

CAPÍTULO 10

A DIVERSIDADE E O MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Walter Machado de Amorim

Graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP.
Mestrando em Ciência da Educação - Ive Enber Christian University.
Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial - Faculdade do Iguazu.

Edilene Araújo Machado

Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual de Roraima - UERR
Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Nacional Experimental de
Guayana - UNEG e Especialista em Gestão Educacional.

Ivanuza de Souza

Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Amazonas - UEA e
História pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell - ISEED.
Especialista em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade
de Educação de Jovens e Adultos - IFRR

Ana Cláudia dos Santos Pereira

Graduada em Pedagogia, pela Faculdade de Ciências Educação e Teologia do
Norte do Brasil - FACETEM. e Ciências Biológicas, pela Faculdade PROMINAS.
Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade Nacional Experimental de
Guayana – UNEG e Especialista em Educação Especial Inclusiva.

Jonayna Rodrigues da Silva

Graduanda em Matemática pela Universidade Federal de Roraima - UFRR

Claucia dos Santos Correa

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fael - Unifael e
Técnico em Agroindústria pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
de Roraima - IFRR.

RESUMO

Este artigo de revisão bibliográfica examina a importância da diversidade e do multiculturalismo na educação contemporânea. A diversidade cultural é reconhecida como uma característica fundamental das sociedades modernas, e sua reflexão no ambiente educacional é crucial para promover a inclusão e a equidade. Através de uma análise abrangente da literatura acadêmica, este estudo explora as várias dimensões da diversidade na educação, incluindo diferenças étnicas, culturais, linguísticas, religiosas, de gênero e de orientação sexual. A promoção da diversidade na educação é considerada essencial para preparar os alunos para viver em sociedades cada vez mais pluralistas e interconectadas. Ao reconhecer e valorizar as

diferentes identidades e perspectivas dos alunos, as instituições educacionais podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e enriquecedores. Além disso, a educação multicultural é vista como uma ferramenta poderosa para combater o preconceito, a discriminação e a exclusão social, promovendo a tolerância, o respeito mútuo e a coexistência pacífica. No entanto, a implementação eficaz de políticas e práticas inclusivas enfrenta diversos desafios, incluindo a resistência cultural, a falta de recursos e a necessidade de formação adequada para os educadores. Portanto, são necessárias abordagens pedagógicas sensíveis às diferenças culturais e étnicas dos alunos, bem como estratégias de colaboração entre escolas, famílias e comunidades. Destaca-se a importância de se criar ambientes educacionais que celebrem a diversidade, promovam a justiça social e preparem os alunos para se tornarem cidadãos globalmente conscientes e socialmente responsáveis.

PALAVRAS-CHAVE: diversidade, multiculturalismo, educação, inclusão, equidade.

1 INTRODUÇÃO

O processo de invisibilidade social marcou a infância em diferentes períodos históricos e foi estabelecido como um processo de longo prazo, que ainda está em andamento. Atualmente, a criança é reconhecida como cidadã, sujeita à lei e na infância como um período fundamental na existência humana - garantias sociais que estão presentes na legislação brasileira. No entanto, podemos ressaltar que, historicamente e socialmente, esse reconhecimento é recente e vem de uma trajetória que ainda não foi efetivada para todos os grupos sociais de crianças.

A proposta é refletir sobre a história das crianças e sua educação, desde elementos que dão visibilidade às concepções e especificidades, considerando semelhanças, abordagens, diversidade e cultura dos diferentes grupos, especialmente apontados na bibliografia e nos projetos da área produzidos no Brasil, especificamente no que se refere a educação primária do Negro no Catalão, Góias. Embora os modelos teóricos europeus da história da criança e sua atenção sejam uma referência para a compreensão do assunto, eles não devem ser adotados como uma perspectiva única para entender os contextos latino-americanos e suas especificidades.

No Brasil, desde o processo de colonização até nossos dias, várias pessoas chegaram a teorias e práticas sociais que circularam na sociedade por uma referência branca / eurocêntrica que buscava e ainda buscava o não reconhecimento de ancestrais africanos como sujeitos para construir sua própria identidade. As condições básicas para a construção da identidade desses povos, bem como um olhar baseado em ser diferente deles, foram constantemente negadas e, como substituto, os mitos estão sendo criados

sobre os afro-brasileiros visando a identidade através do mito, a alteridade incorporação subalterna, através de mecanismos ideológicos básicos de fetiches que não contribuem para o reconhecimento, respeito e dignidade do negro em nosso país.

2 MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO

2.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO E RAÇA

Não existia e ainda não existe uma educação formal pública voltada para a revolução ou ruptura com o *status quo*. A educação não está fora da sociedade, ela é mais uma de suas instituições e atua na consolidação dos valores existentes. Ainda no século XIX, Bertrand Russell já afirmava que não há avanço algum real para o processo social, como declara Manacorda (1992, p.323), “a educação faz parte da luta para o poder entre religiões, classes e nações”, e que “exceto na Rússia, ela é sempre direcionada a favorecer os interesses dos ricos e, em qualquer lugar, ensina uma exclusiva fidelidade ao próprio Estado.”

A partir do final do século XIX e século XX houve grande diversificação de cursos, do anúncio de emancipações feminina e dos deficientes físicos e mentais, além da igualdade de acesso independente de cor e de condições socioeconômicas. Para Saviani (2008, p.59),

E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das Escolas Novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional, e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos.

A Escola Nova não atuou do modo como os seus idealizadores a conceberam no Brasil. “continuava a ilusão de que a educação pudesse garantir mobilidade social e sucesso profissional, como instrumento de democratização da sociedade, muito contribuiu o ideário da Escola Nova” (ARANHA, 2006, p.282).

Outros aspectos que são propagados são o da mobilidade social e do sucesso profissional que esbarram em duas dificuldades: a formação de

maior número de diplomados que o número de empregos, nivelando os salários muitas vezes por baixo e a formação de mão de obra pouco qualificada por deficiência da qualidade do ensino.

Aportando a realidade educacional brasileira que é novíssima em relação à toda história da educação desde os Filósofos da antiga Grécia, até chegar a Escola Nova, mas todo dentro da grande crítica da formação do homem para o trabalho (técnico) ou para cidadania. No Brasil tem-se o positivismo que influenciou o nascimento das ciências, tomando como base as ciências naturais e, buscando e influenciando o ensino em geral na Europa, Estados Unidos, aqui, tardiamente, como destaca Aranha (2006, p.235); “o positivismo influenciou as medidas governamentais do início da República e, na década de 1970 por ocasião da tentativa de implantação da escola tecnicista”.

Que aliás tem como sequência a Escola Nova advinda da necessidade e em posterior o uso da tecnologia para e pela educação, a educação para a pós-modernidade teve que adaptar-se aos lapsos e efemeridades principalmente da comunicação para dar conta de servir ao seu próprio desenvolvimento e alicerçar a produção técnico-industrial, como ressalta Saviani (1999, p.59), “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

A partir do século XVIII as mudanças realizadas nas escolas em Portugal como a reforma pombalina, alteraram a situação da educação no Brasil que contava com os jesuítas que acabaram expulsos, como citado por Aranha (2006, p.219), “o Marques de Pombal não conseguira de imediato introduzir as inovações de sua reforma no Brasil, após ter desmantelado a estrutura jesuítica, que teria provocado o retrocesso de todo o sistema educacional brasileiro”. Assim nasceu o sistema de ensino brasileiro, em coma, e como será observado, nunca irá tornar-se totalmente são.

Apesar de alguns cursos superiores criados por iniciativa particular anteriormente, Portugal tinha como premissa manter o Brasil como colônia, boicotando toda iniciativa que contrária àquela iniciativa, associado ao isolamento dos missionários que mantiveram aqui uma educação clássica e medieval, portanto estéril, cujo “ensino torna-se, então formal, desprovido de conteúdo ideológico e social” (ARANHA, 2006, p.253), então, a efetivação de cursos superiores só se concretizou com fuga da família real em 1808 e seu estabelecimento no Rio de Janeiro, para formar oficiais para a marinha e exército, engenheiros militares, médicos e abertura de cursos práticos específicos, conforme relata Aranha (2006, p.253).

As escolas elementares e de acesso aos cursos superiores nunca foram devidamente implementadas nas províncias, porém, foi criado para a elite intelectual, o Colégio D. Pedro II em 1837 no Rio de Janeiro sob a responsabilidade da Coroa, assim como as escolas de nível superior. Apenas entre 1860 e 1890, por iniciativa particular foram criadas outras em Itu,

Caraça, São Paulo, Porto Alegre e em Campinas, entre outros, e ainda em 1827 as mulheres conquistaram o direito de estudar (ARANHA, 2006, p.260).

Durante a vigência da República Velha houve a criação da maioria das universidades públicas brasileiras entre a Proclamação da República (1889) e o Estado Novo (1937 – 1945) neste último ocorreu a reforma Capanema, propunha reformas e regulamentação de várias leis para dinamizar o ensino, que deixou a desejar principalmente na sua aplicação, como ilustrado por Aranha (2006, p.358) “se a lei despertava otimismo, os fatos, nem tanto. As inúmeras dificuldades para sua aplicação se deviam, muitas vezes, à inadequação à nossa realidade”.

Até porque a Constituição de 1937, por ser para um período ditatorial, “atenuou o impacto de algumas conquistas, principalmente das relacionadas com o dever do Estado como educador, deslocando a ênfase para a sugestão da liberdade da iniciativa privada. No período da ditadura, o movimento renovador entrou em recesso” (ARANHA, 2006, p.358).

No período da República Populista, de 1945 a 1964 houve a fundação da universidade de Brasília concretizando o projeto de renovação universitária, a discussão da Lei de Diretrizes e Bases, que levou treze anos para entrar em vigor, estando descontextualizada pela semi urbanização do país durante a discussão, mas já destinava recursos não só para as instituições de ensino público, como também aos particulares, conforme citado em seu artigo 95:

A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: [...] financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e particulares para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor (ARANHA, 2006, p.358).

Foram criados os conselhos de educação a níveis federal e estadual cuja representatividade era permitida às entidades particulares, causando embates e influências para acessos à ajuda financeira o que, “não deixava de contribuir para manter a situação de injustiça numa sociedade em que 50% da população em idade escolar se encontrava fora da escola” (ARANHA, 2006, p.363).

O ensino técnico industrial e agrícola era deficitário, formando a título de exemplo, em São Paulo, 5% do efetivo necessário de mão de obra. Concluindo que “de resto, podemos observar como a legislação sempre reflete os interesses apenas das classes representadas no poder” (ARANHA, 2006, p.364).

Outro aspecto, intrínseco ao modelo de educação brasileiro, que acrescenta mais um ingrediente degenerativo na frágil formação da multifacetada cultura deste país é a educação como fato social, em que ela somente qualifica os indivíduos das classes sociais mais baixas, o bastante

para o desempenho de suas funções de trabalho, não lhes permitindo desenvolvimento intelectual, levantado na obra de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975) “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, e citado por Saviani” (1999, p.30), “assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural)”.

Com o advento do Estado de exceção, a ditadura militar, algumas experiências desenvolvidas para suprir as necessidades educacionais das classes pobres como Centros Populares de Cultura, Colégio Aplicação da USP, Movimento de Cultura Popular, Movimento de Educação de Base e outros foram fechadas por serem consideradas “politicamente perigosas” assim como organizações como a União Nacional dos Estudantes, Diretórios Acadêmicos e Diretório Central dos Estudantes, todos considerados subversivos, além da vigilância dos serviços de inteligência nas escolas, prendendo professores e alunos que parecessem ser uma faísca de indagações e debates.

Como tiro de misericórdia ao já combatido sistema de ensino foi a implantação das reformas do Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development* em três pilares, como afirma Aranha (2006, p.370):

educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão de obra especializada no mercado em expansão;
educação e segurança: formação do cidadão consciente [...].
educação e comunidade: criação de conselhos de empresários e mestres para estabelecer a relação entre escola e comunidade.

O que se torna notório é que desde 1967 até a atualidade, vários projetos, planos e programas vislumbraram dar o tão sonhado salto na qualidade da educação brasileira e seu capital intelectual e através disto como registrado em todo o texto até o momento garantir um futuro promissor à nação. Porém como afirma Helene (2013, p. 96-98) o máximo que conseguiram foi criar um emaranhado de siglas e nomes que de tantos, nem todos são lembrados:

- MOBRAF - Movimento Brasileiro de Alfabetização 1967;
- CIEP - Centro Integrado de Educação Pública (Brizolões), 1983;
- CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança, 1991;
- CIAC - Centro Integrado de Atendimento à Criança, 1991; CAIC Centros de Atenção Integral à Criança, 1992;
- CEU - Centro Educacional Unificado, 2001;

- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério 1996;
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 2007.

Entre os com nomes, porém sem siglas, seguem alguns exemplos como: “Escola Padrão, Plano de Desenvolvimento da Educação, Alfabetização Solidária e Plano Decenal de Educação para Todos”. (HELENE, 2013, p. 97). Houveram também muitas outras propostas sem nome, como municipalização da educação, cobrança do ensino público superior através de uma espécie de trabalho civil obrigatório, ou ainda parcerias entre público e privado. Nenhuma delas trouxe o grande salto.

Além de todas estes projetos, planos e programas cabe ressaltar as inúmeras avaliações criadas pelo governo a partir de 1930 – via INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) – no intuito de avaliar a qualidade do ensino fundamental e médios no país e a partir dos resultados alcançar um avanço na educação de base, e através deste, chega-se ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, antigo Provão e atualmente conhecido como ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante), que foi criado com o propósito descrito anteriormente, mas não diferente de tudo já mencionado não atingiu seu objetivo, e neste caso, ainda foi distorcido e passou de avaliador do ensino a avaliador do aluno, sendo usado como critério de acesso ao ensino superior, vulgo, vestibular.

Em resumo: preserva-se apenas a sigla e muda-se o conteúdo: uma espécie de solução à procura de um problema. No campo legal, tivemos várias ações, tais como uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, e um Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2001/2011. Alguns projetos mais recentes incluem o ensino a distância como a Universidade virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), em São Paulo, ou Universidade Aberta do Brasil, em nível nacional programas federais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e estaduais como o paulista Programa Escola da Família (HELENE, 2013, p.98).

Saindo da teoria e partindo para os dados reais, o fato é que de acordo com os princípios da universalidade e da justiça para igualdade, propostos por organizações independentes, dentre elas a Organização para a Cooperação Econômica (OECD), no Brasil a educação escolar é de baixíssima qualidade.

Isso é um problema visto que depois da abertura dos mercados, com a automação e a internacionalização do processo produtivo, há uma

“polarização dos mercados de trabalho” (RAMOS, 2015, p.164), onde é possível observar como o acúmulo de anos de escolarização fazem a diferença no acesso aos empregos e renda.

A demanda por trabalhadores com elevadíssima qualificação conserva seu dinamismo. O emprego e salários dos estratos de escolaridade média são penalizados pelo deslocamento da produção à qual historicamente estavam associados (indústria automobilística nos EUA ou a têxtil no Brasil). Os empregos de baixa escolaridade e reduzida qualidade são conservados, uma vez que integram segmentos de oferta não suscetíveis de serem comercializados/codificados e substituídos por máquinas. (RAMOS, 2015, p.164).

Com esta citação fica evidente a relevância da educação na atualidade para a mobilidade social ou apenas manutenção do indivíduo no lugar “conquistado”, só se encontrando quase imóvel em dois pólos: na extrema ignorância (onde a renda e consumo são baixíssimos), ou com elevadíssima qualificação, (onde mantém-se os salários e o status socioeconômico através do contínuo investimento no capital humano).

Diante dos fatos é de se preocupar com os resultados dos exames do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA - *Programme for International Student Assessment*, OECD), realizado entre os adolescentes na faixa de 15 anos de idade, onde aponta que entre os 65 países avaliados em 2012, o Brasil ficou em a 58° posição na avaliação de matemática, 55° em leitura, 59° em ciências e ficando com 38° na classificação geral. Para tornar maior o desconforto diante destes resultados, o país ainda possui um baixo índice de alunos considerados “top-performers” (alunos de ponta), enquanto, por exemplo, Singapura tem um índice de 29,3% e o Japão de 27,6% de alunos neste nível, o Brasil aparece com meros 1,8%. (OECD, 2012).

Quando comparada esta mesma faixa etária, que corresponderia ao ensino médio no Brasil, com ele mesmo, através do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) criado em 2007 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) com o intuito de avaliar através de apenas um indicador a qualidade do sistema educacional brasileiro (público e particular), para propor metas e melhorias no sistema educacional, a situação apenas confirma o problema real da educação no país. No último índice divulgado pelo IDEB em 2013, nenhuma instituição de ensino médio seja esta pública ou particular, conseguiu atingir a nota tida como meta.

É inevitável não se decepcionar, e querer averiguar de perto qualquer política estudantil do governo, quando se compara este desempenho da educação nacional com o de outro país, que no início deste novo século, nos

idos de 2001, se viam como iguais liderando no mundo, um grupo denominado pela sigla BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China) por se destacarem junto ao cenário mundial pelo rápido crescimento econômico e sendo considerados por grandes grupos financeiros as futuras potências econômicas mundiais (ELDER, 2008).

Os primeiros dez anos dos anos 2000 a China, foi o país que mais fez investimentos em educação no mundo, ultrapassando em 2013, os Estados Unidos em termos de pesquisa e desenvolvimento de novas tecnologias (SHUKMAN, 2012) – é sabido que a China investe desde 1978 em educação como chave para alcançar independência em ciência e tecnologia, porém isso não exime a expressão do dado mencionado. Também não é possível afirmar que a China é um exemplo de igualdade e ausência de exclusão social, ou ainda negar que a ditadura não tenha facilitado a estruturação e aplicação do projeto educacional do Estado, no entanto, como afirma Ioschpe (2014, p.227);

[...] o mais importante para o Brasil é justamente que a China conseguiu fazer, brilhantemente, aquilo que o Brasil ainda precisa: dar um salto de qualidade educacional que pode conduzir o país rumo ao desenvolvimento contínuo. A experiência chinesa é muito relevante para o Brasil porque, ao contrário de países europeus e suas colônias, que construíram seus sistemas educacionais ao longo de séculos e o fizeram em posição de liderança mundial em termos de desenvolvimento, a China deu seu salto em trinta anos, lidando com todos os problemas agudos do subdesenvolvimento enquanto o fazia. Entre o país destroçado pela Revolução Cultural e aquele que colocou uma província de Xangai no topo do Pisa se passou apenas uma geração.

Portanto a chave para o salto que o Brasil nunca deu, segundo o mesmo autor (IOSCHPE, 2014, p.226) são “as boas políticas públicas vindas de cima” e o planejamento a longo prazo. Desta forma seria dado o acesso a educação completa àqueles que não conseguem e esse engajamento público levaria ao aumento na qualidade do capital humano e do crescimento econômico do Estado (RAMOS, 2015, p.167).

2.2 DEBATES CONTEMPORÂNEOS E EDUCAÇÃO PARA O RESPEITO A DIVERSIDADE

Somente 12% dos jovens entre 18 e 25 anos do Brasil estão matriculados no ensino superior. Aproximadamente 85% dos concluintes do ensino médio são oriundos de escolas públicas e correspondem a 57% dos ingressantes em cursos superiores. A escola pública é a responsável pela

formação da maioria dos jovens estudantes de ensino médio no Brasil, mas 43% deles não conseguem ingressar no ensino superior. No sentido inverso, em torno de 90% dos concluintes de ensino médio em escolas privadas conseguem prosseguir os estudos acadêmicos (IBGE, 2015).

Quando se trata de ensino superior público, esta problemática só aumenta, visto que a qualidade do ensino superior público brasileiro é inversamente proporcional a educação de formação escolar (pré-escolar, ensinos fundamental e médio), tornando a questão um problema socioeconômico.

Existem pré-requisitos para a admissão no ensino superior que estão em consonância com a formação acadêmica e cultural da sociedade dominante. Multiplicam-se os cursos preparatórios pagos, com foco na preparação dos alunos para as provas de acesso à universidade. Tais cursos, ao serem pagos, também privilegiam os alunos de classes sociais mais privilegiadas. Sem acesso ao capital cultural e a formação que são necessários para o ingresso no ensino superior, o ingresso na universidade fica mais difícil aos alunos mais pobres (HARACEMIV; SOEK; MILEK, 2019),

Existe o círculo vicioso renda-educação-renda (HELENE, 2013, p. 32), resultando no aumento da desigualdade social. Apenas aqueles que possuem renda para terem cursado um ensino escolar de qualidade terão acesso ao ensino superior de qualidade. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010, apud HELENE, 2013, p. 32), “para cada ano adicional de estudo corresponde a um aumento médio da renda superior a 10%. Quando considerados os níveis mais avançados de escolarização (após ensino médio), este índice atinge 25%”.

Esta estimativa confrontada à realidade que a renda *per capita* familiar de mais de 50% dos cidadãos em formação (0 à 17 anos) é inferior a meio salário mínimo, segundo o IBGE (2010, citado em HELENE, 2013, p. 32), aponta que pelas vias normais (atualmente a prova do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ou o SISU – Sistema de Seleção Unificada), as chances de uma parcela bem significativa da população entrar em um ensino superior público, se manter nele e concluí-lo é quase um eufemismo pela desigualdade social.

Corroborando com os dados supracitados o estudo realizado pela UFMG, que analisou informações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apurando o questionário socioeconômico respondido voluntariamente por 1.927.765 de seus candidatos (de um total de 3 milhões - ano de 2005). Nele foi traçado um perfil dos alunos, identificando a grande desigualdade social existente entre os alunos ingressantes e aquele que não ingressam no ensino superior público (HARACEMIV; SOEK; MILEK, 2019).

A começar, “na pergunta sobre cor, igual ao do IBGE a distribuição é muito semelhante à população – 45,6% brancos, 38,2% pardos, 11,9% pretos – este último o dobro, em termos proporcionais, ao da população como um todo”. De uma maneira geral, a partir desta amostra, o estudo aponta que há

uma correlação entre as notas dos candidatos, a renda e nível educacional da família, e sua cor.

O estudo demonstra que quanto maior a renda familiar e o nível escolar dos pais, maior a nota do candidato, reafirmando o círculo vicioso renda-educação-renda (HELENE, 2013, p. 32). São apenas 16,78% candidatos que ficam acima das faixas que iniciam em 5 a 10 salários e segue até 50 salários-mínimos ou mais (sendo 10 salários mínimos o equivalente a R\$3000,00 em 2005. No entanto, quando as notas destes são comparadas com as dos outros 83,22% dos candidatos, a pior nota do primeiro grupo supera a melhor nota do segundo em 19,4%.

Quando avaliado o quesito “cor”, ao invés de renda, os dados também não são satisfatórios. As notas dos declarantes pretos, pardos ou índios são 16,3% menores que aqueles que se declaram brancos ou amarelos. Foi observado também que quanto maior o índice de escolaridade dos pais, melhor a nota do aluno, até mesmo entre os declarantes pretos e pardos. Os índios neste índice não foram levados em consideração por terem uma cultura diferente.

Um último aspecto relevante é que os cursos de maior expressão, como medicina, engenharia mecânica, odontologia e direito são aqueles com menor proporção de negros, pardos e baixa renda (HELENE, 2013, p. 59).

Em 2001, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que foi realizada na cidade sul-africana de Durban, repercutiu na mídia de uma forma que impressiona e sustenta uma discussão profunda sobre a questão racial no Brasil. Diante de tantos debates, a universidade, como um berço de pesquisa, questionamento, e tecnicamente promoção social, começou a se movimentar e discutir como melhorar o acesso desta parte excluída da população ao curso superior gratuito, na tentativa de restituí-los da discriminação e desigualdade sofridas até o ingresso na instituição (SANTOS, 2007, p.16).

Acreditando nessa medida, dezenas de universidades públicas federais, por iniciativa própria, adotaram políticas de ação afirmativa, também designadas políticas de cotas, reserva de vagas, ação compensatória, enfim, projetos que vislumbravam a inclusão dos então excluídos da universidade pública.

Segundo Santos (2007) as precursoras foram: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003, reservando vagas para alunos que tivessem concluído todo ensino médio em escolas públicas. Logo em seguida, em 2004, a Universidade Federal de Brasília (UNB) e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) trouxeram as cotas raciais e começaram a se espelhar ações semelhantes. No mesmo ano, as Universidades Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) também adotaram as cotas.

O movimento se espalhou por toda a federação, com normas ou nomes diferentes, mas sempre vislumbrando o mesmo objetivo de inclusão sócio racial. Percebendo este movimento voluntário das instituições públicas

de ensino superior o governo federal criou, em 2004, o Projeto de Lei 3.677/4, segundo o qual 50% das vagas para alunos ingressantes nas universidades públicas estariam destinadas por curso, turno e período para estudantes egressos de escolas públicas, além de um índice proporcional por Estado (calculado segundo o IBGE) para negros, pardos e indígenas (MEC, 2004).

Esse projeto de lei foi aprovado em 2008 e sancionado em 2012 como a Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), e em outubro do mesmo ano teve sua regulamentação através do Decreto nº 7.824/2012 que;

[...] define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas (BRASIL, 2012).

O Brasil está entre os últimos países do mundo a abolir a escravatura. Esse passado recente de tradição escravagista deixou consequências que ainda reverberam na sociedade. Os negros e seus descendentes permanecem constituindo a maioria da população pobre, vítima das desigualdades e da exclusão social (GOMES, 2003). A discriminação étnica ainda permeia grande parte das relações e dos comportamentos da sociedade em um cenário cuja superação depende de políticas educacionais e de ações afirmativas (HARACEMIV; SOEK; MILEK, 2019).

No contexto acadêmico, os negros e pardos ainda constituem uma minoria entre os discentes, embora constituam a maioria da população. As pesquisas indicam dificuldades de acesso e permanência dos negros e pardos na educação superior e as políticas educacionais não foram capazes de reverter esse quadro. Nesse sentido, foram criadas as políticas de cotas voltadas para negros, pardos e indígenas, como foco na oferta da equidade entre esses grupos em relação aos brancos (NASCIMENTO; GOUVÊA, 2020).

Aspectos da cultura escravagista brasileira ainda estão presentes em nossos hábitos e deslegitimam a cultura e a representação do negro em nossa sociedade. A sociedade brasileira ainda no século XXI, embora tenha movimentos de resistência e desconstrução de representações sociais referentes ao negro, o coloca em uma condição de subalternidade em relação ao branco. Representações sociais do negro como bandido, empregado doméstico, trabalhadores de atividades não prestigiadas pela classe dominante e a objetificação do corpo da mulher negra são frequentes e serão superados em algumas gerações. As representações sociais são entendidas

como as crenças, ideias e explicações adotados sobre pessoas, grupos e objetos que começam no senso comum e acabam incorporadas aos hábitos de um grupo (GOMES, 2003).

As religiões de origem africana são folclorizadas ou marginalizadas em relação a aquelas de origem europeia. Trata-se de um problema presente em nossa sociedade cuja superação levará ainda algumas gerações para ser alcançada. E as políticas de cota contribuem com essa mudança ao oferecer condições para que os negros ocupem cargos de relevância no cenário político, econômico e social do país, permitindo a construção de novas representações sobre o negro e a negritude (GOMES, 2003).

O direito de concorrer a uma vaga em universidade pública por meio das cotas raciais é obtido por meio de autodeclaração do aluno. No momento de inscrição no processo seletivo, o aluno pode optar por concorrer às vagas destinadas às cotas raciais, podendo ser submetido a arguição em relação a autodeclaração quando houver dúvidas dos selecionadores.

Ferraro (2011) estudou uma série do PNAD e dos Censos Demográficos de 1991 e 2000 com a intenção de verificar as características da alfabetização no Brasil. Na pesquisa, o autor percebeu que aos 8 anos de idade as crianças já apresentam resultados acadêmicos associados às desigualdades sociais nas quais estão inseridas. As escolas que não conseguem que os seus alunos se alfabetizem até essa idade não são capazes de atingir as metas para a alfabetização no país. Esses alunos terão distorção entre a idade e a série cursada.

É interessante observar no artigo que a maioria desses alunos é negra e masculina. As meninas apresentam melhores rendimentos quando comparadas aos meninos, mesmo em segmentações étnicas. Meninas brancas têm um rendimento maior que os meninos brancos e o mesmo ocorrem entre meninas e meninos negros. No entanto, quando se comparam os rendimentos entre negros em geral e brancos em geral, a distorção é maior. O sucesso na alfabetização de meninas brancas até os 8 anos é de 76,3%, entre meninos brancos é de 73,2%, entre as mulheres negras é de 56,3% entre homens negros é de 50,5% (FERRARO, 2011).

Pressupondo que 50% dos alunos negros ingressantes no ensino fundamental inicia a trajetória acadêmica em desvantagem e que nesse percentual não foram incluídas ainda as taxas de evasão, a oferta de políticas públicas afirmativas voltadas para o sucesso acadêmico dessa população parece um direito (NASCIMENTO; GOUVÊA, 2020).

Carvalho e Rezende (2012) corroboram a pesquisa supracitada ao indicarem que alunos negros evadem significativamente mais em relação aos alunos brancos no ensino fundamental.

Existem diferentes argumentos contrários e favoráveis à política de cotas raciais no Brasil. Entre os principais argumentos estão aqueles que afirmam que não existe discriminação racial no Brasil e os que acreditam se tratar de uma política que fere o direito à igualdade.

Vieira Junior (2005) defende que não se podem separar os motivos e os resultados das políticas de ações afirmativas. Para o autor, as cotas raciais promovem a igualdade substantiva, reduzem as desigualdades na apropriação de bens fundadas em bases raciais, e reformula as representações sociais existentes sobre os negros, reduzindo os danos causados pela escravidão e pelos possíveis sistemas segregacionistas posteriores

As cotas raciais, nesse sentido, contribuem com a promoção da equidade educacional no Brasil, definida por López (2005) como um avanço no qual se constrói um projeto educacional capaz de romper com determinismos do passado, dando condições de integração a toda a sociedade. Existem alguns aspectos principais para a promoção da equidade educacional, que são acesso igualitário em condições igualitárias, meios de aprendizagem igualitários e igualdade para a realização das atividades educacionais.

A educação brasileira está distante de ser equitativa. Existe a igualdade do acesso à educação básica, mas não existe igualdade nas condições de aprendizagem e nos resultados educacionais.

De acordo com Paixão (2006), quando o Brasil discutia a efetivação das cotas raciais para o acesso ao ensino superior, no início do século XXI, o país estava em 74º lugar no ranking da ONU referente ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Quando se analisa o IDH segmentado por etnia, incluindo somente pretos e pardos, a posição despenca para 108º, semelhante aos índices dos países mais pobres do mundo. O resultado mostra que o Brasil possui dois cenários de desenvolvimento. Uma para a população branca e outro para os negros (NASCIMENTO; GOUVÊA, 2020).

O artigo desconstrói as representações sociais existentes sobre alunos cotistas raciais no Brasil, haja vista que esses alunos não vivem em condições de equidade com os demais.

Representações sociais são conhecimentos construídos socialmente sobre determinado aspecto ou objeto social. Foi Serger Moscovici (1961), psicólogo social, o criador do conceito de representações sociais. Para Moscovici (1978), as representações sociais são construídas a partir da percepção que um grupo social possui sobre determinado objeto, com base nas experiências que tiveram com ele e nas experiências compartilhadas por outras pessoas do grupo. Uma pessoa, um lugar, uma disciplina acadêmica ou uma profissão se torna, assim, objeto desses atores sociais que formam uma representação sobre ele.

Moscovici (2003) tinha como referência o conceito de representação coletiva, segundo o qual a essência do pensamento organizado é a vida social. É a vida social que impõe aos indivíduos representações coletivas de modo inconsciente.

A teoria das representações sociais é reconhecida em sua possibilidade de fazer emergir os conceitos produzidos por um grupo social sobre determinado objeto. Ela permite a percepção de como o conhecimento

é produzido no senso comum. Aliás, essa é a defesa da teoria. Ela defende que o senso comum produz um conhecimento a partir de informações socializadas por um grupo “Trata-se de um conhecimento outro, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela (JODELET, 2001, p. 29)”.

Isso significa que as representações sociais começam no senso comum, nas práticas cotidianas. Os grupos as elaboram para explicar e justificar os fenômenos sociais. No processo de construção de significados, os grupos dividem crenças, códigos e signos que permitem a criação de uma identidade de um grupo. Eles se sentem pertencentes a aquela coletividade por compartilharem entre si as experiências adquiridas no contexto.

É no senso comum que as condutas são avaliadas e aceitas, com relevância por vezes maior que aquelas dadas às descobertas científicas. Isso porque é o contato social que nos humaniza. A vida social é a essência da condição humana. Aprendemos com a nossa experiência e com o compartilhamento da experiência do outro.

3 CONCLUSÃO

Em suma, este artigo de revisão bibliográfica destaca a importância crucial da diversidade e do multiculturalismo na educação contemporânea. Ao longo da análise da literatura acadêmica, ficou evidente que a promoção da diversidade no ambiente educacional não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma necessidade para preparar os alunos para viver em sociedades cada vez mais diversas e interconectadas.

Ao reconhecer e valorizar as diferentes identidades e perspectivas dos alunos, as instituições educacionais podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, enriquecedores e equitativos. Além disso, a educação multicultural é uma ferramenta poderosa para combater o preconceito, a discriminação e a exclusão social, promovendo a tolerância, o respeito mútuo e a coexistência pacífica.

No entanto, a implementação eficaz de políticas e práticas inclusivas enfrenta diversos desafios, como a resistência cultural, a falta de recursos e a necessidade de formação adequada para os educadores. Portanto, é fundamental que as instituições educacionais adotem abordagens pedagógicas sensíveis às diferenças culturais e étnicas dos alunos, além de estabelecer estratégias de colaboração entre escolas, famílias e comunidades.

Em última análise, este estudo ressalta a importância de se criar ambientes educacionais que celebrem a diversidade, promovam a justiça social e preparem os alunos para se tornarem cidadãos globalmente conscientes e socialmente responsáveis. A diversidade e o multiculturalismo não são apenas valores a serem defendidos, mas sim fundamentos essenciais para uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CARVALHO, M. P.; REZENDE, A. B. Meninos Negros: Múltiplas estratégias para lidar com o fracasso escolar. **Revista Luso-brasileira de Sociologia da educação**. Ano 12, no. 3. Out. 2012.

ELDER, M., and Leahy, Joe, et al., **Who's who**: Bricleaderstaketheirplaceatthe top table, Londres: Financial Times, 25 set 2008.

FERRARO, Alceu Ravello. **A Trajetória das Taxas de Alfabetização No Brasil Nas Décadas De 1990 e 2000**. Educação e Sociedade, Campinas, v.32, n.117, p. 989-1013, out-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 out. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 23, 2003.

HARACEMIV, Sonia Maria; SOEK, Ana Maria; MILEK, Emanuelle. Diversidade e Multiculturalismo: formação docente necessária à Educação de Jovens e Adultos. **Dialogia**, p. 155-164, 2019.

HELENE, Otaviano. **Um Diagnóstico da Educação Brasileira e de seu Financiamento**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

IOSCHOPE, Gustavo. **O Que O Brasil Quer Ser Quando Crescer?** – e outros textos sobre educação e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

JODELET, D. **Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

LÓPEZ, N. **Equidad Educativa y Desigualdad Social**: Desafios de La educacion en El nuevo escenario latinoamericano. IPE. Unesco, Sede Regional Buenos Aires, 2005.

LÓPEZ, L. C. **O conceito de racismo institucional**: aplicações no campo da saúde. Interface – Comunic., Saude, Educ., v. 16, n. 40, p. 121-134, jan./mar. 2012.

MOSCOVICI, S. **La psicologie, son image et son publique**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1992.

NASCIMENTO, Hiata Anderson; GOUVÊA, Guaracira. Diversidade, Multiculturalismo e Educação em Ciências: olhares a partir do Enpec. **Revista brasileira de pesquisa em educação em Ciências**, p. 469-496, 2020.

OECD. **Programme for International Studentassessment (PISA)**. 2012 <<http://www.oecd.org/brazil/>>. Acesso em 22 de fev. de 2024.

PACE, A. F.; LIMA, M. O. Racismo Institucional: apontamentos iniciais. **Revista do Difere**, v. 1, n. 2, dezembro de 2011.

PAIXÃO, Marcelo. **Manifesto anti-racista: idéias em prol de uma utopia chamada Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, LPP/UERJ, 2006.

RAMOS, Carlos Alberto. **Introdução à Economia da Educação**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHUKMAN, David. **China 'to overtake US onscience' in twoyears**. Disponível em: < <http://www.bbc.co.uk/news/science-environment-12885271> >Acesso em 22 Out 2017.

VIEIRA JUNIOR, Ronaldo Jorge A. **Rumo ao Multiculturalismo**: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. IN: SANTOS, Sales Augusto dos. (organizador) *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. – Brasília: Ministério da Educação. UNESCO, 2005. p. 83-104.