

# DIVERSIDADE CULTURAL, CONFLITOS E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

## *CULTURAL DIVERSITY, CONFLICTS AND EDUCATION: SOME THEORETICAL REFLECTIONS*

Dirce Maria Falcone GARCIA<sup>1</sup>

### RESUMO

*Este artigo busca realizar uma reflexão teórica sobre a educação escolar, no contexto das sociedades industriais dependentes e desiguais, caracterizadas por grande diversidade cultural e conflitos, como a sociedade brasileira, usando os referenciais teóricos da Antropologia, para dar conta de questões como alteridade, diversidade cultural e multiculturalismo.*

**Palavras-chave:** Educação Escolar; Diversidade Cultural; Desigualdade.

### ABSTRACT

*This paper tries to realize reflections about school education in the context of industrial dependant and unequal societies, which are characterized by cultural diversities and conflicts, like Brazilian society, using the theoretical references of Anthropology, that analyses questions like alterity, cultural diversity and multiculturalism.*

**Keywords:** School Education; Cultural Diversity; Inequality.

Alteridade, diversidade cultural e multiculturalismo relacionados com a educação, de um lado, conflitos e crises de outro. Este conjunto significativo de palavras permeia a abordagem antropológica da educação diante das perplexidades de nosso tempo. Sugere, dentre outros aspectos, focalizar a heterogeneidade, as mudanças, a homogeneidade, a conservação, a totalidade, o particular,

o objetivo e o subjetivo nos vários aspectos culturais e simbólicos das sociedades.

Todas estas categorias revelam nas suas inter-relações contradições e complexidade, sobretudo, por envolver o debate entre campos do conhecimento das Ciências Sociais, particularmente da Sociologia e da Antropologia com a Educação, os quais fazem, neste final de século XX, a crítica dos paradigmas da ciência moderna.

<sup>1</sup> Doutoranda da UNICAMP. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação.

Neste trabalho procuramos fazer algumas reflexões, a partir da visão antropológica, sobre a educação escolar, considerando, especificamente, a escola como espaço de relações sócio-culturais, no contexto da sociedade brasileira na atualidade. Isto significa pensar a questão da educação dentro de uma sociedade plural, que participa do mundo globalizado e que constitui uma sociedade industrial, de consumo e de informação, embora de forma dependente; e, na qual, a questão social fundada no diferente/desigual é muito significativa.

Como afirma Boaventura S. Santos: "*Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa, mais solidária e a sua impossibilidade política*" (1996:15).

E esta impossibilidade política refere-se a uma certa paralisia da ação política, parceira de uma visão de "capitulação" perante os rumos, "inevitáveis", seguidos pelas sociedades complexas<sup>2</sup>, no atual momento do capitalismo.

Santos (1996:16) em "Para uma Pedagogia do Conflito", expõe que, nos últimos anos do século XX, presenciamos a morte do inconformismo e da rebeldia, em grande parte por ação da mediação feita pela "sociedade da informação" que, agindo de acordo com os interesses dominantes, trivializa, banaliza o sofrimento humano e os conflitos, pela repetição do presente, e pela negação da necessidade de transformação. Por trás desta visão há uma teoria da História em que o passado é desvalorizado em benefício do futuro, o símbolo do progresso. Fundamentando-se em Benjamim<sup>3</sup>, o autor sugere uma teoria da história que devolva ao passado a capacidade reveladora dos conflitos e do sofrimento humano, e por isso mesmo, desestabilizadora e capaz de gerar espanto e indignação. Propõe, também, um

projeto educativo, voltado para o inconformismo, emancipador.

Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Maximizar essa desestabilização é a razão de ser de um projeto educativo emancipatório. Para isso, tem que ser, por outro lado, um projeto de memória e de denúncia e, por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade" (Santos, 1996:17).

Coloca a questão da educação como fator relevante dentro do processo de mudança em uma sociedade em conflito, não pela anulação do conflito porém pela apropriação do mesmo, direcionando o sentido da ação política na busca da construção de uma sociedade menos desigual e injusta. Seu projeto educativo incorpora três conflitos de conhecimento.

O primeiro diz respeito a uma característica do pensamento ocidental que prioriza o conhecimento científico e a aplicação técnica deste conhecimento em detrimento dos saberes locais, do senso comum ou éticos. É o conhecimento funcional, aparentemente neutro e eficiente na solução de problemas sociais e políticos. Aliada a esta visão positivista e cientificista do conhecimento, ocorre a valorização do futuro - o futuro como realização do progresso, fruto do progresso da ciência. Os sistemas educativos dos países de tradição ocidental são organizados a partir desta ótica são as agências institucionais encarregadas de dar continuidade a este tipo de saber, inclusive por representar interesses fortes dos grupos hegemônicos dentro do sistema capitalista. E a realidade, ao mostrar que o progresso da ciência, manifesto no progresso tecnológico, não tem representado para a grande massa da população a solução de seus problemas sociais e políticos, gera a crítica

<sup>2</sup> Sobre o conceito de "sociedade complexa", o seu significado, uso na Antropologia, e possível modificação, ver Mariza G.S. Peirano, *Uma Antropologia no Plural*, Brasília, Edit. UnB, 1992, p.107-129.

<sup>3</sup> Boaventura S. Santos remete-se à teoria da história de Walter Benjamim construída a partir da alegoria da história exposta no quadro de Paul Klee, *Angelus Novus*, o anjo da história.

e o desencanto pós-moderno<sup>4</sup> contra a ciência moderna, convencional, contra o mito do progresso, o conhecimento científico e a razão. O autor sugere um modelo alternativo ao de aplicação técnica do conhecimento da ciência, que seria o modelo de aplicação edificante da ciência, comprometido com a negação do modelo vigente, e um dos principais eixos de projeto educativo emancipador.

O segundo conflito refere-se ao existente entre duas formas de conhecimento inerentes, também, ao paradigma científico da modernidade - o conhecimento-como-regulação e o conhecimento-como-emancipação; conflito, este, decorrente da relação desigual e de sobreposição do primeiro sobre o segundo.

*"O conhecimento-como-regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento designado por ordem. O conhecimento-como-emancipação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade" (Santos, 1996:24).*

Da análise do processo de transformação destas duas formas de conhecimento, associada à valorização do futuro como progresso, à institucionalização do colonialismo, a perda do valor da solidariedade e a neutralização social e política das classes populares, o autor induz à conclusão de que houve o rompimento do equilíbrio entre estas duas formas de conhecimento. Com isso, o conhecimento científico assume caráter hegemônico, de regulação, sobretudo. E ao propor a valorização do passado, Santos espera recompor e aprofundar o conflito entre estas duas formas de conhecimento, incorporando outras dimensões: a subjetiva, a de sociabilidade alternativa e da imaginação, acirrando a crise deste paradigma.

O terceiro conflito epistemológico a ser incorporado no projeto da "pedagogia do conflito" é o conflito cultural entre o conhecimento eurocêntrico, representante também destes dois outros conflitos abordados anteriormente, e os conhecimentos não europeus. Representa o conflito entre a visão de mundo do colonizador, do imperialismo cultural do Ocidente contra as multiculturas existentes, dominadas - as culturas indígenas, as culturas negras, as culturas das minorias étnicas ou sócio-econômicas. Este conflito cultural, fruto da diversidade e um dos grandes desestabilizadores das relações nos sistemas educativos construídos sob a ótica da hegemonia eurocêntrica, tende a se agravar.

São inúmeras as leituras feitas desta situação agravada do conflito: pelo acirramento, em função de posições de defesa contra uma possível investida das culturas diferentes da tradição cultural eurocêntrica; pela luta a favor da manutenção das identidades culturais dos segmentos culturais não hegemônicos; pela aceitação irrestrita das diferentes culturas, num relativismo ultraliberal; pela transformação de culturas originárias em culturas híbridas, pelo contato que destrói as diferenças.

Segundo o autor, o debate sobre estes diferentes conflitos culturais não tem penetrado o espaço das discussões dos sistemas educativos. Sugere um projeto de educação emancipatória multicultural que coloque o conflito no centro de seu currículo, definindo a natureza deste conflito, e permitindo aos agentes inventarem dispositivos que facilitem a comunicação entre as culturas.

É um projeto de difícil realização pois necessita criar um novo tipo de convivência intercultural, multicultural, que se originaria nas desestabilização do tipo de relacionamento predominante entre as culturas - hierarquizado,

<sup>(4)</sup> Ana Lúcia E. F. Valente em "Por uma antropologia de alcance universal" (1997) faz uma análise crítica da chamada crise dos paradigmas, e de um certo discurso pós-moderno, niilista, direcionado a algumas "metalinguagens e, particularmente, no que se considera ser o" marxismo". (1997:61) Na realidade, o chamado discurso pós-moderno não é homogêneo, englobando filósofos e teóricos de várias tendências, necessitando ser apreendido de forma crítica, e não como verdade absoluta, única. A este respeito ver Tomaz Tadeu da Silva (org.) *Teoria Educacional crítica em tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

com culturas dominadas e marginalizadas conduzindo-as e a seus grupos ao silenciamento.

Na base do desenvolvimento deste novo modelo multicultural, a idéia de que todas as culturas são incompletas, contraditórias; e que as incompletudes de uma cultura só podem ser avaliadas a partir da comparação com as premissas de outra cultura. Portanto, pela prática da discussão e da reflexão dos conflitos culturais buscar uma convivência intercultural mais igualitária, mais justa, mais edificante.

M. Skilbeck, em outra abordagem da questão educativa, associada à Coesão Social e as Relações Interculturais, sugere uma educação voltada para o futuro, que mobilize recursos potenciais de experiências e capacidades de diferentes grupos culturais em direção a uma sociedade mais justa e democrática, pelo desenvolvimento de competências como maior comunicação interpessoal e intergrupar, mais responsabilidade, criatividade, participação em grupos e tolerância, procurando preservar as sociedades da homogeneidade cultural, garantindo coesão social a despeito das relações interculturais.

Observamos que os dois autores, embora apresentem propostas diferentes, atribuem grande relevância à educação em projetos de mudanças, referentes às relações interpessoais e inter-grupais, mediadas pela cultura.<sup>5</sup>

A questão da educação institucional nas sociedades industriais modernas, sobretudo nas que se situam na periferia do sistema capitalista, por razões políticas, sociais, econômicas e culturais constitui hoje um desafio teórico e prático. Fala-se em crise da educação. Na realidade, são várias as crises na educação - crise que diz respeito ao sistema educacional, a sua organização burocrática e curricular; crise da educação por ser instituição reguladora e, portanto, institucionalmente conservadora e

comprometida com a ordem estabelecida e com o fracasso social dos mais pobres; crise nas relações interpessoais entre alunos, e, entre alunos e professores; crise no valor atribuído pela sociedade aos educadores; crise pela desvalorização do saber escolar em contraposição a outros saberes; crise no financiamento da educação; crise nos paradigmas da ciência e da educação liberal, meritocrática, de um modo geral. Dependendo do lugar de onde se está, e de quem fala sobre o quê, o diagnóstico enfatiza este ou aquele aspecto crítico. Na verdade, a palavra crise diz respeito à perplexidade diante de problemas para os quais não tem sido encontradas respostas satisfatórias, ao nível teórico ou ao nível da prática. Qualquer resposta que seja dada deve ponderar sobre as implicações das mudanças de representações sobre a educação escolar, mudanças nas práticas escolares e nas representações das práticas, com a ampliação de conflitos entre os vários sujeitos sociais envolvidos no campo educacional. No cotidiano da escola, o grande desafio é a questão das diferenças entre administradores e professores depositários da chamada "cultura da escola", fundada num modelo de escola para elites, e uma clientela muito diferente da idealizada, por não partilhar do mesmo universo simbólico, por ter outro estilo de vida, por vivenciar outra realidade política, social e econômica.

Em função destes aspectos acima citados, há uma demanda por um esforço conjunto das várias ciências sociais no estudo da educação como instituição escolar, haja vista que qualquer análise com pretensão exclusivista é insuficiente perante os paradoxos que se apresentam à investigação.

Neste particular, sobre a Antropologia recai a expectativa de iluminar questões referentes à diversidade<sup>6</sup>, que induz a determinados conflitos nas relações entre pessoas e grupos ao nível da

<sup>(5)</sup> Ver a este respeito John B. Thompson, O conceito de Cultura, In: *Ideologia e Cultura Moderna* - Petrópolis, Vozes, 1995.

<sup>(6)</sup> "O objeto da antropologia foi e é a diversidade, a diferença entre as sociedades, suas singularidades e as formas de construção dessas identidades. Assim sendo, não há melhor aliado para forjar a imagem de uma sociedade caracterizada pela sua formação a partir de suas diversidades que a antropologia". Lovisoló, 1984.

escola como espaço sócio-cultural. Segundo Dayrell:

*"Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura sob um olhar mais denso que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na História, atores na História. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição"* (Dayrell, 1996:136).

Nesta perspectiva, o olhar antropológico desvia-se das determinações macro-estruturais, inerentes às análises funcionalistas e reprodutivistas que percebem a ação do social sobre os sujeitos, para a percepção das ações dos sujeitos na relação com a estrutura social. Sendo que a ação dos sujeitos denuncia a internalização das normas, regras e saberes institucionalizados que são apropriados pelos sujeitos. Esta apropriação faz-se em processo constante, de aceitação, elaboração, reelaboração ou conflitos e repulsa. (Ezpeleta & Rockwell, 1986, *apud* Dayrell, 1996:137).

Portanto, na visão destes autores a escola é um espaço em que processos sociais contraditórios ocorrem, dinamicamente: reprodução, criação e transformação de relações sociais e de conhecimentos; conservação ou não da memória coletiva; dominação e controle e/ou luta e resistência. É, dessa maneira, um espaço de construção, em processo constante de construção social, realizado por sujeitos, não passivos, que criam estratégias de concordância ou de transgressão sobre o que lhes é imposto, de forma individual ou coletiva. Este resgate do papel ativo dos sujeitos na vida social da escola, mediado pela cultura, garante uma visão da escola ampliada, por levar em conta aspectos intersubjetivos, que contemplam formas de transmissão e recepção de conhecimentos,

regras, valores, e suas vinculações com as relações de poder.

A ação dos sujeitos manifesta-se na relação constante com a instituição e com outros sujeitos, pela apropriação que fazem das regras e dos saberes impostos, pelas práticas e estratégias que usam, a partir da posição que ocupam. Este processo de apropriação por parte dos sujeitos não é homogêneo - faz-se de forma desigual sendo identificado, muitas vezes, como inferior.

Segundo afirma Carvalho:

*"Fato incontestável é que essas formas e expressões culturais resultantes da apropriação desigual, porque conflitiva com os setores hegemônicos e, ao mesmo tempo, combinada porque não consegue construir formas simbólico-políticas capazes de minar a estrutura vigente, não se encontram expressadas e sistematizadas pela e na educação institucional"* (Carvalho, 1989:22),

Ou seja, a educação escolar não tem conseguido captar as manifestações culturais próprias do atual momento histórico e as relações entre sujeitos em conflito. Percebe-se que crucial nesta abordagem é tentar resolver a ambigüidade que perpassa o fenômeno educativo, que é garantir continuidade ao sistema, promover a coesão social e legitimar o poder cultural, ao mesmo tempo que dá conta das diferenças, das desigualdades e dos conflitos entre visões de mundo, valores, identidades culturais e interesses divergentes. Portanto não se trata, apenas, de considerar o diferente mas de considerá-lo acrescido das relações assimétricas de poder.

Esta percepção é fundamental na compreensão da "crise" da instituição educativa, como inerente ao movimento das sociedades pós-modernas, ou sociedades de modernidade tardia, na concepção de Giddens (1994) e globalizadas. Outro aspecto a ser considerado, é que, nestas sociedades globalizadas, as relações das pessoas com a cultura e com os poderes instituídos, assim como, com o consumo dos bens econômicos e simbólicos sofrem a interferência da intermediação dos meios de

comunicação de massa, eletrônicos, gerando a comunicação intensa e simultânea entre grupos, etnias, nações- estados, em todos os continentes. E essa ação dos meios de comunicação vem impregnada do poder dos grupos que os controlam.

As sociedades complexas atuais, ricas ou não, por todos estes fatores acima citados, acrescidos, para as primeiras, dos movimentos migratórios de sentido inverso (da periferia para o centro)<sup>7</sup> são sociedades multiculturais, acirrando os conflitos baseados nos aspectos culturais e os debates acadêmicos em torno da questão, muito presente nos países europeus. Alguns debates focalizam a coesão social e o multiculturalismo, ao nível de cada estado nacional; outros focalizam o universalismo e o particularismo, referentes à questão da identidade nacional, perante as demais nações.

Como afirma Souta (1997): "*Fazem-se sentir no mundo atual duas tendências, em certa medida contraditórias: o universalismo e o particularismo. O fenômeno da internacionalização e da crescente interdependência entre povos e nações - bem notório nas questões econômicas (União Européia, ASEAN e NAFTA), ambientais e da comunicação - aparece em simultâneo com o fenômeno da fragmentação em torno de pertencimentos clássicos e históricos*"...em torno de questões de religião, de linguagem, de política, de etnia, dando provas concretas da dificuldade de estabelecermos identificações culturais únicas.

Souta faz estas afirmações referindo-se à problemática européia, sobretudo. No entanto, podemos dizer que estas tendências são observáveis em todas as sociedades atuais. Qualquer espaço social é multicultural e a escola como espaço sócio-cultural é um dos "locus" dos conflitos inter-culturais e de luta pela criação e recriação das identidades, caracterizadamente múltiplas, ambíguas, gerando relações de sociabilidade, no mínimo novas e conflitivas com os padrões estabelecidos.

<sup>7</sup> Sobre esta questão ver L. Souta, 1997:22- 45.

Segundo Carvalho (1989:23):

*"A reivindicação da diferença e a exigência de novas identidades culturais estão no cerne dos processos sociais contemporâneos. Trata-se mesmo de fenômenos coletivos novos, que se defrontam numa luta titânica entre relações de poder cada vez mais homogeneizantes e capacidades diferenciais crescentes".*

Segundo sua linha de pensamento, os grupos com identidades culturais diferentes, sob ação das forças homogeneizadoras e na luta por espaços de poder se articulam em torno da identidade nacional, e, normalmente, se apresentam com um projeto político de construção de uma sociedade mais igualitária. Neste processo, realça o papel dos sistemas de transmissão cultural, dentre eles, especificamente, do sistema educacional na negação das relações de poder vigentes; e, a sua transformação no sentido de se apropriar e expressar os movimentos de diversidade cultural que surgem historicamente.

Em sua concepção, a identidade cultural é aprendizagem e fruto da criação histórica e em permanente mudança. Caberia ao sistema educativo perceber o fluxo das mudanças e dos movimentos sociais, comprometidos com a resolução política das desigualdades e contradições culturais, "*se apropriar dele, sistematizando-o, desvendando e transmitindo seus conteúdos ideológicos sociais a todos os setores sociais*"(Carvalho, 1989:24).

Diante das várias colocações feitas pelos diversos autores sobre questões envolvendo relações entre diversidade cultural, alteridade, contexto cultural e educação, a complexidade é o dado presente.

Estas reflexões endossam o desafio que se coloca para a Antropologia em sua aproximação com a educação, nas sociedades complexas. A Antropologia, cujo objeto de estudo sempre foi a diversidade, e a compreensão de um

conhecimento que não é o "nosso", vê-se diante de "um outro" que está próximo, que politicamente e juridicamente é parte do "nós". Mas, é o "outro" que constitui "aquela parcela da sociedade não integrada social e/ou ideologicamente" (Peirano, 1992:99). As relações de poder, a questão da inclusão/ exclusão estão presentes permanentemente no debate que envolve as relações do "nós" com o "outro", no espaço da escola, sob o olhar crítico, não ingênuo ou triunfalista, mas também não desesperançado, da Antropologia.

### Bibliografia

- CARVALHO, E.A. As relações entre educação e os diferentes contextos culturais. In: *Didática*, vol.25, Marília, UNESP, 1989.
- DAYRELL, J. A Escola como espaço sócio-cultural, In: Dayrell, J.A. (Org.). *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras, Editora Celta, 1994.
- GUSMÃO, N.M.M. (Org.) Antropologia e Educação - interfaces do ensino e da pesquisa. *Cadernos CEDES*, nº 43, Campinas, CEDES/UNICAMP, 1997.
- \_\_\_\_\_. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. In: *Antropologia e Educação*. Cadernos CEDES, nº 43, Campinas, CEDES/UNICAMP, 1997.
- LOVISOLO, H. R. Antropologia e Educação numa sociedade complexa. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, nº 65 (149):56- 69, jan. / abr. 1984.
- PEIRANO, M.G.S. *Uma Antropologia no Plural*. Brasília: Editora UnB, 1992.
- SANTOS, Boaventura S. A Queda do *Angelus Novus* - Palestra proferida na Conference on New Approaches to International Law-Harvard Law School e University of Wisconsin-Madison- 14 a 16/06/1996- In: *Novos Estudos*, CEBRAP, nº 47, mar/1997 p. 103-124.
- \_\_\_\_\_. Para Uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L. et al. *Novos Papéis culturais - Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.
- SILVA, T. T. *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- SKILBECK, M. Intercultural Action and Social Cohesion: A Challenge of education. In: *Interculturalidade e Coesão Social na Intervenção Educativa*. Revista Colóquio/ Educação e Sociedade-Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa/ Conselho Nacional de Educação, Lisboa, nº 1/ 97 - Nova série, out.97.
- SOUTA, L. *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições, 1997.
- THOMPSON, J.B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- VALENTE, A. L. E.F. Por uma Antropologia de Alcance Universal. In: GUSMÃO, N.M.M. (org.) *Antropologia e Educação*, *Cadernos CEDES*, nº 43, CEDES/UNICAMP, 1997.