

Significações sobre a diversidade cultural: problematizando uma realidade escolar

Arnaldo José Zangelmi

Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade de Leopoldina
arnaldozan@yahoo.com.br

Fabício Roberto Costa Oliveira

Universidade Federal de Viçosa
frcoliveira@yahoo.com.br

Izabella Fátima Oliveira de Sales

Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade de Leopoldina
izabellaieps@yahoo.com.br

Patrícia Werneck Ladeira Réche

Universidade do Estado de Minas Gerais
patricia_werneck@yahoo.com.br

Laura Pereira Vargas Machado

laurinhavargas@hotmail.com

Resumo

O objetivo, neste artigo, é desenvolver uma reflexão sobre a maneira como a diversidade cultural tem sido tratada nos cotidianos escolares, atentando para as diversas formas de classificação sobre a alteridade e para os fundamentos dessas significações. Nesse sentido, tomamos com referência empírica a compreensão das significações atribuídas por educadores da Escola Estadual Emílio Ramos Pinto (Leopoldina-MG) sobre a diversidade cultural no decorrer de suas atuações nessa instituição, da década de 1970 até a atualidade.

Palavras-Chave: diferenças culturais, cotidiano escolar, alteridade, educação

1 Introdução

Diante da atual intensificação do processo de globalização, o inevitável contato entre as diferenças culturais tem se apresentado como questão central, principalmente no que se refere ao estabelecimento de diretrizes para as ações governamentais (RAMOS, 2009). A globalização aponta para diversidades em contextos transnacionais, mas ao mesmo tempo percebemos que identidades locais não são por ela solapadas: indígenas, afrodescendentes, migrantes regionais, entre outros; encontram-se cotidianamente pelas ruas das cidades guardando especificidades que desafiam a ideia de uma pretensa homogeneidade cultural global.

Na multiplicidade de contextos, nos quais a questão da diferença cultural¹ apresenta desafios, o espaço escolar tem se destacado. Por um lado, por ser tradicionalmente marcado pela padronização e normalização das condutas, e, por outro, por ser, cada vez mais, considerado como contexto propício para o desenvolvimento de novas estratégias – que visam a direcionar os processos de transformação social, política, cultural etc. – em sintonia com a crescente valorização da diversidade cultural.

Assim, torna-se cada vez mais pertinente questionar como educadores que atuam no espaço escolar têm transformado suas perspectivas sobre as diferenças culturais, principalmente diante da intensificação das iniciativas governamentais nesse sentido, como se percebe na formulação de um conteúdo específico para essas questões nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), entre outros documentos.

A constituição dos temas transversais “Pluralidade Cultural” e “Orientação Sexual” nos Parâmetros Curriculares Nacionais foi iniciativa que marcou uma maior preocupação governamental sobre o assunto, incentivando reflexões sobre a diversidade cultural e ampliando as possibilidades da realização de ações inovadoras nas escolas. Desde então, cada vez mais, essas questões têm sido objeto de intervenção através de ações educacionais variadas, com uma multiplicidade de concepções e práticas.

¹ Refere-se aqui à diferença cultural em vários sentidos: religião, classe, etnia, sexualidade, nacionalidade, raça, região, costumes etc.

O objetivo, neste artigo, é desenvolver uma reflexão sobre como algumas questões referentes à diversidade cultural têm sido tratadas nos cotidianos escolares, atentando para as diversas formas de classificação sobre a alteridade e para os fundamentos (sociais, políticos, culturais etc.) dessas significações. Assim, pretendemos discutir as significações de educadores da Escola Estadual Emílio Ramos Pinto sobre a diversidade cultural a partir de suas atuações nessa instituição, da década de 1970 até a atualidade.

No ano de 1971, o Colégio Nossa Senhora do Espírito Santo (Leopoldina-MG) – pertencente à Igreja Católica – se tornou “Classes Anexas” à Escola Estadual Professor Botelho Reis por meio de um convênio com o Governo de Minas Gerais. Nesse momento, as Classes Anexas eram responsáveis por receber alunos expulsos, repetentes ou excedentes da E. E. Prof. Botelho Reis.

Em 1976, essas Classes receberam autonomia, tornando-se a Escola Estadual Emílio Ramos Pinto, mantendo, no entanto, a imagem de uma escola de “segunda categoria” na Cidade, recebendo principalmente alunos pobres e/ou que, muitas vezes, não conseguiram se adaptar aos padrões de outras instituições escolares de Leopoldina.

Diante das observações iniciais sobre essa situação, nos interessamos por realizar a pesquisa aqui apresentada² – sobre as significações de educadores da Escola a respeito da diversidade cultural. Assim, realizamos uma análise sobre a documentação disponível na Escola e, principalmente, entrevistamos diretores, professores e alunos que atuam ou atuaram nessa instituição – no período entre 1971 e a atualidade –, valendo-nos para tanto da “história oral” como metodologia.

2 Diversidade cultural no cotidiano escolar

Segundo Geertz (2001), atualmente, num mundo cada vez mais globalizado, os contatos entre as diferentes culturas são inevitáveis, o que coloca em evidência a necessidade de pensar

² A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida entre os anos de 2012 e 2013 na Unidade de Leopoldina da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), contando com financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

novas formas de interação. As diferenças, hoje, não seguem mais as fronteiras políticas tradicionais, ou seja, as diferenças culturais se encontram no interior de cada sociedade, colocando desafios de ordem moral, ética e política. Como afirma:

As fronteiras sociais e culturais têm uma coincidência cada vez menor – há japoneses no Brasil, turcos às margens do Main e nativos das Índias Ocidentais e Orientais encontrando-se nas ruas de Birmingham –, num processo de baralhamento que já vem acontecendo há um bom tempo, é claro (na Bélgica, no Canadá, no Líbano, na África do Sul, e nem Roma dos Césares era lá muito homogênea), mas que, em nossos dias, aproxima-se de proporções extremas e quase universais. Já vai longe o tempo em que a cidade norteamericana era o principal modelo de fragmentação cultural e desordem étnica; a Paris de *nos ancêtres les gaulois* está ficando tão poliglota e policroma quanto Manhattan, e é possível que venha a ter um prefeito da África setentrional (ou pelo menos assim temem alguns dos *gaulois*) antes que Nova Iorque tenha um prefeito hispânico. (p. 77)

Nesse sentido, a superação das várias formas de etnocentrismo – que situam os valores do “nós” como parâmetro único para o entendimento e relação com os “outros” – é um desafio crescente para as sociedades atuais. Geertz (2001) afirma que “o problema do etnocentrismo é que ele nos impede de descobrir em que tipo de ângulo [...] nos situamos em relação ao mundo; que tipo de morcegos somos, de fato” (p. 74).

Para Geertz (2001), o contraste cultural – antes, de forma etnocêntrica, motivador de aversões, violências e tolerância vazia entre culturas – deve, cada vez mais, ser encarado como contexto propício para o aprendizado, para aumentar o leque de opções culturais, oportunidade para definir novos caminhos. Segundo esse autor:

Obscurecer essas lacunas e assimetrias [entre eu e os outros], relegando-as ao campo da diferença passível de ser reprimida ou ignorada, da mera dessemelhança, que é o que o etnocentrismo faz e está destinado a fazer [...], equivale a nos isolar desse conhecimento dessa possibilidade: da possibilidade, em termos literais e rigorosos, de mudarmos de ideia. (p. 76)

Assim, o autor defende que se realize uma “incursão imaginativa na mentalidade alheia” (p. 80), para se “enxergar

com largueza” (p. 85), ou seja, compreender a perspectiva do “outro” é caminho necessário para entender melhor o conjunto de relações sociais, culturais e políticas e, assim, propiciar melhor comunicação e convivência entre as diferenças.

Nesse sentido, atualmente tem crescido a importância das discussões educacionais sobre as diferenças culturais. No Brasil, houve o reconhecimento do debate sobre a diversidade como temática socialmente relevante, em que foram estabelecidas algumas iniciativas com o propósito de colocar “Pluralidade Cultural” e “Orientação Sexual” como temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso ocorre porque as instituições escolares podem ter função importante nesse processo:

A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque 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 um conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar 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, 1997, p. 21)

Apesar desse papel positivo fundamental da escola, as iniciativas estatais passam cada vez mais a reconhecer que as ações educacionais têm, muitas vezes, caminhado noutros sentidos:

Frequentemente, contudo, as escolas acabam repercutindo, sem qualquer reflexão, as contradições que a habitam. A escola no Brasil, durante muito tempo e até hoje, disseminou preconceito de formas diversas. Conteúdos indevidos e até errados, notadamente presentes em livros que têm sofrido críticas fundamentadas, constituem assunto que merece constante atenção. Também contribuía para essa disseminação de preconceitos certa mentalidade que vinha privilegiar certa cultura, apresentada como a única aceitável e correta, como também aquela que hierarquizava culturas entre si. [...] A escola muitas

vezes silencia diante de situações que fazem seus alunos alvo de discriminação, transformando-se facilmente em espaços de consolidação de estigmas (BRASIL, 1997, p. 21-22)

Diante desse quadro, intensificaram-se as iniciativas educacionais que visam a propiciar interação entre as diferenças culturais. Porém, Silva (2000) adverte que a postura “multicultural” das iniciativas educacionais não pode se resumir apenas ao incentivo a tolerância, pois é fundamental “problematizar” as construções sociais da identidade e da diferença, suas relações de poder e, assim, construir caminhos para repensá-las.

Em geral, o chamado “multiculturalismo” apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. (p. 73, grifo do autor)

O autor salienta que o que nos identifica (identidade) ou nos diferencia (diferença) não são “essências”, mas sim construções sociais processuais e interdependentes, ou seja, são atributos que constituímos em nossas relações ao longo do tempo. Assim, identidade e diferença são “atos linguísticos”, instáveis, criados e recriados continuamente. Como afirma:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e

culturais. (p. 74, grifo do autor)

Identidade e diferença são, assim, representações imaginadas culturalmente, que têm sua existência devida à crença das pessoas nessas classificações. São construções simbólicas que dependem da “nomeação” para existirem.

No entanto, como demonstra esse autor, essa produção simbólica não é simétrica, ou seja, o “poder de nomear” é desigualmente distribuído. Alguns têm maior possibilidade de delimitar a identidade e a diferença na sociedade, definindo assim, os critérios de inclusão e exclusão. Segundo Silva (2000):

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (p. 75)

Essas delimitações são, então, elementos de disputa e conflito, pois a possibilidade de defini-las permite classificar, hierarquizar e normalizar, de acordo com certos parâmetros. São, assim, instrumentos de poder valiosos nas disputas sociais e políticas.

Nesse sentido, Silva (2000) argumenta que é preciso ver as produções da identidade e da diferença, criticá-las, entender suas motivações, suas relações de poder e repensá-las. Se as identidades não são “essências”, ou seja, são criadas e recriadas, podem, então, ser objeto de intervenção pedagógica.

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (p. 80)

Diante desse fato, o autor argumenta que a identidade não

deve ser exaltada, celebrada, mas sim problematizada, ou seja, a ação pedagógica deve colocar a identidade “em questão”, buscando analisar as maneiras de como esta é construída e transformada, de modo a alcançar mecanismos que permitam uma interação social aberta a novas possibilidades:

Finalmente, gostaria de argumentar em favor de uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença que levasse em conta precisamente as contribuições da teoria cultural recente, sobretudo aquela de inspiração pós-estruturalista. Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões de política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? [...] Por outro lado, os estudantes e as estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. De que modo se pode desestabilizá-las, denunciando seu caráter construído e sua artificialidade? Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico. (p. 80-81)

Skliar (2003) demonstra, em certa medida, como formas de problematização nesse sentido não têm sido desenvolvidas amplamente nas escolas. Focando suas análises na classificação de certos alunos como tendo “necessidades educativas especiais”³, esse autor argumenta que, na educação, não se tem compreendido as diferenças, mas sim as inventado em conformidade com certos padrões culturais e relações de poder.

Nessa perspectiva, a lógica escolar padronizadora tem “incluído” o outro (a diversidade) como estranho, inferior,

³ Segundo Skliar (2003), essa expressão refere-se à delimitação estatal uniforme sobre uma multiplicidade de “outros” - como minorias étnicas e culturais, crianças de rua, crianças super dotadas, grupos desfavorecidos, marginalizados, nômades e aqueles com “com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas” (p. 42).

imperfeito, exótico, não o situando como “sujeito”. Assim, as diferenças (certas diferenças) são submetidas à uniformidade, sob o manto da “pluralidade cultural”, da “inclusão”, palavras de ordem que, muitas vezes, têm servido para justificar novas formas de padronização.

As escolas têm classificado esse “outro” como um peso, um “complicador”, a quem devem oferecer um ensino reduzido e adaptado, para adequá-lo às inquestionáveis exigências escolares. Como afirma Skliar (2003):

O tempo da modernidade e o tempo da escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que só desejam a ordem, que teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro; a espacialidade da modernidade e o espaço escolar insistem em ser, como irmãs de sangue, espacialidades que só buscam restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia, de sua geração etc. (p. 45)

Acompanhando o pensamento de Skliar, Lunardi (2004) argumenta que as práticas educacionais continuam marcando e remarcando as fronteiras entre o normal e o anormal, o “ideal” e o “complicador”:

Para exemplificar: a diversidade é “aceita” e “promovida”, desde que as identidades do “outro” sejam representadas por padrões estáticos e hegemônicos, quer dizer, pelas referências da norma: homem branco, letrado, ouvinte, vidente, etc. Só assim pode-se falar em um respeito à diversidade, que não é nada mais é do que a aceitação de um certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal: “a universalidade, que paradoxalmente permite a diversidade, encobre as normas etnocêntricas” (BHABHA, 1998, *apud* LUNARDI, 2004, p. 9)

A autora argumenta que essa suposta “educação para a diversidade” se constituiu em uma retórica que – além de não superar a dicotomia entre normal e anormal – se pretende inquestionável, ao exaltar a diversidade, porém não a problematizando. Para Lunardi (2004), essa retórica esconde a necessidade de se repensar nossas relações e padrões, modificarmos para não precisarmos mais delimitar os “outros” e, assim, não submetê-los.

Nesse sentido, destacamos também o trabalho de Nascimento (2010), que estudou como os preceitos legais, que visam ao reconhecimento das diferenças, estavam sendo aplicados numa escola de Bela Vista-RR que apresentava grande diversidade cultural (indígenas de diversas etnias, negros, migrantes de diversas regiões do País, da Venezuela e das Guianas). Em sua pesquisa, o autor percebeu que: “[...] o discurso da igualdade como princípio universal é muito presente na escola, sugerindo que o reconhecimento da diversidade cultural parece ser compreendido a partir de uma perspectiva essencialista, vista apenas como retórica de um passado” (NASCIMENTO, 2010, p. 280).

Durante o tempo em que permaneceu na escola, Nascimento (2010) percebeu diversas situações de preconceito, mas, dos 25 professores que responderam ao questionário, 14 afirmaram não haver preconceito em sala de aula, mas sim no pátio. Em certa medida, alguns professores acreditavam que o próprio aluno é o culpado por ser agredido, tanto moral como fisicamente. Ele constatou a existência de preconceito num cenário em que o discurso de respeito à diversidade cultural era preponderante, assim o discurso se distanciava das práticas cotidianas:

Mesmo que estes reconheçam que a escola é palco de uma grande diversidade cultural, não conseguem desenvolver uma prática de respeito e afirmação da diversidade, posto que esbarram na política de não-discriminação, optando pelo discurso da igual dignidade, acreditando que ao tratá-los como diferentes estariam agindo de forma preconceituosa. (NASCIMENTO, 2010, p. 286)

Há, assim, uma grande dificuldade para se realizar, nas escolas, parte significativa dos ideais estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelos agentes governamentais. Mesmo os professores considerados bem-intencionados têm dificuldades em lidar com a questão da diversidade, vangloriando-se de tratarem todos como iguais, quando seria importante tratar as diferenças como tais. Vale lembrar o pensamento de Laraia (2005), segundo o qual “a unidade da espécie humana, por mais paradoxal que possa parecer tal

afirmação, não pode ser explicada senão em termos de sua diversidade cultural” (p. 34).

3 Problematicando as significações na E. E. Emílio Ramos Pinto

Ao levantarmos informações sobre as escolas públicas do município de Leopoldina, primeiramente, o que nos chamou a atenção foi a representação da Escola Estadual Emílio Ramos Pinto como sendo espaço para o qual eram destinados alunos com dificuldades de adaptação ou desempenho insuficiente nas outras escolas do Município. A escola recebeu, ao longo de grande parte de sua história, sistematicamente, alunos repetentes ou expulsos de outras escolas.

Diante desse fato, ela foi considerada como propícia para envio dos alunos que não atendiam às expectativas e padrões vigentes nas concepções pedagógicas e políticas hegemônicas em Leopoldina, principalmente até a década de 1990. Dessa forma, em muitos casos, a escola aparece como um “último esforço” para tentar enquadrar os alunos nos padrões vigentes ou, pelo menos, mantê-los sobre certo controle.

Ao observar com atenção os integrantes da escola de forma geral, sejam alunos, professores e funcionários administrativos, fica evidente a heterogeneidade em vários aspectos, apesar de geralmente os espaços de expressão para parte dessa diversidade serem restritos.

Existem diferenças significativas em termos de religião, classe social, orientação sexual, local de moradia, valores familiares etc., porém as possibilidades de vivência e aceitação de cada uma dessas características são diferentes. Assim, algumas hierarquias e padrões incentivados, mesmo que de forma velada, estão presentes e permitem acessos diferenciados às ações pedagógicas em curso.

Dessa forma, à primeira vista, esse contexto escolar pode parecer homogêneo, coeso, consensual, aparência que reflete mais a dificuldade de expressão dos diferentes aspectos culturais ali presentes do que a inexistência dessa diversidade. Assim, a

perspectiva de um cotidiano escolar homogêneo e totalmente harmônico, apesar de geralmente propagada, não resiste muito diante de uma observação cuidadosa.

Diante do fato de a escola ter recebido regularmente alunos tidos como não adaptados em outras escolas de Leopoldina, a questão da disciplina interna foi um ponto delicado nas entrevistas, havendo evidentemente um esforço por parte dos educadores – principalmente de diretores – de apresentá-la com algo consensual, não marcada por diferenças, tensões e conflitos. Dessa forma, vários educadores foram inicialmente resistentes ao reconhecimento da existência da diversidade cultural nesse contexto escolar, reforçando a perspectiva sobre uma homogeneidade, cooperação e harmonia, principalmente no que se refere às décadas de 1970, 1980 e, em parte, 1990. Essas perspectivas contrastavam com as representações locais, de que os alunos seriam indisciplinados e estariam lá justamente por não se enquadrarem numa homogeneidade pretensamente existente entre os alunos das outras escolas.

Nos depoimentos com diretores que atuaram nesse período, isso fica bem evidente, como no trecho abaixo, quando um diretor (João), foi questionado sobre as dificuldades que encontrou em relação à diversidade de comportamentos e valores na escola:

Não encontrei dificuldade não, ainda mais porque como eu iniciei lá com escola de poucas salas, poucos alunos e a gente convivia muito com os alunos, participava de recreação, de práticas esportivas, então tínhamos mais liberdade com eles e conseqüentemente eles correspondiam mais, portanto dificuldade mesmo não havia.⁴

João argumenta que qualquer dificuldade podia ser resolvida com uma boa conversa, no entanto seu depoimento nos permitiu supor que sua concepção sobre essas conversas eram marcadas pela unilateralidade, ou seja, não havia espaço para ouvir e repensar as regras à luz das perspectivas dos estudantes. Assim, acreditamos que “conversa”, para ele, tratava-se de uma

⁴ João, diretor da escola num período anterior a 1990. Os nomes verdadeiros e os exatos períodos de atuação não foram citados visando a evitar a identificação e possíveis constrangimentos para os entrevistados.

exposição sobre valores e normas da escola que o aluno deveria ouvir e acatar, com pouco espaço de diálogo.

Ele também relatou sobre o objetivo maior, na época, que era formar o “caráter cidadão” dos alunos, o que estava fortemente voltado para a adesão inquestionável das normas constituídas verticalmente pela direção da escola. O cidadão que almejava – diferentemente do perfil mais democrático – não era concernente à formação de um espírito crítico e busca por direitos.

Evidentemente que – nos depoimentos com diretores que atuaram no período do Regime Militar – a presença de comportamentos autoritários era esperada, o que vai ao encontro das perspectivas que reforçam a ideia de padronização, homogeneidade e supostos consensos nas instituições educacionais da época e que, muitas vezes, deixou resquícios até nossos dias.

O depoimento abaixo mostra bem isso, pois evidencia como esses educadores percebiam as crescentes críticas – motivadas pelas forças democráticas em ascensão – sobre seu trabalho como educadores.

Assim, qualquer norma de hierarquização ou disciplinar era mal vista pela ótica do “sistema educacional democrático” em implantação, propiciando exageros em que se confundiam e emaranhavam-se os campos dos limites, agressão, respeito, punição, paternalismo, etc., impregnados de populismo, afetando duramente a família, a escola e toda organização social.⁵

Gradativamente, no processo de pesquisa, foram relatadas algumas situações diferentes nas entrelinhas de alguns depoimentos e em conversas informais. Diante desses indícios, acreditamos que esse discurso de homogeneidade e harmonia não revelava satisfatoriamente a complexidade das relações sociais, políticas e culturais desse contexto escolar.

Assim, nosso esforço foi no sentido de buscar informações que evidenciassem os contrastes existentes, ou seja, a diversidade cultural subjacente aos padrões incentivados (por vezes, impostos) e propagados pelos discursos mais oficiais e

⁵Otávio, diretor num período anterior a década de 1990.

formais desses educadores.

O depoimento de outro ex-diretor forneceu bons indícios, principalmente por tratar da questão da “adaptação” necessária diante das expectativas dos educadores em sua busca pela suposta “tranquilidade”:

Assim, aqueles dois ou três alunos por classe que tumultuavam as aulas, afetando a quarenta colegas, pressionados adaptaram-se às regras e os persistentes desligados, obtendo-se a necessária tranquilidade para as salas de aulas – conseqüentemente, horários e uniformes receberam atenção especial e, incorporados ao processo, influíram para que atingíssemos o sucesso final.⁶

Nas entrevistas com professores que atuaram no mesmo período encontramos elementos diferentes, principalmente no que se refere ao maior reconhecimento sobre a presença da diversidade cultural no cotidiano escolar. Assim, acreditamos que os professores em questão – pelo contato mais intenso com os alunos e menor comprometimento institucional quando comparados com os diretores – tiveram maior propensão ao reconhecimento da diversidade e maior direcionamento de suas atividades para essas questões.

Assim, esses educadores situaram a diversidade cultural como um problema a ser pensando nas ações educacionais. Isso fica mais evidente nos depoimentos, como, por exemplo, de uma professora que, ao ser questionada sobre isso, afirma que: “Claro que existiam, em qualquer escola existiam todas essas diversidades citadas e também de famílias que educavam de maneiras diferentes os seus filhos”.⁷

Flávia, inclusive, afirma que trabalhava a questão da diversidade em sala de aula, visando à formação do respeito mútuo entre os alunos: “Eu tentava ensiná-los que precisamos das diferenças para aprendermos uns com os outros mas, o mais importante é saber respeitar o que outro tem de diferente.”

No entanto, apesar desse reconhecimento e da busca pela tolerância em sala de aula, os depoimentos não evidenciaram uma postura de questionamento sobre as relações sociais constituintes da diversidade e suas hierarquias, principalmente

⁶ Otávio.

⁷ Flávia, professora de Estudos Sociais num período anterior a 1990.

no que se refere às relações de poder envolvidas no processo de identificação/diferenciação entre os grupos.

No depoimento de outra professora, são destacadas as diferenças de classe existentes. No entanto, essas desigualdades são apresentadas de forma naturalizada, sem questionamento sobre as relações de poder que as sustentam. Em certas passagens, a educadora afirma que, o fato de os alunos serem de classes sociais diferentes, a disciplina tinha que ser rígida, o que pode ser um indício de que essa disciplina era, em certa medida, voltada para conter as formas de expressão desses grupos ditos de “classe baixa”, numa ideia de “ordem” com a qual tinham que se adaptar.

Outro depoimento interessante foi com um ex-aluno da escola. Ele salientou que a diversidade de que se lembrava era referente à “posição social”, no entanto, quando estimulado com novas questões sobre outras formas de diversidade, ele relata sobre a pouca abertura no que se refere à diversidade sexual, afirmando que “no contexto da época em que estudei, a sexualidade era abordada de forma discreta e não havia muito espaço para se discutir a opção sexual de cada um”⁸, sendo abordada apenas pelo lado biológico e heterossexual.

Assim – apesar das diferentes significações de diretores, professores e alunos – esse período anterior à década de 1990 foi marcado pelo pouco espaço para o direcionamento das ações educacionais para a questão da diversidade cultural, hora a negando em face de uma suposta homogeneidade, hora a situando de forma naturalizada – desvinculada das relações de poder – em busca de uma suposta tolerância.

Da década de 1990 em diante, a questão da diversidade cultural passa a ter mais atenção governamental e dos educadores, sendo cada vez mais incorporada em parte significativa das ações educacionais. No entanto, o que percebemos é que o universo escolar aqui tratado, assim como grande parte das escolas brasileiras, incorpora essa tendência mais em termos de discurso do que de ações efetivas.

Nas entrevistas com educadores que atuaram na escola

⁸ Paulo, aluno da escola num período anterior a 1990.

durante o período compreendido entre a década de 1990 até a atualidade, fica evidente o seu incômodo diante da crescente indisciplina dos alunos. Nesse novo contexto, a diversidade compreendida na escola não pode ser mais negada e silenciada, pois as expectativas dos educadores – muitas vezes em termos de padrões desejados – passam a ser cada vez mais questionadas.

Dessa forma, as ações em direção à adaptação frente aos padrões perdem força e uma multiplicidade de experiências e perspectivas de mundo que extrapolavam os limites idealizados nas ações educacionais vigentes ganham vigor, trazendo questões que são recorrentemente classificados como indisciplina, desinteresse, conflito, violência etc.

Ao mesmo tempo, surge uma relação saudosista, em relação aos tempos de “ordem”, de quando os alunos respeitavam os educadores, comportavam-se, eram compromissados, sem perceber as relações autoritárias que sustentavam essa suposta coesão, harmonia e homogeneidade. Uma diretora deu um depoimento que demonstra essa visão:

Havia mais respeito entre todos, tanto alunos, quanto professores, os alunos hoje em dia não sabem o que é respeito, valor, ética, moral, tudo que eles deveriam aprender em casa e trazer para a escola, portanto a escola é responsável pela educação de valores e conteúdos programáticos.⁹

Nessa perspectiva, os alunos e suas famílias são considerados os grandes responsáveis pelos conflitos na escola, sendo tidos como desprovidos de ética e moral, fundamentais para o respeito. No entanto, essa visão não relativiza as suas expectativas morais e éticas, naturalizando esses elementos, como se fossem dados universais, inquestionáveis, um bem em si. Dessa maneira, as formas de padronização contidas nas ações educacionais não são problematizadas, reafirmando que o problema “é realmente a indisciplina dos alunos, a falta de interesse pelos eventos, estudos, referentes à escola. Eles não se mostram interessados por nada e cada dia que se passa, essa situação fica pior”.¹⁰

Numa entrevista com um professor – que atuou depois de 1990 –, quando foi questionado sobre a existência da

⁹ Carine, diretora da escola num período posterior a 1990.

¹⁰ Carine.

diversidade cultural, ele afirmou que “há diversidade, mas não é manifestada”. Essa frase evidencia que, apesar de o discurso de abertura total para a diversidade, muitos grupos ainda continuam silenciados diante da falta de espaço para se manifestarem e serem incorporados nas ações educacionais.

Outra professora, desse mesmo período, afirmou que “há diferença que existia era entre pobres e ricos, quanto ao poder aquisitivo, mas no geral o comportamento de todos eram iguais”. Em seguida, afirma que:

O ensino mudou muito. Os alunos já não têm mais interesse, salvo algumas exceções, os mesmos compromissos com os estudos, conhecem todos os direitos, mas ignoram os deveres e o respeito aos professores e funcionários da escola, já não é mais como antigamente.¹¹

Assim, diferentemente do que vários dos trabalhos aqui discutidos propõem (BRASIL, 1997; SILVA, 2000; SKILIAR, 2003) – a perspectiva dos educadores parece estar mais voltada para a crítica ao comportamento dos alunos do que ao questionamento sobre as relações de poder e formas de padronização que sustentam ações pedagógicas antigas e novas.

Assim, apesar de muitos grupos serem gradativamente mais bem aceitos e relativamente respeitados no universo escolar, os processos de hierarquização e padronização não são questionados, deixando à margem outros tantos grupos cuja aceitação na sociedade, de forma geral, é problemática.

4 Considerações finais

Diante de uma realidade na qual as interações culturais são cada vez mais frequentes e intensas, torna-se fundamental compreender o teor dessas interações e refletir sobre as possibilidades de constituição de iniciativas voltadas para mediar esses contatos.

Nesse sentido, intensificaram-se as iniciativas governamentais, em várias esferas, visando a intervir sobre esses processos e a direcionar parte das interações em curso, valendo-se, muitas

¹¹ Fabiana, professora num período posterior a 1990.

vezes, do aparato institucional de que dispõe, reciclando seus quadros, criando projetos, estabelecendo novas diretrizes etc.

Nesse contexto, a escola tem se apresentado como espaço fundamental, expressando grande parte das contradições que marcam esse processo. A escola tem tanto reproduzido valores discriminatórios quanto criado espaços de reflexão e crítica sobre as classificações estabelecidas, buscando sua ressignificação.

No que se refere às iniciativas públicas (manifestas, explícitas) e oficiais, a valorização da diversidade cultural tem se tornado palavra de ordem recorrente nos vários discursos presentes nos cotidianos escolares. No entanto, o significado dessa valorização e das ações decorrentes desses discursos são diferentemente interpretados pelos vários atores envolvidos, muitas vezes não se constituindo como alternativas reais às concepções e práticas vigentes. Daí reside a crítica contra o apelo ao “pluralismo cultural”, ao “multiculturalismo” e às iniciativas de “inclusão” desenvolvidas em grande parte das ações educacionais em curso, tidas por muitos como solução definitiva para os dilemas culturais apontados.

Como buscamos demonstrar, parte significativa dos estudos sobre o assunto argumenta que essas iniciativas têm servido, em certa medida, para ocultar o problema, recolocando as ações discriminatórias em novos formatos, não propiciando transformações substanciais.

No que se refere à pesquisa aqui exposta, percebemos que, na E. E. Emílio Ramos Pinto, nas primeiras décadas de seu funcionamento, houve pouca atenção à diversidade cultural, muitas vezes ocultada diante de uma suposta homogeneidade e harmonia, outras vezes tratada de forma desvinculada das relações de poder e classificações que a delimitam e hierarquizam. Assim, houve uma forte tendência ao incentivo da adaptação em relação aos padrões e ideais nesse período.

Já nas últimas décadas de funcionamento da escola, principalmente a partir da década de 1990, percebemos que a autoridade dos educadores é minada, a indisciplina se torna um problema crescente e o ocultamento da diversidade cultural

se torna menos viável nesse novo contexto. No entanto, esse processo não provoca, de forma ampla, a problematização e enfrentamento das diversas formas de padronização e relações de poder que as sustentam.

Mesmo havendo por parte dos educadores um discurso mais voltado para a aceitação da diversidade cultural e vários grupos antes explicitamente discriminados serem mais “tolerados” no universo escolar, não identificamos nessa pesquisa um esforço de reflexão e questionamento desses educadores sobre as forças sociais e políticas que conformam as relações culturais, o que dificulta a extensão dessa suposta aceitação para outros grupos discriminados. Assim, os processos de discriminação e padronização não são colocados em questão, permitindo a manutenção de práticas discriminatórias, mesmo que veladas e/ou não propositadas.

Diante desta pesquisa, é pertinente ressaltar que um ponto-chave de uma possível transformação substancial passa, necessariamente, pelo desvendamento e questionamento das relações de poder que sustentam as classificações vigentes. Ao contrário do que muitos consideram, isso não significa acirrar conflitos, mas sim colocar o poder como objeto de reflexão, propiciando que concepções e práticas sejam reavaliadas à luz de novas informações sobre a realidade social e política.

Outro ponto fundamental se refere ao fato de que grande parte das iniciativas em curso está voltada para a adequação da alteridade aos padrões culturais vigentes, não se dirigindo para a reavaliação criativa desses padrões. Sem abrir mão do apreço pela noção de “normalidade”, dificilmente será possível construir relações mais democráticas entre as diferenças.

Referências

- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. In: GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001, p. 68-85.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: SOCIEDADE, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: QUAL UNIVERSIDADE?, 27, 2004, Caxambu. *Anais... Caxambu: (CD-ROM), 2004*.
- NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista –RR. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 25, n. 2, p. 271-288, jul./Dez. 2010.
- RAMOS, Natália. Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural “ políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. *Revista Educação em Questão*, v. 34, n. 20, p. 3-4, jan./abr. 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. *Ponto de Vista*, n. 5, p. 37-49, 2003.

Meanings about cultural diversity: questioning a school reality

Abstract

The aim of this paper is to develop a reflection on that form some issues related to cultural diversity have been addressed in the school daily, attending to the various forms of classification for otherness and its fundamentals. Thus, we intend to understand the meanings assigned by Emilio Ramos Pinto (Leopoldina-MG) educators about cultural diversity throughout their performances in this institution, from the 1970s to the present.

Keywords: cultural differences, daily school, otherness, education

Artigo recebido em: 15/04/2013

Aprovado para publicação em: 25/06/2013