditória e não se transformasse. Atualmente, como disse, uma tendência fundamental parece indicar que o reconhecimento da diversidade das culturas existentes, inclusive no contexto escolar, vem sustentando a intolerância e o acirramento de atitudes discricionárias, especialmente quando a diferença passa a justificar um tratamento desigual. Mesmo que tal reconhecimento permaneça como o caminho necessário para a superação de tensões e conflitos ancorados na percepção das diferenças étnicas, raciais, de gênero, nacionais, etc., rumo à construção e consolidação de uma sociedade democrática.

Não se trata mais de apenas pensar a construção de sociedades democráticas, mas de salvaguardar os seus princípios como prática e como idéia, posto que a democracia está à prova, onde se acreditava que estivesse solidamente instalada. Especialmente nos países europeus, indaga-se sobre a necessidade de estabelecer limites ao relativismo cultural e a urgência com que devem ser buscadas respostas para as possibilidades de articulação dos valores universais e das especificidades culturais. Chama-se a atenção para os perigos de um multiculturalismo absoluto pleno de recusa do outro, que promove a fragmentação do espaço político e a degradação da democracia. Indica-se que apenas a conjunção do singular, do particular e do universal será capaz de realizar um novo modelo de integração, supondo, idealmente, que cada um se reconheça, para além das diferenças individuais e de grupo, numa visão política comum porque a democracia não é possível senão quando um direito comum regula a coexistência das liberdades individuais e particulares.

A avaliação de que a escola na Europa é responsável por uma parte não negligenciável da formação para a cidadania, mas que continua a viver em um universo monocultural onde apenas a cultura dominante tem direito de expressar-se, não merece retoques. Não menos atraente é a idéia de que uma sociedade em perpétua mutação cultural deve educar as crianças em uma ótica pluricultural, em vista de sua inserção plena na vida social econômica contemporânea. Pretende-se, assim, oferecer, na escola, uma formação humanista. Contudo, entende-se que há riscos de que se promova um "humanismo inútil". Isto porque a escola não pode renunciar a inculcação de regras e convenções sociais da modernidade ocidental capitalista, da qual é fundadora e guardiã, em nome do relativismo cultural que proteja os indivíduos de uma violência e de uma imposição arbitrária que lhes é feita. Tal renúncia impediria aos portadores de signos de diferença de transitar da socialização primária dada pela família, em direção à socialização secundária da objetividade social, mantendo-os na sua particularidade e privando-lhes do acesso à liberdade que o domínio dos códigos da sociedade onde ele viverá confere a um indivíduo. Assim, o que pode e deve fazer a escola para promover sua própria transformação é devolver no discurso escolar aquilo que é hoje ocultado: o uso social que é feito dos conhecimentos que ela transmite.

No Brasil, pode-se admitir que as preocupações em torno da consolidação da democracia, dos riscos das perspectivas relativistas, bem como as críticas dirigidas às escolas correspondem em larga medida ao quadro universal que informa a situação em outros países no tocante ao reconhecimento das diferenças. Porém, em sua expressão singular, como afirma Borges Pereira, "dentre tantas características do modelo racial brasileiro - características que o definem e não permitem que seja comparado com os outros que o mundo conhece - a ambigüidade é uma delas. Combatê-la, sim. Estigmatizá-la não conduz a lugar algum. Ignorá-la, também não. A ambigüidade é o dado de uma realidade desafiadora e movediça, plena de meios-tons, e como dado deve ser tratada"(1996, p.75). Considerar o caráter ambíguo das relações interétnicas no país é condição para o aprimoramento de propostas que tratem da pluralidade cultural. É calcada na compreensão dos paradoxos implicados na questão que a busca de aliados e parceiros para discuti-la pode ser eficaz.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Márcia Angela. Parâmetros curriculares nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. **Educação & Sociedade**. Campinas, 56, pp.506-15, dez.1996.

ANPEd. **Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação**. São Paulo: ANPEd, 1997.

BARTH, F. Les groupes ethniques et leurs frontières. In: POUTIGNAT, Ph.; STREIFF-FENART, Joceline(dir.) **Théories de l'éthnicité**. Paris: PUF, 1995.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial**, Brasília, 23 de dezembro de 1996, p. 27833-41 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural - terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental**. Versão preliminar para discussão nacional, Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997d.

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz T.e MOREIRA, Antonio Flávio(org.) **Territórios contestados** – o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p.114-143.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Antropologia e educação na sociedade complexa. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, vol. 65, nº 149, pp. 56-69, jan./abr. 1984.

MARTINIELLO, Marco. **L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines**. Paris: PUF, 1995. (Que sais-je?)

VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. 16 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

_____. **Educação e diversidade cultural**. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. Educação e diversidade cultural: algumas reflexões sobre a LDB. **Intermeio**, Campo Grande, nº 4, p.21-4, 1998a.

_____. Estado, educação e etnicidade: a experiência belga. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 105, p. 134-159, novembro de 1998b.

_____. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. **Pro-posições**, nº 20, Campinas, pp.54-64, 1996.

Edição anterior

Página inicial

Próxima edição