

# ETNOCENTRISMO, CULTURA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Lindomar Wessler Boneti<sup>1</sup>

## RESUMO

Propõe-se, neste texto, analisar a relação entre a escola e cultura, especialmente no que se refere às implicações da presença no espaço escolar de diferenças culturais e de condição social. Argumenta-se que os instrumentos jurídicos e políticos já existentes expressos nas políticas educacionais, assim como o discurso elaborado no âmbito da pedagogia e da sociologia da educação, no sentido de fazer da escola um espaço de recepção das diferenças culturais e de condições sociais, não são suficientes para alterar a prática do dia a dia a escola. Isto porque as determinações expressas nas políticas educacionais que buscam regular esta questão não tocam na essência da problemática, “a cultura escolar”, a qual se encontra sedimentada em concepções etnocêntricas advindas do racionalismo clássico.

Palavras-chave: etnocentrismo; cultura; políticas educacionais.

## INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido nos dias de hoje sobre a relação entre a escola e cultura, especialmente no que se refere às possibilidades e limites da presença na escola de um alunado caracterizado pelas diferenças, tanto do ponto de vista cultural quanto do da condição social. Aparentemente já se deram grandes avanços no sentido de a escola vir a se constituir num espaço de acolhimento à diversidade cultural e social. Mas se constituem de avanços ainda restritos às políticas educacionais, carecendo de que esta ação venha a se constituir de uma prática do dia a dia na escola. Na prática do dia-a-dia da escola a presença das diferenças culturais e sociais, quando muito, é lembrada como objeto de estudo, no estudo das diferentes

<sup>1</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – boneti.lindomar@pucpr.br

linguagens, no estudo dos diferentes costumes, modos de vida, etc. Mas a escola ainda não conseguiu ver as diferenças culturais e sociais como possibilidade de meio de ensino, como por exemplo, de se considerar verdadeiro diferentes saberes, mesmo os que são construídos fora dos muros da escola, diferentes comportamentos sociais, e diferentes condições sociais.

Na verdade, a questão do acolhimento das diferenças culturais e sociais na escola tem a ver com duas instâncias: a normatização da questão no âmbito das políticas públicas educacionais e a prática escolar do dia a dia. No que concerne à normatização, já se conta com uma política de acolhimento das diferenças culturais e sociais na escola. Mas, mesmo considerando-se que a existência do instrumento jurídico na perspectiva de se implementar uma ação já é um avanço, esta política ainda se restringe ao universo do direito, numa perspectiva do conceder, mas jamais mudar a essência do dia-a-dia da escola para que esta ação venha a ser realmente implementada. Esta restrição concernente às políticas educacionais recai sobre a segunda instância, a prática do dia a dia na escola. Isto faz com que entre o pessoal da escola, da pedagogia e da sociologia da educação, as diferenças culturais e sociais é sempre presente como temática de discussão, mas na verdade as regras escolares ainda não permite se considerar que as pessoas que nela chegam trazem diferenças em condições sociais e culturais, implementando uma prática escolar na qual a uniformidade cultural e social é utilizada como essência da prática do dia a dia da escola (ex. cumprimento de horário, o comportamento social, a linguagem, a dicotomização entre o certo e o errado, etc.), utiliza e produz um saber uniforme, cobra igualmente para todos o mesmo desempenho escolar. Isto explica o mal-estar existente na escola com a presença nela de diferentes culturas e de condição social. A pergunta que se faz e que se quer discutir neste texto é justamente esta: qual é a razão deste distanciamento entre a legislação escolar e a prática do dia-a-dia da escola no que concerne à implementação de uma ação do real acolhimento das diferenças culturais e sociais na escola?

Para responder esta questão, é importante começar analisando a essência do que move o dia a dia da escola, o que se poderia denominar de a "cultura escolar", argumentando-se que os procedimentos burocráticos constantes nas políticas educacionais assim como o discurso utilizado no âmbito da pedagogia e da

sociologia da educação não são suficientes para alterar a realidade na escola porque não tocam na essência da questão, "a cultura escolar", sedimentada em concepções etnocêntricas advindas do racionalismo clássico.

## **EDUCAÇÃO E CULTURA**

Ninguém pode afirmar que a escola é neutra em termos culturais. Na verdade, a escola é produto cultural, ela se constitui de um contexto de um padrão cultural. Nem sempre a cultura se constitui de conteúdo ensinado na escola, como é o caso de uma prática cultural, do folclore de um povo, etc., mas sempre a cultura se faz presente no ensino escolar através do conteúdo ensinado e através da prática pedagógica utilizada. Como diz Forquin (1993, p. 9), "ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos". Aos seus próprios olhos significa dizer, segundo a sua cultura. A cultura, portanto, se chega e se faz presente na escola, em primeiro lugar, através da própria legislação educacional (explicitada nos conteúdos, normas, regras e valores), e, em segundo lugar, a cultura se expressa na postura pedagógica utilizada na sala de aula.

De uma forma geral "cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade" (SANTOS, 2003, p. 24), como é o caso da linguagem, a maneira de se vestir, a culinária, o gerenciamento das relações sociais, etc. Cultura se constitui pelas "maneiras de conceber e organizar a vida social ou a seus aspectos materiais" (SANTOS, 2003, p. 24). Cultura pode ser entendida também pelo conjunto de conhecimentos, de idéias e crenças que cada sociedade contém.

Mas existem alguns aspectos da cultura que são importantes de serem considerados, para bem entender esta relação entre cultura e escola, como faz Arantes (1998, p. 50-51): a) a cultura se constitui de signos e símbolos; ela é convencional, arbitrária e estruturada; b) ela é constitutiva da ação social sendo, portanto, indissociável dela; c) o significado é resultante da articulação, em contextos específicos, e na ação social, de conjuntos de símbolos e signos que integram sistemas; d) em consequência disso, os eventos culturais devem ser pensados como totalidades, cujos limites são

definidos a partir de critérios internos às situações observadas; e) embora os símbolos culturais tenham existência coletiva, eles são passíveis de manipulação. Articulam-se no interior de uma mesma cultura, concepções e interesses diferentes ou mesmo conflitantes; f) os eventos culturais não são "coisas" (objetos materiais ou não materiais), mas produtos significantes da atividade social de homens determinados, cujas condições históricas de produção, reprodução e transformação, devem ser desvendadas; g) os eventos culturais articulam-se na esfera do político, no sentido mais amplo do termo, ou seja, no espaço das relações entre grupos e segmentos sociais. Assim sendo, o estudo das manifestações culturais deve detectar os constrangimentos que limitam a sua articulação efetiva e a sua transgressão e superação em situações concretas.

Assim, ao mesmo tempo em que a cultura se constitui de uma construção abstrata simbólica a partir do mundo concreto enquanto expressão da ação coletiva na luta pela construção material e social, ela se constitui de signos e símbolos os quais estruturam a sociedade, dão significados às ações e aos papéis sociais. É neste aspecto onde se encontra a essência da relação entre cultura e escola.

Quando se diz que a cultura se constitui de uma estrutura de símbolos considera-se haver uma construção estrutural a partir das significações culturais. Ao se falar numa construção estrutural pensa-se logo em algo concreto, é realmente concreto, mas é constituído pelas significações culturais, como por exemplo, o sentido social de se ter um saber socialmente reconhecido, um saber profissional, o sentido das regras que estabelecem limites nas relações sociais. Todo este contexto de significações, regras e normas sociais pode-se considerar uma estrutura, mas é constituída de significações culturais. Neste sentido Bourdieu, no prefácio do livro "Les chômeurs de Marienthal" (1981) alcinhou dois conceitos que explicam bem o papel cultural na construção da estrutura social, o que ele chamou de "univers objectif" e "Raison d'être social". Ao se falar do universo objetivo, Bourdieu se refere à estrutura simbólica da qual se referênciamos acima neste texto. Exemplo, por que dar mais valor ao saber médico que o saber do professor? Isto é parte do universo objetivo da sociedade construído a partir das significações culturais. Mas as pessoas, na medida em que elas se colocam neste contexto, na busca do reconhecimento social, o saber, o emprego, a profissão, o status, todo este universo objetivo representa para o indivíduo a

razão de ser social, ou se poderia utilizar a expressão, a identidade social. Em outras palavras, a identidade, o que Bourdieu alcunhou como a “raison d’être social” (a razão de ser social) significa dizer que existe uma lógica simbólica construída no mundo das relações sociais, baseado na cultura, que liga o indivíduo enquanto tal ao conjunto social, o ser social.

Mas, ao se falar de cultura, identidade cultural, traço cultural, etc., pressupõe haver uma delimitação espacial ou étnica. Neste caso, a idéia de nação assume contornos importantes. Os elementos indispensáveis na constituição de uma nação é o território, a língua, os costumes, a organização social (as instituições, o Estado, as leis, etc.). Neste caso, a delimitação espacial é importante na sedimentação de um padrão cultural devido a interferência do meio físico na consolidação dos hábitos de vida, o frio, o calor, o sol, a neve, o meio urbano, o meio rural, etc. Tudo isto se compõe de determinantes na consolidação da organização da vida social e material. Trata-se de um conjunto de pessoas que compartilham os mesmos hábitos de vida cuja construção tem importância na trajetória histórica deste povo, do lugar onde saiu, o contato com o meio físico, a construção histórica dos seus hábitos e atitudes.

Cada povo, cada nação ou ainda cada lugar dispõe, como já foi dito, de um padrão cultural que depende da sua trajetória histórica e do seu meio físico, isto no sentido genérico. Mas devemos analisar as questões culturais também a partir das suas especificidades. Isto é, cada povo ou cada nação tem diferenciações culturais no seu próprio interior. Isto se chama, na sociologia, de subcultura. Isto é, subcultura é um traço cultural específico regional ou local de uma cultura geral. Assim, por exemplo, o povo brasileiro tem a sua cultura, a cultura brasileira, mas a região nordeste tem a sua cultura regional, o Rio Grande do Sul tem sua cultura regional (a cultura gaúcha), a região Norte tem a sua cultura regional, assim como cada Estado brasileiro, cada lugar, as cidades, têm suas diferenças culturais. Estas culturas localizadas ou regionais são entendidas como subculturas da cultura brasileira.

Seria então de se considerar que o significado que a escola, os saberes, as ações sociais exercem sobre as pessoas de um povo não é o mesmo que exerce em outro povo. Isto é, se é verdade que a escola é produto cultural, seria de pensar que cada país ou cada região teria uma escola diferente, com conteúdos diferentes, com

uma ação pedagógica também diferente. Ou seja, já foi dito neste texto que a cultura é estruturante na medida em que produz verdades as quais constroem modelos de relações sociais, que a construção cultural tem a ver com o local, o território, com o meio físico e com a história de um povo, por que então a prática do dia-a-dia na escola é universal, como é o caso do próprio conceito do que é e do que não é verdade em termos de saberes? Analisa-se esta questão a seguir, buscando elementos que diferenciam a cultura do mundo da vida “cultura da escola”.

### **○ ETNOCENTRISMO E A “CULTURA ESCOLAR”**

Concluiu-se o item anterior com a seguinte questão: Se o saber e a escola resultam da estrutura simbólica cultural da sociedade e se a cultura está vinculada a um lugar, a um território, por que a prática escolar de grande parte das regiões do mundo utiliza como princípio básico a uniformidade?

Existe uma tendência de alguns povos, sobretudo os que se consideram “desenvolvidos”, adotarem o entendimento segundo o qual suas sociedades centralizam a verdade em termos de costumes culturais, desenvolvimento social e econômico etc. Estas sociedades têm dificuldade de compreender como verdade as diferenças culturais se não as suas. Isto é etnocentrismo. Segundo a concepção etnocêntrica, portanto, existe uma verdade única e universal, entendida como o centro, e é a partir dela que se institui os parâmetros de verdade, do que se considera certo ou errado. O etnocentrismo tem origem justamente da razão científica, do entendimento que a ciência é única e universal, que a verdade científica guarda requisitos universais que a distingue como ciência. É deste pensamento que nascem as atribuições do centro e da periferia, como atribuição de valor de verdade, que o centro retém mais e melhor tecnologia, mais riqueza, e mais verdade. Com isto, nasce a tendência de se atribuir modelos sociais, culturais e de desenvolvimento social. A partir desta concepção, as necessidades dos grupos dominantes são absorvidas pelos setores pobres como parâmetros de suas próprias necessidades, assim como a superação das carências da população pobre é feita utilizando-se das mesmas estratégias utilizadas pelos grupos dominantes.

Esta concepção, no decorrer da história do pensamento científico, adentra as portas da ciência e faz dela a sua refém, de forma que nos nossos dias a universalidade e a homogeneidade são requisitos indispensáveis para que a ciência, ela própria, se reconheça como ciência e guarde para sempre o seu status da infalibilidade. Garcia explica que:

“De início, é preciso considerar que, embora o termo *etnocentrismo*, não constasse entre os verbetes da Enciclopédia, os elementos conceituais importantes da concepção etnocêntrica ou de sua crítica se insinuavam, no entanto, fortemente nos escritos próximos aos do século XVIII. É nos escritos desse tempo que os vários elementos conceituais são articulados e produzem tanto as distintas versões do etnocentrismo como os primeiros ensaios de crítica a essa idéia. Interessa, pois, observar nesse horizonte elementos importantes da concepção de Rousseau a respeito dos valores morais e das diferenças de costumes entre os povos” (1999, p. 47).

Tratava-se, portanto, da época da construção das idéias mestras da ciência moderna nas quais pouco a pouco se infiltravam concepções etnocêntricas. A busca iluminista da razão indicava como caminho que todos os homens, nos vários cantos do universo, utilizassem princípios universalistas da ciência, a partir de uma concepção dicotômica entre o certo e o errado no que concerne aos costumes culturais, trabalho, meio de vida, convívio social e a própria verdade científica. Isto significa que a razão científica se impôs sobre os hábitos culturais, sobre a emoção, o desejo, enfim, o humano.

Isto explica porque a escola, o saber e a própria prática do dia a dia na escola é, em tese, um produto cultural, mas continua adotando princípios universalistas. Isto é, as implicações da concepção etnocêntrica sobre a elaboração e a operacionalização das políticas públicas educacionais, assim como as próprias práticas educativas, são muitas, em especial a adoção do princípio da homogeneidade, no que se refere à finalidade de uma política educacional ou como meio de sua operacionalização. Em outras palavras, a ação intervencionista das instituições públicas decorrentes das políticas públicas educacionais partem do pressuposto de que há uma homogeneidade entre as pessoas, e/ou o objetivo desta

ação é o da homogeneização. É o caso da prática escolar, partindo do pressuposto de que todas as pessoas que chegam na escola são iguais em termos culturais e de condição social, cobra delas um comportamento uniforme, aprendizado uniforme e a absorção de um conteúdo também uniforme.

A uniformidade do conhecimento, especialmente a partir do século XIX, com o avanço do ideário positivista associando ciência à produção econômica, tomou uma característica ideológica e capitalista, constituindo-se, a partir de então, de fundamento teórico, sendo utilizada na elaboração das políticas educacionais e dos procedimentos de ensino nas escolas.

### **OS FUNDAMENTOS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Dois aspectos são importantes para pensar o significado desta relação entre cultura e conhecimento, e o seu repasse a todos os segmentos sociais, considerando-se os parâmetros universalistas utilizados no reconhecimento do saber e do conhecimento científico.

O primeiro aspecto diz respeito ao caráter ideológico da ciência e da técnica. Habermas (1973) defende o conceito de razão enquanto universalidade dos parâmetros do conhecimento, mas faz uma diferenciação importante entre razão científica e conhecimento técnico. O conhecimento técnico, para Habermas, não é razão científica, não se constitui do fim, mas do meio, mesmo porque, segundo ainda Habermas, o conhecimento técnico, atrelado às relações capitalistas, carrega significados ideológicos e uma dimensão não neutra. Mas Carlos R. Brandão (1988, p. 46), por exemplo, generaliza dando a entender que a carga ideológica se encontra na base do conhecimento, quer seja técnico ou não, ao dizer que "triufo atual da ciência levou-a a arrancar a máscara da neutralidade - empunhada principalmente pelos acadêmicos - e o disfarce de objetividade com que se pretende impressionar o grande público". Portanto, a carga ideológica do conhecimento se encontra na sua própria base construída historicamente, como é o caso do discurso da neutralidade.

O segundo aspecto a se considerar está diretamente associado ao primeiro. A ciência se desenvolveu, historicamente, conjugada à expansão das atividades econômicas, e neste caso o



progresso técnico assumiu um caráter ideológico de racionalidade. Assim, o caráter ideológico do progresso técnico é perfeitamente percebível ao se associar o conceito de racionalidade à forma capitalista da atividade econômica, entendendo-a como um conjunto de procedimentos visando um fim econômico. A partir desta concepção, a racionalização não apenas consiste na escolha adequada das tecnologias e demais estratégias para transformação dos sistemas econômicos, mas a racionalidade significa adotar procedimentos tecnológicos e metodológicos de dominação. Dominação em duas principais instâncias: sobre a natureza e sobre o conjunto das relações sociais. A racionalidade, através da técnica, subtende controlar o meio natural e o meio social para extrair destas o máximo possível de lucro. Na sociedade capitalista o saber técnico é um bem de capital. O segmento social (grupo ou classe) que dispõe do saber e do instrumental tecnológico tem poder de dominação e de controle sobre a natureza e sobre as relações de produção.

Nesta dimensão, "o conceito de verdade deixa de ser uma qualidade fixa, sendo condicionado por uma função de poder que formaliza e justifica o que é aceitável. E essa aceitação é condicionada a visões concretas da sociedade política e seu desenvolvimento" (BRANDÃO, 1988, p. 47).

Portanto, as escolas não operam com conhecimento neutro tampouco com conhecimento com características singulares e produzidos por segmentos sociais também considerados "singulares" e têm dificuldade de assim fazer porque a sua base estrutural (constituída de regras e normas) é fundamentada nos preceitos universais e ideológicos do racionalismo clássico.

Os fundamentos da escola têm origem numa racionalidade científica e econômica etnocêntrica, e assim é normal que esta instituição mantenha distanciamento em relação às emoções, aos desejos e aos conflitos sociais. O pensamento que move a escola é o pensamento tipicamente burguês, construído historicamente e concomitantemente ao aparecimento das bases ideológicas do capitalismo, e que coincide com o que se entende como pensamento científico hoje. Em outras palavras, o desenvolvimento histórico do pensamento científico coincide com o desenvolvimento do capitalismo, cujos principais ingredientes compõem a razão deste tipo de instituição.

Além do aparato ideológico e universalista constante no saber utilizado pela escola e por ela produzido outros ingredientes se fazem presentes. Com o aparecimento do método experimental e o avanço da ciência do domínio da natureza, a física parece ser o primeiro ingrediente a se integrar no processo da formação das ciências humanas. A economia política foi constituída na Inglaterra no decorrer da Revolução Industrial e da glória de Newton, quando se tinha uma influência considerável da epistemologia positivista. A partir de então, grandes teóricos das ciências do desenvolvimento econômico, como Adam Smith, Walras, Pareto e Saint-Simon desejavam ser o Newton da mecânica social da produção e do consumo de riquezas (Grinevald, 1975, p. 40). A idéia que associa o progresso da humanidade à força e à energia pode ter sua origem na física, particularmente na termodinâmica. Em síntese, o pensamento de Newton cruzou as fronteiras do mundo natural para o social. Assim, Saint-Simon, um dos precursores da ciência humanas, foi um dos primeiros teóricos a associar o progresso humano à idéia da força e da energia.

A idéia que associa o conhecimento ao movimento está presente na escola, especialmente na sua prática escolar do dia-a-dia, como é o caso da progressão escolar, como é o caso do conhecimento como algo útil.

Esta interpretação deu origem não apenas à idéia segundo a qual o desenvolvimento social está condicionado ao desenvolvimento industrial (o sinônimo do capitalismo), mas que não existe singularidade no que se refere ao desenvolvimento social, tampouco ao saber, adotando a idéia de que existe um único saber, aquele que útil em qualquer lugar, para qualquer cultura.

Em outras palavras, o aparecimento da combustão deu origem a um mecanismo (o motor) do qual depende o movimento da composição do sistema industrial. Como o da indústria, a força que impulsiona o desenvolvimento não nasce do mesmo corpo (comunidade, por exemplo), mas de uma força externa. É o mesmo que dizer que existe um centro, no qual, as idéias, ditas científicas, se encontram e dele nascem e impõem um padrão homogêneo a partir do qual devem se adaptar as singularidades. Isto é mesmo que dizer que comunidades ou pessoas que utilizam modelos singulares de produção e de saber jamais podem se desenvolver socialmente a partir das suas próprias experiências, mas dependem de idéias e

tecnologias externas. Assim, o reconhecimento do saber da escola está condicionado ao seu caráter universalista, com fundamento em sociedades consideradas "desenvolvidas". Foi a partir desta lógica que se construiu a teoria do evolucionismo, considerando-se que as sociedades passam por diferentes estágios até alcançar o padrão uniforme, já conquistadas pelas mais "desenvolvidas".

A idéia do movimento, por outro lado, se constitui em outro fator importante na sociedade humana durante o período da modernidade. A idéia do movimento se constitui até em parâmetro para distinguir o normal e o anormal da vida de uma pessoa ou de uma sociedade. A idéia do movimento, que pode ter origem da termodinâmica, dá conta que o indivíduo (e/ou grupo) em plena faculdade de normalidade esteja permanentemente em movimento, no que se refere à acumulação de riquezas, acumulação de saberes e que isto designa melhorias de condições de vida. Em outras palavras, isto se chama "progresso" que na modernidade assume um caráter ideológico o qual se constitui de garantias das bases da própria modernidade. Nas atuais instituições de ensino, a marca do progresso se encontra em inúmeras características de tais instituições, mas, sobretudo, na lógica da progressão. A progressão tem apenas o significado da seriação, mas sustenta o caráter ideológico que garante a superioridade social do conhecimento científico.

A infalibilidade do conhecimento, desde que tenha bases universais, se constitui também fundamento da instituição escolar. A técnica, por ser fruto da ciência, é infalível e a sua universalização é automática, levada pelas relações econômicas. Saint-Simon dizia que a industrialização da sociedade se inscreve no contexto daquilo que ele chamava de "lei superior do progresso" que se impõe, quer os homens queiram ou não. Os homens não são nada mais dessa lei que seus instrumentos. Segundo Saint-Simon, esta "lei superior do progresso" deriva de nós, mas não está mais sob o nosso controle, não se tem mais condições de controlar a sua ação. Tudo o que se pode fazer é obedecer esta lei, prestando a atenção à sua marcha (ANSART, 1970).

A razão instrumental, que atende os requisitos da expansão da produção econômica, está na concepção historicamente construída, de considerar conhecimento científico aquele que é útil. Na era do iluminismo este preceito já existia e pode ser a raiz do pensamento que associa a escola ao atendimento às demandas da produção material, isto é que atribui à escola a responsabilidade de atender as

demandas sociais, especialmente no que se refere à preparação das pessoas para o trabalho. Portanto, a razão da escola é fundamentada sobre a produção do conhecimento universal (somente o universal, que pode e deve ser universal), a partir do qual produz-se a técnica a qual passa a possuir um caráter de infalibilidade e esta associa o conhecimento à utilidade.

### **“CULTURA ESCOLAR” E CULTURA DO MUNDO DA VIDA**

Sendo assim, faz-se necessário estabelecer diferença entre a “cultura escolar” e a cultura do mundo da vida, ambas se constituem base da produção do saber, o qual, por si só estabelece relação entre o indivíduo e o universo objetivo da sociedade. Chega-se então numa questão tratada, pela pedagogia e pela sociologia da educação de uma forma superficial, estabelecendo uma diferenciação simplista entre *saber formal* e *saber informal*. Não se leva em consideração que no interior desta simples diferenciação muita coisa se tem a considerar, muitas explicações se encontram a cerca do que alguns sociólogos chamam de “fracasso escolar”. Nem tudo o que se tem a considerar acerca desta diferença se analisa neste texto, mas se pode dizer que a diferença entre estes dois saberes, está na base de ambos, a cultura.

Ao se falar, neste texto, em “cultura escolar”, busca-se simplesmente se referir às práticas escolares do dia a dia e as subjetivações que se fazem delas. E é justamente neste contexto cultural que se faz a diferenciação entre os saberes criados e/ou utilizados na escola e os criados e utilizados no mundo da construção da vida material e social.

Enquanto que a cultura de forma geral, como já se analisou neste texto, expressa, através de uma estrutura simbólica, a construção da vida material e social, ela se sedimenta justamente nos limites territoriais, nos locais, das diferenciações sociais e nas singularidades, a “cultura escolar” se sedimenta na concepção etnocêntrica, na homogeneidade, na universalidade dos parâmetros do saber. No contexto de um mundo pulverizado por singularidades, como a escola consegue ser universalista e usar como princípio o da razão universal e infalível? Através dos princípios institucionais. A escola é regida por um conjunto de normas, regras e valores, as quais têm bases e princípios etnocêntricos. Sendo assim, falar numa escola “multiculturalista” pode ser simplesmente um discurso falso.

Portanto, é nesta base cultural onde se encontram realmente as diferenças entre o que se chama saber formal e saber informal, escolarizado e não escolarizado. Entre tantas diferenças destes dois mundos de saberes, um diz respeito ao método. Para a “cultura escolar”, o saber somente cumpre o seu papel de estabelecer ligação entre o mundo do indivíduo ao universo objetivo da sociedade quando este se constituir de *saber saber*, isto é, o saber somente é saber na medida em que se tem consciência do método utilizado na sua construção. É justamente neste aspecto onde se encontra a relação do saber escolarizado com a base epistemológica da razão científica. Mas o saber do mundo da vida toma significado de saber na medida em que se *sabe fazer*, na medida em que se prova *saber fazer*.

A segunda dimensão destes dois mundos é a relação que se estabelece do saber com o poder, associado-o à utilidade. O saber é poder na medida em que ele é útil, mas existem diferenças na própria concepção de utilidade. No mundo da escola a utilidade do saber se encontra muito mais no âmbito da sua legitimação, o da comprovação. Isto porque este saber é utilizado pelo universo objetivo da sociedade no âmbito das relações de controle e de atribuições institucionais do ser social. Isto é, trata-se de um saber utilizado mais como comprovação (atribuindo poder à pessoa que dele tem posse na perspectiva da construção do seu ser social) que como utilidade prática do fazer. Mas no mundo da vida, a utilidade do saber é a sua própria legitimação a partir da prova do saber fazer. Isto é, ambos os saberes têm base na cultura, mas são culturas diferentes. A base da cultura escolar é a instituição, entendendo-a como um conjunto de normas, valores, regras que fundamenta uma ação ou uma necessidade humana (como é da construção de saberes) Por outro lado, a base do mundo da vida tem fundamento na cultura construída a partir das práticas sociais, nas relações sociais que são construídas historicamente, na relação com o meio físico, com as próprias relações sociais, etc. Ambas as culturas dão forma aos saberes construídos, mas por via diferentes.

Nesta relação diferenciada entre estes dois mundos, o da escola e o do mundo a vida, pode se encontrar as razões de algumas dificuldades que a escola enfrenta na sua relação com o mundo social. A maior delas é a dificuldade que a escola enfrenta no sentido de bem gerenciar os conflitos sociais que chegam na escola originados no meio social, como é o caso das drogas, crises familiares, prostituição,

etc. Esta dificuldade se explica porque a escola, fundamentada na cultura institucionalizada, parte do pressuposto de que a verdade está nela própria, na ação do *saber saber* e se fecha para o mundo exterior. Para a "cultura escolar" existem dois mundos: o teórico (racional) de construção do conhecimento e o mundo prático da vida a partir da lógica etnocêntrica, partindo do pressuposto de que compete a quem chega na escola se "adequar" ela, na utilização e na absorção dos seus saberes, traços culturais e comportamentais.

### **ESCOLA, "PLURALISMO CULTURAL" E DESIGUALDADES SOCIAIS**

Dentro deste contexto analisado acima, como fica então a relação da escola com o que se poderia chamar de "pluralismo cultural" e as desigualdades sociais?

O conceito de "minorias", dos grupos "minoritários" ou ainda dos "diferentes", está assentado sobre a noção dicotômica do "igual"/"desigual", a partir da ótica etnocêntrica analisada acima neste texto.

A construção noção da condição social elaborada a partir de parâmetros racionalistas e cientificistas de instâncias burocráticas do Estado se materializa, no meio social, pela construção de identidades coletivas, aos moldes como Manuel Castells, 1999, p.22-25) pensa. Ou seja, a instância burocrática do Estado determina a construção da condição social através do que este autor chama de "identidade legitimadora, introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais...". Isto explica o fato que alguns segmentos sociais, como as classes médias e altas, utilizam os mesmos parâmetros de delimitação da condição social daqueles utilizados pelas instâncias burocráticas do Estado. Além desta "identidade legitimadora" da qual se faz referência, pode-se considerar que a utilização de critérios racionalistas e etnocêntricos por alguns segmentos sociais na delimitação da condição social igual aqueles utilizados pelas instâncias burocráticas do Estado tem origem também na construção histórica de uma racionalidade capitalista, muito própria do mundo Ocidental, que dá fundamentos a uma construção simbólica e cultural da condição social fundamentada na razão instrumental.

Na prática, no meio social, existe uma mistura de imaginário e realidade na construção da noção da desigualdade normalmente envolvendo diferentes conceitos que se entrelaçam, como é o caso do da condição social com o da diferença. Pensar sobre desigualdade implica pensar a condição social; pensar sobre a condição social implica pensar sobre diferença. A diferença aparece sempre como uma espécie de parâmetro de determinação da condição. A diferença explicita aquela condição social, aquele comportamento, aquele modo de produção da vida etc. que foge ao padrão convencional etnocêntrico. Portanto, a noção de diferença, é vista de uma forma positiva enquanto que a noção da desigualdade aparece sempre com conotação negativa.

A negatividade imbuída na noção da desigualdade nasce dos parâmetros utilizados para determinar uma condição social julgada "digna" para o sujeito social. Neste caso, a desigualdade estaria associada a uma condição social dita inferior, o desigual seria o pobre e não o rico, o diferente seria o pobre e não o rico, mesmo que o pobre se apresente na maioria. A diferença entre um e outro sujeito social acaba sendo associada, tanto pelo imaginário social quanto pelas instâncias burocráticas do Estado, com o *ser* do sujeito em lugar do *estar*. Isto é, deixa de ser uma condição passageira do sujeito social para se constituir numa condição *perene*, ou até numa *qualidade* ou numa *racionalidade*. Exemplo, considera-se a pessoa pobre enquanto ser pobre e não como estar pobre.

Esta construção social da noção da desigualdade faz dos iguais os desiguais. Por exemplo, pessoas humildes que se vestem iguais, que igualmente todos têm aperto no orçamento, com uma condição social similar, tornam-se *diferentes* se comparar com uma pessoa que tem hábitos luxuosos de consumo, que se veste diferentemente de todos, esta pessoa torna-se ela sozinha a igual, porque o padrão dela é o utilizado pelo conjunto social como referencial para se estabelecer parâmetros de definição da condição social, pelo fato de ser acolhido pela racionalidade burguesa. Os demais, mesmo em maioria, se tornam, perante ela, os desiguais. Por quê? Porque a igualdade não se estabelece pela maioria, mas a partir do conceito do padrão, que na nossa sociedade capitalista, é imposta pelas classes dominantes. O igual assume uma posição de comando, para não dizer de dominador ou no mínimo de superioridade, perante o diferente.

Em outras palavras, a desigualdade, além de ter origem nas relações da vida real, estabelece parâmetros de delimitação da

condição social envolvendo relações de dominação, que faz florescer ainda mais a desigualdade. Portanto, existe uma relação de dominação até mesmo na utilização dos parâmetros para delimitar as condições sociais. Estes parâmetros partem de critérios valorativos envolvendo habilidades, bens reais, culturais e simbólicos normalmente em poder de segmentos sociais dominantes.

Trata-se, então, de uma noção de desigualdade assentada sobre a capacidade individual do acesso ao capital social e cultural. Este é o fundamento da adoção do estigma de "grupos minoritários" (que em geral são maioria) ou dos "diferentes". Esta mesma lógica é utilizada na definição do conceito de ciência e do saber utilizados e produzidos pela escola.

Mesmo que a escola se apresente incapaz de lidar com o diferencialismo cultural e as desigualdades sociais, a discussão que se faz na escola sobre o tema já algo aplausível. São questões que aparecem justamente no momento em que o mundo vive grandes transformações sociais, econômicas e políticas, repercutindo fortemente sobre os padrões culturais locais. O que se vê é o avanço de um processo de homogeneização cultural a partir da própria cultura do consumo, do shopping center, própria do mundo urbano. Isto pode dar a idéia de que este processo representa a morte dos traços culturais locais e das diferenças culturais e que cada vez mais a escola se distancia desta realidade de diferenciações e conflitos. Mas esta interpretação pode não representar a realidade, pois esta (a realidade) deve ser interpretada como essencialmente contraditória, podendo valer a lição de que quando uma força se fortaleça, aguça forças contrárias. Esta lógica pode estar acontecendo nos dias de hoje.

Nos dias de hoje existem duas forças concorrenciais que caracterizam a sociedade global. A primeira, comandada pelos países ditos "desenvolvidos", produtores e proprietários dos conhecimentos tecnológicos e dos meios produtivos, os quais buscam construir estratégias de expansão das relações capitalistas no mundo. Para isto, buscam sedimentar caminhos como a abertura de novos mercados consumidores e preparação de um mercado de mão-de-obra capacitado para lidar com o avanço tecnológico que impulsiona o avanço das relações capitalistas no mundo. Para a concretização destes objetivos, estes países fazem pressão sobre os Estados nacionais, utilizando-se do discurso do racionalismo tecnológico etnocêntrico e ainda das fragilidades dos países ainda não desenvolvidos na disputa dos mercados



mundiais, para interferir nos direcionamentos das políticas públicas ao atendimento dos seus interesses.

O resultado desta pressão se constitui em homogeneização cultural na perspectiva da sedimentação de um mercado consumidor com hábitos de consumo mais ou menos universalizado. Assim, a partir desta lógica, algumas políticas públicas fazem-se importantes, da urbanização, da inserção de populações periféricas ou rurais no mundo do consumo, de homogeneização dos traços culturais, etc. Da escola, espera-se a contribuição de preparação do mercado de mão-de-obra, com habilidades também homogêneas, como é o caso de saber lidar com as tecnologias da informação, língua inglesa etc. Nota-se que, para esta força interessa a homogeneidade e a negação ao diferencialismo.

Por outro lado, na medida em que esta força de homogeneização cultural ganha espaço no mundo, fazendo com que a população global tenha mais ou menos as mesmas habilidades para trabalho (isto facilita a expansão da produção econômica no mundo na medida em que em qualquer parte do mundo utiliza-se a mesma tecnologia, os mesmos computadores, etc) e tenha mais ou menos os mesmos hábitos de consumo, aguça forças contrárias, de fortalecimento das culturas regionais, locais, de valorização de meios alternativos de sobrevivência. Esta segunda força, embora frágil ganha cada vez mais chega à escola através das pessoas da escola, do professorado, driblando assim o lado rígido institucional.

### **CONCLUSÃO: A NECESSIDADE DE CONSTRUIR NA ESCOLA UMA NOVA PERCEPÇÃO DE PROCESSO EDUCATIVO**

Conclui-se que os procedimentos burocráticos constantes nas políticas educacionais assim como o discurso elaborado no âmbito da pedagogia e da sociologia da educação, no sentido de fazer da escola um espaço de recepção das diferenças culturais e de condições sociais, não são suficientes para alterar a prática do dia a dia a escola. Isto porque as políticas educacionais que buscam regular esta questão não tocam na essência do problema, "a cultura escolar", a qual se encontra sedimentada em concepções etnocêntricas advindas do racionalismo clássico.

Por outro lado, a escola encontra ainda mais dificuldade de absorver as diferenças culturais e sociais considerando-se que a absorção do conhecimento, quer seja através da escola ou no contexto

social, assume um caráter ideológico no qual a idéia da progressão (tanto no interior da escola, a seriação, como na própria vida da pessoa) se faz fundamental. Isto é, a idéia da progressão na absorção do conhecimento, se constitui de um dos principais elementos da racionalidade burguesa. Esta noção se constitui de um caráter ideológico porque exige que o sujeito social acredite que a escola lhe fará absorver, progressivamente, o conhecimento predominantemente requerido pelo contexto social. Nos dias de hoje, insere-se no contexto da dinâmica da globalização da cultura e das relações econômicas, traços ideológicos que atendem a uma racionalidade técnica e instrumental, muito própria e propícia do modelo capitalista vigente. A ciência se desenvolve de forma conjugada à expansão das atividades econômicas, e neste caso o progresso técnico assume um caráter ideológico de racionalidade. O caráter ideológico do progresso técnico é perfeitamente perceptível ao se associar o conceito de racionalidade à forma capitalista de atividade econômica.

Para alterar esta realidade seria necessário que se construir, pelas políticas educacionais e pelo pessoal da escola, de uma nova percepção de processo educativo. Seria necessário abrir mão do processo educativo baseado nas regras e normas do interior da escola para visualizando-o no mundo da vida.

Neste caso, por processo educativo, não se entende apenas a dinâmica implementada no interior a escola, mas os aprendizados trazidos pelas pessoas que nela chegam, especialmente os aprendizados que conduzem à tomadas de iniciativas que promovem as mudanças e os fortalecimentos das relações sociais e de grupos a partir do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências, valores, princípios, hábitos e atitudes. Neste caso, os processos educativos estariam associados, além das ações clássicas de ensino, a experiências de pesquisa, experimentação, vivência, sensibilização, problematização, intervenções sociais e outros. O ensinamento de Paulo Freire, em especial nas obras *Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra e a Pedagogia do Oprimido*, já fornece o caminho deste novo entendimento de processo educativo na medida em que considera, o processo educativo, um movimento de transformação do sujeito e da coletividade, simultaneamente. Este entendimento é expressado por Freire em palavras como estas: (1990, p. 29): "... a consciência é gerada na prática social de que se participa.". Ou esta (p. 31): "É impossível levar avante o meu trabalho de alfabetização, ou compreender a alfabetização (...) separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo." Esta

concepção de processo educativo aparece também nas palavras de Paulo Freire (1987, p. 62) ao criticar a educação bancária: “Esta concepção “bancária” implica, além dos interesses já referidos, outros aspectos que envolvem sua falsa visão dos homens. Aspectos ora explicitados, ora não, em sua prática. Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo.” Portanto, com este entendimento de processo adotado no âmbito das políticas educacionais e na prática escolar do dia a dia, é possível fazer da escola um espaço aberto às diferenças culturais e de condições sociais.

### **ABSTRACT**

In this text, the relationship between the school and the culture is analyzed, specially when referred to the implications of the presence of the different cultures and social conditions in the context of the school. It is argued that the existing juridic and politic instruments expressed in the public educational policies, along with the speech from the educational sociology and psychology, in the sense of making the school a space to receive cultural differences and social conditions, are not sufficient to change the day-to-day practices in the school. The determinations expressed in the public educational policies aimed to regulate this question do not reach the essence of the problem, “the culture of the school”. The latter is sedimented in ethnocentric conceptions originated from the classic rationalism.

Key words: etnocentrismo; cultura; políticas educacionais.

### **RESUMEN**

Se propone, en este texto, analizar la relación entre la escuela y la cultura, especialmente en lo que se refiere a las implicaciones de la presencia, en el espacio escolar, de diferencias culturales y de condición social. Se argumenta que los instrumentos jurídicos y políticos ya existentes expresados en las políticas educacionales, así como el discurso elaborado en el ámbito de la pedagogía y de la sociología de la educación, en el sentido de hacer de la escuela un espacio para la recepción de las diferencias culturales y de condiciones sociales, no son suficientes para cambiar la práctica del día-a-día de la escuela. Esto es

porque las determinaciones expresadas en las políticas educacionales que buscan regular la cuestión no tocan la esencia de la problemática, "la cultura escolar", que se encuentra sedimentada en concepciones etnocéntricas advenidas del racionalismo clásico.

**Palabras clave:** el etnocentrismo; la cultura; la política educativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANSART, P. Sociologie de Saint-Simon. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.
- ARANTES, A. A. O que é cultura popular. São Paulo: Brasiliense, 1998 (Coleção Primeiros Passos).
- BOURDIEU, P. Préface de Pierre Bourdieu a Paul Lazarfeld, Marie Jahoda, Hans Zeizel. Les chômeurs de Marienthal. Paris : Éditions de Minuit, 1981.
- BRANDÃO, C. R. Pesquisa Participante, 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FORQUIN, J.C. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento. Porto Alegre, Artmed, 1993.
- GARCIA, C. B. As cidades e suas cenas. Ijuí : Editora Unijuí, 1999
- GRINEVALD, J. Science et développement: esquisse d'une approche socio-épistémologique. In: La Pluralité des mondes – Cahier de l'I.E.D.1 Genève et Paris: P.U.F. 1975 – p. 31-97
- FREIRE, P. & MACEDO, D. Alfabetização Leitura do Mundo Leitura da Palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HABERMAS, J. La technique et la science comme "ideologie". Paris: Gallimard, 1973.
- SANTOS, J. L. O que é cultura. São Paulo: Brasiliense, 2003 (Coleção Primeiros Passos)

Recebido em 24 de março de 2009.

Aceito em 30 de abril de 2009.