

História da educação a partir da perspectiva de etnia. Reflexões introdutórias

*Lúcio Kreutz**

Resumo

Este estudo pretende refletir sobre as condições de possibilidade e sobre as implicações de uma leitura da história da educação a partir da perspectiva de etnia. Quer-se compreender os agentes educacionais na sua diferença, enquanto indivíduos que possuem uma historicidade. E a etnia é um dos componentes desencadeadores desta historicidade que não permite tratar genérica e abstratamente de alunos e professores.

Palavras Chaves: Etnia; história da educação

Abstract

This study intends to present a reflection upon the possibilities and implications of reading of the history of education based on the ethnic perspective. We want to understand the difference among educational agents, as individuals that have a historicity. By the way, the ethnic is one of the starting components of this historicity that doesn't allow us to consider students and teachers in a generic and abstract way.

Key words: Ethny ; History of education

* Professor do Curso de Mestrado em Educação da Unisinos

O tema identidade/etnia está tendo atenção especial em várias áreas do conhecimento. Na educação, abrem-se também perspectivas para incorporarmos à compreensão do processo educacional novas dimensões, como as relacionadas com identidade e etnia. Percebe-se que há uma gradativa abertura no sentido de que nossa história educacional se efetive mais colada à história social e cultural, mais atenta a uma visão mais plural e onidimensional, não unidimensional. Isto significa ter mais atenção para as relações entre educação, cultura e sociedade e problematizar a compreensão dos processos educativos enquanto dinâmicas históricas em que estão envolvidos espaços e tempos de sujeitos, enfim, práticas sócio-culturais. Arroyo entende que isto significa

“situar a escola na construção de um projeto político e cultural costurado por um ideal democrático comum e refletindo ao mesmo tempo a complexa diversidade de identidades, grupos, etnias, gêneros, diversidade demarcada não apenas por relações de perda, de exclusão, de preconceito e discriminação, mas demarcada por processos ricos de afirmações de identidades, valores, vivências, cultura” (Arroyo, in Dayrell, 1996:7).

Entendo que no processo educacional é absolutamente necessário ter a compreensão da totalidade do educando, não apenas suas necessidades econômico-sociais, mas também o universo de suas representações, para que se obtenha resposta efetiva dos alunos. O desconhecimento da forma como os alunos representam a si e a realidade é, sem dúvida, um dos ingredientes fortes do fracasso escolar. O enfático discurso sob a ótica sociológica e política, denunciador das misérias e desequilíbrios, ainda não nos levou a criar uma escola cidadã, em escala maior. Pergunto: Isto não terá relação com o fato de que o processo educacional, da forma como está sendo organizado, ignora a forma como os diversos grupos se auto-representam em seus valores e características? Será que o processo educacional incorpora representações de identidade, de tal forma que os diversos agentes sociais se identificam com a proposta e com ela se comprometem?

No caso específico do Rio Grande do Sul, podemos perguntar: sabemos como os diversos grupos étnicos que compõem a formação social do Rio Grande do Sul elaboram a representação de sua identidade étnica? Reconhecemos suas especificidades histórico-culturais e damos-lhes espaço no processo educacional? Ou, universalizamos e prescrevemos as características de uma etnia para todos, como se o “todos” fosse identificável com uma noção abstrata, genérica e a-histórica de povo?

A experiência histórica de representação de identidade/etnia, juntamente com a dimensão social e política, parece-me um componente importante para o planejamento educacional. E isto tem um significado especial para o Rio Grande do Sul, onde toda uma diversidade étnica concorre na formação econômico-social e cultural do estado.

Dayrell (1996:139) chama a atenção como para grande parte dos professores os alunos são **alunos**.

“É essa categoria que vai informar seu olhar e as relações que mantém com os jovens, a compreensão das suas atitudes e expectativas. Assim, independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos.(...) A homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal”.

Concordamos com Arroio (1996:7) de que nossa herança é a de um histórico desencontro entre formação humana e processo concreto de nossa história escolar, sendo que a concepção mercantil, utilitária e tecnicista, especialmente a partir da lei 5692/71, é um dos capítulos deste desencontro. Porém, que aos poucos “os olhares dos educadores se alargam reencontrando os vínculos perdidos entre educação e humanização”.

Nosso entendimento vai na perspectiva apontada por Assis Carvalho de que a percepção da identidade étnico-cultural e o respeito à mesma “é crucial para a reconstrução da história do grupo étnico e para a articulação de projetos plurais que viabilizam a presença ativa dos segmentos étnicos no tecido mais amplo da nação”. Parece-nos importante, neste sentido, a ênfase do mesmo autor no sentido de que é preciso entender a identidade étnico-cultural sempre articulada à identidade nacional, permitindo-se, então, o surgimento de novas composições, de novas articulações, “mesmo insurgentes, porém, garantidoras de um tempo e de um espaço étnicos mais afinados com o desenvolvimento histórico”(Assis Carvalho, 1985 p. 15).

Pretendemos, na seqüência, refletir sobre as condições de possibilidade e sobre as implicações de uma leitura da história da educação a partir da perspectiva de etnia, realçando, no entanto, que se trata de uma aproximação inicial.

A questão do paradigma de referência.

Silva (1996:190) analisa como os movimentos sociais dos últimos anos contribuíram para dar visibilidade às múltiplas formas pelas quais a

história e a dinâmica sociais são construídas pelos diferentes grupos sociais e culturais. Aos poucos foi sendo superada a noção de um sujeito único e privilegiado da história, ganhando importância outros eixos no movimento da dinâmica social, tais como etnia, gênero e idade.

A discussão começou a se centralizar mais nas relações de poder entre os diferentes grupos culturais. Gradativamente, a análise das identidades sociais e culturais resultantes deste processo foi se tornando a tarefa central.

Certamente o objetivo da ação pedagógica, da mais clássica à mais moderna, tem sido expresso - embora a prática nem sempre fosse coerente com a proposta - no sentido de ajudar o ser humano e se conhecer, a se descobrir como humano, a se constituir em sujeito social, cultural e étnico. Porém, a forma de acionar o processo educacional tem sido e é bastante controversa em relação a estes objetivos proclamados.

Diversos estudos vem confluindo na percepção de que somos de uma tradição pedagógica que sabe tratar mais com as igualdades do que com as diferenças. Inclusive, normalmente, quando percebemos as diferenças, desenvolvemos a ação pedagógica no sentido de superar estas diferenças, exigindo de todos a mesma trajetória educativa. Silva (1996) entende que a tendência tem sido a busca de um pretense coletivo, o que tem provocado uma generalização vaga, retratando-se muito pouco a diversidade e a complexidade do tecido social e cultural. Deixava-se de expressar a heterogeneidade de etnia, de gênero, de religião, de idade, presente no processo histórico, sempre com uma carga muito forte de tensões, de conflitos e de alianças dentro do grupo social normalmente tratado como um todo homogêneo e coeso.

“O conhecimento, segundo o paradigma ocidental, representa tendencialmente o abraço mortal da integração no conhecimento e no próprio. O reconhecimento do outro é sempre e ‘apenas’ o reconhecimento enquanto aceitação de sua alteridade” (Süss, 1993, p.1)

Ao longo da história, formalmente, a escola foi vinculada com a dinâmica dos grandes projetos político-sociais. E isto se tornou mais enfático com os ideais da modernidade e do iluminismo. Na escola tentava-se

“corporificar as idéias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e de

libertação política e social, de nivelamento de privilégios hereditários e de modalidade social” (Silva, 1996:151).

Na compreensão de Silva, a escola foi situada, no projeto do modernismo, no centro dos ideais de justiça, de igualdade, e de distributividade. A escola tornou-se a instituição encarregada de transmitir e generalizar estes princípios. Assim a idéia de educação, está montada nas narrativas do “constante progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo e do papel da própria educação como instrumento de realização desses ideais” (Silva, 1996:253).

A perspectiva epistemológica subjacente a esta visão é o entendimento de ciência como domínio da natureza, com características de objetividade, universalidade e neutralidade. E aí reside um problema básico: este paradigma procura universalizar aspectos muito particulares do real, desconhecendo todo um conjunto de outras dimensões do mesmo. Os reflexos na forma de se conceber o processo educacional foram marcantes. Um exemplo disto temos no discurso nacionalista que, ao fundir o significado de nação com o de pátria, forçou uma homogeneização a partir de certos núcleos de adesão. E, assim, realizou um movimento complementar de exclusão e integração ao descrever grupos, ao impor espaços, ao conferir a palavra ou negá-la. Este discurso oficial, linear, não retrata as tensões, os mecanismos de seleção/exclusão, autorização/silenciamento presentes no processo histórico. Em relação às diversas etnias, construiu-se uma representação dos mesmos que melhor correspondesse à edificação do projeto nacional, com fortes reflexos sobre a organização escolar destes grupos. Na ordem política a escola desempenhou um papel central na configuração de uma identidade nacional. E tem sido simultaneamente um forte elemento de incentivo à perda ou exclusão de identidades. No caso teuto-brasileiro esta foi uma experiência traumatizante porque, de um momento para o outro, deixou de ser legítima toda uma organização e expressão de uma tradição étnico-cultural, antes permitida e incentivada. Há urgência em eleger os sujeitos sociais concretos e os processos de sua constituição diferenciada como novo eixo articulador da teoria e prática educativa.

“As grandes histórias que reivindicam validade para todos os contextos, hoje perderam sua fascinação e força de mobilização. Eis a profunda contradição do paradigma da globalização do mercado, da informação e da tecnologia. As chamadas histórias universais são impregnadas por uma violência estrutural inerente à centralização. São insensíveis frente à alteridade contextual” (Süss, 1993).

O que para um gênero e para uma etnia pode ser uma vivência e um percurso de afirmação, de uma auto-imagem positiva, isto pode ser um percurso traumático e deformador para outra etnia e outro gênero.

O percurso escolar revela-se traumático para muitos indivíduos, em função de suas características étnicas e de gênero não reconhecidas. É preciso uma ação pedagógica atenta para o peso formador ou deformador de determinadas vivências na vida dos indivíduos. É preciso incorporar na ação pedagógica as diferenças de etnia e gênero. Os rituais, os processos, os tempos e espaços sociais são vivenciados e lembrados de forma diferente pelos indivíduos. Isto depende do grupo étnico e do gênero. Ignorar e reprimir o pertencimento étnico do educando é obrigá-lo a construir um projeto identitário ambíguo.

É fundamental entender como determinado grupo se entende, que conflitos tem entre si e com outros e o que ele vai ajudando a construir nesta teia de relações, neste entrecruzamento de culturas.

Na análise crítica, hoje, rejeita-se as “proclamações autoglorificatórias” e qualquer afirmação essencialista sobre identidades nacionais ou culturais (Silva, 1996:188). Põe-se em questão a própria base que privilegia este centramento e universalização de valores a partir de perspectivas particulares. É preciso questionar os discursos, as representações e perguntar-se em função de qual processo algumas representações foram autorizadas, legitimadas e a quais grupos elas correspondiam. Quais as visões não representadas? Quais relações de poder estão subjacentes e sustentam estas visões?

À medida em que a sociedade se torna mais complexa e em que se adquire mais consciência desta complexidade e diversidade interna, passa a ser mais importante a tentativa de articulação das diversas propostas geradas por atores sociais diferentes (etnias, mulheres, etc.). A escola se encontra, então, frente à inadequação dos modelos uniformizadores, herdados da tradição iluminista, em relação a uma sociedade que começa a ver-se como múltipla e diversificada (Juliano, 1993:8 e 9).

No paradigma emergente começa-se a aceitar a diversidade cultural como legítima dentro de cada âmbito. A estabilidade interna e o consenso que eram critérios de validade cultural, formaram modelos estáticos, em que toda intervenção e contato entre as culturas eram vistas como perigosos agentes de desintegração cultural. No campo educacional, as conseqüências desta forma de ler a diversidade cultural, foram particularmente marcantes. Naturalizou-se as diferenças, isto é, elas foram atribuídas a fatores naturais

de cada indivíduo como condições inatas, deficiências orgânicas, tendências hereditárias (Juliano, 1993: 28 e 29).

A partir de um novo paradigma de compreensão e de ciência pode-se avançar no sentido de tornar transparentes as múltiplas formas pelas quais a história e a dinâmica sociais são construídas pelos diferentes grupos sociais e culturais. Assim, vai sendo superado o entendimento de um sujeito único e privilegiado da história e inicia a atenção para outros eixos de movimento da dinâmica social (etnia, gênero, idade). A discussão centraliza-se mais no lugar social e cultural a partir do qual os diferentes sujeitos interagem e sobre o significado que atribuem a sua ação. É preciso saber perguntar qual a trama das tensões e relações então predominantes. Neste sentido a história cultural nos oferece um olhar mais perscrutador para a parte explícita e refletida da ação, invocando a capacidade inventiva dos agentes na intrincada trama das relações do processo histórico (Chartier, 1991 e 1994 e Nóvoa, 1992). Nesta perspectiva enfatiza-se “as representações que agentes determinados fazem de suas práticas, das práticas de outros grupos, da escola, dos agentes escolares (...), do papel que a escola tem na sociedade (Nunes e Carvalho, 1993:48).

Dayrell realça que 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 (...) negros e brancos (...), alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores da 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 p.136).

Esta perspectiva motiva a trabalhar a representação que os imigrantes tiveram de educação e de processo identitário, pois, pode trazer-nos nova percepção do real a partir da qual se encaminham também novas perspectivas educacionais. Com novos olhares é possível detectar novos contornos da realidade que não podem ser desconhecidos no processo educacional. Por exemplo, no Brasil, e de forma particular no Rio Grande do Sul, em que a formação social é decorrente de grupos étnicos, com percepções diferenciadas de si e do processo político-cultural, é fundamental perguntar-se sobre as representações com as quais trabalhamos no processo educacional. Quando não tem espaço para expressar-se publicamente, não significa que na clandestinidade a memória não seja rememorada e revivenciada, transmitida de uma geração a outra. O silêncio sobre o

passado, longe de conduzir ao esquecimento, pode ser a resistência que a sociedade civil impõe ao excesso de discursos ou representações oficiais (Pollak, 1989:5).

Em decorrência, para se articular um projeto educacional para o Rio Grande do Sul, é fundamental conhecer concepções e representações de sociedade das várias etnias que tiveram participação no processo de formação histórica, tendo sido ou não reconhecidos através das representações legitimadas oficialmente.

Identidade/ etnia como categoria de análise:

Segundo Nóvoa (1992:210/11) é preciso ousar e produzir um outro conhecimento histórico no domínio do educativo. Entende que há rupturas a serem desencadeadas neste domínio, superando-se a lógica historiográfica tradicional, centrada fundamentalmente nas idéias pedagógicas e/ou numa história institucional. Além de fornecer-nos a memória dos percursos educacionais, também nos permite compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas e das práticas escolares. Tudo é produto de uma construção social.

Para Hameline (1984), a abordagem histórica deve preocupar-se menos em retratar estaticamente situações e contextos educacionais, e, sim, centrar-se prioritariamente na apreensão dos movimentos sociais que impulsionam as mudanças na educação. Ela deve estar atenta às práticas culturais, ao questionamento social, aos avanços e recuos de uma sociedade que educa.

Também Petitat (1985:97) afirma que prefere entender a ciência no sentido de construções parciais, em que se capta o fluxo do real, à imagem de uma ciência cumulativa que procura definir a realidade sócio-histórica através de leis objetivas.

Scott (1990:90) também realça a compreensão do real como uma massa de diferenciações internas, de complexidades e contradições, entendendo que há estruturas de poder tanto dentro delas quanto entre elas. O fato histórico não é definido apenas por lutas entre agrupamentos importantes, mas também pelo equilíbrio mutante de forças dentro dos agrupamentos.

Salienta Scott que a análise de uma produção social deve remeter sempre à história de um conjunto contínuo de práticas. Entende-se que pode haver conflito, incoerência e contradição dentro dos processos que constroem as próprias categorias de análise. Portanto, não se deve conceber

a história como sendo forçosamente linear e descuidada em relação aos avanços e recuos, “como se o presente saísse intacto de um passado cristalizado.” (Scott, 1990:27). Neste sentido, a autora entende a história como o lugar das contradições, das idas e vindas, dos “acavalamentos”, em que coerências e incoerências tem seu lugar, sendo que não é nem pode ser lugar de perenidades. Não se trata de estabelecer invariantes definitivas de um lado e de outro, quer-se reforçar as transformações e as diferenças.

Esta concepção epistemológica tem um significado especial quando se trata da educação, campo em que entram em jogo valores e propostas. Parece-nos que sob este aspecto a categoria de etnia, assim como a de gênero, pode ser um recurso válido para perceber o significado e compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Neste sentido ainda não há um sistema lógico, bem articulado. Trata-se mais de um conjunto de insights e argumentos a respeito de relações entre várias coisas. O real é concebido como uma massa de diferenciações internas, de complexidades e contradições.

Enguita (1995) esclarece que sob o termo etnia ou étnico tem-se entendido com frequência a grupos diferenciados em vista de raça, de religião, de nacionalidade de origem, de língua, de folclore ou alguma combinação destes e outros aspectos ligados presumivelmente a uma origem comum. No entanto, também tem-se utilizado os termos para designar apenas algumas destas diferenças.

Em sentido mais estrito, ainda segundo Enguita, o termo é usado para referir-se a um grupo sem território nem organização política própria. Neste sentido, nem raça, nem religião, nem origem nacional, nem língua garantem por si mesmo a existência de um grupo étnico nem de relações étnicas. No entanto, qualquer um destes elementos pode servir de base para a configuração de identidades culturais coletivas (Enguita, 1995:133). Mas é importante lembrar que Enguita trata de etnia a partir de seus estudos específicos dos povos ciganos na Espanha.

Nesta perspectiva, torna-se problemático falar de um grupo étnico no plural unificador: os **teuto-brasileiros**, por exemplo.

“Todo processo de conhecimento torna-se um processo de simplificação, pois, consiste em pôr em ordem uma realidade muito rica, complexa e variada. Isto nos leva a fazer abstrações, formar regularidades, estruturas, tipos ideais. Faz-se referência a tipos modais ou médios”. (Enguita, 1995:134).

Assim como os estudiosos da área o fazem em relação ao gênero, também podemos perguntar-nos sobre as potencialidades e a relevância da **categoria etnia** para os estudos históricos na educação. Quanto ao gênero, Scott (1990) propõe uma leitura da história em que esta categoria tenha realce, articulada com etnia e classe.

Louro (1992:54) apresenta uma visão de autores que afirmam a necessidade de articular estas diferentes categorias (etnia, classe, gênero) e ensaiam aproximações teóricas que as levem em consideração. Trata-se de Joan Scott (1990), de Madeleine Arnot (1987), de Jean Anyon (1990), de Heleieth Saffioti (1992), de Michel Apple, (1987 e 1988) entre outros. Guacira Lopes Louro apresentou esta relação em 1992, interessada diretamente na relação **educação e gênero**. A estes autores poderíamos acrescentar ainda algumas que ensaiam uma aproximação mais específica entre **educação e etnia**. Entre outros, lembramos Friedrich Heckmann (1992), Joan Joseph Pujadas (1993), Dolores Juliano (1993), Petronilha B. G. Silva (1993), Regina Pahin Pinto (1993), Jean Claude Forquin (1993), Lígia Costa Leite (1993), Betty Mindlin (1993), José Antônio Jordán (1994), Peter Woods e Martyn Hammersley (1995), Alain Coulon (1995), Mariano Fernandes Enguita (1995 e 1996), Michel de Certeau (1995), R. Serbino e M.A. Rodrigues (1995), Paula Montero (1996), Tânia Dauster (1996), Juarez Dayrell (1996), Márcia Spyer (1996), Nestor Garcia Canclini (1996), Nilma Lino Gomes (1996) e Tomaz Tadeu da Silva (1996). No entanto, este ainda é um terreno - como salienta Lopes Louro - onde todos se movimentam com muita cautela, onde são freqüentes os tropeços e, onde, também há os que preferem as rotas mais conhecidas.

Será que podemos entender, como Scott o entende em relação a gênero, que etnia seja um elemento constitutivo de relações sociais fundados sobre as diferenças percebidas entre os diferentes grupos? Dá para perceber isto nos símbolos culturalmente invocados por uma sociedade, nos seus conceitos normativos, nas propostas educacionais e na organização social? Dá para perceber isto nas identidades subjetivas, isto é, na maneira como os sujeitos concretos se constituem? Seria a etnia, como gênero, "um primeiro modo de dar significado às relações de poder?" (Louro, 1992:54).

Entendemos que sim. Como explicitou Scott, os conceitos de gênero, bem como os de etnia, atravessam a sociedade e acabam por estruturar tanto a percepção quanto a organização - concreta e simbólica - da vida social. Neste sentido, etnia e gênero tem a ver com a concepção e a construção do poder. Através da categoria etnia podem-se tornar visíveis sujeitos que normalmente não tem aparecido nas análises, especialmente as de um

enfoque mais sociólogo. Etnia, como gênero, é um campo no qual foi e é vivida a história (Scott, 1990).

Perrot (1988) alerta que a tendência é a de articular a educação ao todo social. Mas frequentemente entende-se o todo social apenas em relação à posição de classe dos indivíduos, omitindo-se as menções à existência de outras contradições sociais, como as de gênero, etnia, idade, religião.

A etnia, como gênero e classe, não é uma categoria pronta e estática. São categorias “dinâmicas, construídas, possíveis de transformação (...). Supõe-se que os sujeitos são ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais.” (Louro, 1992:57).

A sociedade, ao longo do tempo, caracteriza, classifica e decide sobre o espaço dos grupos étnicos. E isto é feito com disputas e conflitos. É importante perceber-se o étnico também como fator de diferenciação social. É preciso compreender que as “capacidades” e as “limitações” de cada etnia são, usualmente, o resultado da posição, do lugar que a sociedade atribui às diferentes etnias.

Portanto, o étnico é um processo e não um dado resolvido no nascimento. É construído através de práticas sociais, num processo de relação. E como não há uma única etnia, é preciso estar atento às relações de poder entre os diferentes grupos sociais e culturais. Assim, o interculturalismo não pode ser entendido simplesmente como uma convivência entre culturas diferentes. Se no plano antropológico elas efetivamente são diferentes, no plano sociológico elas também são desiguais. Não temos critérios para atribuir maior valor ou importância a uma determinada cultura, porém, no processo histórico concreto, no jogo do poder e na correlação de forças, determinadas culturas se impuseram como mais válidas que as outras. Porém, como alerta Silva (1996:193) não se trata de querer inverter o processo e “partir da cultura dominada”.

“Na perspectiva de um multiculturalismo crítico (...) trata-se, ao contrário, de encarar as culturas dos grupos dominados de uma forma antropológica, como uma manifestação e expressão de formas de organizar a vida social que existem ao lado de outras, igualmente válidas. Nesta perspectiva não se trata de ‘partir da cultura dominada’, mas de interrogá-la, questioná-la, historicizá-la, da mesma forma como se deve fazer com a cultura dominante. Não é uma questão de superá-la, para entrar em outra”. (Silva, 1996:193).

Esta perspectiva de historicidade leva-nos a questionar o próprio termo **multicultural**. Este induz a imaginar-se uma sociedade construída

como um mosaico, formado por culturas diferentes, cada uma estática. O conceito não é suficientemente dinâmico. Se pretendemos realçar a interrelação dinâmica entre estas, com suas reacomodações e ajustes constantes que isto implica, o conceito de **educação intercultural** resultaria mais adequado.

“Multicultural: fala daquilo que é, de presenças diversas, de culturas com conteúdos específicos. Mas pode referir-se a questões e a limites intransponíveis entre elas.

Intercultural: põe a ênfase nos pontos de contato e por conseguinte no necessário diálogo entre as culturas. É um conceito que descreve melhor a perspectiva a partir da qual tende-se a ver a situação na década de noventa”. (Juliano, 1993:66).

É uma questão de historicizá-la. Trata-se de compreender como as categorias do pensamento e de classificação da realidade estão embasadas em interesses e também em relações de poder e como a educação está envolvida com este processo. Trata-se, como salienta Bourdieu de tentar desnaturalizar o mundo social, ultrapassar o nível das explicações individualizantes, fatalistas, metafísicas e essencialistas, destruir a ilusão de transparência do mundo social. (Silva, 1996:233/4).

Enfim, tomando a etnia como categoria de análise pode-se contribuir com uma leitura da história de educação em que a diversidade social e cultural possa ser contemplada, em que os sujeitos individuais quanto os coletivos não são “neutros”, mas apareçam como pessoas construindo-se no processo histórico, através de variadas e intrincadas relações de etnia e gênero. Segundo Anyon, (1990:14) o gênero - entendo que também etnia - envolve tanto recepção ativa quanto passiva às contradições sociais. Por isto é preciso procurar perceber as acomodações e as resistências às contradições sociais. E as formas de lidar com estas contradições podem ser múltiplas.

Perspectivas:

A divisão étnica está entre as divisões mais fortes e significativas que a sociedade hodierna sofre. Situa-se entre as divisões de classe, de gênero, as comunitárias ou territoriais e também as de idade. Porém, entendemos com Enguita (1995) que a escola não é apenas um lugar a mais em que se repetem os prejuízos e as tensões étnicas. Ela é um lugar chave nas tensões étnicas porque é essencial na produção e reprodução da cultura, que é o elemento distintivo daquilo que entra em jogo nas relações étnicas.

A perspectiva intercultural sugere uma nova estratégia educativa. Não significa incluir cultura e diversidade cultural como um dos temas dos parâmetros curriculares. Significa, como enfatiza Arroyo (1996), situar a escola na construção de um projeto político e cultural formado por um ideal democrático comum e refletindo simultaneamente a complexa diversidade de identidades, grupos, etnias, gêneros. É preciso não apenas criar as condições para perceber relações de exclusão, de perda, de preconceito e discriminação, mas construir a possibilidade de processos ricos de afirmação de identidades, valores, vivências, enfim, de cultura.

Concordamos com Dayrell (1996:144) no sentido de que, se partimos da idéia de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos, certamente teremos que fazer da escola um lugar de reflexão (que é voltar-se com indagação sobre sua própria experiência) e de ampliação dos projetos dos alunos.

Parece-nos que é viável e promissora a perspectiva de "problematizar a compreensão dos processos educativos enquanto dinâmicas históricas que envolvem espaços e tempos de sujeitos e de práticas sócio-culturais (Dayrell, 1996 p.9). A história da educação poderá contribuir com a superação do modelo homogeneizante da escola se, tentando explicitar, por exemplo, a compreensão que se estabeleceu historicamente de aluno, procura analisá-lo como ator, como sujeito sócio-cultural, isto é, como sujeito de uma cultura, de um gênero, de uma etnia, enfim, de um conjunto de experiências que o constituem como ser social.

A história da educação a partir da categoria de etnia poderá contribuir para uma maior sensibilidade aos processos reais nos quais se constrói a escola, alertando-nos para a diversidade, para as diferentes representações, ritmos, tempos e espaços nos quais e pelos quais se articulam as práticas educacionais. Quer-se compreender os agentes educacionais na sua diferença, enquanto indivíduos que possuem uma historicidade. E a etnia é um dos componentes desencadeadores desta historicidade que não nos permite tratar genérica e abstratamente de alunos e professores. Complexifica-se, portanto, a leitura do processo educacional.

Referências Bibliográficas

- ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 73, maio 1990.
- APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 60, fev. 1987.
- _____ Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 64, fev. 1988.
- ARNOT, Madeleine. La hegemonia masculina, las classes sociales y la educación de la mujer. **Tempora**, Universidad de la Laguna, Tenerife n. 9, jan-jim. 1987.
- ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- ASSIS CARVALHO, Edgar de. Identidade e projeto político: notas para a construção teórica do conceito de antropologia. In: BASSIT, Ana I. **Identidade: teoria e pesquisa**. São Paulo: EDUC, 1985. (Série Cadernos PUC).
- CANCLINI, N. G. O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Brasília, Ministério da Cultura, n° 23, 1994.
- CERTEAU, Michel de. **A cultura do plural**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 11(5): 173-191, 1991.
- _____ A História hoje: dúvidas, desafios, propostas. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n.13, 1994: 97-113.
- CONNEL, R. W. Como teorizar o patriarcado? **Educação e Realidade**. Porto Alegre, Faculdade de Educação da UFRGS, v. 16, n. 2, jul/dez. 1990, p. 85-92.
- COULON, Alain. **Etnometodologia y educación**. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1995.
- DAUSTER, Tânia. Construindo pontes. A prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996: 65-73.

- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996: 136-162.
- ENGUIITA, Mariano Fernandez. **La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y outras personas interessadas**. Madrid: Ediciones Pirâmide, 1995.
- _____. **Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano**. Madrid: Ediciones Pirâmide, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996: 85-92.
- _____. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Maza Edições, 1995.
- HAMELINE, Daniel. L' hitória de l'éducation. In **Encyclopaedia Universalis**, Paris, ed. de 1984, p. 666.
- HECKMANN, Friedrich. **Ethnische Minderheiten, Volk und Nation**. Stuttgart, Ferdinand Euke Verlay, 1992.
- JORDÁN, José Antônio. **La escuela multicultural**. Un reto para el profesorado. Barcelona: Paidós Ediciones, 1994.
- JULIANO, Dolores. **Educación intercultural**. Escuela y minorias étnicas. Madrid: Eudema, SA, 1993.
- LEITE, Lígia Costa. Referências culturais e a construção da escola. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1993, p.75-87.
- LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. In: **Teoria e Educação**. Dossiê: História da Educação, n.6. Porto Alegre: Pannomica, 1992, p. 53-67.
- MINDLIN, Betty. Educação indígena. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1993, p.11-17.
- MONTERO, Paula. Diversidade cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996: 39-64
- NOVOA, Antônio. Inovações e História da Educação. In: **Teoria e Educação**. Dossiê: História da Educação, n.6. Porto Alegre: Pannonica, 1992, p. 210-220.
- NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, n. 5, 1993, p. 1-64.

- PERROT, Michel. **Os excluídos da história. Operários, mulheres e prisioneiros.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- PETITAT, André. Entre l'histoire et la sociologie sur les rapports école/société: le perspective construtiviste, Repères - Essais en Education. Montreal, n. 5, 1985: 87-110. In: NÓVOA, Antônio. Inovações e História da Educação. **Teoria da Educação: Dossiê da Educação.** Porto Alegre, Pannonica, 1992: 210-220.
- PINTO, Regina Pahin. Multiculturalismo e educação de negros. **Cadernos Cedes**, Campinas, Papirus, n° 32, p. 35-48, 1993.
- POLLAK, Michael. Memórias e estudos históricos. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989.
- PUJADAS, Joan Joseph. **Etnicidad. Identidad cultural en los pueblos.** Madrid: EUDEMA, 1993.
- SAFFIOTI, H. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina e BRUSCHINI, Cristina (org.). **Uma questão de gênero.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, v. 16, n.2, jul/dez. 1990, p. 5-22.
- SERBINO, R.; RODRIGUES, M.A. (org.). **A escola e seus alunos, estudos sobre a diversidade cultural.** São Paulo: UNESP, 1995.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares. **Cadernos Cedes**, Campinas, Papirus, n° 32, p. 25-34, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia política.** Petrópolis: Vozes, 1996
- SPYER, Márcia. A questão da identidade étnica na sala de aula: a cultura indígena. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996: 162-168.
- SÜSS, Paulo. **Reconhecimento e Protagonismo.** 1° Seminário Internacional de Filosofia Intercultural. São Leopoldo, Pós-Graduação em História - UNISINOS, 1993 (palestra).
- WOLF, Cristina Scheibe; FLORES, Maria Bernadete Ramos. A Oktoberfest de Blumenau: turismo e identidade étnica na invenção de uma tradição. In: MAUCH, Cláudia; VASCONCELOS, Naira (org.). **Os alemães no Sul do Brasil: cultura, etnicidade e história.** Canoas: Ed. ULBRA, 1994 p.209-220.

WOODS, Peter y HAMMERSLEY, Martyn. **Género, cultura y etnia en la escuela.** Informes etnográficos. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.