

RELEVÂNCIA DA DIMENSÃO CULTURAL NA PESQUISA EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE TRANSVERSALIDADE

*Roseli Fischmann**

*Doutora em Filosofia da Educação – USP; Representante da América Latina e Caribe para o Grupo de Trabalho Especial sobre Educação para Direitos Humanos – UNESCO; Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação – USP.
roseli.fischmann@uol.com.br
São Paulo [Brasil]

RESUMO

O artigo propõe refletir sobre a dimensão cultural como um tipo de “tema transversal” na pesquisa educacional. Esta transversalidade tem sentido epistemológico e metodológico, amparada em base ética. Trata-se de abordagem que percorre caminhos epistemológicos e que, ao circular pelo campo das diferenças culturais, toca inevitavelmente a temática da desigualdade e da exclusão. Nesse caminho, privilegia-se “pluralidade cultural e educação”, trazendo à reflexão obstáculos epistemológicos advindos, sobretudo, do desconhecimento e desconsideração com a dimensão cultural, o que tem comprometido os resultados das pesquisas educacionais em diversos campos e áreas. Ressalta-se também a necessidade de incluir urgentemente, na formação de pesquisadores e de professores, a contribuição singular trazida pela compreensão do fenômeno da pluralidade cultural, em suas múltiplas manifestações.

PALAVRAS-CHAVE

Cultura e educação. Epistemologia e cultura escolar. Ética e metodologia. Obstáculos epistemológicos. Pluralidade cultural.

FISCHMANN, Roseli.

Relevância da dimensão cultural na pesquisa educacional: uma proposta de transversalidade.

EccoS – Revista Científica, São Paulo, UNINOVE, v. 7, n. 1, p. 41-56, jun. 2005. 228 p. ISSN 15171949.

EccoS, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 41-56, jun. 2005.

Uma história narrada por Paulo Freire ao jornal alternativo *Versus*, em meados da década de 70 do século passado, trazia a narrativa de sua experiência com um dos camponeses que buscavam alfabetizar-se. Para aquele grupo de homens, uma das palavras geradoras eleitas para o trabalho era “pá”, obviamente pela relevância, para eles, do objeto no cotidiano. Narrava o educador que um dos alfabetizandos apresentava grande dificuldade de escrita, embora se saísse bem na leitura. Sucede que, em uma madrugada, a caminho do campo com o grupo de colegas, subitamente o homem dispara em inesperada carreira, adiantando-se a todos, em grande velocidade, levando a pá de seu trabalho às costas. Quando suficientemente distante dos demais, volta-se para todos e, num um gesto, a princípio inexplicável, tira a pá dos ombros, como se golpeasse a terra. Os demais correm a seu encontro, quando o vêem ali escrevendo a palavra “pá”, muito corretamente, com o próprio instrumento. Diz, então: “— É com isto que consigo escrever, com isto minhas mãos estão acostumadas, o lápis é fino demais.”

Esse é um caso exemplar para compreender o papel da cultura em questões educacionais – e aí, duplamente, tanto a partir da proposta metodológica de Freire quanto do que se processou no interior de uma aplicação. É como se estivesse a comprovar o que o educador propunha, de forma muito definida e explícita.

De fato, a incorporação intencional da consideração a aspectos culturais em propostas educacionais encontra um de seus marcos no Brasil, com a proposta metodológica de Freire (1980) para a alfabetização de adultos no fim da década de 50, em particular como apresentada em sua obra *Educação como prática da liberdade*. O uso do termo “cultura”, que ali faz, é o grande diferencial a introduzir tanto o reconhecimento da relevância de considerar, no desenvolvimento das propostas de ensino-aprendizagem, a inserção do educando-educador¹ em uma comunidade específica quanto a assunção de novo sentido para o referido termo. Como se sabe, não se trata mais, ali, de “cultura” como sinônimo de erudição, ao gosto não só da época, mas também

¹Essa expressão Freire irá utilizar posteriormente.

de grande parte que corriqueiramente ainda se encontra no senso comum. Ao contrário, Freire frisava a ação humana sobre a natureza, o processo de transformação do ser humano e da natureza em interação recíproca. Colaborou, assim, para mudar abordagens educativas, com ampla repercussão em diversos países, sobretudo em momentos de reconstrução nacional.

Contudo, a plena incorporação da dimensão “cultura” nas pesquisas em educação não foi simultânea à compreensão de sua relevância na prática. De forma lenta e paulatina, pesquisas em educação começaram a estabelecer diálogo com a antropologia, em diferentes vertentes, gerando tendências distintas de abordagem da dimensão cultural. Ao recompor-se como campo específico nas décadas recentes, mostrou tratar-se, de fato, de campo interdisciplinar, apresentando múltiplas dimensões entrelaçadas internamente, enquanto se articulam a outros campos.

Nesse sentido, gostaria de propor, aqui, a reflexão sobre a dimensão cultural como um tipo de “tema transversal” na pesquisa educacional, que, para se constituir assim, poderá buscar subsídios em resultados de trabalhos elaborados com foco especificamente em questões de cultura. De fato, a transversalidade que aqui se propõe tem sentido epistemológico e metodológico, sendo talvez insuficiente o termo “tema”,² por isso usado aqui de forma provisória, mais como inspiração que conceito.

A fim de subsidiar nossa proposta, lembramos que os projetos que temos desenvolvido como parte de um esforço organizado em torno de um grupo de pesquisa em atividade na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), aproximadamente desde 1989, representam uma dessas abordagens e é a ela que se referem reflexões e análises que aqui são feitas.

Assim, referimo-nos à abordagem de “pluralidade cultural e educação”, que tem por base interações disciplinares em que a educação dialoga, teórica e metodologicamente, com contribuições da antropologia cultural e filosófica, psicologia política, sociologia, ciência política, estudos populacionais, história e geografia, lingüística, direito e filosofia. Trata-se, além disso, de abordagem

²Embora evidente, vale explicitar a óbvia inspiração na proposta de “tema transversal” dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997, 1998), em particular por ter integrado a equipe que cuidou de sua elaboração, como responsável pela proposta e redação do documento *Pluralidade Cultural*.

que incorpora a necessária, mais que desejável, cooperação de lideranças e representantes de grupos étnico/raciais e religiosos que compõem a pluralidade cultural da população brasileira.

Em projeto apresentado à Fundação MacArthur, em 1993,³ posteriormente também contemplado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), já afirmava como parte preliminar dos aspectos conceituais e metodológicos: “Diz Lévinas que ‘a ética, *já por si mesma*, é uma óptica’.⁴ Em meu credo de pesquisadora completo: porque ‘a ética é uma óptica’, instaura a conduta, define a direção metodológica [...]” (FISCHMANN, 1994a, p. 6).⁵

Se é verdade que essa reflexão de fundo ético, metodológico e epistemológico vale para pesquisas de educação, seja qual for o tema, campo ou domínio, o fato é que, ao lidar com a pluralidade cultural, busca-se fazer uma referência à questão da coexistência de grupos humanos – como se dá, que fenômenos produz. Trata-se, assim, de abordagem que percorre caminhos epistemológicos, a qual, ao circular pelo campo das diferenças culturais, toca inevitavelmente a temática da desigualdade e da exclusão.

Contudo, semelhante inevitabilidade se mostra evidente apenas para quem tenha como intencional buscar a relação entre as referidas temáticas. O que se destaca aí é a questão ética para o pesquisador em suas investigações, ante a relação sujeito-objeto, ao mesmo tempo que, como cidadão, enfatiza a questão política, preocupado em conferir a seu trabalho um sentido para além do universo acadêmico, em particular daquela porção desse universo que se propõe estruturada estritamente em torno de si mesma.

É, então, uma atitude que parte do princípio de que não se pode identificar, como a mesma coisa, diferença, desigualdade e exclusão. Bem ao contrário, parte da relevância – e do desafio – das pesquisas nessas temáticas refere-se exatamente a tornar cada vez mais preciso conceitualmente o emaranhado de termos utilizados no fazer cotidiano das investigações, bem

³O projeto *Discriminação, preconceito, estigma* foi vitorioso no concurso de bolsas da referida Fundação, iniciado em 1993, tendo também recebido, posteriormente, apoio do CNPq como projeto integrado de pesquisa, além de apoio da FAPESP e outras agências, em diferentes momentos.

⁴O destaque em itálico é de Lévinas.

⁵Divulgado ainda na forma de projeto a partir de fevereiro de 1994, para discussão em seminários e como subsídio para as comunidades étnico-raciais envolvidas, a parte metodológica desse texto foi posteriormente publicada em Fischmann (1998).

como a fundamentar a busca de uma melhor compreensão de fenômenos complexos, os quais tendem a ser analisados como se fossem uma coisa só, ou, acabam até por ser ignorados quando se consideram nuances relevantes para o fenômeno educativo.

Ora, como tratamos anteriormente,

Trabalhar com questões inerentes à condição humana é assumir um compromisso, e em especial no caso da pesquisa educacional, estabelece premissas metodológicas claras: a melhoria das condições básicas de vida do sujeito da pesquisa é a finalidade da busca do conhecimento, não só como indivíduo, mas também como partícipe de uma coletividade social. Em particular o estudo das relações de etnia – singularidade a ser valorizada e ampliada pela participação na pluralidade, em um processo de construção de novos paradigmas de relacionamento entre indivíduos, entre comunidades e entre estas e a sociedade [...] (FISCHMANN, 1994a, p. 6).

O primeiro aspecto a ser considerado relevante, para propor a inclusão da dimensão cultural na pesquisa educacional como “tema transversal”, é a questão ética elaborada como conduta científica e direção metodológica. Considera-se, assim, que se assuma um compromisso em relação à melhoria de vida daqueles que cooperam nas pesquisas, ocupando o lugar não só de sujeito, mas também de fonte de autoridade do saber sobre si mesmos,⁶ mais que simples fonte primária de pesquisa. Esse aspecto, em si, demonstra a relevância de contemplar e incluir adequadamente a dimensão cultural na pesquisa educacional.

A adoção de semelhante direção implica atitude que propõe o “fazer ciência”

⁶Trata-se de proposta que tem estado presente em nosso grupo de pesquisa desde os primórdios, para o qual levei, de fato, questões já propostas em minha dissertação de mestrado (FISCHMANN, 1982) acerca do direito de voz, da “[...] indignidade de falar pelo outro [...]” (FOUCAULT, 1984, p. 72), do papel do pesquisador e dos resultados de sua pesquisa na relação com os sujeitos da pesquisa, entre outros temas a entrelaçar ética e pesquisa na educação.

[...] de estudar, investigar, aprender e apreender, em um processo que, ao mesmo tempo que identifica o problema, busca alternativas para sua superação. Nesse sentido não pode ser uma atividade solitária, mas sim solidária, tratando-se de indispensável integração entre ações teóricas e ações práticas (DELEUZE. In: FOUCAULT, 1984, p. 69-70), em uma dinâmica de revezamentos. (FISCHMANN, 1994a, p. 6).

Sobretudo, é importante lembrar que “[...] é Lévinas que nos traz à reflexão a certeza de que o contato com o Outro e a busca do Absolutamente Outro é o verdadeiro ensino [...]” (FISCHMANN, 1994a, p. 6). Assim, tratar a dimensão cultural na pesquisa educacional, em particular na abordagem da pluralidade cultural, traz possibilidades de alcance ainda incipientemente explorados no que se refere à melhor compreensão tanto do próprio fenômeno educativo quanto das decorrências práticas que daí podem advir.

A relevância dessa dimensão, contudo, não significa que seja abordagem facilmente incorporável às pesquisas em educação, ainda que desejável e mesmo desejada. Vejamos, agora, na trilha de Thomas Kuhn e Gaston Bachelard, alguns obstáculos epistemológicos que podem ser encontrados nesse esforço; são apenas ilustração e exercício de caminhos que pesquisadores poderão propor a si mesmos no início do desenvolvimento de seus projetos, visando evitar equívocos que, deixados a cargo do involuntário ou mesmo inconsciente, poderiam comprometer seu esforço científico.

Assim, Gilles Deleuze, em conversa com Michel Foucault, identifica, de forma heurística, a relação teoria-prática para a pesquisa educacional.⁷ Afirmando que não há teoria “aplicada”, Deleuze estabelece tal relação de maneira instigante:

[...] desde que uma teoria penetre em seu domínio, encontra obstáculos que tornam necessário que seja revezada por outro tipo de

⁷Esta reflexão já estava indicada na tese de doutorado de Fischmann (1990), em especial nas páginas p. 200-201.

discurso (é este outro tipo que permite eventualmente passar a um domínio diferente). A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro. (FOUCAULT, 1984, p. 69-70).

Qual seria o “muro” na relação teoria-prática no caso da dimensão cultural na pesquisa educacional?

Ora, para compreender como se constitui o muro, podemos definir, como primeiro passo indispensável, o que Gilles-Gaston Granger (1985) considera ser o maior benefício que se poderia prestar à razão, realçar-lhe os obstáculos. Como lembra Bachelard,

Com o uso as idéias valorizam-se indevidamente. Um valor em si opõe-se à circulação dos valores. É um fator de inércia para o espírito [...] Chega uma altura em que o espírito gosta mais daquilo que confirma o seu saber do que aquilo que o contradiz, prefere a resposta às perguntas. Passa então a dominar o instinto conservativo e o crescimento espiritual cessa. (BACHELARD, 1984, p. 167).

Superar obstáculos epistemológicos arraigados significa enfrentar, como indica Kuhn (1987), a inércia do espírito e a valorização indevida de idéias, que se opõem à circulação de valores. Como esclarece Bachelard, é a atenção de que se necessita quando “[...] aquilo que se julga saber claramente ofusca aquilo que se deveria saber [...]” (id. *ibid.* p. 166).

A dimensão cultural na pesquisa educacional, ao lidar com temas do cotidiano, depara-se com um conhecimento vulgar (id. *ibid.*), estabelecido tanto da parte do pesquisador quanto dos sujeitos de suas pesquisas. No caso do Brasil, há aspectos desse conhecimento vulgar que trazem obstáculos

adicionais. Uma mentalidade que rejeita a existência da discriminação excludente encontra-se profundamente arraigada no discurso cotidiano, enquanto as práticas primam por diversos modos de discriminação. Ora, a mediação discursiva frequentemente representa obstáculo à razão, desde a estruturação de questões relevantes para a educação até a proposta e efetivação de metodologias de investigação.

No que se refere especificamente à discriminação, um dos pontos centrais para a compreensão da relação entre diferença, desigualdade e exclusão, na qual a educação desempenha papel decisivo, venho trabalhando com a idéia de “paradigma do Outro” (Fischmann, 1994a e 1996), para buscar compreender como grupos humanos desenvolvem modos de “ver” outros grupos, e assim reciprocamente. Para desenvolver a proposta,

Preliminarmente esclareço que conceituo “Paradigmas do Outro” apoiando-me em Thomas Kuhn e Emmanuel Lévinas. O termo “paradigma”, tal como utilizado por Kuhn, tem uma riqueza heurística insubstituível para nosso trabalho. Analisando a organização do mundo científico, Kuhn (1987, p. 71) ressalta que “os cientistas nunca aprendem conceitos, leis e teorias de uma forma abstrata e isoladamente. Em lugar disso, esses instrumentos intelectuais são, desde o início, encontrados numa unidade histórica e pedagogicamente anterior, onde são apresentados juntamente com suas aplicações e através delas”. (FISCHMANN, 1994a, p. 11).

Como poderia ser útil trabalhar com o “paradigma do Outro”? Que contribuição pode trazer à pesquisa educacional? Ora, em processos que envolvem discriminação, preconceito, estigma,

Estabelecendo um paralelismo entre a organização do pensamento científico e a organização do pensamento da vida cotidiana, propo-

⁸DPE, ou seja, “discriminação-preconceito-estigma.”

nho uma hipótese segundo a qual as manifestações de preconceito, discriminação e estigma têm uma “unidade histórica e pedagogicamente anterior”, da qual seriam uma aplicação. Seria, portanto, uma modalidade de “paradigma de senso comum”, que por encontrar-se articulado traduz-se em expectativas com relação ao comportamento do Outro, configurando o que chamarei de “síndrome DPE”⁸, propiciando, freqüentemente, condições objetivas suficientes para sua confirmação, como nos processos de “profecia auto-realizadora”. (FISCHMANN, 1994a, p. 11).

Compreender como se processa a constituição dessa “unidade histórica e pedagogicamente anterior” é trabalho que se vem desenvolvendo e que pede cooperação.

Vale lembrar que a escola se configura como território de tensão, com a presença de representantes e interesses de diversos grupos sociais. O aluno e mesmo o professor atuam freqüentemente, de forma costumeira e involuntária, como “intermediários culturais”, para utilizar o conceito proposto por Vovelle (1987, p. 207-224). Como mencionávamos em trabalho anterior (FISCHMANN, 1990, p. 202), “esse ‘estar em dois grupos ao mesmo tempo’ condiciona a própria qualidade da intermediação.” São diferentes “paradigmas do Outro” que entram em interação, de forma explícita ou não, verbalizada ou não, e que, mesmo conscientemente ou não, tornam a intermediação uma tarefa complexa, difícil e, no limite, acercando-se do impossível.

Talvez aqui se encontre parte da origem da tensão extenuante que professores e professoras vivem nas salas de aula, a qual raramente se consegue compreender, embora se tenha certeza de que ocorra, de que esteja ali a agir sobre a criatividade, vigor e competência do corpo docente. De fato, lidar com conteúdos que ficam em zona de sombra e ambigüidade⁹ envolve desgaste, particularmente porque é assim que se trata historicamente a questão da discriminação no Brasil.¹⁰ Seria diferente para os pesquisadores?

⁹Ver, a esse respeito, Fischmann (1994b).

¹⁰Vale aqui mencionar que, embora as décadas recentes venham assistindo a um desenvolvimento dos instrumentos jurídicos de proteção ao direito de não ser discriminado, notadamente no campo racial, assim como atenção por parte de pesquisadores, mídia etc., ainda é relevante trazer a construção histórica da discriminação e do racismo, já que atua de forma decisiva na formação do mencionado “paradigma do Outro”, não se limitando como um dado do passado, mas, ao contrário, sendo ainda profundamente atuante, em que pesem esforços de diversos tipos, como a adoção do tema transversal Pluralidade Cultural.

De fato, há outros obstáculos epistemológicos a ser ultrapassados no campo da pluralidade cultural, além das tradicionais análises e definições de conduta metodológica na antropologia, referentes a diferenças culturais entre o pesquisador e o grupo estudado. No Brasil, a divulgação do “mito da democracia racial”, pregando todo o tempo a todos que somos um país sem discriminação e intrinsecamente pacífico, deixa marcas que comprometem a busca do conhecimento. Como encarar homogeneamente, em projetos de pesquisa educacional, condições e situações de vida, ensino e aprendizagem que são heterogêneas? Como supor que a prática escolar tenha como base a igualdade, quando os dados estatísticos indicam que a desigualdade, presente a olhos vistos na sociedade, igualmente habita a escola, como repercussão e origem do que há no social?

A ilusão gerada pelo “mito da democracia racial” tem servido à cegueira nacional para a compreensão de fato do Brasil, anulando singularidades de grupos e indivíduos, de forma que comprometa o alcance, a adequação e o justo aproveitamento dos esforços educacionais. Pelo ocultamento histórico e sistemático da problemática da exclusão pela discriminação, vivida também historicamente, os professores se tornaram vítimas, sem o saber, de um processo de negação de parcelas da população brasileira, o que impede que, por seus efetivos esforços como profissionais, atinjam os resultados que gostariam: a efetiva promoção de seus alunos. Ao mesmo tempo, processo semelhante ocorre com os pesquisadores na área da educação.

Vale, contudo, chamar a atenção para o fato de tal vitimização ser ambígua, pois significa também que, por desconhecimento dos processos históricos e suas repercussões no presente, professores e pesquisadores tornam-se cúmplices do processo de exclusão pela discriminação, ainda que por omissão ou mera acomodação à situação vigente. Vencer essa situação não é tarefa simples e exige esforço intencional e direcionado à superação de uma carência que, se é de conhecimentos teóricos já formulados, porém pouco divulgados, é também da ignorância de uma construção histórica da própria identidade

nacional, tal como foi concebida para isolar e excluir grupos étnicos/raciais/religiosos do sentido, mesmo, do que é ser brasileiro. Portanto, é obstáculo epistemológico a pedir que se renuncie a um processo que, ao homogeneizar, anula e, ao identificar como “o mesmo”, exclui grupos tão distintos, com histórias e necessidades diversas.

Ora, pesquisas que lidam com a escola precisam levar em conta tanto a pluralidade e a diversidade presentes na escola e no país quanto o desconhecimento reinante sobre elas. Há, por exemplo, freqüente desconhecimento de fatos relevantes a respeito de grupos humanos que constituem a sociedade brasileira, de bibliografia já existente e pouco divulgada em relação a essas populações, afora a impossibilidade de consulta a obras clássicas no campo das questões de racismo e discriminação, por falta de tradução para o português, e que vale indagar o porquê de ter ocorrido tal ausência.¹¹

Vejamos alguns exemplos.

A temática indígena é um exemplo notável dessa situação. O desconhecimento dos professores e, na origem, a omissão de cursos de formação de professores têm feito com que a escola produza, tempo após tempo, preconceito e mesmo ignorância, embora exista uma bibliografia voltada para o trabalho em sala de aula, produzida desde os anos 70, notadamente pela contribuição da saudosa antropóloga Aracy Lopes da Silva (1987) e colaboradores, além de outros grupos que se inspiraram em seu trabalho pioneiro, ou mesmo trabalhos de registro de memória indígena, como livros de Betty Mindlin (1993, 1996) em colaboração com narradores indígenas. À existência de cerca de 230 grupos indígenas, falando cerca de 180 línguas, contrapõe-se o pobre “programa escolar” que se repete a cada “Dia do Índio”, dito assim, no singular universalizante, como se os indígenas do Brasil fossem um e o mesmo objeto cristalizado. Obras, inclusive premiadas, como as de Marcos Terena (1998), Ailton Krenak (2002), Daniel Munduruku (2000) e Eliane Potiguara (2004), precisam ser conhecidas dos que se dedicam à pesquisa educacional.

¹¹São exemplos os clássicos textos de Adorno (1950) e de Allport (1954).

Com relação às questões sobre os afrodescendentes, faltam conhecimentos acerca de autores que têm servido de base para a reflexão das lideranças dos movimentos negros e para reivindicações que trazem novas demandas com o objetivo de fazer efetivamente do Brasil uma democracia. Autores negros clássicos como Frantz Fanon (1975), Leopold Senghor (1965) e William Edward Burghardt DuBois (2001), assim como pensadores modernos que seguem a trilha aberta em direção a novas reflexões, como Cornel West (1994), Paul Gilroy e bell hooks,¹² são em geral desconhecidos de pesquisadores brasileiros dedicados à educação. Mais grave ainda, e com frequência, são também desconhecidos autores negros brasileiros, que têm produzido dissertações e teses, mesmo com todas as dificuldades, veladas ou não, que enfrentam. São exemplos que aqui menciono, recomendando o trabalho de tantos outros, como participantes do grupo de pesquisa Discriminação, Preconceito, Estigma: Relações de Etnias/Raça e Religião e Educação, os trabalhos de Inacyra Falcão dos Santos, Rômulo Pereira do Nascimento, Conceição Aparecida de Jesus, Rafael dos Santos, Rosângela Araújo e Sueli Carneiro, entre demais trabalhos do grupo.

Assim, poder-se-ia continuar a reflexão sobre o distanciamento que há entre pesquisadores da educação não dedicados diretamente à temática cultural e o que se tem produzido sobre o tema, na perspectiva de uma melhor compreensão da realidade.

Urge que se faça uma avaliação crítica de quanto esse desconhecimento e desconsideração com a temática têm comprometido os resultados das pesquisas educacionais em diversos campos e áreas. É revelante também refletir sobre a necessidade de incluir urgentemente, na formação tanto de pesquisadores quanto de professores, a contribuição singular trazida pela compreensão do fenômeno da pluralidade cultural em suas múltiplas manifestações. Sem isso, teremos resultados ou provisórios, que não se reconhecerão assim, ou mesmo incorretos, porque incluem recortes não considerados ou explicitados, mas realizados pelos mesmos processos de exclusão, que a sociedade pratica com convicção, ainda que jamais lhes diga o nome.

¹²A autora (nascida Gloria Watkins) grafia e faz grafar seu nome sempre em minúsculas. É interessante ainda mencionar que reconhece profunda influência de Freire em seu pensamento. Ver, entre outros, <http://www.education.miami.edu/ep/contemporaryed/Bell_Hooks/bell_hooks.html>.

THE IMPORTANCE OF THE CULTURAL DIMENSION IN EDUCATIONAL RESEARCH: A TRANSVERSE PROPOSAL

ABSTRACT

This paper proposes a reflection on the cultural dimension as a kind of “transverse theme” in educational research. This transversality has an epistemological and methodological meaning, supported by an ethical basis. It is an approach that goes through epistemological paths which inevitably touch the inequality and exclusion theme when dealing with the field of cultural differences. Along this path “cultural plurality and education” are privileged, bringing to reflection epistemological obstacles emerged mostly from ignorance and disregard concerning cultural dimension, what may have compromised the results of educational researches in many fields. It is also emphasized the urgently necessity of including in researches and teachers formation the singular contribution brought by the comprehension of the cultural plurality phenomenon in its multiple manifestations.

KEY WORDS

Cultural plurality. Culture and education. Epistemological obstacles. Epistemology and school culture. Ethic and methodology.

Referências

- ADORNO, Theodor Wiesengrund; FRENKEL-BRUNSWICK, Else; KEVINSON, Daniel Jacob; SANFORD, Robert Nevitt. *The authoritarian personality*. New York: Harper and Brothers, 1950.
- ALLPORT, Gordon Willard. *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley, 1954.
- BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70, 1984. ISBN 9724402320.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: SEF-MEC, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. (5ª a 8ª séries). Brasília, DF: SEF-MEC, 1998.

DUBOIS, William Edward Burghardt. *The education of black people*. Ten critiques, 1906-1960 (edited by Herbert Aptheker). New York: Monthly Review Press, oct. 2001. 224 p. ISBN (print) 1583670432.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Porto: Paisagem, 1975. 279 p.

FISCHMANN, Roseli. *Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo*. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1982.

_____. *Vida e identidade da escola pública: um estudo preliminar da resistência à mudança na burocracia estatal de São Paulo*. Tese (doutorado em Filosofia da Educação). Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1990.

_____. *Discriminação, preconceito, estigma: relações de etnia em escolas e no atendimento à saúde de crianças e adolescentes em São Paulo*. São Paulo, Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), Fundação MacArthur, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fev. 1994a.

_____. Do preconceito à solidariedade. *Folha de São Paulo*, n. 23.981, p. 3-2, 29 nov. 1994b.

_____. Educação, democracia e a questão dos valores culturais. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP, 1996. 304 p. ISBN 853140360X.

_____. Estratégias de superação da discriminação étnica e religiosa no Brasil. Seminário Direitos Humanos no século XXI. Rio de Janeiro, 10-11 set. 1998. *Direitos Humanos no século XXI*. Parte 2. Brasília, DF: FUNAG-IPRI-MRE, p. 959-985, 1998. 21 p. Disponível em: <<http://www2.mre.gov.br/ipri/Papers/DireitosHumanos/Artigo38.doc>>. Acesso em: 30 maio 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. ISBN 8570380194. (Coleção Biblioteca Filosofia, História e Ciências).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. ISBN 8521901097.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro*. Modernidade e dupla consciência. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34, 2005. 432 p. ISBN 857326196X.

GRANGER, Gilles-Gaston. *A razão*. Lisboa: Edições 70, 1985. ISBN 9724405923.

- KRENAK, Ailton. Uma visita inesperada. In: VIDAL, Lux; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; FISCHMANN, Roseli (Org.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: EDUSP/UNESCO, 2002. 304 p. ISBN 8531406617. (Coleção Ciência, Cientistas e Tolerância).
- KUHN, Thomas Samuel (1962). *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1987. ISBN 8527301113. (Coleção Debates, v. 115).
- LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988. ISBN 9724406822. (Coleção Biblioteca de Filosofia Contemporânea).
- MINDLIN, Betty. *Tuparis e tarupás*. Narrativas dos índios tuparis de Rondônia. São Paulo: Brasiliense/EDUSP/LAMÁ, 1993. 124 p. ISBN 8511070370.
- _____.; NARRADORES SURUÍ. *Vozes da origem*. Estórias sem escrita. Narrativas dos índios Suruí de Rondônia. São Paulo: Ática/LAMÁ, 1996. 226 p. ISBN 8508059469.
- MUNDURUKU, Daniel. *O banquete dos deuses*. Conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Angra, 2001. 128 p. ISBN 8585969156. (Coleção Jovem Século XXI).
- POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2004. 138 p. ISBN 8526009435. (Coleção Visões Indígenas).
- SANTOS, Inaicyr Falcão dos. *Corpo e ancestralidade*. Uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. Salvador: EDUFBA, 2002. 146 p. ISBN 852320282X.
- SENGHOR, Leopold Sendar. *Caminhos do socialismo*. Rio de Janeiro: Record, 1965.
- SILVA, Aracy Lopes da. *A questão indígena na sala de aula*. Subsídios para professores de 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- TERENA, Marcos. Promoção dos direitos indígenas: Brasil 500 anos. Seminário Direitos Humanos no século XXI. Rio de Janeiro, 10-11 set. 1998. *Direitos Humanos no século XXI*. Parte 2. Brasília, DF: FUNAG-IPRI-MRE, p. 875-895, 1998. Disponível em: <<http://www2.mre.gov.br/ipri/Papers/DireitosHumanos/Artigo35.doc>>. Acesso em: 30 maio 2005.
- VOVELLE, Michel. *Ideologias e mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 1987. 416 p. ISBN 851114059X.
- WEST, Cornel. *Questão de raça*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 128 p. ISBN 8571643709.