

DISCUSSÃO TEÓRICA DA RELAÇÃO: IDENTIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO*

*REIS, Fernanda***

As questões que discutem as identidades culturais constituídas a partir das relações estabelecidas nos diversos ambientes sociais ocasionam uma relação complexa entre indivíduo e sociedade. Quanto a essas questões partiremos do pressuposto que as velhas identidades estão em declínio, construindo desta forma novas identidades, agora fragmentadas, o que constitui a chamada crise de identidade (HALL,2005;7). Entretanto, essa crise gerada pelas constantes modificações sociais estabelece uma alteração nas estruturas impostas por um longo período de tempo, transformando e alterando as mentalidades socioculturais. A idéia de que as identidades modernas estão descentradas, construídas através de uma compreensão individual em relação ao coletivo é que se confirma que a própria modernidade é quem está em transformação, desse modo, é necessário uma revisão no conceito de modernidade, bem como de construção de uma identidade coletiva e individual.

Nesse sentido, pensar a escola como um espaço de construção identitária, é importante observar esses aspectos quanto de sua relevância na formação cultural e identitária do indivíduo, considerando que a escola é um espaço de encontro de diferentes culturas, compartilhadas e vividas coletivamente. Se essas modificações sociais alteram as estruturas já existentes então se constitui uma nova identidade, uma nova forma de ver e viver o mundo no qual o sujeito está inserido. Dessa forma, espera-se que a escola esteja preparada para receber esse novo sujeito, dialogando e orientando para os desafios que esta sociedade em crise se propõe. De fato existe uma busca real por uma identidade, e que também em virtude das questões institucionais provocou uma mudança nas estruturas atuais. Segundo Gadotti:

A escola precisa fazer a síntese entre continuidade e ruptura (como diz Snyders) em relação à cultura de massa, se quiser respeitar a identidade cultural das crianças populares. O imediato, a cultura primeira, deve ser um apelo em direção ao elaborado. A cultura elaborada não necessariamente representa algo superior para as necessidades vitais de todos os indivíduos. Depende do contexto histórico em que eles vivem. Pode até destruir sua identidade por uma espécie de esquecimento ou rejeição da cultura primeira. Ela pode representar a alienação pura, o discurso do outro, na expressão de Cornelius Castoriadis, “que hospedado dentro de mim, acaba falando de mim.” (GADOTTI, 1991;4)

* Este artigo é parte do Trabalho de Concluso de Curso.

** Graduada em História. Professora colaboradora do Curso de História, professora contratada pela Universidade. Atualmente desenvolve pesquisa em História Cultural.

Nesse sentido, o que Gadotti propõe é uma análise da escola referente ao seu papel na formação cultural do indivíduo, considerando que se esta análise não se apresentar de forma objetivamente clara corre o risco de destruir as identidades já construídas anteriormente, dessa forma preservar determinada cultura e constituir identidades formadas a partir de conceitos pré-estabelecidos, de idéias universais, restringe a possibilidade de compartilhamento das diversas culturas que se encontram no ambiente escolar. A escola que temos hoje estabelece essa idéia de uma cultura universal, reproduzindo a cultura ocidental e européia, fragilizando as culturas populares, ou estereotipando identidades:

A escola como instituição está construída tendo por base a afirmação de conhecimentos e valores considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e européia, consideradas como portadoras da universalidade. A questão colocada hoje supõe perguntarmos-nos e discutirmos que universalidade é essa, mas, ao mesmo tempo, não cairmos num relativismo absoluto, reduzindo a questão dos conhecimentos e valores veiculados pela escola a um determinado universo cultural, o que nos levaria inclusive a negar a própria possibilidade de construirmos algo junto, negociado entre os diferentes, e à guetificação. (CANDAU, 2002;129).

Portanto, o distanciamento e consequentemente o isolamento entre as culturas, os indivíduos e as sociedades, desperta uma necessidade de pertencer a determinado grupo social que de alguma forma possa responder as necessidades do individuo enquanto sujeito social. Essa necessidade de pertencer a algum grupo muitas vezes é negligenciada pela própria escola, que está submetida às instituições de poder, e isso se reproduz nas relações identitárias que por vezes também são controladas pelo Estado, a Igreja, a família. A identidade não parte em certos momentos do reconhecimento do individuo de si próprio, de conhecer e reconhecer suas necessidades, mas a partir da imposição do outro sobre ele, impondo e coagindo determinado comportamento, estabelecendo assim uma relação de poder que se constitui de cima para baixo. É justamente essa relação que a escola não pode estabelecer com o aluno, essa construção deve ser compartilhada e exercida por todos. É a partir dessas relações controladas pelas instituições de poder que as identidades se encontram desmanteladas também em virtude da influência da sociedade de massa, os excessos e por consequência, a perda da identidade. Conforme Ferreira:

A sociedade dispõe de mecanismos para coagir os indivíduos a se comportarem segundo suas expectativas para cada papel social que desempenham. Esses mecanismos são denominados *controles sociais*. Os controles sociais são diferentes dos controles individuais. Nestes últimos, mais caracterizados como relações de poder, alguém impõe algo a outras pessoas. Já o controle social não possui um agente específico. Ele é realizado por várias pessoas indistintamente. Podemos classificar os mecanismos de controle social como positivos ou negativos. Lembramos que essas noções não significam julgamento de valor sobre tais mecanismos, pois o resultado pretendido é o mesmo em

ambos. Sua denominação indica apenas a maneira como eles operam. (FERREIRA, 1993;36).

A idéia que o autor transmite sobre as definições de controle social, remete a uma reflexão sobre o papel e a influência das instituições públicas e privadas na constituição da identidade do indivíduo. Tomemos como exemplo o papel da escola na construção das políticas de identidade a partir do que é previsto nas leis de ensino no país. O Estado é quem vai exercer essa relação de poder sobre o espaço escolar, a LDB, os PCNs vão subsidiar o professor teórico e metodologicamente, são eles que vão orientar formas e conceitos de como exercer o processo ensino- aprendizagem. Nesse sentido, a formação educacional, bem como a constituição da cultura identitária do educando está diretamente ligada ao que o Estado entende por conveniente ensinar, e estes por sua vez estão sob a tutela de outros órgãos, em virtude da dependência econômica que há entre o Brasil e os países estrangeiros. Entre outros, o Banco Mundial é um exemplo de que as políticas educacionais no Brasil são prescritas a partir do que as instituições financeiras determinam, ou seja, está sendo imposto algo conveniente ao Estado sobre outras pessoas, e assim as identidades bem como as diretrizes educacionais de uma forma geral estão sendo forjadas:

O Banco Mundial, juntamente com o Fundo Monetário Internacional, impôs o ajuste estrutural às economias devedoras durante os anos de 1980. O ajuste pautava-se no equilíbrio orçamentário; na ampla abertura comercial; na liberalização financeira, cambial e de mercados; na desregulamentação do mercado interno; na privatização de empresas e serviços públicos; nas reformas do Estado, da previdência e educacional; nas reformas tributária, fiscal e administrativa; na flexibilização da legislação trabalhista e desestatização; na competitividade, qualidade, produtividade, eficiência e na redução de gastos públicos. (SILVA, 2002;99).

Portanto, temos presente a forte intervenção das instituições financeiras quanto o papel dos países devedores. A relação que aqui se estabelece, implica na subordinação desses países ao Banco Mundial, bem como ao Fundo Monetário Internacional, e esta relação de domínio vai influenciar diretamente nas políticas educacionais, estabelecendo uma política de mercado, visando à formação de mão-de-obra e a inserção do indivíduo no mercado de trabalho:

A aplicação desses princípios, defendidos pelos gestores externos como necessários, e a sua replicação na educação pública delineiam a intervenção calcada nas seguintes políticas: ênfase no ensino fundamental em detrimento dos demais níveis, nenhum acréscimo da parcela do PIB pra a educação, currículo direcionado prepara para o mercado e para o consumo de produtos importados, redução de receitas, desenvolvimento de programas nacionais de avaliação do sistema, centralização dos conteúdos básicos-parâmetros curriculares nacionais, flexibilização das formas de contratação de professores e redistribuição salarial das categorias docentes, descentralização das competências governamentais, novas formas de distribuição de financiamentos públicos, a privatização

gradual do ensino médio e superior, reclassificação dos alunos, incitamento de práticas de individualismo e de competitividade, a ênfase no gerenciamento por resultados, cobrança de taxas, de inscrições e de pagamento pelos usuários do ensino médio e superior, políticas seccionadas para modalidade de ensino, mais controle da comunidade local e dos pais, a fixação de taxa de retorno e argumentos de que os graduados pela universidade pública devolvam aos cofres públicos parte dos benefícios econômicos que colheram com sua escolarização. Somam-se, ainda, os programas de educação à distância, os telecursos 2000, a avaliação institucional quantitativa e recentralização da avaliação, terceirização de serviços escolares, a transposição do padrão fabril de produção de mercadorias para a organização e funcionamento da educação pública, políticas governamentais que estão sendo, não sem resistência, implementadas em todo território nacional. (SILVA, 2002;99).

Assim, essas políticas pautadas nos princípios de que a educação pública se define a partir dos instrumentos de mercado, demonstra que esta é utilizada como instrumento de persuasão, a escola se coloca como instrumento regulador da exclusão, dos conflitos sociais e também reintegradores dos indivíduos aptos ao sistema produtivo. Portanto, as políticas educacionais no Brasil foram estruturadas a partir das deliberações estabelecidas nas relações de dependência do país em relação às instituições financeiras. A LDB, promulgada em 1996, quando do governo de Fernando Henrique Cardoso¹, expressa essa relação de dependência, estabelecendo dessa forma as relações de poder, que por sua vez reflete na sala de aula.

Analisemos alguns aspectos das Leis e Diretrizes que estabelecem parâmetros educacionais no país. A Lei Nº. 9.394, promulgada em 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)², foi formulada a partir de um contexto onde a educação está voltada aos interesses de mercado, e regulados por um Estado que também está articulado com os interesses de mercado, portanto, ela não especifica a formação cultural e identitária do sujeito, mas deixa brechas para possíveis interpretações do desenvolvimento da construção identitária nos ambientes de educação escolar:

Título I: Da Educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

¹ Fernando Henrique Cardoso começou seu primeiro mandato presidencial em 1994. Foi reeleito para um segundo mandato, no período entre 1998 e 2001. Assim, dentro da democracia republicana, foi o presidente que recebeu da população o maior tempo para administrar o nosso país. Sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da Educação Paulo Renato, ex-reitor da UNICAMP, tivemos, entre outras coisas, a LDB e o Plano Nacional de Educação. GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.p.201.

² A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida pela sigla LDB, foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro e publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996. SAVIANI, Dermeval. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional*. 5º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea. P. 07.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.³

Embora a LDB cumpra um papel deliberativo das competências da União, Estado e Município quanto da educação no país, vale ressaltar que esse exerce um papel importante dos princípios da educação nacional e que, portanto, deveria estar a favor da formação do indivíduo, mas na prática o que se tem é justamente o que foi discutido até aqui, ela está em harmonia com o que o mercado estrangeiro estabelece e, portanto vinculada a essa relação de domínio. Em vários momentos a LDB enfatiza o papel da escola como responsável para a qualificação profissional, o exercício da cidadania, reafirmando o discurso da política de mercado:

Título II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional:

A educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.⁴

Se a educação, dever da família e do Estado, é responsável pelo pleno desenvolvimento do educando, podemos entender que parte desse desenvolvimento se atribui à formação identitária e cultural do indivíduo e que, portanto é dever também da família e do Estado contribuir na formação cultural e identitária desse sujeito. Se falamos de identidades em crise, em formação, e que, portanto o sujeito necessita pertencer a algum espaço para constituir sua própria identidade, é também importante esse diálogo nos ambientes de educação escolar, pois sendo ele responsável pelo desenvolvimento do educando, também deve nortear as discussões relacionadas as formações de identidades. Se hoje as temáticas referentes à constituição identitária estão em evidência, é em virtude das crises individuais e coletivas e pela falta de espaços para se discutir essas questões:

A idéia de identidade nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o deve e o é e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela idéia - recriar a realidade à semelhança da idéia.(BAUMAN, 2004;26).

Portanto, a necessidade de se constituir uma identidade como sugere Bauman, está presente nas discussões das crises de pertencimento que por vezes está submetida às relações de poder estabelecidas pelas instituições públicas e/ ou privada, bem como das relações

³Lei Nº. 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20/12/1996. Ed. Do Brasil S/A.p. 4.

⁴ Lei Nº 9.394. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20/12/1996. Ed. Do Brasil S/A.p.04.

individuais e coletivas, espaço este que se busca encontrar o outro e a si mesmo de forma a ser reconhecido e estar dotado do sentimento de pertencimento. Assim, os indivíduos sentem necessidade de pertencer e se reconhecer em determinados espaços e grupos, muitas vezes na busca por uma identidade com o outro e com ele próprio, para Almeida Filho:

É pela certeza de que seu comportamento está em conformidade com a normação social, certeza estabelecida por meio do caráter previsível das várias modalidades de conduta que os indivíduos passam a sentir-se aceitos e inseridos na sociedade. (FILHO, 2002;45).

Portanto, o indivíduo recorre à supressão do outro em relação a ele, para que então ele próprio possa se sentir pertencente aquele espaço social no qual está inserido, e assim manipula e deteriora sua própria identidade. Dessa forma, a escola, como instrumento de normação social, de certo modo contribui para esse desmantelamento das identidades, pois se o espaço escolar está reproduzindo a política de mercado, imposto pelas instituições de poder, é necessário que esses sujeitos estejam em conformidade com o sistema e, portanto, as questões referentes à sua formação cultural e identitária estão em segundo plano se estas não estão em acordo com o que está posto. Dessa forma, somos o que se pode dizer reflexo da natureza. Isso significa que, nos moldamos à força, nos tornamos sujeitos sociais a partir de estímulos externos, nos adequamos, ou não, aos espaços culturais nos quais estamos inseridos, interagindo assim com o que é natural e o que é artificial, promovendo uma relação de troca, entre o real e o simbólico, entre o que está presente e o que está oculto dentro e fora do consciente, criando assim, certa identidade cultural. Porém, somos capazes de transformar e modificar esses espaços dando uma nova idéia de identidade e de cultura a eles. Portanto, aquilo que envolve as questões relacionadas à formação cultural dos indivíduos está intrinsecamente ligada às vontades coletivas, ou seja, a formação cultural se dá a partir das concepções formadas de fora para dentro. Não é, portanto, algo pronto, que nasce com o indivíduo, ela se forma por meio das relações entre sujeitos, com diferentes interesses, ideologias e concepções de mundo. Se entendermos a história tendo como objetivo identificar a maneira como diferentes lugares e momentos determinam a construção de uma realidade social pensada, entenderemos, portanto, que não existe uma cultura pronta em si, ela se constitui por meio de fatores externos, influências passadas construindo identidades presentes. Segundo Certeau:

A relação da cultura com a sociedade modificou-se: a cultura não está mais reservada a um grupo social; ela não mais constitui uma propriedade particular de certas especialidades profissionais (docentes, profissionais liberais), ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos. Com outros termos, as dezenas de milhares de estudantes partilham hoje desse sentimento. Submetidos a grades intelectuais que não lhes parecem organizadas nem em função de suas questões, nem em função do seu futuro,

não percebem mais, no ensino que lhes é dado, seu valor de instrumentalidade cultural e social. Muitas vezes resta-lhes apenas um muro a transpor, um obstáculo a superar, uma condição imposta, para chegar às profissões que se encontram do outro lado. (CERTEAU, 1995;104).

A discussão que Certeau apresenta é pertinente no sentido de colocar a cultura no lugar central do debate, pois se a cultura agora pertence ao todo, está descentrada, acessível, é essa acessibilidade que faz a cultura se apresentar de várias formas, no que se refere ao seu entendimento, conceitos e significações. Isso ocorre em virtude do esvaziamento que a pós-modernidade se propõe em relação à cultura.

A pós-modernidade surge no período pós-industrial, portanto, posterior à consolidação do capitalismo real. Com isso uma nova sociedade vai ser formando. A pós-modernidade é marcada pelas mudanças nas relações sociais bem como nas relações culturais o que vai acarretar certa fusão de significações. Nesse sentido, a pós-modernidade se propõe as discussões fragmentadas, é também caracterizada pelas incertezas, pelas desconstruções, pelo vazio das idéias, e ainda é responsável pela troca entre ética e estética, é o período do consumo exagerado, é também um período de transições, de transformações, dos excessos e das identidades fragmentadas, portanto, em crise.

Assim, as discussões sobre a pós-modernidade expressam as incertezas, os riscos, às angustias dos sujeitos que se encontram perdidos a esse meio, essa angústia inerente ao sujeito é fomentada pelas condições sócio-econômicas do tempo presente, portanto, esse sujeito, é na sua representação um alguém sem entusiasmo, sem ambições e ideologias, sem pretensões políticas e projetos de mudança, é apático, dominado pelo sistema, ou ainda, um autômato desse sistema. Segundo Jameson, “a pós-modernidade busca resgatar fragmentos passados e tornar homogêneo as várias idéias e signos do passado e então inseri-los no presente”. (JAMESON, 2005;25) Essa mistura de valores, de tempos presentes e passados, essa falta de ideologia na política, nas relações sociais, culturais e identitárias, é que, em síntese, caracterizam a pós-modernidade.

Anterior a consolidação da pós-modernidade, cultura era também sinônimo de engajamento, ideologias reais, lutas políticas e sociais. Vivia-se uma época em que segmentos da sociedade se organizavam por um ideal, e isso significava buscar uma identidade. As idéias em torno das questões culturais estavam voltadas a um objetivo real e presente, os pensamentos eram constituídos a partir de um verdadeiro interesse ideológico de uma real mudança social, e isso não partia de grupos isolados, havia um grande movimento engajado na luta pela mudança. A partir de 1960, essa idéia de cultura passa a ter outro significado, outros valores são agora atribuídos a ela. Cultura agora não representa mais uma crítica a

sociedade, ela está a serviço das classes dominantes, ao lado dos veículos que sustentam a sociedade de consumo: “No entanto, lá pelas décadas de 1960 e 1970, cultura também estava começando a significar filme, imagem, moda, estilo de vida, *marketing*, propaganda, mídia. Signos e espetáculos estavam se espalhando por toda a vida social.” (EAGLETON, 2005;45).

Dessa forma, tudo agora é cultura, são atribuídos a ela os questionamentos, as diferenças, as questões individuais e coletivas. Cultura e vida social estão estritamente ligadas, mas hoje aliadas à estética, a mercadoria, ao capital. Ela faz parte do espetáculo político promovido pelas relações de poder, é, portanto, imagem que vende um ideal de vida e comportamento.

Nesse sentido, o papel da educação na formação cultural e identitária do indivíduo deve ser pensada a partir desse prisma, considerando essa perda de identidade, esse niilismo cultural, essa cultura plural deve ser considerada quando do trabalho de formação cultural nos ambientes de educação escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), prevêem um trabalho no que se refere a pluralidade cultural, serve como um norte para as escolas e professores. Ele parte da pluralidade cultural, social e étnica existentes no país, instigando a escola a reconhecer a diversidade como parte das identidades constituídas e, portanto, compreender o encontro das diferentes culturas que se encontram nos ambientes escolares. Não podemos esquecer que o discurso apresentado nos PCNs está pautado nas relações de mercado, que foram criados a partir das imposições de instituições financeiras, e que portanto, reafirmam a política dos grupos hegemônicos:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como também por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras tem características culturais bastante diversas e que a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcado pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a reconhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade.⁵

A partir do que está previsto nos PCNs quanto a diversidade cultural existente na escola, propõe-se uma relação democrática, livre de preconceitos e discriminação. Na prática, existe uma proposta de pensar o particular e o universal, mas nesse sentido, o universal não pode estar pautado nas culturas européias, como em geral ocorre, se falamos em múltiplas

⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais-Pluralidade Culturais; Secretaria de Educação Fundamental. P. 117

culturas, deve-se considerar, o todo, só assim, essa relação democrática na qual está em pauta nos PCNs, se consolidará. Segundo Barbosa:

Somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática. A multiculturalidade é o denominador comum dos movimentos atuais em direção à democratização da educação em todo o mundo. Os códigos elaborados pelos europeus e norte-americanos brancos não são os únicos válidos, apesar de serem os mais valorizados na escola, por razões fundadas na dependência econômica, que se intensifica com a dependência cultural. A preocupação com o pluralismo cultural, a multiculturalidade, o interculturalismo nos leva necessariamente a considerar e respeitar as diferenças, evitando uma pasteurização homogeneizante na escola. (BARBOSA, 2006;01).

Portanto, para alcançar essa educação democrática, é necessário o fortalecimento das relações culturais múltiplas existentes na escola, e fundamentalmente a reprodução das culturas dominantes deve ser trabalhada por um outro viés, favorecendo efetivamente as diversas culturas que compõem as culturas nacionais. Entretanto os PCNs servem como um subsídio-chave para nortear essas discussões, o que na prática não resolve o problema efetivamente, considerando que o trabalho que visa o respeito ao outro parte do trabalho individual em sala de aula, da relação aluno e professor, bem como o trabalho coletivo que a própria escola vai desenvolver com todos, isso inclui, professor, aluno, coordenação, pais e sociedade escolar como um todo. O próprio PCN subsidia essa discussão, mas na verdade é uma relação que efetivamente não acontece:

Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínsecas, sem qualquer discriminação.⁶

A partir do momento que se pretende explicitar o debate sobre a diversidade étnica e cultural, presente na sociedade brasileira, é necessário um resgate histórico dos processos de formação étnica, cultural, do próprio processo de colonização, bem como a compreensão da origem das desigualdades sociais construídas ao longo do tempo. Este conhecimento é amplo e complexo, principalmente quando falamos de uma educação que está pautada no discurso hegemônico, quando reafirma as políticas de mercado atreladas ao mercado estrangeiro. Os PCNs, compreende e propõe um trabalho interdisciplinar para o pleno desenvolvimento do debate sobre pluralidade cultural:

⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade Cultural. Secretaria de Educação Fundamental. p.119.

Para informar adequadamente a perspectiva de ensino e aprendizagem, é importante esclarecer o caráter interdisciplinar que constitui o campo de estudos teóricos da Pluralidade Cultural. A fundamentação ética, o entendimento de preceitos jurídicos, incluindo um campo internacional, conhecimentos acumulados no campo da História e Geografia, noções e conceitos originários da Antropologia, da Linguística, da Sociologia, da Psicologia, aspectos referentes a Estudos Populacionais, além do saber produzido no Âmbito de Movimentos Sociais e de suas organizações comunitárias, constituem uma base sobre a qual se opera tal reflexões que, ao voltar-se para a atuação na escola, deve ter cunho eminentemente pedagógico.⁷

Contudo, adquirir conhecimentos amplos sobre cada uma das áreas de conhecimento propostas pelos PCNs, exige do educador uma formação complexa, continuada, e este tem que estar sempre atualizado, preparado, na sua teoria e sobretudo na sua prática pedagógica para coordenar essa interdisciplinaridade proposta pelo PCNs. Entretanto, a realidade do profissional da área de educação, é outra. Segundo Brzezinski:

Com reduzido volume de recursos a atual política educacional enviesada de distribuição desigual dos recursos disponíveis, outra vez estão sendo golpeadas as reivindicações do mundo vivido em nosso país, quais sejam: universalização e gratuidade da educação básica, ensino superior gratuito e valorização social e econômica do profissional da educação. (BREZINSKI, 2000;149).

Portanto, o que se percebe é que os profissionais da educação ainda enfrentam problemas quanto de sua valorização profissional, na sua qualificação, bem como nas questões sociais e econômicas, o que diretamente reflete no seu trabalho em sala de aula. Tanto na LDB como nos PCNs, existe uma sobrecarga ao profissional da educação, ou seja, se atribui a ele a função de educar, de dialogar interdisciplinarmente com o que se refere a pluralidade cultural, mas por parte do governo, dos órgãos financiadores da educação no país não há subsídios e incentivos para que este profissional se qualifique para tal:

Apesar do discurso oficial, inclusive na nova LDB/96 e também no dizer dos detentores do capital, a importância da educação básica do brasileiro ter tomado lugar central, a educação escolar sofre consequências do descaso das ações sucessivas de desvalorização social e econômica dos profissionais da educação e do desmantelamento do ensino superior.⁸

Portanto, o debate referente ao papel do profissional da educação quando da formação identitária e cultural, apresentado nos PCNs como Pluralidade Cultural, é bastante complexo, considerando a realidade da educação no Brasil, as condições da formação profissional, a valorização do educador, e o próprio contexto no qual se constitui as questões das identidades culturais, debater algo que exige um conhecimento amplo, uma formação

⁷. Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade Cultural. Secretaria de Educação Fundamental. p.129

⁸ Ibidem.p.149

mais específica se torna difícil efetivar o que está previsto. O debate sobre pluralidade cultural só será real se o discurso e a prática interdisciplinar efetivamente acontecer:

A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela. Singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, são de fato percebidas com mais clareza quando colocadas junto a outras. A percepção de cada um individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao outro, que se coloca como limite e possibilidade. Limite efetivamente que cada um é. Possibilidade de vínculos, realizações de “vir-a-ser”. Para tanto há necessidade de a escola instrumentalizar-se para fornecer informações mais precisas a questões que vem sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, quando não ignoradas por um silencioso constrangimento. Esta proposta traz a necessidade imperiosa da formação de professores no tema da Pluralidade Cultural. Provocar essa demanda específica na formação docente é exercício de cidadania. É investimento importante e precisa ser um compromisso político-pedagógico de qualquer planejamento educacional/escolar para formação e/ou desenvolvimento profissional de professores.⁹

Dessa forma, o tema Pluralidade Cultural dentro da ótica dos PCNs se justifica pela necessidade das inter-relações entre os sujeitos, das possibilidades de mudança e reconhecimento de si mesmo, e entende que para tanto, é necessário a escola se nutrir de instrumentos capazes de responder as questões que envolvem o tema. Assim, considera a formação docente indispensável para que essa problemática seja discutida de forma elaborada, propõe investimentos e põe sobre responsabilidade da escola o compromisso de planejamento para a formação profissional dos professores. Basta analisarmos a realidade escolar, a falta de recursos, as relações de domínio presente nos ambientes escolares, as complexas relações entre indivíduo e sociedade, as crises de identidade presente na sociedade atual, o esvaziamento cultural oriundo das demandas da pós-modernidade que logo percebemos que essa é uma tarefa difícil de ser buscada apenas pela escola, ou até mesmo pelo profissional da educação, é uma tarefa que não depende só de atitudes particulares.

Nesse sentido, discutir, refletir, analisar essas questões se torna necessário porque ao final de todo esse processo, esse debate vai refletir na sala de aula, na formação dos indivíduos, na constituição identitária e cultural dos sujeitos partícipes da história, e se estes, dependentes das relações de poder, da lógica de mercado, autômatos do sistema, recebem uma formação equivalente à prática das classes dominantes, com certeza serão sujeitos reprodutores desse mesmo sistema, e essas relações, portanto, vão se manter presentes, o discurso e a prática não se encontrarão e assim, as identidades construídas vão se manter em crise e as culturas universais e regionais se perderão no vazio do discurso pós-moderno.

⁹ Parâmetros Curriculares Nacionais- Pluralidade Cultural. Secretaria de Educação Fundamental.p.123.

Referências:

ABRANTES, Ângelo Antônio; MARTINS, Lígia Márcia. *A Produção do Conhecimento Científico: Relação Sujeito-Objeto e Desenvolvimento do Pensamento*. Interface-Comunicação, Saúde, Educação V. 11 n.22; Botucatu; Maio/Agosto. 2007.

ALMEIDA FILHO, Agassiz. *Sociedade e Cultura em Evolução: Uma Introdução aos Fundamentos da Aproximação Intercultural*. 1º Ed. Edicamp. Campinas, SP.2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. Ed. Moderna, São Paulo. 1986.

ARENDT, Hanna. A Crise na Educação. In.:_____ Entre o Passado e o Futuro. São Paulo: Ed. Perspectiva ;1972.

AYALA, Marcos, AYALA Maria Ignez Novais. *Cultura Popular no Brasil*. Ática. São Paulo, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Ed. Hucitec. São Paulo. 1988.

BARBOSA, Ana Mae. *A multiculturalidade na Educação Estética*. PGM, Nº. 3- Revista Perspectivas Culturais.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi*; Tradução Carlos Alberto Medeiros. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2004.

BORGES, Maria Celma. OLIVEIRA, Vitor Wagner de Oliveira. *Cultura, Trabalho e Memória. Faces da Pesquisa em Mato Grosso do Sul*. Ed. UFMS. Campo Grande- MS; 2006.

BREZINSKI, Iria. A Formação e a Carreira de Profissionais da Educação na LDB 9.394/96: Possibilidade e Perplexidades. In:_____LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam. São Paulo: Cortez;2005.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da Educação no Brasil: Novas Estratégias em Busca de Novas Concepções.In:_____Planejamento e Educação no Brasil. Kuenzer, Acácia; CALAZANS, Maria Julieta; GARCIA, Walter. 4º Ed. São Paulo; Cortez; 1999

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Sociedade, cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma Aproximação*. Revista Educação e Sociedade, ano XXIII, nº. 79, Agosto/2002.

CERTEAU, Michel de. *A Cultura no Plural*. Ed. PApirus. Campinas , SP.1995.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo; Ática; 2005.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. Ed.Bertrand Brasil S.A Rio de Janeiro, 1990.

COSTA, Maria de Fátima. *A História de Um País Inexistente: Pantanal Entre os Séculos XVI e XVIII*. Ed. Kosmos. São Paulo. 1999.

CUNHA, Maria Isabel. *Conta-me Agora! As Narrativas Como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e No Ensino*. Revista da Faculdade de Educação. V. 23 n.1-2; São Paulo; Janeiro/Dezembro. 1997.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na Educação*. São Paulo; Ed. Cortez, 1994.

EAGLETON, Terry. *A Idéia de Cultura*. Tradução Sandra Castello Branco; Revisão Técnica Cezar Mortari. UNESP. São Paulo, 2005

_____. *A Ascensão e Queda da Teoria*. In: Depois da Teoria: Um Olhar Sobre os Estudos Culturais e o Pós-Modernismo. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro; 2005.

FERREIRA, Roberto Martins. *Sociologia da Educação*. Ed. Moderna. São Paulo; 1993.

FILHO, Agassiz Almeida. *Sociedade e Cultura em Evolução: Uma Introdução aos Fundamentos da Aproximação Intercultural*. 1º Ed. Campinas; SP: Edicamp, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Identidade Cultural e Itinerário Educativo: Notas Sobre Educação Popular*. Instituto Paulo freire. Universidade de São Paulo. I Journee Rencontre A Vec Paulo Freire. Paris, La Vilette, 12 décembre, 1991.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas Atuais da Educação*. São Paulo Perspectiva. V. 14 n.2; São Paulo; Abril/Junho 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.
GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade deteriorada*. 4º Edição; Ed.LTC, Rio de Janeiro, 1988 {1963}.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós Modernidade*. Ed. DPRA. Rio de Janeiro; 2005.

JAMESON, Frederic. *Teorias do Pós-Modernismo*. In: _____ *A Virada Cultural: Reflexões Sobre o Pós-Modernismo*. Rio de Janeiro; Ed. Civilização Brasileira; 2005.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 4 Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006

LEIS, Héctor Ricardo. *Sobre o Conceito de Interdisciplinaridade*. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas. Nº 73; Florianópolis; Agosto. 2005

MAZZEU, Francisco José Carvalho. *Uma Proposta Metodológica Para a Formação Continuada de Professores na Perspectiva Histórico-Social*. Cadernos CEDES V. 19 n.44; Campinas; Abril. 1998

MENEGAZZO, Maria Adélia. *Representações Artísticas e Limites Espaciais: O Regionalismo Revisitado*. In: _____ *Ensaio Farpados: Arte e Cultura no Pantanal e no Cerrado*. 2º Ed. Ver e Ampl. Campo Grande. Letra Livre/UCDB. 2004.

MENEGAZZO, Maria Adélia. Representações Artísticas e Limites Espaciais: O Regionalismo Revisitado. In: _____ Ensaios Farpados: Arte e Cultura no Pantanal e no Cerrado. 2º Ed. Ver e Ampl. Campo Grande. Letra Livre/UCDB.2004.

NIETZSCHE, Frederic Wilhelm. *O Espírito Livre*. In: Além do Bem e do Mal. Ed. Escala; 2006.

NÓVOA, Antônio. *Os Professores na Virada do Milênio: do Excesso dos Discursos à Pobreza das Práticas*. Educação e Pesquisa V. 25 n.1; São Paulo; Janeiro/Junho. 1999.

NUNES, Célia Maria Fernandes. *Saberes Docentes e Formação de Professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira*. Educação e Sociedade V. 22 n.74; Campinas; Abril; 2001.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimo. *A Navegação na Bacia do Paraná e a Integração do Antigo Sul de Mato Grosso ao Mercado Nacional*. Revista Diálogos; 2006.p.12. <http://www.abphe.org.br/congresso2003/textos.27/04/2009>.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimo. *Temores e Esperanças: O Antigo Sul de Mato Grosso e o Estado Nacional*. In: _____ MARIN, Jerri Roberto; VASCONCELOS, Cláudio Alves de. *História, Região e Identidades*. Ed. UFMS. Campo Grande, MS.2003.

ROSA, Guilherme Carvalho. *A Discussão do Conceito de Identidade nos Estudos Culturais*. Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Mestrado em Comunicação Social.

ROUANET, Sergio Paulo. *As Razões do Iluminismo*. Companhia das Letras; São Paulo; 1998.

SANTOS, Paulo Sérgio Nolasco dos. *Notas à Margem: Fato e Ficção na Construção Identitária de Mato Grosso do Sul*. In: _____ *História, Região e Identidades*-MARIN, Jerri Roberto; VASCONCELOS, Cláudio Laves de. Ed. UFMS. Campo Grande, MS. 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional*. 5º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

SILVA, Jovam Vilela da. *A Divisão do Estado de Mato Grosso: Uma visão Histórica-1892-1977*. Cuiabá: Ed. UFMT. 1996.

SILVA, Maria Abadia da. *Política Educacional do Banco Mundial Entre 1970 e 1996*. In: _____ *Intervenção e Consentimento: A Política Educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP; 2002.

STEFFAN, Heinz Dietrich. *América Latina: Educación e Identidad Cultural*. In: Educação e Sociedade. Revista de Ciência da Educação. Papirus; Campinas; SP; 1994.

WEINGARTNER, Alisolet Antônia dos Santos. *Movimento Divisionista no Mato Grosso do Sul*. Ed. EST. Porto Alegre; RS; 2002.

WHEEN, Francis. *Como a Picaretagem Conquistou o Mundo*. Record. Rio de Janeiro, 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira; ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. *Processos de Significação no Brincar: Problematizando a Constituição do Sujeito*. Fonte: www.tvbrasil.com.br/salto/boletins2001/cont/htm; 01/04/2008

ZILIANI, José Carlos. *A Produção Cultural Como Lugar e Tentativa de Produção de Identidades em Mato Grosso do Sul*. In.: _____ *Cultura, Trabalho e Memória: Faces da Pesquisa em Mato Grosso do Sul*. BORGES, Maria Celma; OLIVEIRA, Vitor Wagner Neto de. Ed. UFMS; Campo Grande, MS, 2006

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 1º Ed. São Paulo; Moderna: 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia da Arte*. Martins Fontes. São Paulo; 1998.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Ed. Loyola. São Paulo. 1996.

Lei Nº. 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20/12/1996. Ed. Do Brasil S/A.