

EDUCAÇÃO E MULTICULTURALISMO: PERSPECTIVAS, TENDÊNCIAS E DESAFIOS

Organizadoras
Ana Ivenicki (ex - Ana Canen)
Luciana Pacheco Marques

Educação em Foco



Juiz de Fora - MG - Brasil

ISSN 0104-3293

| | | | | | |
|----------|--------------|-------|------|-----------|--------------------|
| Ed. Foco | Juiz de Fora | v. 19 | n. 1 | p. 01-282 | Março / Junho 2014 |
|----------|--------------|-------|------|-----------|--------------------|



Reitor: Henrique Duque de Miranda Chaves Filho
Vice-reitor: José Luiz Rezende Pereira
Diretor da Editora: Antenor Salzer Rodrigues
Diretor da Faculdade de Educação: Prof. Dr. André Silva Martins



Endereço para correspondência:
Faculdade de Educação / Centro Pedagógico
Campus Universitário da UFJF
CEP 36036-330 - Juiz de Fora MG
Telefone/Fax (32) 2102-3653 / 2102-3656
E-mail: revista.edufoco@ufjf.edu.br
Home Page: www.ufjf.edu.br/revista.edufoco



Editora UFJF
Rua Benjamin Constant, 790
MAMM - Museu de Arte Moderna Murilo Mendes
Centro - Juiz de Fora - MG
CEP 36015-400
TELEFAX: (32) 3229-7646 / 3229-7645
editora@editoraufjf.com.br / distribuicao.editora@ufjf.edu.br
www.editoraufjf.com.br

Ficha Técnica

Diagramação e impressão
Templo Gráfica e Editora Ltda.

Revisão de Português
Angela Amaral

Arte e Diagramação da Capa
Juzélia Martins

Revisão Geral
Jane Aparecida Gonçalves de Souza

Indexadores
<http://www.geodados.uem.br>
<http://ibict.br/comut/htm>
www.inep.gov.br
www.bve.cibec.inep.gov.br
Web Qualis: www.qualis.capes.gov.br
www.latindex.unam.mx

Ficha Catalográfica

EDUCAÇÃO EM FOCO: revista de educação
Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação / Centro Pedagógico
Educação em Foco, v. 19, n. 1, mar / jun 2014 Quadrimestral
282 p.

v. 1, n. 1, jan./jun. 1995

Juiz de Fora: Editora UFJF, 2014

ISSN 0104-3293.

Educação - Periódicos, 2. Ensino - Pedagógico

CDU 930

EDUCAÇÃO EM FOCO

CONSELHO EDITORIAL EXECUTIVO

Prof. Dr. Marlos Bessa Mendes da Rocha (Editor-Chefe)
Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues
Prof.^a Dr.^a Daniela Auad
Prof. Dr. Daniel Cavalcanti Albuquerque Lemos
Prof.^a Dr.^a Luciana Pacheco Marques
Prof.^a Me. Jane Aparecida Gonçalves de Souza (Editora-Gerente)

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Abdeljalil Akkari - Universidade de Genebra - Suíça
Prof. Dr. Adrian Ascolani - Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Prof. Dr. Antônio Gomes Ferreira - Universidade de Coimbra - Portugal
Prof. Dr. Bernard Fichtner - University of Siegen - Alemanha
Prof. Dr. Fernando Hernandez - Universidad Barcelona
Prof. Dr. Hubert Vincent - Université de Roueu
Prof. Dr. Jean Hébrard - École des Hautes Études en Sciences Sociales - França
Prof. Dr. Manuel Sarmento - Universidade do Minho - Portugal

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Prof.^a Dr.^a Ana Icenicki (ex - Ana Canen) - UFRJ
Prof.^a Dr.^a Ana Chystina Venancio Mignot - UERJ
Prof. Dr. Amarilio Ferreira Junior - UFSCAR
Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho - UFU
Prof.^a Dr.^a Clarice Nunes - UFF
Prof. Dr. Cleiton de Oliveira - UNIMEP
Prof.^a Dr.^a Diana Gonçalves Vidal - USP
Prof.^a Dr.^a Edméia Oliveira dos Santos - UERJ
Prof.^a Dr.^a Geysa Silva - UFJF
Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves - CEFET-MG
Prof. Dr. José Silvério Baia Horta - UFAM
Prof. Dr. Júlio Romero Ferreira - UNIMEP
Prof. Dr. Laerthe de Moraes Abreu Junior - UFSJ
Prof.^a Dr.^a Lea Stahlschmidt Pinto Silva - UFJF
Prof.^a Dr.^a Lia Ciomar Macedo Faria - UERJ
Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG
Prof.^a Dr.^a Magda Becker Soares - UFMG
Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU
Prof. Dr. Marcio da Costa - UFRJ
Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes de A. Fávero - UFF
Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Assunção Freitas - UFJF
Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Eglér Mantoan - UNICAMP
Prof.^a Dr.^a Marisa Bittar - UFSCAR
Prof. Dr. Ubiratan D'Ambrósio - UNICAMP
Prof.^a Dr.^a Neuza Salim - UFJF
Prof.^a Dr.^a Nilda Alves - UERJ
Prof. Dr. Osmar Fávero - UFF
Prof.^a Dr.^a Rosemary Dore Heijmans - UFMG
Prof.^a Dr.^a Rosimar de Fátima Oliveira - UFMG
Prof. Dr. Rubem Barbosa Filho - UFJF
Prof.^a Dr.^a Sandra Zakia - USP
Prof.^a Dr.^a Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes - UFRJ
Prof.^a Dr.^a Terezinha Oliveira - UEM
Prof. Dr. Tiago Adão Lara - UFU
Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto - UFU

SUMÁRIO

| | |
|--------------------|---|
| Apresentação | 9 |
|--------------------|---|

EIXO TEMÁTICO

| | |
|---|----|
| Extensão universitária, multiculturalismo e gênero na formação docente | 17 |
| Ana Ivenicki (ex - Ana Canen) | |
| Chiara Leão Araújo de França Delgado de Freitas | |
| Paulo Melgaço da Silva Junior | |
| Sonia Lucas | |
| William de Goes Ribeiro | |

| | |
|---|----|
| Movimentos Sociais e Interculturalidade: desafios para as ações afirmativas | 37 |
| Vera Candau | |

| | |
|--|----|
| Educação Intercultural: narrativas de mulheres jovens com deficiência..... | 59 |
| Maria Elena Martinez | |
| Pilar Cobeñas | |

| | |
|---|----|
| Educação e relações raciais: discutindo o percurso da igualdade formal para a igualdade substantiva na educação brasileira..... | 85 |
| Iolanda de Oliveira | |

| | |
|--|-----|
| Práticas de ensino no contexto das escolas indígenas: diálogo de saberes e epistemologias..... | 111 |
| Adir Casaro Nascimento | |
| Antonio Hilário | |
| Aguilhera Urquiza | |

| | |
|---|-----|
| Práticas de Formação e Diversidade: uma experiência de investigação-formação..... | 129 |
| Filomena Maria de Arruda Monteiro | |

| | |
|---|-----|
| Diversidade e Multiculturalismo: temas sociopolíticos da formação docente | 153 |
| Mary Rangel | |

| | |
|--|--|
| A Diversidade Cultural nas Escolas Juizforanas: as vozes de professoras... 173 | |
| Abdeljalil Akkari | |
| Luciana Pacheco Marques | |

| | |
|--|-----|
| Educação Intercultural e Ética do Discurso: o diálogo como um fundamento | 193 |
| Marcelo Andrade | |

OUTRAS CONTRIBUIÇÕES

Educação Ambiental e Discurso: estratégias biopolíticas e produção de verdades 221

Paula Corrêa Henning
Cleber Gibbon Ratto
Clarissa Corrêa Henning
Bárbara Hees Garré

A relação público e privado na lógica das Organizações Não Governamentais (ONGs)..... 243

Dileno Dustan Lucas de Souza

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES

Granbery: um colégio americano no Brasil: a prática do modelo americano de ensino em Juiz de Fora (1889-1930) 263

Vanessa Barbosa Leite Ferreira

A autonomia universitária nos anos 90 e contexto de debates acerca do ensino superior brasileiro 264

Flávia de Freitas Alves

Senha do Mundo-Narrativas de Jovens em Experiências de Acesso à Cultura..... 266

Antônio Carlos Siqueira Dutra

Quem é o professor homem dos anos iniciais: discursos, representações e relações de gênero..... 268

Thomas Spartacus Martins Fonseca

Higiene, Educação e Cuidados com a Infância: o discurso médico nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1840-1882) 270

Leandro Silva de Paula

SUMMARY

Presentation 9

THEMATIC

- University extension, multiculturalism and gender..... 17
Ana Ivenicki (ex - Ana Canen)
Chiara Leão Araújo de França Delgado de Freitas
Paulo Melgaço da Silva Junior
Sonia Lucas
William de Goes Ribeiro
- Educación intercultural: narrativas de mujeres jóvenes con discapacidad.. 37
Vera Candau
- Intercultural education: narratives of young women with disabilities..... 59
Maria Elena Martinez
Pilar Cobeñas
- Education and Racial Relations: from formal to real equality..... 85
Iolanda de Oliveira
- Practice of education in the context of indian schools: dialogue of knowledge
and epistemologies..... 111
Adir Casaro Nascimento
Antonio Hilário
Aguilhera Urquiza
- Practice of Education in the context of indian schools: dialogue of knowledge
and epistemologie 129
Filomena Maria de Arruda Monteiro
- Diversity and multiculturalism: sociopolitical topics of teaching..... 153
Mary Rangel
- Cultural diversity in schools in Juiz de Fora: the voices of teachers..... 173
Abdeljalil Akkari
Luciana Pacheco Marques
- Intercultural education and discourse ethics: dialogue as foundation..... 193
Marcelo Andrade



OTHER CONTRIBUTIONS

Environmental Education and Discourse: biopolitical strategies and production of truths..... 221

Paula Corrêa Henning
Cleber Gibbon Ratto
Clarissa Corrêa Henning
Bárbara Hees Garré

The public and private relation in the logic of Organizations Not Governmental (ONGs)..... 243

Dileno Dustan Lucas de Souza

APRESENTAÇÃO

EDUCAÇÃO E MULTICULTURALISMO: PERSPECTIVAS, TENDÊNCIAS E DESAFIOS

A diversidade cultural é um tema que se impõe nas sociedades modernas. O interesse crescente por esse assunto acompanha os processos migratórios entre países e regiões e a consequente eclosão de conflitos, face à dificuldade de convivência com a pluralidade de culturas, etnias, religiões e visões de mundo, presentes no contexto social contemporâneo. Atitudes xenófobas, discriminações, preconceitos de toda ordem são práticas sociais recorrentes, nas quais a demarcação entre “nós” e “outros” se manifesta pelo não reconhecimento das diferenças e, muitas vezes, pela visão de inferioridade com relação àqueles percebidos como diferentes. Diversos marcadores identitários tais como etnia, classe, gênero, orientação sexual, características físicas e outros são utilizados para promover violências e exclusão.

A seção temática aqui proposta pretende contribuir com a discussão sobre esse que é relevante assunto na educação nacional e internacional. No Brasil, políticas educacionais já evidenciam crescente preocupação com questões relacionadas à diversidade cultural, de modo que a educação possa representar espaço discursivo relevante na luta pela sua valorização. Por exemplo, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada entre 28 de março e 01 de abril de 2010, com vistas ao Plano Nacional de Educação (PNE- 2011-2021), com o tema central: “CONAE: construindo o sistema nacional articulado: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação”, já na apresentação do documento produzido, afirma que diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação são pensadas na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade (grifo nosso) (BRASIL, MEC, documento final da CONAE, maio de 2010). Esse aspecto fica ainda mais claro à p. 31 do referido documento, onde se fala que “a consolidação de

um sistema nacional de educação que articule a educação nacional não pode ser realizada sem considerar a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual, ainda presentes na sociedade e na escola brasileira”. À p. 72, afirma-se que a meta é transformar os sistemas educacionais em “sistemas inclusivos, que contemplem a diversidade com vistas à igualdade, com a garantia do direito à igualdade e à diversidade étnico-racial, de gênero, de idade, de orientação sexual e religiosa, bem como a garantia de direitos aos /às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

Para além da relevância da temática aqui proposta para o desenvolvimento das políticas curriculares e educacionais mencionadas, é importante notar que, no campo acadêmico, os autores da área têm defendido a necessidade de promover pesquisas, programas e ações que envolvam a diversidade cultural no currículo escolar e no de formação inicial e continuada de professores. O trabalho com saberes e representações docentes de modo a promover uma atitude de visualização de todos os grupos étnico-culturais como portadores de cultura passa a ser visto como fundamental no horizonte de uma escola inclusiva e cidadã, que se apresente como uma organização multicultural, evidenciando e justificando a importância de uma seção temática sobre a questão.

O multiculturalismo enquanto campo teórico, prático e político de valorização da diversidade cultural e desafio a preconceitos e discriminações, aparece nesse contexto, com possibilidades de preparação dos educadores para lidarem com a pluralidade de marcadores identitários no cotidiano da escola e da sociedade. Há mais de dez anos, pesquisadores nacionais e estrangeiros, incluindo aqueles que se encontram nos artigos da seção temática aqui proposta, se debruçam sobre a relação entre escola e cultura, chamando a atenção para urgência de incluir, nos processos formativos, as questões ligadas à cultura, à identidade e à diversidade, campos de silêncio por eles percebidos como ainda presentes.

Um dos grandes desafios relacionados ao termo multiculturalismo é a sua polissemia. De fato, críticas que, muitas vezes, se fazem ao termo, tendem a considerá-lo como vinculado exclusivamente a visões relativistas ou ufanistas das culturas, sem atentar para sentidos mais críticos de seus aportes. Neste sentido, dentro da polissemia do termo que compõe o título da seção temática aqui proposta, cabe destacar que ações multiculturais são percebidas tanto em perspectivas folclóricas ou liberais, que valorizam a diversidade cultural porém não enfatizam processos discriminatórios e possibilidades de desafiá-los, até perspectivas mais críticas, cujo foco é a superação da desigualdade e dos preconceitos. Em uma vertente pós-colonial, trata-se de vislumbrar processos discursivos de construção de identidades e de diferenças, reconhecendo essa construção como contingente, fluida e híbrida, desafiadora de perspectivas homogeneizadoras ou essencializadoras das identidades. Nessas visões mais críticas do multiculturalismo, considera-se a valorização da diversidade cultural, a partir da qual se procura entender e desafiar relações de poder assimétricas que perpassam o contexto escolar, combatendo preconceitos e resgatando vozes oprimidas, ao mesmo tempo em que se escrutiniza e se problematiza o processo de construção das identidades e das diferenças e os discursos a ele vinculados.

Embora a perspectiva multicultural nem sempre seja explicitada, considera-se que trabalhos, práticas pedagógicas e pesquisas possuem *potenciais multiculturais* quando apresentam preocupações e sensibilidades com a educação e a formação docente que desafie racismos, sexismos e desigualdades, assim como quando estão voltadas a um trabalho formativo que busque a inclusão das vozes silenciadas e marginalizadas, no cotidiano escolar. A categoria *potencial multicultural*, discutida por Canen, Arbache e Franco, no artigo intitulado *Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses* da Revista Educação e Realidade, 2001, deve ser entendida como aquela “em que determinantes de raça, gênero, culturas, padrões

lingüísticos, ‘deficiências’ e outros marcadores são levados em conta, nas análises empreendidas”.

A partir do exposto, a presente seção temática pode vir a representar avanço e originalidade com relação à produção do conhecimento na área, na medida em que aglutina, por intermédio da tessitura de seus artigos, potenciais multiculturais envolvidos em discussões e experiências educacionais e de formação de professores, incluindo aquelas voltadas a identidades coletivas plurais, como as de gênero, orientação sexual e de raça/etnia, dentre outras. Tais artigos indicam, para além das tensões epistemológicas envolvidas em suas abordagens teóricas, possibilidades, tendências e desafios, incluindo aqueles de ordem ética, de suas traduções nas argumentações e nas experiências dos autores em caminhos percorridos para a valorização das identidades/diferenças.

De fato, nessa discussão, cabe notar que a categoria identidade é central nos artigos da seção temática proposta, salientando-se a pluralidade de marcadores de etnia, gênero, raça e orientação sexual, dentre outros, como pontos de partida para as reflexões aqui presentes. Destaca-se o esforço coletivo dos textos na identificação tanto de dispositivos que replicam, como aqueles que, ao contrário, desafiam visões essencializadoras de tais identidades, entendendo-as sempre como construções híbridas, transitórias, fluidas e em movimento constante de ressignificações.

Haja vista os debates contemporâneos que envolvem a pluralidade cultural, a diversidade e a discussão sobre as diferenças, identificam-se, nessas que são propostas com potenciais multiculturais, discursos desafiadores de concepções totalizantes, supostamente universais, com relevância para processos educacionais e de formação docente voltados a uma educação mais justa e igualitária no contexto brasileiro.

Também, cabe notar que a presença de discussões teóricas, assim como de experiências e pesquisas qualitativas a partir de narrativas e vozes plurais das identidades em foco, propostas na presente seção temática, configuram o abraço à perspectiva multicultural, não só na tessitura das

argumentações e nos objetos de estudo, mas também nas concepções metodológicas que valorizam a pluralidade cultural e as vozes dos sujeitos dos próprios campos pesquisados, em uma rede que pode ser ressaltada na seção temática aqui proposta.

A presente seção temática foi pensada a partir da composição de artigos, por parte de autores e grupos de pesquisa, que têm buscado, nos últimos anos, estudar caminhos diversos para uma educação democrática, plural e de qualidade, levando-se em conta as identidades plurais a partir das quais têm desenvolvido suas reflexões e práticas em diferentes contextos regionais brasileiros e internacionais.

Dimensões discutidas voltam-se, pois, às identidades plurais como fio condutor da seção ora proposta e incluem: análise de projetos extensionistas universitários, a partir dos discursos de gestores coordenadores de projetos multiculturalmente orientados, em universidades públicas, analisando suas ênfases, seus desafios e possibilidades, em termos das categorias multiculturais (IVENICKI *et. al.*); focalização de movimentos sociais de caráter identitário presentes na sociedade brasileira, analisando como a perspectiva multi/intercultural vem sendo apropriada pela produção acadêmica sobre movimentos sociais e pelo olhar de seus militantes, com vistas a intensificar seu potencial afirmativo e fortalecer a democracia (CANDAUI); análise de narrativas de mulheres jovens com deficiência no processo de escolarização, refletindo sobre a relação entre gênero, deficiência e juventude na escola (MARTINEZ; COBEÑAS); abordagem da necessidade de migrar da igualdade formal para a igualdade substantiva, confrontando aspectos formais sobre a igualdade brasileira com aqueles relativos à educação da população negra (OLIVEIRA); problematização das práticas pedagógicas de educação escolar indígena, propiciando a visibilidade de outras lógicas epistêmicas e pedagógicas (NASCIMENTO; URQUIZA); relato de experiência de pesquisa-formação com o propósito de compreender as aprendizagens da docência construídas no estágio supervisionado e os significados construídos/reconstruídos sobre as diferenças culturais presentes na

escola e no desenvolvimento profissional (MONTEIRO); análise comparativa de informações de professores com aportes da literatura, com atenção à interculturalidade e ao multiculturalismo, como temas dos direitos humanos e da formação docente (RANGEL); pesquisa em escolas públicas de um município brasileiro, ouvindo as vozes de professoras e analisando criticamente os nós górdios que emergem de tais discursos com relação à diversidade cultural e ao desafio a preconceitos (AKKARI; MARQUES); e discussão de contribuições, a partir da ética filosófica, para a fundamentação de práticas educativas comprometidas com a diferença, demonstrando a opção pela ética do discurso na defesa sobre a educação intercultural na perspectiva de uma agenda de valores, atitudes e práticas necessárias e urgentes para sociedades multiculturais (ANDRADE).

Nesse sentido, a seção temática articula projetos, estudos e pesquisas voltados a perspectivas não essencializadoras ou homogeneizantes das identidades, compreendendo seus múltiplos condicionantes e apresentando ângulos inovadores no seu trato em espaços formais e não formais da educação. Em sua tessitura, apresenta problematizações, tensões e avanços do projeto multicultural na educação, por meio tanto de discussões teóricas como de pesquisas e experiências educacionais concretas, que envolvem caminhos metodológicos diversos e discursos e vozes identitárias plurais, configurando um esforço de síntese e amadurecimento do campo a partir de pesquisadores que a ele têm se dedicado. Dessa forma, esperamos poder contribuir, por intermédio da pluralidade de caminhos teórico-metodológicos, a partir dos quais tais perspectivas e experiências têm sido conduzidas, para pesquisas e práticas educacionais voltadas à diversidade, por intermédio de uma seção que possa fomentar discussões no âmbito do relevante fórum de socialização do conhecimento sobre a educação representado pelo periódico *Educação em Foco*.

Ana Ivenicki (ex - Ana Canen)
Luciana Pacheco Marques

EIXO TEMÁTICO

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, MULTICULTURALISMO E GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Ivenicki (ex - Ana Canen)¹
Chiara Leão Araújo de França Delgado de Freitas²
Paulo Melgaço da Silva Junior³
Sonia Lucas⁴
William de Goes Ribeiro⁵

Resumo

O artigo discute projetos extensionistas universitários, a partir dos discursos de gestores coordenadores de projetos multiculturalmente orientados, em duas universidades públicas, em termos das categorias multiculturais e de gênero presentes. A partir do referencial teórico multicultural crítico pós-colonial e da análise dos dados, duas vertentes de pesquisas multiculturais – a que focaliza identidades coletivas, como a identidade homossexual, e a que desenvolve reflexões sobre o currículo para a diversidade cultural – foram identificadas. Sugere-se maior articulação entre essas tendências, bem como reforça-se a relevância da parceria entre a Universidade e as escolas, para o aprimoramento constante da educação multicultural. **Palavras-chave:** Multiculturalismo. Gênero. Extensão. Formação docente.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, aivenicki@gmail.com

² Mestranda em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, chiara.ufrj@gmail.com

³ Doutorando em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, pmelgaco@uol.com.br

⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, lucas.sonia@bol.com.br

⁵ Doutorando em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, williamgribeiro@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo insere-se em pesquisa apoiada pelo CNPq, que investiga programas de extensão universitária a partir da perspectiva multicultural, com particular ênfase no desafio a preconceitos com relação a identidades de gênero plurais, em projetos extensionistas de formação continuada docente. Tal perspectiva considera a valorização da diversidade cultural e o preparo de professores e gestores nessa direção como relevantes para o fomento de uma educação cada vez mais plural, inclusiva e democrática.

No presente artigo, discute-se, inicialmente, o referencial teórico multicultural que embasa a proposta, analisando-se tendências e perspectivas na literatura na área, particularmente focalizando o olhar multicultural sobre gênero e identidade sexual. Em seguida, analisam-se dados provenientes dos discursos de dois gestores, envolvidos na dimensão extensionista de duas universidades públicas brasileiras tomadas como estudos de caso. A análise dos dados evidenciou a presença de elementos que podem ajudar a pensar, em uma perspectiva multicultural, sobre potenciais da parceria entre a Universidade e as escolas para o aprimoramento constante da educação, no horizonte de uma escola plural, democrática e desafiadora de preconceitos relacionados a identidades de gênero plurais.

MULTICULTURALISMO, GÊNERO E IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS

Interpelar sobre o referencial multicultural significa focalizar as discussões que valorizam tal temática no âmbito da pesquisa em educação e na urgência das questões suscitadas pela complexidade do próprio tema, que se destaca na atualidade. Isto porque o multiculturalismo pode ser encarado como movimento que enfrenta os desafios da pluralidade cultural e do desafio a preconceitos, nos campos do saber (BANKS, 2004; CANEN & CANEN,

2005; CANEN, 2008, 2009; CANEN & SANTOS, 2009; COSTA & CANEN, 2009; MOREIRA & CANDAU, 2008; PETERS, 2005; RIBEIRO, 2010; SISS, 2003, 2009; XAVIER & CANEN, 2008; ZEICHNER, 2009).

Dessa forma, dirigimo-nos para o âmbito do cotidiano escolar, repleto de significações culturais, onde práticas discursivas circulam e articulam formações identitárias efetivadas em espaços/tempos de negociações. Estamos tratando de culturas que se mesclam, compartilham e se (re) criam, de maneira contingente e multifacetada, definindo a cultura de cada escola. Desse modo, o cotidiano ultrapassa a condição de conjunto de meros acontecimentos triviais, representando “valores que vão ser ressaltados e ordenados por seus praticantes, em uma produção coletiva guiada pelo sensível, pelo olhar multiplicado no transcurso de seu processo.” (LUCAS & CABRAL, 2010, p. 6). Nessa perspectiva, o cotidiano escolar se torna campo fértil para pesquisas que elegem o referencial multicultural, visto como aporte central para as discussões que questionam o fazer/saber escolar, no contexto da escola como organização multicultural (CANEN & CANEN, 2005).

De fato, conforme argumentado por Janoário *et. al.* (2011), a problemática das relações entre diversidade cultural e cotidiano escolar constitui tema de especial relevância para a construção de uma escola verdadeiramente democrática e para a formação de um profissional cômico da diversidade cultural, em que esta escola está inserida. Mas é preciso reinventar essa democracia dentro do quadro social da realidade brasileira, que é um quadro de heterogeneidade e de diversidade cultural. Ainda de acordo com os referidos autores, o sucesso da gestão multicultural pressupõe reconhecer o pluralismo e a diversidade como elementos-chave da realidade complexa; significa contribuir para a construção de ações coletivas nas organizações de ensino. Ao adotar uma postura multicultural, caminha-se para o conhecimento de respostas para a questão da diversidade, seja ela local ou global. Trata-se de se valorizar o diálogo entre as diferenças – característica do multiculturalismo, assim como de escolas

e instituições superiores de ensino, enquanto organizações multiculturais (CANEN & CANEN, 2005). Trata-se, ainda, para Janoario *et. al.* (2011), de desenvolver a sensibilização para o reconhecimento das instituições de ensino como organizações culturalmente diversas. Neste sentido, a gestão multicultural é para todos: gerir é um encontro cultural. Gerir multiculturalmente é sinônimo de inovação, de aprender como aprender e a pensar de forma crítica. É, também, encorajar os atores educacionais a terem papéis atuantes em seu próprio desenvolvimento educacional e institucional, levando suas histórias e experiências para o escopo do ensino e do aprendizado, desenvolvendo atitudes positivas sobre diferentes grupos de pessoas e aprendendo como avaliar o conhecimento, a partir de diferentes perspectivas. Diante de um quadro de contínuas mudanças, de uma realidade que, a cada momento, apresenta-se sob formas diferentes, é preciso buscar um conceito de cultura que resulte de uma elaboração coletiva e comporte a noção de transformação sucessiva a que se sujeita nossa própria compreensão da ordem real. Nesse sentido, a elaboração de um programa curricular que valoriza as contribuições de várias culturas, de forma explícita, dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural. A cultura da escola consiste, portanto, em um campo complexo em que circulam, interagem, conflitam e compõem-se múltiplas cultura, e no qual vão se constituindo múltiplas identidades e múltiplos sujeitos, em relações complexas e recíprocas.

A literatura que lida com culturas, em termos do currículo e da formação docente para a diversidade cultural apresenta, grosso modo, duas tendências. Por um ângulo da questão, percebe-se um foco sobre identidades coletivas, dentre as quais, ganhando, cada vez, maior visibilidade, trabalhos de gênero, com foco nas identidades coletivas sexuais, particularmente referentes à identidade homossexual. Alguns estudos enfatizam a necessidade e importância de se desconstruir a visão heteronormativa muito presente nas escolas conforme Moita Lopes (2006, 2008), Britzman (1996, 2001), Bortolini (2008); Ferrari (2004); Golin (2002)

e Louro (2004). Nesta última, destacam-se as contribuições das teorias e sub-categorias que se inserem na teoria curricular queer. Conforme Silva Junior (2008) e Louro (2004), o objetivo é questionar a sexualidade considerada “normal” – a heterossexualidade – assim como os processos culturais que criam sujeitos normais hegemônicos. É relevante destacar, conforme Silva Junior & Moreira (2010), que não se trata de introduzir uma disciplina no currículo e sim colocar em questão o conhecimento produzido sobre sexualidade e como este conhecimento foi construído. Com isso, buscar-se “compreender as sexualidades em tantos termos como possíveis e ainda assim conseguir analisar as sexualidades como algo moldado na linguagem e na conduta” (BRITZMAN, 1996, p. 93).

Outras identidades coletivas, como a étnico-racial, particularmente com foco na identidade negra, são discutidas por autores como Munanga (2004), Oliveira (2006) e Siss (2003, 2009). Em tais estudos, enfatiza-se a necessidade de se combater o racismo e de se incrementar processos de educação e de formação docente valorizadores do negro, questionadores das condições históricas, materiais e simbólicas que o marginalizam, de modo a promover a transformação educacional. Na mesma linha, estudos que se dedicam à identidade coletiva indígena também se destacam, tais como os desenvolvidos por Monte (2000); Paes (2002); Weigel (2003); Cavalcante (2003); Nascimento *et. al.* (2009); Oliveira (2003); e Gomes (2005), dentre outros, que jogam luzes sobre processos de educação diferenciada, multicultural e multilíngüe, desenvolvidos no contexto das escolas voltadas a estas identidades. Entretanto, observa-se a importância de se promover maior articulação entre tais trabalhos e aqueles voltados às identidades de gênero, de modo a se buscar compreender as hibridizações identitárias, suas configurações e formas pelas quais estas se constroem e se representam, no cotidiano escolar.

Em uma segunda vertente de trabalhos no âmbito do currículo e da formação docente, encontram-se aqueles que, ainda que reconheçam o peso das identidades coletivas,

focalizam suas discussões para aspectos pedagógico-curriculares no ensino e na formação de professores valorizadores da diversidade cultural e desafiadores de preconceitos contra quaisquer identidades, no horizonte de uma escola pública, inclusiva e multicultural. Por exemplo, Banks (2004), Canen & Santos (2009), Canen & Xavier (2008), Moreira e Candau (2008), Ribeiro (2010), e Zeichner (2009), dentre outros, indicam que, a partir das diferentes abordagens multiculturais, almeja-se a construção de uma escola de qualidade, cidadã, em que os seus atores possuam voz e vez, discutindo-se formas pelas quais as ações pedagógico-curriculares poderiam ser desenvolvidas, nesta perspectiva.

A mesma questão é focalizada por Silva (2009) e Peters (2005), que argumentam que identidade e diferença são categorias interdependentes, longe de se constituírem em essências fixas, estáveis, coerentes, unificadas, definitivas ou homogêneas, sendo, ao contrário, instáveis, contraditórias e fragmentadas. Neste conjunto de trabalhos multiculturais, Moreira e Câmara (2008, p. 46) salientam a possibilidade de uma intervenção positiva transformadora quando afirmam que

podemos sensibilizar nosso/ a aluno/ a para o caráter multicultural de nossa sociedade, para a urgência do respeito ao outro, para a percepção e para o questionamento dos fatores que têm provocado e justificado preconceitos e discriminações.

Consideramos que ambas as vertentes – a que propõe focalizar identidades coletivas e a que desenvolve reflexões multiculturais sobre o currículo e as práticas pedagógicas para a diversidade cultural – são relevantes para o trabalho multicultural. Entretanto, assim como apontamos para a importância de maior diálogo entre trabalhos que focalizam as identidades coletivas entre si, também defendemos uma maior articulação de ambas as vertentes – a que enfatiza identidades coletivas e a que se concentra em processos pedagógico-curriculares multiculturais – em

projetos extensionistas universitários, voltados à formação continuada de professores.

Nesse sentido a Universidade, em sua perspectiva extensionista, tem muito a contribuir para o diálogo das diferenças, ele próprio multicultural, entre escolas, secretarias de educação e a própria universidade, na formação continuada de professores. Tal perspectiva é central no horizonte de uma escola plural, democrática e desafiadora de preconceitos, como os relacionados a identidades plurais de gênero e de orientação sexual, em suas políticas e práticas cotidianas.

Nessa dimensão, consideramos projetos extensionistas com potenciais multiculturais aqueles que, ainda que não elejam o multiculturalismo como categoria central ou mesmo explícita, apresentam as mesmas preocupações com a inclusão das identidades plurais no contexto educacional e com a valorização da diversidade, das diferenças e do desafio a preconceitos. O presente estudo focaliza particularmente dois destes projetos, um que enfatiza, de forma explícita, a identidade de gênero e orientação sexual e outro voltado ao problema do bullying, que atinge, de forma bastante dolorosa, identidades de gênero e de orientações sexuais plurais.

O TRABALHO DE CAMPO: CULTURAS QUE SE MESCLAM NAS AÇÕES EXTENSIONISTAS

A partir do olhar teórico anteriormente discutido, procedemos ao levantamento de projetos de extensão com potenciais multiculturais e acompanhamos dois, desenvolvidos em duas universidades públicas, tomados como estudos de caso. No âmbito do presente artigo, o foco é sobre os discursos dos coordenadores de ambos os projetos considerados multiculturalmente orientados e que, por questões da ética da pesquisa, mantemos no anonimato. O primeiro projeto refere-se ao Bullying na Escola, e o segundo volta-se à Diversidade Sexual na Escola.

O objetivo, pois, foi saber em que medida se efetivavam projetos de formação continuada com viés multicultural e como os mesmos trabalhavam a dimensão identitária de gênero, a partir dos discursos dos gestores responsáveis por estes mesmos projetos. O instrumento escolhido para essa etapa da pesquisa foi a entrevista, visto ser instrumento pertinente para o diagnóstico de percepções e representações sobre um objeto, uma vez que, segundo Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998, p. 168), “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”.

No caso do projeto extensionista sobre o Bullying nas Escolas, observa-se que não foi sua proposta a questão das identidades coletivas, mas sim, trabalhar aspectos pedagógicos a serem levados em conta, na perspectiva de valorização da diversidade cultural, mais especificamente no combate a um aspecto que representa a antítese do multiculturalismo, que é o bullying – intimidação direta ou indireta cujo leque de possibilidades varia desde simples deboches, em tom ofensivo, até atitudes mais violentas que empreguem força física, com relação às identidades que são seu alvo (BEAUDOIN & TAYLOR, 2006, p. 22).

O referido projeto foi apresentado pela coordenadora do mesmo, nos seguintes termos:

Ainda estamos na fase inicial do nosso projeto neste Município, aplicamos um questionário para fazer um diagnóstico da situação e os resultados revelam que a escola ignora o problema da violência. A partir desse diagnóstico situacional, vamos propor a realização de oficinas de sensibilização e ainda proporemos palestras sobre a temática do projeto, objetivando o que se quer alcançar. Oferecemos o questionário a todas as escolas do Município X, para grupos de professores selecionados aleatoriamente. São 22 escolas neste município. Nossa inserção se dá pela presença contínua do bolsista, numa escola selecionada previamente, após a aplicação do questionário.

Salienta-se a preocupação da coordenadora com um maior envolvimento dos professores e gestores, ainda tímido, talvez pelo fato de que as oficinas tinham como alvo os alunos, na fase inicial. Também, a coordenadora ressaltou a necessidade do envolvimento da comunidade nas soluções e nas propostas de intervenção no que se refere ao combate ao bullying, enfatizando o necessário diálogo entre as diversas instâncias políticas: universidade, gestão pública e comunidade escolar, como se percebe a seguir:

As necessidades sentidas para combater melhor o bullying são principalmente a de resgatar o diálogo entre o corpo docente e o discente, no âmbito da escola. Para isto, é necessário elaborar, junto à comunidade, estratégias de intervenção no combate e prevenção ao bullying, isto é, as idéias a serem colocadas em prática precisam sair da própria comunidade.

Com relação aos produtos do projeto, o discurso da coordenadora pareceu corroborar o formato acadêmico valorizado pela Universidade, na forma de artigos/capítulos/livros científicos, como se verifica no depoimento a seguir: “Esperamos produzir um artigo com relato de nossa experiência e promover fórum itinerante para ampliarmos nossa participação nas escolas deste município”.

É interessante notar que a ênfase foi nos aspectos gerais da violência nas escolas, sem que houvesse, por parte da coordenadora, alguma explicitação de alguma identidade coletiva como alvo preferencial do bullying – tal como a identidade de gênero, levando à idéia de que o projeto estaria mais vinculado à segunda perspectiva apontada, no referencial teórico, por nós explicitado, ou seja, na vertente de trabalho multicultural com ênfase em aspectos pedagógico-curriculares gerais.

No caso do projeto relativo à Diversidade Sexual na Escola, ao contrário, houve o foco sobre a identidade de gênero, particularmente em seu determinante identitário sexual. O coordenador explicou que o projeto dividiu-se em algumas ações básicas, dentre as quais destacou:

oficinas em escolas com os profissionais em educação das mesmas e cursos de formação continuada de professores, na modalidade de extensão, sobre gênero e diversidade sexual na escola e gravidez na adolescência. O projeto extensionista em pauta partiu de uma visão que valorizou o envolvimento das identidades em jogo, em prol do desafio ao preconceito sexual. Nesse sentido, inseriu-se na perspectiva multicultural da valorização de identidades coletivas, no caso a identidade sexual, aproximando-se da teoria *queer* anteriormente discutida (Silva Junior, 2008; Louro, 2004; Moita Lopes, 2008). No que diz respeito ao público-alvo, a pluralidade cultural manifestou-se em termos da presença de pessoas abertas à diversidade cultural (mais especificamente sexual, foco do curso) e outras extremamente impermeáveis à mesma, como se percebe a seguir, no discurso do coordenador:

O público é formado de uma mistura muito grande, profissionais da educação, de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. Quando a gente faz o curso, as pessoas que o buscam já têm alguma motivação. Já quando fazemos oficinas nas escolas, a direção e a coordenação têm alguma sensibilidade, porque solicitaram a oficina. Mas, a gente pega todos os profissionais da escola, os que gostam e os que não gostam. A gente já teve um bocado de pessoas conservadoras, extremamente conservadoras que foram para a oficina para marcarem essa posição conservadora, contrária à temática. O que é riquíssimo, porque se você ficar falando só com quem concorda, não adianta muito, agora quando você tem a oportunidade de dialogar com quem discorda completamente, você aprende muito.

Para além dos desafios acima apontados, um parece destacar-se na fala do coordenador, referente à necessária articulação da temática relativa à identidade de gênero, aos conteúdos curriculares desenvolvidos na escola e na formação de professores, como fica claro no seguinte excerto:

Bem, eu acho que tem outra necessidade, que é o que estamos tentando desenvolver agora, que é uma orientação

de como trabalhar estes temas no currículo. A gente faz uma discussão muito grande, a gente fez, no primeiro material que a gente produziu, especialmente sobre as relações interpessoais e as relações institucionais da escola com sujeitos reconhecidos ou identificados como gays, lésbicas etc, ou com qualquer sujeito que não se encaixa num determinado modelo de gênero, de comportamento de gênero. Agora, para além destas discussões, de como se dão estas relações interpessoais e as relações institucionais dentro da escola, como é que a gente pega esta temática e incorpora ela no currículo? (...) É o que a gente está tentando um pouco construir hoje a partir deste novo material.

Como se percebe, a incorporação da temática de gênero, particularmente referente à identidade sexual ao currículo propriamente dito, de modo a não se constituir em algo à parte, é dimensão defendida por autores tais como Zeichner (2009), Ferrari (2004) e Britzman (1996). Entretanto, a dificuldade em promover a conscientização da articulação das temáticas multiculturais ao currículo escolar propriamente dito é percebida no relato do coordenador, demonstrando o desafio da mesma, a partir do depoimento de uma professora de Biologia, que frequentou as oficinas do projeto:

Me lembro de uma oficina em que a gente discutia um caso interessante de um homem transsexual, uma mulher, uma pessoa que nasceu identificada como feminino, que fez toda uma transformação corporal, mas não fez a cirurgia de mudança de sexo. Assumiu uma identidade masculina, casou com uma mulher e resolveram ter um filho. Ele, este transexual, é que engravida, porque a mulher dele não podia engravidar, tinha feito histerectomia quando era nova. (...) Super interessante! E aí, no final, uma professora de biologia veio falar comigo, dizendo super legal este exemplo que você trouxe, mas você sabe, né, eu dou aula de reprodução... Reprodução é aquilo, papai e mamãe, acabou. Eu falei, olha, me desculpe, eu acho exatamente o contrário. Este é um exemplo fantástico para uma aula de reprodução sexual. Quem disse que a aula de reprodução humana é só papai e mamãe? Na aula de reprodução, você pode trabalhar tanto o método natural quanto todas as maneiras que foram criadas

pelos seres humanos com relação à reprodução, pode-se pensar muito mais que reprodução (...). E aí aquilo que era um conteúdo tão restrito, aparentemente tão óbvio e tão certo, se torna um conteúdo mais rico e interessante. Mais aí, é o que eu estou te dizendo, não é adicionar mais um tema, é pensar no que a gente já trabalha hoje, mas numa perspectiva que agregue a diversidade sexual e de gênero ao currículo.

Tal perspectiva de articulação, defendida pelo coordenador do projeto extensionista em tela, reforça o argumento de que a dimensão multicultural, de valorização de gênero e das identidades sexuais plurais, não seja percebida como algo à parte, a ser simplesmente adicionado ao currículo desenvolvido na escola. Ao contrário, deveria ser parte intrínseca do mesmo, de modo que as identidades culturais, em toda a sua diversidade, sejam valorizadas.

Uma outra ordem de considerações refere-se à cultura institucional ou identidade institucional da Universidade, que, muitas vezes, acaba por dificultar projetos extensionistas inovadores, como se percebe a seguir:

A universidade está toda pensada, estruturada, na figura do professor e não do técnico-administrativo... O que a universidade pede para você, como coordenador de projeto, é uma vinculação quase burocrática a uma determinada instância acadêmica. Teoricamente, esta instância acadêmica é quem legitimaria esta consistência acadêmica do projeto. O problema é que muitas vezes, não é bem isso que acontece, não é assim que acontece. E se a gente pensar, as instâncias acadêmicas que a universidade reconhece para legitimar estes projetos estão toda departamentalizadas. E aí, como é que a universidade lida com projetos transdisciplinares, transdepartamentais? Não que seja inviável, mas que outras maneiras a universidade poderia estar pensando a organização de seus projetos? Esta é uma questão...

Para além da organização institucional dos projetos extensionistas, um outro desafio relevante quando se pensa em uma perspectiva multicultural, desafiadora de preconceitos, é a valorização de produtos acadêmicos

no formato de artigos/capítulos/livros científicos em detrimento de materiais produzidos com e para os sujeitos envolvidos nos projetos de dimensão extensionista, a partir de suas culturas e visões de mundo singulares. Este é um aspecto importante a ser problematizado, como se percebe no excerto a seguir:

[no caso dos projetos extensionistas], o desafio é que se produzam materiais de comunicação e pedagógicos, que façam sentido para os professores, para o público-alvo. Aquele livrinho amarelo, acho que você já viu (...) foi uma experiência muito positiva, porque o processo foi interessante. A gente construiu aquele material a partir dos relatos que eram recolhidos nas oficinas, a partir da nossa experiência com as oficinas com os educadores. A partir disto é que foi construído este material e não a partir de uma lógica, de como a gente pensa e organiza academicamente esses conteúdos, mas sim a partir da demanda desses sujeitos com quem a gente queria se comunicar.

Trata-se, pois, de ressaltar a necessidade de uma cultura na Universidade que reconheça que a cultura extensionista deve estar articulada ao ensino e à pesquisa, de forma mais orgânica, respeitando-se suas especificidades e suas vocações nessa articulação, sem discriminação dentro do espaço universitário. Se, em uma visão multicultural, estamos falando em desafiar preconceitos, também devemos desafiá-los no que diz respeito ao próprio caráter extensionista da Universidade.

Podemos inferir, a partir dos discursos sobre ambos os projetos tomados como estudos de caso, que projetos extensionistas, voltados à formação continuada de professores e gestores desafiadores de bullying e discriminações contra identidades de gênero e de orientação sexual plurais, são centrais quando se deseja impactar a construção e reconstrução identitária docente em perspectivas transformadoras, no cotidiano escolar. Consideramos que uma maior articulação entre propostas que enfatizam explicitamente as identidades sexuais e de gênero com perspectivas de tradução dessas no currículo em ação poderia

trazer a formação continuada docente e o papel da extensão universitária a novos patamares. Entretanto, apesar de todos os desafios e passos a seguir, ressalta-se a relevância dos projetos em pauta, uma vez que assumem visões pró-ativas da Universidade nas questões identitárias plurais, desafiando preconceitos, viabilizando caminhos propositivos para a valorização da diversidade sexual e de gênero na educação e concretizando parcerias, tanto na comunhão de fazeres, como na busca de novos saberes, na direção de práticas pedagógico-curriculares transformadoras.

CONCLUSÕES

O presente artigo analisou projetos de extensão universitária, que se desenvolveram a partir de preocupações multiculturais, com particular ênfase à identidade de gênero e sexual, detectando duas tendências: os que se propõem a focalizar identidades coletivas e os que desenvolvem reflexões multiculturais sobre o currículo e as práticas pedagógicas para a diversidade cultural e de combate ao bullying, de modo geral. Argumentamos que, ainda que nem sempre utilizem o termo multiculturalismo de forma explícita, tais projetos apresentam potenciais, na medida em que exibem sensibilidade para com a valorização da pluralidade e o desafio a preconceitos, no âmbito educacional, apontando para uma aposta multicultural implícita em seus discursos. Também, defendemos que uma maior articulação entre as perspectivas de ambas as vertentes poderia alçar o projeto multicultural de valorização da diversidade, particularmente de gênero e de identidades sexuais – foco do presente artigo a novos e transformadores patamares.

A partir deste olhar, os discursos dos gestores de ambos os projetos extensionistas universitários confirmaram seus potenciais multiculturais e, ao mesmo tempo, seus desafios. Ambos apresentam-se como projetos de sensibilização multicultural que, no entanto, como apontado em alguns depoimentos, ainda demandam estratégias que favoreçam a discussão da incorporação dessas temáticas ao

currículo escolar, para além da dimensão extra-classe que parecem assumir, bem como lidam com sujeitos e culturas muitas vezes arraigadas, assentadas em dicotomias culturais rígidas entre “normalidade” e “diferenças”.

É importante assinalar, a partir do estudo realizado, que a sensibilidade para o desafio a desigualdades de gênero e relacionadas a identidades sexuais plurais passa, também, pelas características das escolas e da Universidade como organizações multiculturais, que têm suas identidades culturais contigencialmente construídas e reconstruídas. Da mesma forma, também é influenciada pelas convergências e divergências presentes nas relações de poder, nas estruturas discursivas e nos sistemas de representação presentes nessas instituições e que afloram nos processos extensionistas. Tais aspectos, que emergiram em nossa pesquisa, merecem maior aprofundamento em outros estudos culturais.

Esperamos que o presente estudo, que se focalizou em iniciativas concretas para a formação continuada docente multiculturalmente orientada, possa contribuir para os debates em prol de uma educação cada vez mais multicultural, desafiadora de preconceitos e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

BANKS, James A. (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: global perspectives*. San Francisco, USA: Jossey-Bass Eds, 2004.

BEAUDOIN, Marie Nathalie.; TAYLOR, Maureen. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORTOLINI, Alexandre. *Diversidade Sexual na Escola*. Material de Orientação ao educador. Rio de Janeiro: UFRJ/

Pró-reitoria de Extensão, 2008. Disponível em <<http://www.diversidade.papocabeca.me.ufrj.br>>. Acesso em 18/11/2010.

BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. *Educação e Realidade*, 21(1):71-96. jan./jun. 1996.

_____. Sexualidade e cidadania democrática. Trad. Antonio Flavio Barbosa Moreira. In: Silva, Luiz Heron (org). *A Escola da Cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2001, p. 33-47.

CANDAU, Vera Maria, Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. (orgs), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 13-37, 2008.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade das diferenças. In: *Ensaio*. Rio de Janeiro v. 16, n. 59, p. 297-308, abr/jun. 2008.

CANEN, Ana. Currículo, diversidade e formação docente. In: BARROS, R. M. M. *Subjetividade e Educação: Conexões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

CANEN, Alberto. G. & CANEN, Ana, *Organizações Multiculturais*. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2005.

CANEN, Ana, SANTOS, Angela Rocha, dos. (Orgs.) *Educação Multicultural: Teoria e Prática para Professores e Gestores em Educação*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2009.

CAVALCANTE, Lucíola T. P., Formação de Professores na Perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia, *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, 2003, p. 14-24.

COSTA, Rejane Pinto; CANEN, Ana. Multiculturalism and Peace Studies: the case of Education for Peacekeeping Forces in Brazil. *Journal of Stellar Peacemaking* ^{JCR}, v. 3, p. 1-18, 2009.

FERRARI, Anderson .Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. *Revista Brasileira de Educação* JCR, Rio de Janeiro, v. 25, p. 105-115, 2004.

GATTI, Bernadete A. & BARRETO, Elba Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GOLIN, Célio Aonde não queremos chegar: uma reflexão sobre nossas práticas políticas. In: GOLIN, Célio. (org.) *Homossexualidade, cultura e política*. Porto Alegre: Sulina, 2002, p. 155-163.

GOMES, Marineide de O. *Socialização profissional de educadoras de crianças pequenas: caminhos de formação, estágio e pesquisa*. Caxambu, 28ª Reunião Anual da ANPED. 2005.

JANOÁRIO, Ricardo de Sousa; CANEN, Ana & SILVA, Rita de Cássia de Oliveira, Formação do Gestor Multicultural: possibilidades e tensões. In: RANGEL, Mary (org.), *Diversidade, Diferença e Multiculturalismo*. Niterói: Intertexto, 2011, p. 43-73.

LUCAS, Sonia e CABRAL, R. S. *A Visão Multicultural do Cotidiano Escolar: desafio curricular*. Comunicação Oral do III Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos – GRUPALFA. Niterói, RJ: UFF, 2010.

LOURO, Guacira L. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

_____. *On being White, heterosexual and male at school: multiple positionings in oral narratives*. In: SCHIFFRIN, D; DE FINNA, A.; BAMBERG, M. Identity and discourse. Oxford: Oxford University Press, 2006.

_____. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, A. F. B. & CANDAU V.

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.
– Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONTE, Nieta L.. Os Outros, Quem Somos? Formação de Professores Indígenas e Identidades Interculturais, *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 7-29, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CÂMARA, Michele J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 38-66.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa & CANDAU, Vera Maria (orgs), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 13-37, 2008.

MUNANGA, K.abelengue, Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: Brandão, A. A. F. (org.), *Cadernos PENESB*, Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, n. 5, Niterói: Ed. UFF, pp. 15-34, 2004.

NASCIMENTO, Adir Casaro (org.), *Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na universidade*. 1ª ed. Campo Grande: Editora UCDB, 2009. v. 01.

OLIVEIRA, Teresinha S. de, Olhares que Fazem a “Diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais, *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 25-34, 2003.

OLIVEIRA, Iolanda de, Educação e População Negra: especialistas em sala de aula e no contexto escolar. In: Oliveira, I. de (org.), *Cadernos PENESB*, Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, n. 6. Niterói: Ed. UFF, pp. 179-208, 2006.

PAES, Maria Helena R., A Questão da Língua na Escola Indígena em Aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT, *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 52-60, 2002.

PETERS, Michael Adrian, Education, Post-Structuralism and the Politics of Difference. In: Canen, A. & Peters, M. (Eds),

Issues and Dilemmas of Multicultural Education: theories, policies and practices. *Policy Futures in Education*, v. 3, n. 4, pp. 436-445, 2005.

PROJETO DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA. UFRJ. Disponível em <<http://www.diversidade.papocabeca.me.ufrj.br/>>. Acesso em 20/11/2010. *PRO-REITORIA DE EXTENSAO. UFRJ*. Disponível em <http://www.pr5.ufrj.br>. Acesso em 27-10-2010.

RIBEIRO, William Goes, Multiculturalismo, juventude e formação do professor: potenciais para uma discussão sobre a diferença. *Conjectura : filosofia e educação* (UCB)^{JCR}, v. 15, p. 79/92, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: T. T. Silva (org.); *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da, *Corpos, escola & sexualidades: um olhar sobre um programa de orientação sexual*. Dissertação de Mestrado. PPG em educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – UERJ – defendida em dezembro de 2008.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, Periferias, sexualidades e educação para sexualidade: desafios para as práticas curriculares. In: SOBREIRA, Henrique G. (org.) *Educação, cultura e comunicação nas periferias urbanas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p. 21-39.

SISS, Ahyas, *Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2003.

SISS, Ahyas, Imprensa alternativa negra, movimento negro e educação brasileira. In: SISS, A.; MONTEIRO, A. J. DE J. (Orgs.). *Educação, Cultura e Relações Interétnicas*. Rio de Janeiro: Quartet/Edur, 2009, p. 15-36.

WEIGEL, Valeria A. C. DE M., Os Baniwa e a Escola:

sentidos e repercussões, *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, 2003, p. 5-15.

XAVIER, Giseli Pereli de Moura & CANEN, Ana, Multiculturalismo e Educação Inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas do Rio de Janeiro, *Pro-Posições*, 2008, v. 19, p. 225-244.

ZEICHNER, Kenneth, *Teacher Education and the Struggle for Social Justice*. London: Routledge, 2009.

UNIVERSITY EXTENSION, MULTICULTURALISM AND GENDER

Abstract

The article discusses university extension projects based on the discourses of coordinators of multiculturally imbued projects, in two public universities, informed by multicultural and gender categories. Based on a critical post-colonial multicultural theoretical perspective, two trends were identified in multicultural research. The first one focuses on collective identities, such as the homosexual one, and the other one develops reflections about curriculum for cultural diversity. The paper suggests a more robust integration between both, as well as highlights the relevance of partnership between University and schools, towards the increasing betterment of multicultural education.

Keywords: Multiculturalism. Gender. Extension. Teacher education.

Data de recebimento: agosto 2013

Data de aceite: novembro 2013

MOVIMENTOS SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS PARA AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Vera Maria Candau¹

Resumo

O presente trabalho se situa no âmbito da pesquisa que vem sendo realizada, desde 2009, com o apoio do CNPq, intitulada “Interculturalidade e Educação na América Latina e no Brasil: saberes, atores e buscas”. Este artigo tem como foco movimentos sociais de caráter identitário presentes na sociedade brasileira. Analisa como a perspectiva intercultural vem sendo apropriada pela produção acadêmica sobre movimentos sociais, tendo como referência os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) no período 2003-2008, assim como na prática dos movimentos, através do olhar de seus militantes. Estão apresentados aqui alguns dos resultados da referida pesquisa. Discute também desafios que a temática da educação intercultural suscita para os movimentos sociais, através de uma perspectiva de intensificar seu potencial afirmativo e de fortalecer a democracia.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Educação Intercultural. Ações Afirmativas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se situa no âmbito da pesquisa que vimos realizando, desde 2009, com o apoio do CNPq.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, vmfc@puc-rio.br

A pesquisa tem um amplo âmbito de preocupações e está orientada pelas seguintes questões:

Como vem se constituindo a educação intercultural na América Latina? Quais são seus principais atores? Que perspectivas, concepções e sentidos vêm sendo articulados ao seu desenvolvimento? Como se situa a experiência brasileira neste contexto? Que aproximações, confrontos e especificidades apresenta em relação à produção de outros países do continente? Como a perspectiva intercultural vem sendo apropriada no nosso país pelo discurso oficial, pelos movimentos sociais e pela produção acadêmica?

Teremos como foco alguns movimentos sociais, de caráter identitário, presentes na realidade brasileira. Procuraremos analisar como a perspectiva intercultural vem sendo apropriada pela produção acadêmica sobre movimentos sociais e na prática destes movimentos, através do olhar de seus militantes. Pretendemos também discutir alguns desafios que a temática da educação intercultural apresenta para os movimentos sociais, tendo presente o fortalecimento de ações afirmativas.

2 MOVIMENTOS SOCIAIS, INTERCULTURALIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS: UMA APROXIMAÇÃO CONCEITUAL

Para iniciar nossa reflexão consideramos importante apresentar uma aproximação conceitual destas três expressões: movimentos sociais, interculturalidade e ações afirmativas, certamente polissêmicas e complexas. Somos conscientes de que existe uma ampla bibliografia que problematiza e analisa, de modo aprofundado, cada uma delas. Procuraremos simplesmente assinalar as principais concepções que fundamentam nosso trabalho.

No que diz respeito aos movimentos sociais, partimos da afirmação de que constituem fenômenos históricos, de caráter coletivo, que expressam lutas sociais em contextos sociopolíticos determinados. São heterogêneos e estão

marcados pela complexidade. No âmbito das ciências sociais têm sido objeto de diferentes teorias interpretativas. Uma das autoras que têm realizado uma ampla reflexão sobre os mesmos é a professora Maria Glória Gohn que, no seu livro “Teorias dos Movimentos Sociais”, publicado originalmente em 1997 e tendo sua última edição em 2010, vem realizando atualizações periódicas das teorias desenvolvidas em diferentes contextos, introduzindo novas perspectivas, na medida em que a realidade destes movimentos vai adquirindo novas configurações.

A distinção entre os chamados “velhos” e “novos” movimentos é amplamente assumida pela literatura especializada. Podemos afirmar que a principal característica dos primeiros é ter a classe social como eixo fundamental. Quanto aos segundos, estão centrados em determinados sujeitos socioculturais, assim como em questões identitárias (étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, de caráter religioso etc.) e/ou em temas específicos, como, por exemplo, a questão ambiental. Estes diferentes movimentos possuem, também, formas diferenciadas de atuação e organização. Atualmente, começa-se a identificar o que alguns autores vêm chamando de “novíssimos” movimentos, a partir de mobilizações atuais como a dos países árabes, do “movimento dos indignados” na Espanha, entre outros fenômenos que parecem apontar para novas configurações e formas de atuação.

Para Gohn (2004, p. 1):

A presença dos movimentos sociais é uma constante na história política do país, mas ela é cheia de ciclos, com fluxos ascendentes e refluxos (alguns estratégicos, de resistência ou rearticulação em face a nova conjuntura e as novas forças sociopolíticas em ação). O importante a destacar é esse campo de força sociopolítico e o reconhecimento de que suas ações impulsionam mudanças sociais diversas. O repertório de lutas que eles constroem demarcam interesses, identidades, subjetividades e projetos de grupos sociais.

Neste trabalho, centramo-nos nos chamados “novos” movimentos, especialmente nos de caráter identitário.

Quanto às ações afirmativas, partimos da constatação de que são plurais, não podendo ser reduzidas a um esquema único, podendo focalizar diferentes dimensões, tais como política, social, cultural e educativa. Privilegiam sujeitos sociais subalternizados, discriminados, invisibilizados e/ou inferiorizados. Assumem diversas modalidades e, em geral, apresentam caráter temporário. Outro aspecto que consideramos importante assinalar é seu potencial para articular direitos da igualdade e direitos da diferença, redistribuição e reconhecimento. Para Fraser (2007),

Os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença (p. 3).

Muitas têm sido as aproximações e definições de ações afirmativas, algumas bem restritas e outras mais amplas. Assumimos a conceituação proposta por Menezes (2001) que as considera

Um conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competir em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminações negativas, sejam elas presentes ou passadas. Colocando-se de outra forma, pode-se asseverar que são medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que eles sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências efetivas em favor das categorias que se encontram em posições desvantajosas (p. 27).

Nesta abordagem, fica claro o compromisso das ações afirmativas com a construção da justiça, entendida como articulação entre a justiça socioeconômica e a cultural.

Para Abdias Nascimento (2000)

A construção de uma verdadeira democracia passa, obrigatoriamente, pelo multiculturalismo e pela efetiva

implantação de políticas compensatórias ou de ação afirmativa, para possibilitar a construção de uma democracia plena para todos os grupos discriminados. (p. 221-222).

No que diz respeito à interculturalidade, gostaríamos de apresentar, inicialmente, algumas observações. A primeira é que, em confronto com outros autores, nós a situamos no âmbito do multiculturalismo. Consideramos que este pode assumir várias perspectivas: assimilacionista, diferencialista e interativa ou intercultural (CANDAU, 2009). De fato, a perspectiva multi/intercultural propõe rever a própria noção de identidade unificada e estável, questionando o essencialismo que sustenta essa noção e favorecendo, desse modo, a crítica às diversas formas que o preconceito pode assumir. Opta pelo risco de assumir a tensão entre o ideal da igualdade e as demandas pelo reconhecimento da diferença, que impõe a prática do diálogo radical e permanente (CANDAU, 2003).

A segunda observação refere-se à especificidade do desenvolvimento da interculturalidade na América Latina. Sua origem está referida à questão indígena e em íntima relação com a educação, mas observa-se que foi adquirindo progressiva abrangência e complexidade. Lopez-Hurtado Quiroz (2007) faz a seguinte síntese de sua trajetória de incorporação na agenda latino-americana:

Nestes trinta anos, desde que o termo foi acunhado na região, a aceitação da noção transcendeu o âmbito dos programas e projetos referidos aos indígenas e, hoje, um número importante de países – do México à Terra do Fogo – vêem nela uma possibilidade de transformar tanto a sociedade em seu conjunto, como também os sistemas educativos nacionais, no sentido de uma articulação mais democrática das diferentes sociedades e povos que integram um determinado país. Desde este ponto de vista, a interculturalidade supõe, agora também, abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso e, na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia (p. 21-22).

Recentemente, na palestra de abertura do XII Congresso da Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), realizado em Florianópolis, em 2009, Catherine Walsh (2009a), educadora norte-americana radicada no Equador e especialista do tema, distinguiu três concepções principais de educação intercultural hoje, na América Latina. A primeira é intitulada de relacional e a referida autora a define como vinculada basicamente ao contato e ao intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais, apresentando a tendência a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e minimizando, pois, os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas. No que diz respeito às outras duas posições, Walsh (2009a) descreve e discute as modalidades que intitula de funcional e crítica. A funcional é apresentada como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica. Está orientada a diminuir as áreas de tensão e conflito com os diversos grupos e movimentos sociais, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes. No entanto, colocar estas relações em questão é exatamente o foco da perspectiva da interculturalidade crítica. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história. Para Walsh (2009b),

Mais que um simples conceito de inter-relação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos “outros”, de uma prática política “outra”, e um poder social “outro”, de uma sociedade e um sistema de vida “outros”. Em suma, marca formas distintas de pensar, agir e viver em relação aos padrões de poder que a modernidade e a colonialidade instalaram. (p. 232).

É na articulação destas aproximações conceituais de movimentos sociais, ações afirmativas e interculturalidade que situamos o presente trabalho.

3 MOVIMENTOS SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE: A PRODUÇÃO ACADÊMICA E A PERSPECTIVA DOS ATORES DO CAMPO

Como afirmamos, no início deste texto, temos por base, para o desenvolvimento do presente trabalho, uma pesquisa em realização e, portanto, os dados e reflexões que apresentamos têm um caráter ainda provisório.

3.1 UMA APROXIMAÇÃO À PRODUÇÃO ACADÊMICA

Tendo por objetivo verificar como a produção acadêmica da área de educação vem incorporando as questões relativas à interculturalidade, optamos por analisar a produção de Grupos de Trabalho (GTs) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), por considerar que este é um espaço especialmente importante de socialização das pesquisas que vêm sendo realizadas na área. Neste sentido, pesquisamos os trabalhos apresentados no período 2003 a 2008. Foi analisada a produção de sete GTs: didática, currículo, relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, formação de professores, educação popular e movimentos sociais. No presente texto, focalizaremos particularmente o GT de Movimentos Sociais.

3.1.1 Método de análise

A análise realizada teve por base o mapa conceitual sobre educação intercultural, elaborado coletivamente pelo grupo de pesquisa, a partir da opção pela perspectiva da interculturalidade crítica. A teoria dos mapas conceituais teve sua origem nos anos 1970, com os trabalhos de Joseph Novak, pesquisador estadunidense, especialista em psicologia cognitiva. Tem por base a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel.

Novak concebe os mapas conceituais como ferramentas cujo principal objetivo é organizar e representar o

conhecimento. Os mapas conceituais têm sido utilizados para diferentes finalidades: organização de sequências de aprendizagem, estratégias de estudo, construção de instrumentos de avaliação escolar, realização de pesquisas educacionais, dentre outras. São estruturados a partir de conceitos fundamentais e suas relações (NOVAK e CAÑAS, 2005).

O mapa conceitual elaborado está estruturado a partir das seguintes categorias fundamentais: sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, práticas pedagógicas e políticas públicas. Cada uma dessas categorias foi desdobrada em subcategorias.

O trabalho de análise da produção dos grupos de trabalho foi realizado através das seguintes etapas: leitura de todos os textos apresentados em cada GT; identificação dos que apresentavam alguma relação com questões interculturais; classificação destes quanto à intensidade da presença das questões interculturais em: central, secundária e indícios; análise dos textos classificados como centrais segundo as categorias básicas do mapa conceitual.

3.1.2 Alguns dados globais

Foram analisados um total de 643 textos, provenientes das reuniões anuais da ANPED, dos quais foram selecionados 280, correspondentes a 54,6%. Tais textos foram destacados pelo fato de terem sido considerados como portadores de alguma relação com questões interculturais. Assim sendo, o valor da porcentagem por eles representada, com relação ao total de textos, foi por nós considerado elevado. Destes trabalhos, 67 corresponderam ao GT Movimentos Sociais, o que evidencia que tal GT apresentou o maior número de trabalhos informados por sensibilidades inter/multiculturais, seguido pelo GT Relações Étnico-Raciais. De fato, observa-se que, ao somar o número de trabalhos que exibiram preocupações multiculturais nos dois GTs em tela, praticamente temos a metade dos textos selecionados.

Se considerarmos somente os trabalhos classificados como centrais (75), ou seja, que apresentavam as questões multiculturais como foco das discussões encaminhadas em seu interior, observa-se que, mais uma vez, o GT Movimentos Sociais foi o que obteve o maior número – a saber, 20 – correspondentes, portanto, a aproximadamente 27% do total de trabalhos selecionados. É importante notar que a grande maioria dos trabalhos se situa no âmbito de pesquisas para elaboração de dissertações de mestrado e teses de doutorado, o que é pertinente, tendo-se presente a própria natureza da Anped – fórum privilegiado de socialização de pesquisas de ponta.

Os dados acima comentados permitem, pois, afirmar que a produção do GT de Movimentos Sociais vem incorporando, de modo sistemático, questões relacionadas à perspectiva intercultural.

3.1.3 Principais aspectos da análise, a partir das categorias do mapa conceitual

Tendo presentes estes dados globais, passamos a analisar as principais contribuições do GT Movimentos Sociais, a cada uma das categorias fundamentais do mapa conceitual, por nós adotado, na pesquisa desenvolvida. Para tal, faremos, a seguir, a distribuição de nossas discussões com referência a cada categoria fundamental, verificando tendências, focos privilegiados e temas relevantes destacados.

A) SUJEITOS E ATORES

Dez trabalhos foram classificados como centrais nesta categoria (50%), sendo que tal tendência percentual também pôde ser verificada nos trabalhos classificados como secundários.

Quanto ao foco privilegiado, ficou evidente a ênfase no reconhecimento e construção de identidades de sujeitos ou grupos específicos, sendo os mais recorrentes os étnico-raciais, juvenis, de gênero e diversidade sexual. Outros temas relevantes

também abordados foram: as novas formas de normalização e controle identitário existentes na pós-modernidade; práticas discursivas de alunos de ensino médio, do período noturno, negros e atuantes no movimento hip hop e suas relações com a escolarização formal; teias de pequenos poderes que se entrecrocavam no espaço escolar, onde diferentes grupos possuem diferentes desejos e aspirações e onde, portanto, apresenta-se um permanente jogo de posições; a questão da sexualidade no espaço escolar; a formação da identidade/orientação sexual e como a mesma se dá na sociedade contemporânea e na escola; análise crítica das relações de gênero no contexto de um sindicato de docentes.

B) POLÍTICAS PÚBLICAS

Nesta categoria foram classificados cinco trabalhos como centrais. Estes focalizaram os seguintes temas: políticas de ação afirmativa no âmbito educativo, particularmente na perspectiva étnico-racial (políticas de cotas e aquelas referidas à educação escolar indígena); o acesso e a permanência de sujeitos populares no ensino superior e a importância do estabelecimento de leis e programas específicos destinados a grupos sociais historicamente vítimas de desigualdade social, cultural, racial e econômica. Convém salientar que um dos trabalhos, que aborda esta temática, assinala, também, como programas ou leis diferenciadas que valorizam a diversidade podem terminar por normatizar um determinado perfil de diferença e, assim, “congelar” a identidade de um determinado grupo cultural.

Outras questões levantadas foram: o eurocentrismo presente nos contextos educativos; a tensão entre a definição de políticas públicas de ação afirmativa, baseadas em aspectos sociais ou raciais; o modelo

de escola pública obrigatória, concebido como universal e igualitário, que passa a ser visto como excludente e discriminatório, bem como as possibilidades de construção de uma escola pública intercultural.

C) SABERES E CONHECIMENTOS

Foram seis os trabalhos classificados como centrais nesta categoria, tendo, como foco, a afirmação da importância e da necessidade de se tensionarem conteúdos disciplinares e saberes legitimados pela escola tradicional, para que esta comece a dar espaço para outros conhecimentos que têm, como referência, a vivência e o cotidiano social de seus sujeitos; a escola como espaço privilegiado para a comunicação intercultural e para a constituição de sujeitos que possam conciliar sua “cultura particular” com as múltiplas expressões culturais; a discussão de como determinadas culturas de referências dos sujeitos penetram nos conteúdos escolares específicos e as formas como estes são trabalhados; debate sobre o modo como são negociados, cotidianamente, os saberes sociais de referência com os saberes e conhecimentos escolares. Outras questões também abordadas foram: modos pelos quais a universidade – com rotinas, disciplinas e organização que não consideram a realidade de jovens trabalhadores – termina por expulsar alunos provenientes de grupos sociais menos favorecidos e a relação entre culturas juvenis e escola, com textos e enredos distintos e descontraídos.

D) PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Nesta categoria, foram classificados quatro trabalhos como centrais. Nela, foram apresentadas experiências educacionais alternativas que, com limitações e ambiguidades, enunciam possibilidades

emancipatórias, pela sua capacidade de gerar autonomia nos envolvidos, pela autogestão dos projetos, pelo trabalho coletivo, pela capacidade de articular, socializar e potencializar diferentes iniciativas educativas, sociais e culturais e, finalmente, por buscarem alternativas que se confrontam com as concepções dominantes de escola e cultura escolar.

Os principais aspectos assinalados nos textos dos trabalhos mencionados foram: modos pelos quais as identidades, as práticas e os valores dos diferentes sujeitos, professores e alunos, têm sido respeitados em um processo de formação, que acontece no interior das experiências educativas analisadas, fundadas em ações coletivas, pautadas pela combinação entre ação e reflexão e com base na busca de alternativas para os problemas locais, da escola e da comunidade; a experiência das Escolas da Família Agrícola (EFA's), que possuem uma metodologia baseada tanto no princípio da alternância como em princípios de valorização da cultura comunitária e da participação dos pais na condução do projeto educativo das escolas, salientando, nas discussões, as diferentes concepções da "alternância", encarada como prática socioeducativa; a metodologia da investigação comunicativa, baseada na teoria da ação comunicativa de Habermans e na dialogicidade proposta por Paulo Freire, para identificar, conhecer e potencializar as práticas que beneficiam a construção de uma escola com e para todas e todos; o desafio posto para a democratização da escola (não apenas de acesso a ela), a saber: o de articular a compreensão sobre como a escola se apresenta, na realidade em que se insere, bem como de que forma os sujeitos que nela se encontram desejam que ela, efetivamente, seja. Uma vez tendo realizado esta breve apresentação

da análise por nós empreendida, podemos afirmar que o foco privilegiado pelo GT de Movimentos Sociais, na perspectiva da incorporação da perspectiva intercultural, é a formação de identidades socioculturais específicas.

Entre os eixos definidos em nosso mapa conceitual, destacamos dois campos onde as contribuições foram mais significativas: de um lado, o de políticas públicas, em que vários textos abordaram a questão do reconhecimento de direitos específicos, tendo como base o recorte étnico-racial. Neste conjunto, vale ressaltar que trabalhos que receberam maior destaque foram aqueles relativos à implementação de políticas de ação afirmativa, particularmente focalizando a questão das cotas para ingresso no ensino superior. De outro lado, destacam-se, nos referidos textos, o foco sobre a construção de escolas diferenciadas, notadamente relativas à identidade indígena ou aquelas com base na agricultura familiar, assim como a discussão sobre a dificuldade da escola, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino superior, de lidar com tempos, saberes, práticas, lógicas e rotinas diferenciadas, protagonizadas por muitos de seus sujeitos.

3.2 DIALOGANDO COM ATORES DE DIFERENTES MOVIMENTOS SOCIAIS

De modo a buscar compreender se e como as questões da interculturalidade vêm afetando a produção acadêmica e a própria experiência dos movimentos sociais, consideramos importante, além da análise bibliográfica já referida, realizar entrevistas com integrantes de movimentos sociais identitários, mais especificamente atores ali inseridos que exerciam ou tivessem exercido alguma função de coordenação e/ou liderança, em âmbito local, regional, ou nacional.

3.2.1 Perfil dos entrevistados/as

Com o objetivo anteriormente delineado, foram entrevistados dezoito (18) participantes dos movimentos de mulheres, seis (6) participantes de movimentos negros e seis (6) do movimento LGBT, nos anos de 2010 e 2011. Mais uma vez, ressalta-se que todos os referidos sujeitos apresentavam experiência de coordenação/liderança e eram vinculados a organizações com sede no Rio de Janeiro.

Uma primeira ordem de considerações refere-se à constituição do grupo estudado. Como era de se esperar, o mesmo apresenta um perfil diversificado, tanto em relação à escolarização, quanto à trajetória no movimento no qual se inseriam. Alguns possuíam um largo itinerário, chegando mesmo a serem considerados “históricos” e outros, mais jovens, tinham iniciado sua participação, no respectivo movimento, na última década. Uns apresentavam elevada formação acadêmica, mais especificamente na forma de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, sendo que a maioria possuía formação em nível superior, seja em desenvolvimento ou concluída, observando-se, também, que dois entrevistados haviam completado o ensino médio. Por outro lado, é interessante observar que alguns possuíam experiência de inserção no movimento fundamentalmente no plano local, ao passo que outros apresentavam, também, articulações nacionais e mesmo internacionais.

No entanto, é possível afirmar que todos/as manifestaram grande compromisso com as preocupações/agens das dos seus respectivos movimentos, podendo, pois, serem considerados “militantes”.

3.2.2 Alguns aspectos a destacar

Assinalaremos, a seguir, alguns aspectos gerais da análise das entrevistas realizadas, tendo-se utilizado, para este processo, o programa de análise qualitativa de dados *Atlas.ti*.

De fato, um primeiro aspecto a ser destacado refere-se à dinamicidade dos movimentos sociais: todos apresentavam-se como dotados de grande atividade, apresentando uma pluralidade de iniciativas e ações, assim como agendas claras, a partir dos discursos dos sujeitos entrevistados. Esta realidade parece estar em confronto com algumas afirmações que vêm salientando o refluxo dos movimentos ou, alternativamente, atribuindo relevância social somente a alguns deles. As formas de atuação foram variadas, fator este responsável, talvez, à maior ou menor visibilidade social de alguns destes movimentos, porém, de acordo com as falas, todos estariam fomentando grande mobilização, a partir de suas agendas específicas.

As principais preocupações dos diferentes movimentos, segundo nossos entrevistados, foram destacadas como: o fortalecimento identitário pessoal e coletivo, a organização, o empoderamento e a luta contra discriminações, violências e desigualdades, assim como o combate ao racismo, ao sexismo, à homofobia /lesbiofobia/transfobia, e a afirmação de direitos e acesso a bens e serviços sociais, principalmente nas áreas de saúde, educação, e trabalho.

Foi possível, também, detectar certa tendência, por parte de tais movimentos, as e concentrarem em suas questões específicas, aparentemente apresentando dificuldades em situá-las em uma visão mais ampla e abrangente da problemática atual da sociedade brasileira. Nesse sentido, pôde-se perceber que tais movimentos parecem apresentar um risco de estarem excessivamente auto-referidos.

Outro aspecto a assinalar é a preocupação com a dimensão educativa (formal e não formal), que se faz presente em todas as entrevistas. São fortes as demandas em relação à escola e à formação de educadores, nos movimentos sociais, conforme os discursos dos atores entrevistados.

Também consideramos importante assinalar a intensificação, nos últimos anos, das relações destes movimentos com o Estado. Esta realidade, se por um lado favorece a elaboração e a implementação de políticas públicas que contemplem reivindicações dos movimentos pode,

no entanto, criar, ao mesmo tempo, uma certa ambiguidade na implementação das ações dos movimentos, muitas vezes passando a estar atreladas às iniciativas estatais. Isto porque os movimentos sociais passam a ser parceiros de tais iniciativas e, mesmo, muitas vezes, implementadores, o que configura uma realidade que pode vir a afetar seu potencial crítico e emancipatório.

No que diz respeito à perspectiva intercultural, o primeiro ponto a destacar é o estranhamento que, em geral, a palavra provocou nos entrevistados. Este fato não permite afirmar que esta preocupação não esteja, de alguma forma, presente em suas práticas. No entanto, segundo as entrevistas realizadas, este tema não pareceu ser uma questão nomeada, ou, mesmo, objeto de reflexão e debate explícitos.

Um aspecto que nos pareceu de especial importância para nossa pesquisa, assinalado pelos entrevistados/as, é a pluralização interna dos movimentos, obrigando-os a intensificar o diálogo entre os diversos atores que constituem o próprio movimento. Por exemplo, o movimento de mulheres estaria hoje integrado por grupos feministas, de mulheres indígenas, negras, lésbicas, jovens, da terceira idade e outras identidades femininas. A mesma realidade estaria presente no movimento LGBT, obrigando os movimentos a multiplicarem as letras que o identificam ou a mudarem a ordem em que estas letras são apresentadas, configurando-se temas que supõem intensos debates no interior do movimento. Tal realidade provoca tensões, construções de hierarquias e hegemonias no interior de determinados grupos. Favorecer relações de reconhecimento mútuo e dinâmicas igualitárias entre os participantes do mesmo movimento supõe, conforme as entrevistas, um trabalho permanente. Consideramos que esta realidade apresenta um potencial intercultural de especial relevância, uma vez que os movimentos sociais parecem estar experimentando o que Pierucci (1999) intitula a “produtividade social da diferença”, referindo-se ao fato de a diferença provocar, “no campo das relações de representação, a emergência de novas diferenças”. (p. 120)

Por outro lado, as relações entre movimentos existem, mas tendem a ter um caráter conjuntural. Como afirmou uma das entrevistadas, é necessário que haja um “tema disparador” para que tais relações aconteçam. Nesse sentido, não se pode falar, propriamente, de um diálogo intercultural que procure, de modo sistemático, socializar processos vividos de construção identitária, de produção de conhecimentos e práticas, de discussão coletiva de dificuldades enfrentadas ou de aspectos que favoreçam avanços, por exemplo. No entanto, argumentamos, a partir dos dados, que as relações, tais como se apresentam, poderiam ser consideradas como pontos de partida que, uma vez adequadamente trabalhados, apresentam potenciais de mobilização de práticas de caráter intercultural.

4 MOVIMENTOS SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS PARA AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Tendo presente o trabalho de análise realizado, é possível chegarmos a algumas afirmações e desafios na perspectiva da articulação entre movimentos sociais, ações afirmativas e interculturalidade.

O primeiro a destacar é a confluência entre a produção acadêmica e as entrevistas realizadas com militantes dos movimentos sociais, no sentido de privilegiar questões relativas à afirmação identitária, ao reconhecimento de direitos dos diversos grupos socioculturais, que disputam por políticas públicas diferenciadas em nossa sociedade, assim como a ênfase na luta contra todas as formas de violência e discriminação.

Sem dúvida, estas são preocupações básicas e recentes. De fato, acontecimentos presentes na sociedade brasileira marcados por intolerância e violência, em relação aos considerados “diferentes”, evidenciam a importância de tais preocupações, bem como a distância que ainda estamos com relação à construção de uma sociedade, baseada no respeito e no reconhecimento de todos os seus cidadãos e cidadãs, em suas diferenças. Nesta perspectiva, acreditamos

que os movimentos sociais têm um enorme potencial “afirmativo”, pois favorecem a visibilização de determinados sujeitos socioculturais, seu empoderamento identitário, sua organização e o reconhecimento de seus direitos.

Também, é necessário ressaltar que houve um avanço significativo na construção de políticas de ação afirmativa dirigidas a estes atores sociais, na perspectiva da promoção de maior igualdade de oportunidades e de acesso crescente a bens e serviços que contemplam suas especificidades, especialmente a partir dos anos 2000. O papel dos movimentos sociais na construção, na formulação e na implantação de tais ações é, sem dúvida, central, constituindo-se como os principais protagonistas e catalisadores das mesmas. No entanto, é importante assinalar que ainda temos de aprofundar a análise dos processos de implementação destas políticas, em termos de seus impactos na realidade, assim como adentrar, de forma mais incisiva, na discussão das questões que os mesmos têm suscitado.

Para seguir avançando e tendo presente, com maior força, a potencialidade da perspectiva intercultural, no contexto do foco do presente artigo, enumeramos, a seguir, alguns dos desafios que consideramos importantes para o futuro, a partir da análise efetuada, a saber:

- Discutir mais intensamente as relações dos movimentos sociais com o Estado, muitas vezes marcadas pela tensão entre autonomia e dependência. Como já afirmamos, a parceria com o Estado tem favorecido conquistas importantes, em relação às ações afirmativas. No entanto, garantir a autonomia dos movimentos é fundamental para que seu potencial transformador e emancipatório não se debilite.
- Incorporar, de modo explícito, a perspectiva intercultural na dinâmica interna dos movimentos. A pluralidade dos sujeitos que integram os diferentes movimentos aponta nesta direção e consideramos que seria muito enriquecedor, para os

próprios movimentos, assumir explicitamente esta perspectiva em suas agendas.

- Promover relações interculturais mais sistemáticas entre os diferentes movimentos, tendo, por foco, diferentes temáticas, tais como processos de construção identitária, saberes produzidos, dificuldades enfrentadas, conquistas, tensões e agendas, dentre outros tópicos. Neste sentido, consideramos de especial relevância identificar iniciativas emergentes nesta direção, como a “Universidade Popular dos Movimentos Sociais”², proposta por Boaventura Sousa Santos.
- Construir e socializar práticas pedagógicas de educação intercultural. Os movimentos têm manifestado uma forte valorização dos processos educativos e, em geral, procuram fazer incidir suas reflexões e ações no contexto da escola. Incorporar a perspectiva intercultural em suas práticas educativas e na construção de materiais pedagógicos poderia, acreditamos, enriquecer, de modo significativo, as dinâmicas educativas propostas.
- Promover uma maior interlocução com a sociedade civil. Neste sentido, buscar uma maior presença dos movimentos em diferentes fóruns, debates e redes, procurando situar as ações afirmativas na ótica da democratização da sociedade brasileira como um todo, explicitando que as demandas podem ser específicas, mas o horizonte é o compromisso com o fortalecimento da democracia.

² Ver <www.universidadepopular.org> “A Universidade Popular dos Movimentos Sociais – Rede Global de Saberes – é um espaço de formação intercultural que promove um processo de interconhecimento e autoeducação com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possíveis coligações entre eles e ações coletivas conjuntas”.

A perspectiva intercultural vem se afirmando, tanto na produção acadêmica, quanto nas práticas dos movimentos sociais. No entanto, ainda está pouco explicitada, principalmente em relação à sua capacidade de intensificar e ampliar as relações, tanto no âmbito interno de cada movimento, quanto entre diferentes movimentos. É na inter-relação, no diálogo, nos debates e confrontos entre diversas perspectivas que acreditamos poder avançar em processos que articulem redistribuição e reconhecimento (FRASER, 2007), fortalecendo a democracia em nosso país. O presente artigo buscou contribuir para as reflexões, nessa direção.

REFERÊNCIAS

CANAU, V. M. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANAU, V. M. (org.) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.

_____. Didática e multiculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, V. M. & SOUSA, L. F. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. XI Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. São Paulo, 2007, nº 70.

GOHN, M. da G. *Teoria dos Movimentos Sociais São Paulo*: Loyola. 1997 (1ª Ed.).

_____. *Movimentos Sociais: espaços da educação não formal da sociedade civil*. 2004. Disponível em <<http://Universia.com.br>> em 09/07/2011.

MENEZES, P. *Ação afirmativa no direito norte-americano*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.

NASCIMUNTO, A; NASCIMENTO, E. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil. In: MENEZES, A. E HUNTLEY, L. (orgs) *Tirando a Máscara*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NOVAK, J.; CAÑAS, A. Building on new constructivist ideas and map tools to create a new model for education. In: NOVAK, J., CAÑAS, A. GONZÁLES, F. M. (Eds.). *Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping*. Pamplona, Spain, 2004. Disponível em: <<http://cmc.ihmc.us/papers20040285>>. Acessado em 7 de janeiro de 2009.

PIERUCCI, A. F. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, Brasil, 2009a.

_____. *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Univ. Andina Simon Bolívar- Ediciones Abya Yala, 2009b.

SOCIAL MOVEMENTS AND INTERCULTURALITY: CHALLENGES FOR AFFIRMATIVE ACTIONS

Abstract

This work is part of the research “Interculturality and Education in Latin America and in Brazil: knowledge, actors and searches”, which is been carried out since 2009, with the CNPq support. In this article, we focus Brazilian social movements that have the identity as a characteristic. We also analyze how the interculturality perspective is been appropriated by the social movement academic studies, having as a reference the works presented in the annual meetings of Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), from 2003 to 2008, and also by the actions of these movements through their militants look. Here we bring some results of the research. We also present a discussion around the challenges of the intercultural education for the social movements, from a

perspective which intensifies their affirmative capacity and their power to strengthen democracy.

Keywords: Social movements. Intercultural education. Affirmative actions.

Data de recebimento: agosto 2013

Data de aceite: novembro 2013

EDUCACIÓN INTERCULTURAL: NARRATIVAS DE MUJERES JÓVENES CON DISCAPACIDAD

*Maria Elena Martínez¹
Pilar Cobeñas²*

Resumen

El artículo describe las experiencias y transformaciones socio-históricas y políticas recientes en América Latina y Argentina, argumentando que los Derechos Humanos y la memoria promovieron diversas demandas de reconocimiento y participación, entre las cuales las de grupos de mujeres y personas con discapacidad. Asumiendo una perspectiva intercultural y de género, analizamos las narrativas de mujeres jóvenes en proceso de escolarización. En base a una investigación en desarrollo se presentan reflexiones acerca de las relaciones entre género, discapacidad y juventud en la escuela. Se discute la necesidad de un abordaje desde los Derechos Humanos y la educación intercultural cuestionando la visión de victimización y discriminación.

Palabras claves: Educación Intercultural. Género. Jóvenes. Discapacidad.

INTRODUCCIÓN

En Argentina la modernización política, social y económica produjo una homogeneización en términos de cultura nacional de modo de hacer posible el gobierno de la población. Un biopoder que, como en el conjunto de países de América Latina, no pudo extinguir la existencia de historias, experiencias y visiones culturales diversas que,

¹ Universidad Nacional de La Plata – UNLP, maeunlp@ciudad.com.ar

² Universidad Nacional de La Plata – UNLP, pilarcobenas@gmail.com

a lo largo del siglo XX, fueron constituyendo un soporte cultural para movimientos y grupos sociales y políticos. Estos grupos cuestionaron los dispositivos que marcaban la estigmatización, inclusión segregada o exclusión y reclamaron su participación plena como sujetos políticos y de derechos para la construcción de sociedades más justas e incluyentes.

En ese proceso emergen las definiciones de particularismos y diferencias frente al falso universalismo sustentado por el liberalismo como soporte de la ciudadanía, que supuso una biopolítica de permanente individualización. Múltiples movimientos (políticos, académicos, culturales, sociales, étnicos, etc.) colocaron – tanto en la práctica política como en el debate internacional y regional – un ideario democrático basado en nuevas concepciones de memoria, justicia, ciudadanía y nación, elaboradas en la presencia y en las luchas de organizaciones de Derechos Humanos, de pueblos indígenas, de afrodescendientes, de mujeres, de personas con discapacidad, de grupos ecologistas, de barrios o territoriales, entre muchos otros. Dichas iniciativas, en las que la memoria histórica y social tiene un papel central adhieren a los Derechos Humanos como ideario principal. Un retorno a la memoria que se expresa como

una práctica que pone en circulación un magma de representaciones sobre los tiempos sucedidos que, haciendo énfasis en los conflictos acaecidos, es al mismo tiempo un magma conflictivo, sometido a las relaciones de fuerza de las distintas agencias del presente. Todo esto ha conducido a que la ciudadanía contemporánea se enfrente a las cuestiones que rondan las políticas de la memoria esas en las que se debaten asuntos como el pasado representable, la naturaleza del patrimonio histórico, las instancias de legitimación de lo pretérito y el sentido del tiempo recuperado para la existencia presente y futura. (SERNA DIMAS, 2007, p. 216-217).

Así, Derechos Humanos y memoria constituyen el marco de los movimientos latinoamericanos que con características heterogéneas y diversas van a proponer nuevas formas de hacer política, de sociabilidad y de subjetividad,

una nueva manera de relacionar lo político y lo social, el mundo público y la vida privada, en la cual las prácticas sociales cotidianas se incluían junto a, y en directa interacción con, lo ideológico y lo institucional político (JELIN, 2003, p. 9-10).

En el proceso de esas experiencias se fueron estableciendo nuevas formas de sociabilidad aún en grupos que no llegaron a constituirse o a proponerse como sujetos colectivos de cambio ni como estructuras representativas que pudieran ofrecer alternativas de gobierno (ROSALES, 2001; MERKLEN, 2005). La trama de demandas en la región giran alrededor de la inclusión social, cultural, educativa, tecnológica, comunicacional y económica, lo que ha implicado posiciones diversas acerca del modo en que los pedidos de justicia social se combinan con reclamos de reconocimiento de la diferencia cultural. Las disputas alrededor de los sentidos de interculturalidad expresan que en el presente ya no es posible desconocer su significatividad política y social que,

es clave para comprender muy diversos procesos en curso en el mundo contemporáneo caracterizado por la extensión, diversificación e intensificación de las relaciones y articulaciones entre agentes sociales cuyos universos de sentido, marcos generales de interpretación o “culturas”, resultan significativamente diferentes respecto de los asuntos que los vinculan. Existe una amplia diversidad de maneras de entender y aplicar la idea de interculturalidad, éstas están asociadas a factores propios de diversos contextos sociales, institucionales y disciplinarios (MATO, 2010, p. 28).

En este marco, es necesario resaltar que participamos de una concepción de interculturalidad que intenta contribuir a la visibilidad y replanteo de las relaciones entre diferencia y (des)igualdad producidas sobre los grupos subalternizados, lo cual supone también pensar los procesos de colonialización y los movimientos decoloniales (WALSH, 2009; CANDAU, 2009; RESTREPO *et al.*, 2010). Esta perspectiva postula la problematización de los procesos

y espacios en que se hacen visibles algunas identidades y se niegan o limitan otras y, donde los contrastes expresan múltiples formas de hacer y estar, de hablar, pensar y vivir en sociedades históricamente atravesadas por la desigualdad social. Esto significa abordar estas diferencias no sólo como una descripción de formas culturales diversas sino como construcciones históricas atravesadas por cambios y contradicciones (THISTED *et al.*, 2007; MARTÍNEZ *et al.*, 2009; DIEZ *et al.*, 2009; VILLA *et al.*, 2009). Referirse a lo cultural representa abarcar “el conjunto de los procesos sociales de significación, o de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (GARCÍA CANCLINI, 2005: 34). Así, en toda práctica social se encuentran involucradas cuestiones de significado – como señala Moreira (2002) – que se construyen en un escenario caracterizado por las luchas alrededor del conocimiento y de los significados narrados y vividos que expresan la complejidad de las relaciones de poder. Procesos de afirmación de las identidades y diferencias expresadas en términos de género, generación, etnia, sexualidad, clase social, lengua, territorio, entre otros, han sido estigmatizadas, ocultadas, desvalorizadas y discriminadas por representar lo otro, lo diferente, lo inferior. Así, los significados producidos y que estructuran los diferentes discursos son dinámicos y expresan las formas particulares en que el mundo social es representado y conocido y han sido puestos en circulación a través de relaciones sociales de poder, en sociedades que más que mosaicos de distintas culturas constituyen constelaciones de diferentes grupos de poder (CREHAN, 2004).

Esta mirada intercultural no trata de describir, tolerar o administrar las relaciones de diferencia sino de promover un diálogo entre grupos que se perciben distintos pero en la comprensión que los agentes sociales pueden entablar relaciones de conflicto y colaboración y también de confrontación (MATO, 2010). De este modo, se aleja de la noción de diversidad cultural como posición esencialista

que propone una retórica radical de separación de culturas totalizadas fundamentada en la utopía de una memoria mítica que establece una identidad colectiva única (BHABHA, 2002) y se distancia de muchas de las versiones del multiculturalismo que afirma y promueve prácticas de afirmación positiva y de actitudes de tolerancia. Este distanciamiento, no obstante, nos impone otros desafíos que – siguiendo a Candau (2009) – “tenemos que enfrentar si queremos promover una educación intercultural desde una perspectiva crítica y emancipadora, que respete y promueva los Derechos Humanos y articule cuestiones relativas a la igualdad y a la diferencia” (p. 169).

Dentro de esta perspectiva de análisis hemos podido observar la creciente visibilidad y participación de los grupos y personas con discapacidad como de sus demandas resultado de la presencia y acción de los colectivos de personas con discapacidad. Aún más, la lucha política de las organizaciones de personas con discapacidad se ha visto reflejada tanto en términos jurídicos como en políticas sociales y educativas. Esta primera afirmación tiene como sentido principal tomar conocimiento de la dirección que los procesos sociales fueron abriendo a fin de conseguir que se reconozca a las personas con discapacidad su derecho a una ciudadanía plena su igualdad en la diferencia. Sin embargo, estas conquistas no han eliminado los rastros de “las ideologías de la reeducación y el discurso del tratamiento resocializador” consolidadas durante la última Dictadura Militar en Argentina que “con su manifiesta función rehabilitadora, readaptadora y regeneradora, lograron reforzar las diferencias sociales y la creación de estigmas que afectarían a los discapacitados sociales” (SANTARRONE *et al.*, 2005, p. 81). Ni tampoco extinguieron las prácticas asistencialistas y focalizadas que pretenden dar respuesta a los derechos de las personas con discapacidad, más cercanas a las formas tradicionales de segregación que a comprender las relaciones de diferencia en la vida social contemporánea. Así, encontramos aún hoy que en distintas instituciones educativas, profesores,

estudiantes, autoridades y otros agentes se refieren a las personas con discapacidad denominándolas indistintamente como anormales, enfermos, discapacitados, especiales, minorías, minusválidos, disminuidos, con problemas, en o con una situación, con síndrome, con una patología, con un tema, con características, con dificultades o necesidades, entre otras. Pero, tanto para las personas que son aludidas como para las sociedades que se proponen metas de inclusión, no resulta una cuestión inocua, diríamos más, expresan las formas en que, quienes no nos reconocemos como personas con discapacidad nos colocamos en relación a las personas con discapacidad. Las formas de nombrar expresan más abierta o más encubiertamente los supuestos que las sostienen en la vida cotidiana de las instituciones. Las personas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan, han definido los modos en que quieren ser nombradas y esto en razón de las perspectivas a partir de las cuales impulsan sus luchas como sujetos políticos. Asimismo, persona con discapacidad no es entendida aquí como aquel sujeto que tiene alguna condición que está ausente o dañada (de orden fisiológica, morfológica, física, psicológica, intelectual, entre otras) que conlleva deficiencia, dificultad o limitación de adaptación y que son, en todo caso, sus problemas y sus límites. En este sentido, las personas con discapacidad no se definen a sí mismas en los límites de un diagnóstico psicofísico.

Todo un mundo, toda una vida social fue creada y organizada en un largo proceso histórico sobre la base de la exclusión de aquellos que fueron considerados como anormales bajo el imperativo de la normalización. A partir del siglo XIX se inicia un proceso de inclusión por exclusión “que tiene por función ligar a los individuos a los aparatos de producción a partir de la formación y corrección de los productores” (FOUCAULT, 2008, p. 57). Poder y saber se ponen en relación para producir una representación de los Otros.

Lo que el siglo XVIII introdujo mediante el sistema disciplina con efecto de normalización, el sistema disciplina-normalización, me parece que es un poder que, de hecho, no es represivo sino productivo; la represión no figura en él más que en concepto de efecto lateral y secundario, con respecto a mecanismos que, por su parte, son centrales en relación con ese poder, mecanismos que fabrican, mecanismos que crean, mecanismos que producen. (FOUCAULT, 2000, p. 9)

Así, la tecnología del poder ha hecho lugar a dos grandes revoluciones: la invención de la disciplina y el descubrimiento de la regulación y el perfeccionamiento de una anatomopolítica y de una biopolítica, como tecnologías específicas del biopoder. Como refieren Veiga-Neto y Corcini López (2007), se define como normal a personas, con sus gestos y acciones, ajustadas a un modelo que es definido como la norma, a aquel que es capaz de amoldarse al modelo y, contrariamente, es anormal aquel que no se encuadra en el modelo instituido desde y a partir del propio grupo al cual se refiere la norma. Olvidamos el carácter arbitrario de su construcción. El llamado paradigma de la normalización ha sido y continua siendo decisivo para configurar las formas de ver y de tratar a las personas con discapacidad.

Los significados creados y que estructuran los diferentes discursos, expresan las formas particulares en que el mundo social es representado y conocido. Los significados no son creados y colocados en circulación de forma individual y desinteresada, ellos son producidos y transmitidos a través de relaciones sociales de poder (SILVA, 1995). Esto nos conduce a señalar que los sujetos que se denominan como personas con discapacidad son efectivamente aquellos que se han autodesignado, reconocido a sí mismos como tales, inscribiéndose en un colectivo social de identidad, de forma más o menos activa. De ese modo, personas con discapacidad hace alusión al proceso político de autoreconocimiento. La identidad es entendida aquí como narrativa, refiere a la posición de sujetos y grupos, a

sus puntos de identificación en el interior de los discursos acerca de la historia y las culturas. Esas narraciones propias acerca de nosotros mismos cambian con las circunstancias históricas y con las maneras en que vamos siendo reconocidos pero también de los reconocimientos que otros nos dan (HALL, 1999; 2003). Es indispensable que esas narrativas constituidas por palabras, voces, miradas y gestos de las y los jóvenes con discapacidad y las formas en que viven y experimentan el mundo puedan ser puestas en juego en las políticas, programas y prácticas educativas y, de forma particular, en la investigación de los procesos educativos que involucran a personas con discapacidad, favoreciendo la exposición de juicios propios y de los colectivos que puedan venir a representarlas, problematizando los discursos de victimización y subalternización sobre sus vidas, favoreciendo el intercambio de puntos de vista con aquellos que se reconocen como personas sin discapacidad.

En general, las investigaciones recientes respecto de las juventudes han concentrado su atención en los centros urbanos, entendiendo que constituyen un escenario privilegiado de observación e indagación de una multiplicidad posible de trayectorias, estilos de vida, relaciones, acciones o proyectos. Asimismo, han señalado que un eje de diferenciación en distintos contextos lo constituyen el género y la sexualidad, exponiendo que las disposiciones que presentan las mujeres y las que muestran los hombres varían según las distintas instancias de la vida social. Como propone Scott (1992),

necesitamos teorías que puedan analizar el funcionamiento del patriarcado en todas sus manifestaciones-ideológicas, institucionales, organizativas, subjetivas- dando cuenta no sólo de las continuidades, sino también de los cambios en el tiempo. Necesitamos teorías que nos permitan pensar en términos de pluralidades y diversidades, en lugar de unidades y universales. Necesitamos teorías que por lo menos rompan el esquema conceptual de esas viejas tradiciones filosóficas occidentales que han construido sistemática y repetidamente el mundo de manera jerárquica,

en términos de universales masculinos y especificidades femeninas. Necesitamos teorías que nos permitan articular modos de pensamiento alternativos sobre el género (y por lo tanto, también maneras de actuar) que vayan más allá de simplemente revertir las viejas jerarquías o confirmarlas. Y necesitamos teoría que sea útil y relevante para la práctica política (p. 95).

El activismo y los estudios feministas, lésbicos-gays y queer han producido nuevas interpelaciones en lo que se refiere tanto a las juventudes como a todas las dimensiones de la vida social (FLORES, 2008) impulsándonos a la reflexión e indagación sobre un grupo que todavía no ha sido suficientemente abordado por la investigación socioeducativa: las mujeres jóvenes con discapacidad. En este sentido, siguiendo a Candau (2010), asumimos un enfoque desde una interculturalidad que apunta a la construcción de sociedades que asumen las diferencias como constitutivas de la democracia y son capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socio-culturales, lo cual supone empoderar a aquellos históricamente inferiorizados. Una visión que justifica y resalta la necesidad de investigaciones tanto acerca de las representaciones producidas por el discurso político, pedagógico y escolar como las que jóvenes con discapacidad tienen de ellas mismas, ya que ocupan un papel fundamental, por lo cual deberían ser mejor comprendidas en sus consecuencias para la vida cotidiana de las jóvenes mujeres dentro y fuera de la escuela.

NARRATIVAS DE JÓVENES ALUMNAS CON DISCAPACIDAD: ENTRE EL ESTIGMA Y LA VOZ

El proyecto de investigación en desarrollo aborda la relación entre las auto-percepciones de las jóvenes mujeres con discapacidad y su experiencia como alumnas en diversas dinámicas de escolarización, dado que abarca tanto instituciones educativas del sistema de educación común

como de educación especial. Las reflexiones acerca de las relaciones entre juventud, discapacidad, género y escuela tienen por base observaciones y entrevistas realizadas durante quince meses a un grupo de jóvenes mujeres con discapacidad. Se trata de desarrollar un registro a través de métodos narrativos, que intentan describir la experiencia subjetiva de los sujetos de forma fiel a los sentidos que les dan a sus vidas (BOOTH, 1998) y considerando la ‘tesis de la voz excluida’, hacen oír las voces, habilitando el acceso a las experiencias y puntos de vista de los grupos oprimidos.

Aún cuando nos encontramos en un momento histórico y político que intenta inscribir al sistema escolar argentino dentro del modelo de educación inclusiva, todavía se hace necesaria una mayor articulación de las políticas sobre discapacidad producidas por los actores e instituciones en Argentina (ACUÑA *et al.*, 2010). Por ello en la sociedad, la escuela y la pedagogía continua imperando una mirada diferencialista y negativa de las personas con discapacidad en general pero particularmente concentrada sobre las mujeres con discapacidad a partir de imágenes que caracterizan su anormalidad basada en el género y en su status de víctimas. Las ideas sociales dominantes de la mirada externa contribuyen a construir la interna como

personas impotentes, inútiles, indeseables y dignas de lástima. Dependientes, carentes de plenitud corporal y de las expresiones básicas de la personalidad. Las mujeres con discapacidad son sumisas, asexuales, amargadas y llenas de aversión hacia ellas mismas. En pocas palabras, son víctimas de las ideas erróneas y de su propia incapacidad de rechazar y trascender del prejuicio de los demás (PETERS, 1998, p. 231).

La ausencia de reconocimiento no sólo se expresa a través de una mirada que desvaloriza o subvalora a las personas con discapacidad y, en particular, a las mujeres que son frecuentemente observadas como enfermas e inferiores sino que también implica desconocerlas como interlocutoras plenas dentro de la trama de relaciones sociales.

El acto de recuperar el propio sentido de la identidad y su lugar en la educación es una forma poderosa de política personal y cultural que permitirá la reivindicación de las identidades múltiples de las mujeres con discapacidad, rechazando la idea del Otro. Esto pone en evidencia la necesidad de una teoría e historia de las mujeres con discapacidad que contribuyan a la construcción de puntos de vista que entiendan a la deficiencia como una construcción social, cultural y política y a su reconocimiento cultural. Diversos grupos de mujeres dentro del movimiento de personas con discapacidad explicitan la necesidad de proveer el contexto para una identificación positiva y política de sus miembros (MORRIS, 2008; PETERS, 1998). A su vez, las mujeres que participan de los movimientos de discapacidad se proponen como expertas en discapacidad, entendiendo que sus definiciones y visiones son aproximaciones más apropiadas, diferenciándose de aquellas posiciones situadas en el dominio discursivo tradicional de los profesionales que se basan en el Modelo Médico (SHAKESPEARE, 1996). Mujeres feministas con discapacidad sostienen que la opresión a que son sometidas las mujeres encuentra un lugar central en el cuerpo, que es normalizado mediante discursos principalmente médicos, pedagógicos y psicológicos, regulando la apropiación y el control de su propio cuerpo. Sostienen que sus cuerpos han sido reducidos a su (dis)funcionamiento biológico, sujeto de abuso, control, vigilancia, medicalización, cirugía, normalización, colonización, regulación, rehabilitación, desecho (MEEKOSHA, 1998) y, frecuentemente, explotado para evocar lástima y generar ganancias a través de donaciones a organizaciones benéficas.

En lo que respecta a nuestro estudio, centrado en mujeres jóvenes, esta última condición también se encuentra regida por las definiciones de los grupos sociales dominantes, las cuales no se construyen en el vacío, sino en un amplio marco de interacciones sociales, por lo cual su prevalencia se inscribe en la disputa entre éstos y los sectores y grupos subalternos (VALENZUELA, 1998). Las experiencias y prácticas juveniles de las mujeres con

discapacidad han permanecido escasamente visibilizadas en las investigaciones y representaciones de la cultura juvenil y de los medios. Se ha observado que, según un análisis de y desde el género, en los estudios de juventud en Argentina prevalece una ceguera ante esta condición así como un androcentrismo inferencial, definido como una “enraizada propensión a considerar tácitamente a los varones como sujetos de referencia de ‘la juventud’ ” (ELIZALDE, 2006, p. 95). Las representaciones dominantes sobre las mujeres con discapacidad (aunque también sobre los varones) son masculinas: el discapacitado típico es el joven, varón, blanco y que usa silla de ruedas. Otros estudios muestran cómo esa visión de la discapacidad aliena a los sujetos, ocultando condiciones no sólo de género sino de clase social, etnia y otras, por lo que resulta indispensable considerar la forma en que estas identidades se combinan en cada situación específica y según la percepciones de distintos sujetos (LUNARDI, 2001).

La invisibilización que ha marcado la vida de las mujeres jóvenes con discapacidad ha sido producida por los discursos prevalecientes, en los cuales, ellas permanecen “invisibilizadas como productoras de prácticas y sentidos específicos de juventud, subsumidas en esta hegemónica y restrictiva representación de “lo juvenil-masculino” ” (ELIZALDE, 2006: 93). Asimismo, se afirma que cuando las mujeres ocupan un espacio, lo hacen en estudios que refieren o bien a un análisis de los cuerpos biologizados o bien relacionados con el par salud/enfermedad, normal/anormal (ELIZALDE, 2006). De este modo, la cultura del dormitorio, que refiere a las prácticas juveniles en la esfera privada, donde las mujeres jóvenes experimentan o resisten los mandatos hegemónicos de rol, no son consideradas. Por último, en las ocasiones en que el género es considerado, se concibe como sinónimo de diferencia sexual, abordando la distinción entre varones y mujeres como un atributo de los sujetos. En el caso de las personas con discapacidad, se esencializa su condición ubicando en el/la sujeto la diferencia – leída como deficiencia – y divorciando su concepción del carácter político que atraviesa las relaciones de poder y que

“se traducen, en la vida concreta de los y las jóvenes, en desigualdades de diverso tipo” (ELIZALDE, 1996, p. 96).

Las publicaciones que abordan el tema de las jóvenes mujeres con discapacidad son exiguas y, entre aquéllos artículos producto de investigaciones desde una perspectiva cultural se pone en evidencia que las mujeres con discapacidad no pueden acceder a las funciones laborales tradicionalmente masculinas y que se les niega el acceso a funciones femeninas, por ejemplo, la maternidad (SHAKESPEARE, 1998, p. 210). Esto genera un doble estigma, que interviene en la construcción de la identidad de las mujeres jóvenes con discapacidad. En este sentido, la experiencia de la discapacidad en mujeres jóvenes no se puede explicar por la simple suma de esas dimensiones sino que reside en un plus que deviene en una menor participación social con relación a los hombres con discapacidad (HANNA *et al.* 2008; FERRANTE, 2009).

El género es una categoría que posibilita pensar en la interdependencia de la identidad sexual con otras variables relativas a la opresión, como señala Braidotti (TORRES SBARBATI, 2004). Esta doble experiencia involucra tres cuestiones que intervienen afectando y empobreciendo el desempeño social de las jóvenes mujeres con discapacidad respecto de los jóvenes: el sexismo, el discapacitismo (que corresponde a la discriminación sufrida por las personas con discapacidad) y el binomio mujer/discapacidad. Lo interesante de esta mirada radica en que sugiere, con relación a este último factor, la existencia de un agregado generado por la combinación del doble estigma, en el sentido utilizado por Goffman (2008). Esto deviene en una visión de las mujeres con discapacidad como pasivas, dependientes e infantiles, minimizadas en sus habilidades y subestimadas en sus contribuciones a la sociedad. Además de ser consideradas como seres necesitados de atención, enfermizas y débiles, prematuramente viejas y tristes, estériles y asexuadas. Es decir, lejos de los modelos dominantes de belleza y juventud. En estos discursos intervienen los supuestos sexistas acerca del rol de la mujer, generando la idea de que las personas con

discapacidad son incapaces ni tan siquiera de cumplir con el papel al que la mujer queda reducida en la forma tradicional dominante: madre, esposa y pareja sexual. Esto repercute fuertemente en la concepción de sí mismas, dado que construyen su identidad desde el rechazo social, perdiendo la confianza y visión positiva respecto de sí (HANNA *et al.*, 2008; FERRANTE, 2009). La estrechez de la idea de juventud de las sociedades capitalistas contemporáneas es opresora para las personas con discapacidad, haciéndolas sentir poco juveniles, no pasibles de ser deseadas y alejadas de las ideas dominantes de juventud, belleza y persona sexualmente capacitada. En centros de día, talleres, escuelas especiales y aun dentro de espacios que promueven actividades inclusivas, a los y las jóvenes con discapacidad se les suele negar la intimidad, o las oportunidades de establecer relaciones amorosas o sexuales, ya que predomina un modelo de tragedia médica que mira a las personas con discapacidad desde la idea del déficit (SHAKESPEARE, 1998). Durante la fase exploratoria de nuestro estudio, una de las jóvenes entrevistadas, relató la violencia que había sentido cuando durante una gira con su grupo de taller de teatro, una mujer adulta que conducía la actividad había entrado de manera intempestiva a su dormitorio, corriéndole la cortina del baño para obligarla a salir de la ducha con la excusa de su tardanza. En su narración, ella resaltaba que su condición de mujer joven con discapacidad intelectual parecía habilitar a un tratamiento diferencial en relación a otros miembros del grupo impidiéndosele salir con el grupo a bailar y quedar encerrada bajo llave en el hotel. Más adelante, en ocasión de haber finalizado sus estudios secundarios, cuestionaba que en su lugar de trabajo, conseguido a través de la aplicación de la ley que regula la inserción laboral de personas con discapacidad, sólo se le permitían tareas básicas de limpieza aún cuando ella entendía que su escolarización y condiciones personales harían posible su desempeño en actividades técnico-administrativas.

La investigación en curso se propone mirar la distinción de género relacionada a la discapacidad dentro de los

estudios sobre juventud, en la convicción de que indagando acerca de las condiciones de producción de la diferencia se podrá dar cuenta de su valor crítico que,

habilita en términos de interrogación sobre las instituciones, los discursos y las prácticas que producen normatividades más o menos definitorias en torno de las maneras ‘apropiadas’ e ‘inapropiadas’ de ser mujer joven y varón joven en el contexto actual de construcción de hegemonía (ELIZALDE, 1996, p. 104).

Siguiendo el análisis, fue posible observar a otra joven alumna con discapacidad que construyó visones de sí que, en una primera lectura, no parecían corresponderse con las miradas de victimización que sobre ella sostenían los/as adultos/as en la escuela. En la visión de la joven, la alumna parecería constituirse como una experiencia que hacía posible interrumpir el sufrimiento ocasionado por la vulnerabilidad social a la vez que genera expectativas. Aquí se expresa la adquisición de las prácticas y estrategias que configuran lo que se ha dado en llamar el oficio de la alumna/del alumno, como proceso de interiorización de las normas, aptitudes y disposiciones para actuar con algún grado de conformidad a las reglas del juego escolar. Jugar el juego escolar supone un saber jugar con las reglas, usándolas en el momento oportuno y en provecho propio. Las alumnas de la institución donde se realizó esta primera fase de la investigación, construyen su experiencia escolar en la medida en que son formadas en y por ella. La buena estudiante no es sólo la que domina bien el contenido curricular, es aquella que se compromete con las actividades puestas o impuestas y que respeta pero a la vez puede aprovechar los intersticios entre las reglas que demarcan el espacio escolar (PERRENOUD, 2005; DUBET *et al.*, 1998).

Frecuentemente, en la escuela, la sexualidad, el género y la edad en mujeres jóvenes son representadas según dos visiones antagónicas: la victimización y la preocupación. La primera alude a las alumnas como víctimas de hostigamientos o abusos sexuales, o del ideal del cuerpo perfecto. En la

segunda, prima una alarma, la preocupación por los excesos, “en la medida en que su sexualidad es construida apriorísticamente como ‘perturbadora’, desinhibida, desbordante, provocadora” (ELIZALDE, 2009, p. 6). De acuerdo al paradigma normal, los cuerpos de las mujeres con discapacidad no son sexuados, no poseen otras marcas identitarias más que las del déficit. Sin embargo, hemos registrado que la forma de vestirse a la moda y mostrando el cuerpo, de hablar, maquillarse o desear de una alumna con discapacidad incomodan, generando inmediatamente la necesidad de regulación y vigilancia. Profesoras y autoridades sancionan esas prácticas y le prohíben andar vestida así, maquillada así, reprimiendo en ella modos de ser y de actuar que no son cuestionadas en alumnas jóvenes sin discapacidad que constituyen el grupo de compañeras de la escuela. Estos comentarios contribuyen a llamar la atención del conjunto de alumnas y alumnos sobre la joven con discapacidad reforzando una idea de incapacidad, déficit y anormalidad.

Contrariamente a las heterodesignaciones alienantes, aunque no sin contradicciones, el cuerpo de esta joven alumna con discapacidad expresa otra cosa distinta. Ella sostiene explícitamente que no se quiere mostrar triste ni en silla de ruedas. De este modo, tanto ella como sus compañeras, construyen una mirada diferente, como joven, energética, popular, sexy, feliz, chica bien. Así, en ocasión de la rotura de sus aparatos para las piernas y mientras transcurría la demanda a la obra social por el trámite para obtener unos nuevos, la joven usaba los viejos aparatos que la lastimaban. El argumento que manifestó estaba referido a su imagen, la concurrencia a la escuela sería “antes muerta que en silla de ruedas”. Verse y que la vean alegre, bien, joven, energética, sexuada involucraba también distanciarse de aquellos soportes e imágenes que la convierten en persona con discapacidad marcada socialmente por el drama y tragedia. Quizás por la existencia de esos discursos opresivos, la alumna ve la silla de ruedas como la marca de la anormalidad. El cuerpo se construye como un territorio de resistencia a los discursos opresores que pugnan por producirla como

un cuerpo sufriente, triste, pasivo, inmovilizado, sumiso, asexuado, abyecto. Como resalta Foucault, se trata de trabajar en dirección a una

una nueva economía de las relaciones de poder, que sea a la vez más empírica, más directamente relacionada con nuestra situación presente, y que implica más relaciones entre la teoría y la práctica. Este nuevo modo de investigación consiste en tomar como punto de partida las formas de resistencia contra los diferentes tipos de poder. O, para utilizar otra metáfora, consiste en utilizar esta resistencia como un catalizador químico que permita poner en evidencia las relaciones de poder, ver dónde se inscriben, descubrir sus puntos de aplicación, los métodos que utilizan. En lugar de analizar el poder desde el punto de vista de su racionalidad interna, se trata de analizar las relaciones de poder a través del enfrentamiento de las estrategias. (p. 5)

Un enfoque del cuerpo dentro de los estudios sociales de la discapacidad tiene particular interés debido a que, aunque las personas con discapacidad han sido hetero-definidas como la encarnación de la idea de déficit expresada en términos de tragedia o victimización que fuera realizada por la escuela, el mercado laboral y la vida social en general, actualmente existen otros discursos y narrativas que se desprenden de la idea del déficit, posibilitando en las y los jóvenes la construcción de una identidad afirmativa, compleja y desafiante del binomio normal/anormal.

La investigación en curso se propone reflexionar sobre la condición de género y de mujer con discapacidad construida en la relación entre hetero y auto percepciones desde un grupo de mujeres jóvenes que están transitando su escolarización. Se trata también de reconocer diferencias y aislar los atributos y experiencias significativos que constituyen la discapacidad (SHAKESPEARE, 1996). Las estrategias metodológicas están orientadas a relevar la situación vivida por integrantes de este grupo social específico en función del contexto social y cultural de pertenencia, la situación escolar y el sexo/género. La relevancia de este tipo de estudios reside en la voluntad de conocer y comprender la

concepción que, tanto de sí mismas como de los otros (jóvenes y adultos), tienen las jóvenes con discapacidad y su vinculación con las dinámicas de escolarización en las que están inscriptas. Esto significa aproximarse a sus lenguajes y conocimientos, narrando y describiendo sus formas de interpretar experiencias, prácticas, gustos, deseos, comportamientos, disposiciones en general, que se producen dentro de una red de relaciones de interdependencia que es a su vez una red de constricciones y de influencias más o menos armoniosas o contradictorias.

CONSIDERACIONES FINALES

La escuela constituye un *locus* privilegiado para abordar el problema dado que los discursos y dispositivos pedagógicos modernos, todavía vigentes, poseen una gran influencia en la construcción de estereotipos hegemónicos tanto de normalidad/anormalidad como en términos de discapacidad, género y juventud. Desde una perspectiva intercultural, la educación inclusiva es posible sobre la base de una transformación de los sistemas educativos y de las escuelas que puedan cuestionar la normalización y la heteronormatividad fundantes comprendiendo las múltiples prácticas, identidades y campos de experiencia social y cultural de las nuevas juventudes. Esto implica un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación, lo que significa que el currículo y las actividades educativas no sólo contemplan las necesidades de las y los estudiantes sino que se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de las instituciones educativas (UNESCO, 2008).

Conjuntamente, las instituciones educativas deben impulsar la vinculación entre el discurso político de los Derechos Humanos y una explícita valoración de la pluralidad sexual y de género (CANDAUI, 2009; MARSHALL, 2010), ya que proporciona una plataforma educativa central para desarrollar prácticas interculturales de discapacidad, género y sexual en las escuelas, desplazando enfoques

basados en el déficit como discriminación, victimización o daño.

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA, Carlos H.; BULIT GOÑI, Luis G. (comp.) *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: El desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2010.

BHABHA, Homi. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Manantial, 2002.

BOOTH, Tim. *El sonido de las voces acalladas: Cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje*. In: BARTON, Len (Comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ed. Morata, 1998. p. 253-272.

CANDAU, Vera. *Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade*. In: CANDAU, Vera (org.). *Educación Intercultural na America Latina. Entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 154-173.

CANDAU, Vera. *Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales*. *Estudios Pedagógicos*, Chile, v. 36, n° 2, p. 343-352, 2010.

CREHAN, Kate. *Gramsci, Cultura y Antropología*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2004.

DAYRELL, Juarez. *Juventud, socialización y escuela*. Dossier Nuevas Juventudes. Socialización, prácticas culturales y escolarización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Año 4, n° 4, 4ª época, p. 15-34, 2010.

DIEZ, María Laura; MARTÍNEZ, María Elena; THISTED, Sofía; VILLA, Alicia. *Educación intercultural: Fundamentos y práctica política en la provincia de Buenos Aires, Argentina*. In: MEDINA, Patricia (coord.) *Educación Intercultural*

en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: Editorial Plaza y Valdés, 2009. p. 127-158.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada, 1998.

ELIZALDE, Silvia. Normalizar ante todo: Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista Argentina de Estudios de Juventud. Facultad de Periodismo*, La Plata, n. 1, 2009. Disponible en: <<http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/?q=node/31>>. Acceso en: 25 sep 2009.

ELIZALDE, Silvia. El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. *Revista Última Década*, n. 25, p. 91-110, 2006.

FERRANTE, Carolina. Las nuevas aportaciones del modelo social de la discapacidad: una reflexión sociológica crítica. *Revista Intersticios*, v. 3(1), p. 59-66, 2009. Disponible en: <<http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11089/8.2.6-11089.pdf>>. Acceso en: 19 agosto 2011.

FLORES, Valeria. Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normatividad. *Revista Trabajo Social*, UNAM, México, n° 18, p. 14-21, 2008.

FOUCAULT, Michel *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa, 2008.

_____. *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 2008.

HALL, Stuart. Introducción: ¿Quién necesita la "identidad"? In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (eds.). *Cuestiones de Identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003. p. 13-39.

_____ Identidad cultural y diáspora. In: CASTRO, Santiago; GUARDIOLA, Oscar; MILLÁN DE BENAVIDES, Carmen (eds.) *Pensar en los intersticios: teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: CEJA, 1999. p. 131-199.

HANNA, William J.; ROGOVSKY, Betsy. Mujeres con discapacidad: La suma de dos obstáculos. In: BARTON, Len. (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de disability and society*. Madrid: Ed. Morata, 2008. p. 51-67.

JELIN, Elizabeth. Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. *Cuadernos del IDES*, Buenos Aires, n. 2, p. 3-27, octubre, 2003.

LUNARDI, Márcia Lise. *Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. de Educação Especial*, Laboratório de Pesquisa e Documentação (LAPEDOC), Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, v. 2, n. 18, p. 27-35, 2001.

MARSHALL, Daniel. Acoso homofóbico, derechos humanos y educación: una perspectiva no deficitaria de las políticas y prácticas de bienestar para la juventud queer. Dossier *Nuevas Juventudes: socialización, prácticas culturales y escolarización*, *Archivos de Ciencias de la Educación*, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Año 4, n° 4, 4ª época, p. 51-66, 2010.

MARTÍNEZ, María Elena. Introducción. Nuevas juventudes, socialización y escolarización: perspectivas de la investigación socioeducativa. *Dossier Nuevas Juventudes: socialización, prácticas culturales y escolarización*, *Archivos de Ciencias de la Educación*, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Año 4, n° 4, 4ª época, p. 11-14, 2010.

MARTÍNEZ, María Elena; DIEZ, María Laura; THISTED, Sofía; VILLA, Alicia. Políticas e prácticas de Educação Intercultural. In: CANDAU, Vera (org.). *Educação Intercultural na America Latina. Entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 44-73.

MATO, Daniel. Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. In: AGUILAR, Miguel A.; NIVÓN, Eduardo; PORTAL, María A.; WINOCUR, Rosalía (coords.). *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica*. Barcelona: Editorial Anthropos-UAM Iztapalapa de México, 2010. p. 28-50.

MEEKOSHA, Helen. Body battles: body, gender and disability. In: SHAKESPEARE, Tom (ED). *The disability reader: Social science perspectives*, New York: Routledge, 1998. p. 163-180.

MERKLEN, Daniel. *Pobres ciudadanos: Las clases populares en la era democrática 1983-2003*. Buenos Aires: Gorla, 2005.

MOREIRA, Antonio F. B. Currículo, diferencia cultural e diálogo. *Educação & Sociedade* revista quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas SP, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n° 79, ano XXIII, p. 15-38, agosto, 2002.

MORRIS, Jenny. Lo personal y lo político. Una perspectiva feminista sobre la investigación de la discapacidad física. In: BARTON, Len. (comp.) *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de Disability and Society*. Madrid: Ed. Morata, 2008. p. 315-326.

PERRENOUD, Philippe. *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular, 2005.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán (Colombia): Universidad del Cauca, 2010.

ROSALES, Lucía. *Crisis y nuevas formas de sociabilidad en Argentina*. Iniciativa Socialista, Buenos Aires, enero-febrero, 2004. Disponible em: <<http://www.inisoc.org/lucia.htm>>. Acceso en: 23 agosto 2011.

SANTARRONE. María F.; KAUFMANN, Carolina. Los discapacitados sociales: la Política de la Educación Especial durante la última Dictadura argentina. Cultura: Lenguaje

y representación, *Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I*, Castellón (España), Vol. II, p. 75-88, 2005.

PETERS, Susan. La política de la identidad de la discapacidad. In: BARTON, Len (comp.) *Discapacidad y sociedad*. España: Morata Colección Manuales, 1998. p. 230-249.

SCOTT, Joan W. Igualdad versus diferencia: Los usos de la teoría postestructuralista. *Debate Feminista*, México, n° 3, p. 85-104, año 5, 1992.

SERNA DIMAS, Adrián. Prácticas ciudadanas y políticas de la memoria. La ciudadanía, la remembranza y el patrimonio. In: GONZÁLEZ, Jorge Enrique (ed). *Ciudadanía y cultura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad del Valle, Instituto de educación y pedagogía, Tercer Mundo Editores del Grupo T.M. S.A, 2007. p. 215-240.

SHAKESPEARE, Tom. *The body line controversy: a new direction for Disability Studies?* Paper presentado en el Hull Disability Studies Seminar, 1996. Disponible en: <<http://66.102.1.104/scholar?q=cache:84m2prnQtgAJ:scholar.google.com/+shakespeare,+tom&hl=es>>. Acceso en: 22 ago 2011.

SHAKESPEARE, Tom. Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad. In: BARTON, Len. (Comp) *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ed. Morata, 1998. p. 205-229.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

THISTED, Sofía; DIEZ, María Laura; MARTINEZ, María Elena; VILLA, Alicia. *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Documento 0, mayo, 2007. Disponible en: <<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/interculturalidad/default.cfm>>. Acceso en: 23 de ago de 2010. p. 1-57.

TORRES SBARBATI, Helena. ¿Sastres o modelos?: la constitución de las identidades. Aplicaciones de la teoría del nomadismo a la acción política. *Revista Historia Actual On Line*. n. 3, p. 93-97, Febrero, 2004. Disponible en: <<http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewFile/33/34>>. Acceso en: 23 ago 2011.

UNESCO. *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Conferencia Internacional de Educación, Cuadragésima Octava Reunión, Ginebra, Ed/Bie/Confined 48/Inf.2, 11 de Agosto, 2008.

VALENZUELA, José M. Identidades juveniles. In: CUBIDES, Humberto *et al.* (Eds.). *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá: Fundación Universidad Central-Siglo del Hombre Editores, 1998. p. 38-45.

VEIGA-NETO, Alfredo; CORSINI LOPES, Maura. Inclusão e governamentalidade, *Educ. & Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out., 2007. Disponible en: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acceso en: 10 mar 2008.

VILLA, Alicia; THISTED, Sofía; MARTINEZ, María Elena; DIEZ, María Laura. Procesos educativos y escolares en espacios interculturales. *Decisio*, México, Interculturalidad-es en Educación (edición especial), n. 24, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), p. 79-85, septiembre-diciembre, 2009. Versión digital: <<http://decisio.crefal.edu.mx/>>.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica e Pedagogía De-colonial: *in-surgir, re-existir e re-vivir*. In: MEDINA MELGAREJO, Patricia (coord.). *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Editorial Plaza y Valdés, 2009. p. 25-42.

INTERCULTURAL EDUCATION: NARRATIVES OF YOUNG WOMEN WITH DISABILITIES

Educación intercultural:
narrativas de
mujeres jóvenes con
discapacidad

Abstract

The article describes recent experiences and socio-historical changes and policies in Latin America and Argentina, arguing that Human Rights and memory promoted various group demands for recognition and participation, including groups of women and people with disabilities. Assuming an intercultural and gender perspective we analyze the narratives of young women with disabilities who attend school. Based on a developing research we present reflections on the relationship among gender, disability and youth in school. We discuss the need for an approach to Human Rights and an intercultural education challenging the vision based on victimization and discrimination.

Keywords: Intercultural Education. Gender. Youth with Disabilities.

Data de recebimento: agosto 2013

Data de aceite: dezembro 2013

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: DISCUTINDO O PERCURSO DA IGUALDADE FORMAL PARA A IGUALDADE SUBSTANTIVA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Iolanda de Oliveira¹

Resumo

Neste texto, aborda-se a questão da igualdade como princípio que orienta as políticas destinadas a promover o equilíbrio na distribuição de bens no âmbito das sociedades, que fazem opção pela democracia. Destaca-se o Brasil como signatário de documentos que anunciam este princípio. Discute-se a necessidade de migrar da igualdade formal para a igualdade substantiva, tendo como recurso as políticas de ações afirmativas, confrontando-se aspectos formais sobre a igualdade brasileira com aqueles relativos à educação da população negra, a partir da análise de dados quantitativos, que representam a situação concreta dos pretos e pardos, no sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Educação. Relações raciais. Políticas afirmativas.

INTRODUÇÃO

Neste texto, aborda-se a questão da igualdade como princípio que orienta as políticas destinadas a promover o

¹ Universidade Federal Fluminense – UFF, iolanda.eustaquio@globo.com

equilíbrio na distribuição de bens no âmbito das sociedades, que fazem opção pela democracia.

Inicialmente, discute-se o conceito de igualdade, a partir da revolução francesa, para considerar o seu significado no momento atual, destacando-se o Brasil como signatário de documentos que anunciam este princípio. Argumenta-se pela necessidade de migrar da igualdade formal para a igualdade substantiva, tendo como recurso para tal finalidade as políticas de ações afirmativas. Também, confrontam-se os aspectos formais sobre a igualdade brasileira com a situação da população negra em educação, a partir da análise de dados quantitativos que representam essa situação, em termos concretos, no que se refere aos pretos e pardos no sistema educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRINCÍPIO DE IGUALDADE

O princípio da igualdade, datando dos primórdios da Grécia antiga, é discutido neste texto, a partir da revolução francesa, a qual se inspira nas idéias iluministas, não sendo entretanto, referência para o mundo contemporâneo, na busca do seu alcance na realidade concreta.

A citada revolução afirma, opondo-se à monarquia então existente, que todos nascem livres e iguais em seus direitos e, dessa forma, passa a extinguir a monarquia e seus privilégios. Entretanto, o princípio em tela deixa de ser realizado em um contexto de individualismo que leva não só à livre iniciativa na economia, como também deixa empregados entregues a empregadores provocando, juntamente com outros fatores, a distribuição desigual da riqueza, com o privilégio de poucos em detrimento das massas, destinadas à condição de miseráveis. O enfraquecimento do estado e a pouca presença de efetivas discussões sobre problemas sociais nos espaços de decisão por aqueles que deveriam representar o povo – mais especificamente parlamentares, de modo geral – contribui para a situação acima referida.

Neste sentido, pode-se argumentar que o princípio da igualdade, tal qual preconizado no contexto da revolução francesa, não mais se constitui em referência para a busca

de soluções para os problemas atuais que nossa sociedade enfrenta. Ao contrário, trata-se de lutar por um conceito de igualdade que busque, de fato, a eliminação de privilégios e o alcance do equilíbrio, na distribuição de bens materiais e não materiais.

Mônica Melo (1998) vincula o princípio de igualdade à democracia, com destaque à democracia social, porque, segundo a referida autora, “... é com o advento do estado social que o princípio de igualdade passa a ter um novo contorno, incorporando a igualdade material, seguindo o rumo da denominada discriminação positiva” (MELO, 1998).

De fato, em suas origens, a igualdade é apenas formal, o que não garante a sua concretização, devendo-se portanto, migrar do pensamento do século XVIII, para considerar a situação concreta dos sujeitos, as desigualdades evidenciadas objetivamente e que os atingem, de modo a tratá-las de maneira diferenciada.

Neste prisma, a igualdade jurídica formal também não é condição suficiente para concretizar a efetiva igualdade, entendida como a distribuição equilibrada de bens materiais e não materiais na sociedade. Isto porque a efetiva igualdade a que nos referimos implica na justiça social, o que exige espaços abertos e democráticos, onde virtudes e características dos sujeitos plurais possam evidenciar-se livremente.

Bobbio (1996) estabelece a relação entre os princípios de igualdade e de liberdade, afirmando que, no pensamento político e na história, um remete ao outro, sendo ambos inerentes ao conceito de pessoa humana como ser distinto de todos os outros seres vivos. A liberdade remete-se ao indivíduo porque o homem deve ser livre, ao mesmo tempo em que a igualdade o remete à sua relação com os demais indivíduos, necessariamente em condições que não o inferiorizem nessa relação. Entende-se que, embora os princípios citados constituam-se como abstração, conforme o referido autor, e, portanto, ainda distantes de sua plena concretização na realidade, ainda assim são os fundamentos da democracia. As sociedades democráticas devem

caracterizar-se pela presença de indivíduos que, mesmo em condições em que não sejam totalmente livres e iguais, ainda o são mais do que em qualquer outra forma de convivência (BOBBIO, 1996).

O alcance da igualdade substantiva, que é o propósito de uma democracia social, consistindo na busca do equilíbrio na distribuição de bens materiais e não materiais, tem implicações com o bem estar material e com a saúde psíquica da população, por meio do impedimento a qualquer tipo de interação humana que afete o equilíbrio mental dos sujeitos, o que, com frequência, ocorre mais gravemente com os grupos socialmente deserdados. No entanto, tal desequilíbrio também atinge o psiquismo dos grupos opulentos que, embora mantendo vantagens materiais, desenvolvem posturas equivocadas em relação aos sujeitos, sobre os quais, a sua violação incide.

Igualdade e justiça social, portanto, apresentam estreita relação, sendo que, para autores relevantes na área, seus significados coincidem. Assim é que, por exemplo, em sua obra “Teoria da Justiça”, John Rawls (2002) aproxima suas considerações sobre a justiça com outras relativas ao princípio da igualdade e afirma que seu tema é o da justiça social, cujo objeto primário é o da estrutura básica da sociedade, sendo esta constituída pela forma de atuação das instituições sociais na determinação de direitos e deveres fundamentais e na distribuição de bens materiais e não materiais. Segundo o mesmo autor, as instituições sociais, entre as quais as escolares, influenciam os projetos de vida dos sujeitos, bem como suas expectativas sobre sua função social e seu bem-estar econômico, impactando, em última análise, os desejos desses sujeitos. Deste modo, tais instituições favorecem as situações de partida de alguns grupos em detrimento de outros, interferindo nas trajetórias de vida dos grupos plurais e determinando suas possibilidades de vida, independentemente dos talentos circulantes.

Ainda recorrendo a John Rawls (2002), considera-se importante destacar sua referência à justiça, a partir da categoria da equidade. Neste sentido, desenvolve a idéia

de que os princípios da justiça social devem ser acordados em uma situação inicial equitativa, o que consiste em admitir que os grupos envolvidos em qualquer situação, no âmbito da sociedade, são portadores de capacidade de reflexão e que não devem ser orientados por interesses particulares como riqueza, poder, prestígio mas sim comprometidos principalmente com a promoção da justiça social. Isto significa que tais grupos devem superar as lutas pela preservação do *status quo* que determina que alguns preservem para si, como o têm feito ao longo dos anos, determinados privilégios. Há portanto, a partir da argumentação de Rawls (2002), a necessidade da tomada de consciência, por parte da sociedade, da relevância de viabilizar a harmonia e a paz social, pela promoção da justiça. Em outras palavras, a população deverá convencer-se de que há a necessidade de eliminar os fatores que colocam determinados grupos em situação de inferioridade, buscando, por meio das ações afirmativas, a concretização do direito à igualdade. Neste sentido, busca-se a eliminação da redução das expectativas de alguns grupos em relação a outros, sistematicamente beneficiados.

Nas sociedades pautadas pela democracia social, o percurso a ser realizado da igualdade formal para a igualdade substantiva implica, pois, por parte do estado, a eliminação da suposta imparcialidade pública e a tomada de medidas concretas para que a realidade seja transformada.

DA IGUALDADE FORMAL À IGUALDADE SUBSTANTIVA – O RECURSO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS

As ações afirmativas são os recursos apontados, principalmente por juristas, para que o estado/sociedade façam o percurso necessário para que a igualdade de fato se efetive. A partir da idéia de apoio e promoção dos grupos socialmente fragilizados, cabe reparar os danos praticados contra tais grupos, passando-se a considerar, não o homem abstrato, mas o sujeito concreto, com suas características e particularidades, levando-se em conta categorias de gênero,

idade, raça, etnia e sexualidade, dentre outras, às quais têm sido sistematicamente atribuídos significados sociais negativos, provocando desigualdades. Ação afirmativa é, portanto, a denominação dada às políticas sociais que têm o propósito de concretizar a igualdade substantiva ou material.

Como políticas sociais orientadas pelo princípio de igualdade, as políticas de ações afirmativas exigem a renúncia à neutralidade estatal e a tomada de uma posição comprometida com a redistribuição igualitária de bens materiais e não materiais. Como tal, podem ser consideradas políticas reparadoras das injustiças que têm colocado determinados grupos em situação de inferioridade sendo, pois, consideradas por nós como indispensáveis, no horizonte da igualdade substantiva perseguida. O estado deverá, nessa visão, migrar de mero autor dos princípios determinados pela igualdade formal, de espectador das relações sociais e das determinações equivocadas das instituições, para buscar, ativamente, a igualdade concreta formalizada pelos textos constitucionais, dentre outros documentos de que é signatário.

Segundo Joaquim Barbosa Gomes (2001), as políticas de ações afirmativas datam do século XX, sendo ousados e inovadores recursos para promover a igualdade e combater a discriminação. O mesmo autor acrescenta que a discriminação consiste em reduzir as expectativas de uns em relação a outros que são os beneficiados, havendo, entre estes últimos, aqueles que resistem à concretização do princípio de igualdade, na tentativa de preservar, para si, os privilégios provocados pela distribuição desigual de bens materiais e não materiais. São destacados, pelo mesmo autor, os Estados Unidos, o Brasil e a África do Sul, como países cuja segregação racial é mais visível, afirmando que os Estados Unidos foram pioneiros em relação a tais políticas.

Na mesma perspectiva, Ahyas Siss (2003) afirma que as políticas de ações afirmativas vêm sendo implementadas em outros países, citando a Índia pós-independente em 1947 que determinou cotas para os denominados “intocáveis” com aproximadamente 22,5% de vagas na administração e

no ensino público, com o propósito de corrigir as desigualdades oriundas do sistema de castas. O referido autor cita, na Malásia, o tratamento diferenciado conferido à etnia *bimiputra*, com a finalidade de promover seu desenvolvimento econômico. Acrescenta, ainda, que, segundo a Organização Internacional do Trabalho, entre 1982 e 1996 cerca de 25 países adotaram intervenções políticas em relação ao sexo, raça ou ao trabalho e, em 1935, a legislação trabalhista nos Estados Unidos já havia incorporado dispositivos contra a discriminação de parte dos empregadores em relação aos sindicalistas ou operários sindicalizados.

No Brasil, destaca-se que, ainda que somente na primeira década deste século as políticas de reserva de vagas no ensino superior público tenham suscitado discussões e controvérsias com relação a ações afirmativas de modo geral – discussões estas também suscitadas a partir da legislação sobre a reformulação dos currículos escolares, com vistas à incorporação de conteúdos sobre as populações negra e indígenas, com forte impacto nas instituições de educação básica – tais políticas não foram inauguradas naquele momento. De fato, nos anos 30, com Getúlio Vargas, é aprovada a Lei da nacionalização do trabalho, determinando que dois terços dos empregados no comércio e na indústria fossem brasileiros, ao mesmo tempo em que reduzia a imigração. É ainda nessa década que a atuação do movimento negro, por intermédio da Frente Negra Brasileira, recorre ao presidente da república para denunciar a ausência de negros na guarda civil de São Paulo, ao quê o presidente respondeu com a exigência de que fossem recrutados, imediatamente, 200 negros, número este que se aproximou de 500 na mesma década, sendo que um negro, efetivamente, chegou ao posto de general.

Atualmente, verifica-se o âmbito de políticas afirmativas em alguns exemplos, tais como no caso da determinação de políticas de ações afirmativas para mulheres, como candidatas, nos partidos políticos, assim como aquelas voltadas para portadores de necessidades especiais nos concursos públicos e, mais recentemente, para a reparação

da pouca presença negra no trabalho, por meio também dos concursos públicos, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.

Comprovado o fracasso da imparcialidade estatal, principalmente em países com uma longa história de escravidão, assim como a ineficácia da exclusividade dos dispositivos legais e constitucionais e os ínfimos resultados das políticas universalistas para combater as desigualdades, resta apenas a renúncia, por parte do estado, a tal imparcialidade e o rompimento com os princípios neoliberais clássicos que a informam, de modo a combater a falsa idéia de inferioridade natural de determinados grupos. Tal idéia infelizmente tem sido incorporada ao imaginário coletivo, convencendo, perversamente, que os socialmente deserdados são naturalmente inferiores, o que acaba por os convencer, com relativa freqüência, de que a eles estaria reservado o lugar da subserviência, em contraste com os mais opulentos, para os quais estariam guardados os lugares de maior prestígio social, sem nenhuma possibilidade de mobilidade social ascendente aos primeiros, tanto no plano de vida material quanto intelectual.

O Brasil, com a já citada longa história de escravidão e desprovido, também, durante longo tempo, de políticas públicas pós-abolição para garantir à população negra o acesso aos bens materiais e não materiais a que tem direito, possui, hoje, políticas de promoção da igualdade racial, perpassadas por avanços e retrocessos, conjugando ações reparadoras com a permanência de mecanismos de discriminação que, em alguns casos, mantêm a aparência de políticas de promoção racial, sem sê-lo.

As determinações sobre a reformulação curricular com a incorporação de conteúdos raciais significativos para a população brasileira, ganhando espaço na última década, atingem todo o sistema educacional brasileiro, em decorrência não somente das determinações legais datadas da primeira década deste século, mas em decorrência também das teorias pedagógicas e de currículo que, em sua evolução, se apresentam sob a denominação de teorias progressistas.

É importante destacar que tal exigência no ensino superior, em todos os cursos, é antecipada pela reforma universitária de 1968, através da qual o ensino superior tem as três funções: pesquisa, ensino e extensão, sendo as duas últimas, decorrências da primeira. A menos que os conteúdos ministrados na universidade sejam desprovidos de relevância social, necessariamente deverão incorporar a discussão científica dos problemas que a sociedade enfrenta, em todos os cursos que ministra, entendendo-se que toda profissão deverá ter, como uma de suas finalidades, a busca da efetiva justiça social, aliada à preservação do planeta.

A menos que a universidade negue a sua função social, a expectativa de uma sociedade democrática é a de que uma formação para promover a justiça social se estenda para além da formação para o magistério. Os futuros profissionais deveriam, nesta perspectiva, ter acesso aos conhecimentos que expliquem a dinâmica social provocadora das desigualdades e, em conseqüência, que também expliquem a forma pela qual a racialização do mundo foi construída e mantida na contemporaneidade. Necessariamente, o acesso particular à dimensão racial de cada atividade profissional deveria ocorrer, nos processos de formação. De fato, o comprometimento estatal com a igualdade concreta exige que sejam evidenciadas as diferentes formas de discriminação, de modo que o foco das políticas reparadoras seja identificado e, se não eliminado, pelo menos gradativamente reduzido, levando a um esvaziamento da expectativa de alcançar apenas uma igualdade formal.

Neste contexto, sugere-se que, paralelamente às situações discriminatórias que são evidenciadas de imediato, por gozarem de uma visibilidade inquestionável, existem as políticas institucionais, aparentemente neutras, cujo impacto entre determinados grupos é comprovadamente desproporcional – daí sua denominação de políticas de discriminação por impacto desproporcional. No momento atual, tem-se a suposição, certamente a ser investigada em futuras pesquisas, de que existe um impacto desproporcional entre negros e brancos nas políticas de seleção para ingresso

no ensino superior, tanto na modalidade de exame vestibular nas instituições que o mantêm, quanto por meio do mais recente Exame Nacional do Ensino Médio.

Salientando-se ações afirmativas como recursos para promover a igualdade concreta, tem-se que as mesmas seguem, grosso modo, duas abordagens, a saber, a compensatória e a distributiva. A justiça compensatória consiste em reparar os danos cometidos contra grupos no passado, por meio da restituição da situação do grupo violado, antes de sofrer a ação do violador. Esta exigência, de parte do direito, implica na comprovação objetiva do dano, situado no tempo que deve ser mensurado, levando-se em consideração a posição ocupada pelas partes, antes da violação. A reparação se dá por meio da devolução, ao violado, dos ganhos obtidos indevidamente pelo violador. Nesta modalidade de justiça é comum atribuir, por exemplo, no caso da população negra na sociedade contemporânea, a desigualdade social à herança de práticas violadoras no passado. Entretanto, é preciso atentar para as práticas violadoras atuais, que fazem com que as desigualdades raciais permaneçam em certos setores sociais, de maneira quase crônica, ao longo dos anos.

Segundo Joaquim Barbosa Gomes (2001), este tipo de justiça é viável do ponto de vista filosófico, mas apresenta problemas do ponto de vista jurídico porque somente quem sofre o dano tem legitimidade para reivindicar a respectiva compensação a quem praticou o ato ilícito, o que fragiliza a argumentação em favor deste tipo de ação reparadora e suas possibilidades de êxito, tornando a justiça do tipo distributivo mais convincente. Isto porque a justiça distributiva consiste em promover a redistribuição equiparável dos ônus, direitos, vantagens, riqueza e outros importantes bens e benefícios entre os membros da sociedade, a partir da situação constatada no presente. Há, entretanto, teóricos que afirmam a presença do caráter compensatório em qualquer tipo de ação afirmativa porque, mesmo considerando a situação presente, esta resultaria não somente de formas atuais de discriminação, mas também de violações praticadas, no passado, aos ascendentes das vítimas da discriminação no presente.

A IGUALDADE FORMAL NO BRASIL E A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Educação e relações raciais: discutindo o percurso da igualdade formal para a igualdade substantiva na educação brasileira

Constata-se, no Brasil, a adesão do Estado a documentos nacionais e internacionais, nos quais o princípio de igualdade é afirmado, estando, entre estes, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujos artigos transcritos, a seguir, comprovam o comprometimento com o princípio em discussão:

Art. 1º -- Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Art. 2º -- Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

A despeito das discussões contemporâneas sobre a validade de tal documento, principalmente para os países ditos periféricos, por motivo de sua origem européia, parece que somente após uma outra alternativa que comprove ser mais adequada para promover a igualdade nos referidos países, poder-se-á descartar os princípios contidos no citado documento. Outros documentos que podem ser citados para ilustrar nosso argumento são, por exemplo, o documento final da conferência de Durban – 2001, conferência esta realizada naquele ano com o propósito de discutir e de propor políticas de combate a todas as formas de discriminação, assim como a Constituição brasileira (1988) que, como documento nacional, carta magna que orienta a legislação para a sociedade brasileira, destaca o princípio em discussão em vários de seus artigos, anunciado

de maneira explícita ou implícita, como destacado, à guisa de ilustração, o seguinte:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Outras leis poderiam ser lembradas neste ponto, tais como a Lei Afonso Arinos (Lei 1390 de 3 de julho de 1951), LEI CAÓ (Lei nº 7.437/1985 que inclui, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1390/1951); Lei nº 7.716/1989 (que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor), o Decreto – Lei nº 11/2000 (que regulamenta a Lei nº 134/1999 de 28 de agosto, no tocante à prevenção e à proibição das discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica); Lei 10.639/03 e respectivas diretrizes curriculares e Lei 11645/08, que alteram o artigo 26-A da LDB (1996), incluindo a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Também, destaca-se o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), importante legislação na perspectiva aqui defendida.

POLÍTICAS NACIONAIS EM BUSCA DA IGUALDADE SUBSTANTIVA

Neste conjunto de políticas, destaca-se, à guisa de ilustração, o conjunto dos projetos de reserva de vagas ou cotas no ensino superior, que têm o propósito de incorporação dos grupos negros no Ensino Superior e, mais timidamente, da permanência dos mesmos na Universidade. São concretizados, principalmente, pela iniciativa

de universidades públicas municipais, estaduais e federais. Tais políticas foram inauguradas no segundo semestre de 2002, quando da aprovação, pelo governo do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da legislação que determinou cotas dirigidas aos grupos marginalizados, para o ingresso nas instituições de ensino superior administradas pelo Estado. Entre tais grupos, foram incluídos os pretos e pardos. No mesmo período, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), aprovou legislação análoga à da UERJ.

As duas universidades acabaram por deslanchar discussões a partir dos impactos das políticas de ações afirmativas para ingresso de negros e de outras minorias na universidade, as quais foram seguidas de um significativo número de universidades públicas que, em sua maioria, têm incluído os negros entre as denominadas minorias contempladas pelas políticas de ações afirmativas sob a referida modalidade de cotas ou reserva de vagas.

Heringer e Ferreira (2009: 194) sintetizam o “Mapa das Ações Afirmativas nas Instituições públicas de Ensino Superior e Técnico” do seguinte modo: 79 Instituições adotaram ações afirmativas no Brasil, sendo 41 estaduais, 34 federais e 4 municipais. Destacam, ainda, que 1 Instituição tem um percentual destinado a mulheres negras (UFAL) e 19 possuem suas vagas destinadas somente a indígenas (UFT, UFGD, UEM, UENP, UNIOESTE, UNEPAR, UNICENTRO, EMBAP, FAP, FECEA, FALM, FECILCAM, FACICP, FAFIJA, FAEFIJA, FUNDINOPI, FAFIPA, FAFIPAR E FAFI). É importante destacar que a auto-declaração, como forma de identificação dos candidatos ao sistema, tem sido utilizada pela maioria dessas universidades (Composição Racial, IBGE, PNAD, 2005).

Na atualidade, inaugura-se uma nova fase em que o poder público, tendo recorrido, anteriormente e durante a primeira república, a políticas voltadas à eliminação das populações negra e indígena, tem sido visivelmente pressionado pelas lutas do movimento social negro, passando a reconhecer a existência da discriminação racial e a necessidade de promover a reparação junto aos grupos

que a sofrem, por meio das políticas de ações afirmativas e da criação de órgãos específicos voltados a essa questão. Observamos que ainda são necessárias pesquisas, junto às instituições de ensino superior em que as políticas de ingresso das minorias estão em curso, que averiguem seu alcance.

A REVISÃO CURRICULAR NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Determinada pela Lei 10639/03 e pela respectiva resolução e diretrizes curriculares, a reformulação dos currículos da educação básica incorpora, também, a legislação de nº 11645/08. As duas leis citadas anteriormente alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo artigo 26 A passa a ter a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” A reformulação determinada atinge o ensino superior, incluindo, portanto, aqueles de formação para o magistério, uma vez que acaba por determinar que, sua formação inicial, os graduandos adquiram o domínio dos conteúdos determinados como obrigatórios.

Por motivo da dimensão mundial do racismo e em decorrência das teorias pedagógicas progressistas e de currículo, assim como do papel social que as universidades devem cumprir, incorporando, às suas funções, a visão dos problemas sociais, inclusive da situação da população negra no âmbito da sociedade, conclui-se que não somente os profissionais de magistério, mas também todos aqueles em processos de formação inicial e continuada deverão ter acesso a tais conhecimentos, conforme argumentado anteriormente no presente artigo. A menos que a universidade renuncie à sua função social em relação à população negra (que constitui, grosso modo, metade dos brasileiros), tal incorporação se torna legítima em todos os cursos.

O compromisso com a promoção da igualdade não é um compromisso particular dos profissionais docentes, mas sim um comprometimento universal que, portanto, deveria envolver a sociedade como um todo. A busca da igualdade substantiva não deve restringir-se ao setor da educação, mas barcar todos aqueles em que a atividade humana é exercida.

A ATUAL CONDIÇÃO DO NEGRO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO – ALGUMAS QUESTÕES VINCULADAS AO PERCURSO DA IGUALDADE FORMAL PARA A IGUALDADE SUBSTANTIVA.

Para averiguar o possível processo de migração da igualdade formal para a igualdade substantiva, concreta, com relação à população negra, discutimos, nesta seção, dados quantitativos sobre a condição do negro na educação. Recorrendo ao Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, elaborado pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), apresentam-se dados a partir dos quais procura-se averiguar os possíveis avanços, retrocessos e perspectivas da educação brasileira, nos últimos anos. Procuramos identificar a possível interferência das políticas de ações afirmativas, estabelecidas na última década, na dinâmica do sistema educacional brasileiro com relação à questão em foco. De modo a cumprir com tal objetivo, apresentamos, a seguir, tabelas ilustrativas:

Taxa de analfabetismo por faixa etária em 1988, 1998 e 2008

| Cor | 1988 | | | | 1998 | | | | 2008 | | | |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 15+ | 25+ | 40+ | 65+ | 15+ | 25+ | 40+ | 65+ | 15+ | 25+ | 40+ | 65+ |
| Branco | 12,1 | 14,8 | 21,8 | 36,4 | 8,4 | 10,5 | 14,9 | 26,6 | 6,2 | 7,6 | 10,2 | 20,6 |
| Pretos e Pardos | 28,6 | 34,9 | 47,3 | 68,6 | 20,8 | 26,3 | 36,0 | 56,8 | 13,6 | 17,4 | 24,5 | 45,4 |
| Brasil | 18,8 | 22,7 | 31,7 | 48,6 | 13,8 | 17,0 | 23,3 | 37,4 | 10,0 | 12,4 | 16,9 | 30,9 |

Fonte: Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009/2010.

Nota¹ - a população total inclui os indivíduos de cor/raça amarela, indígena e ignorada.

Nota² - nos anos de 1988 e 1998 não está a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998).

Percebe-se, a partir das referidas tabelas que, ao longo de duas décadas, os percentuais de analfabetos foram reduzidos em ambos os grupos raciais e, em algumas situações, as reduções foram mais elevadas para o grupo de pretos e pardos. Entretanto, tratando-se do analfabetismo, argumentamos que as políticas públicas, a serem estabelecidas, não podem restringir-se à busca do equilíbrio entre brancos e negros, mas sim serem imbuídas de uma necessária ousadia que tenha, como horizonte, anular completamente o analfabetismo no Brasil, no marco da compreensão, defendida no presente artigo, de que a condição de analfabeto também resulta de fatores sociais violadores dos direitos humanos, fatores estes que, portanto, necessitam desaparecer. Isto significa dizer que, independentemente de cor ou raça, o percentual de analfabetos deveria ser nulo. Por outro lado, é possível que as políticas de caráter universal não sejam suficientes para tornar toda a população alfabetizada. Tornam-se necessárias investigações que averiguem se a persistência de maiores percentuais de analfabetos pretos e pardos está a exigir políticas reparadoras, paralelamente às políticas universalistas. É possível que fatores vinculados à raça possam estar contribuindo para impedir a plena eficácia das políticas universalistas, no que tange às taxas de alfabetização de negros no Brasil.

Analisando o analfabetismo da população de 10 anos ou mais que freqüentou ou freqüentava a escola em 2008 e que tinha, no máximo, um ano de aprovação, os autores do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010, concluíram que, cerca de seis milhões e oitocentos mil brasileiros, na condição mencionada, continuavam analfabetos, sendo que, dentre esses, 71,6% eram pretos e pardos. Do total anteriormente citado, dois milhões e meio tiveram, pelo menos, uma aprovação, sendo, no entanto, analfabetos. Constata-se, desta forma, que acesso e presença dos sujeitos no sistema educacional não significa, necessariamente, que o seu potencial foi efetivamente desenvolvido.

Outro dado importante refere-se à taxa de analfabetismo funcional, que consiste em averiguar o número de

pessoas com menos de 4 anos de estudos completos. Esta taxa, evidenciada no documento referenciado, comprova que as desvantagens do grupo de pretos e pardos continuam acentuadas, ainda que alguns dados revelem que, em alguns casos, os percentuais de redução do analfabetismo de pretos e pardos foram mais elevados. Percebe-se que, ao longo de duas décadas, os percentuais de analfabetos foram gradativamente reduzidos em todas as faixas etárias, em ambos os grupos e, em algumas situações, houve reduções mais elevadas para o grupo de pretos e pardos, mas as desigualdades raciais permaneceram, com acentuada discrepância entre brancos e pretos e brancos e pardos. Por outro lado, a persistência das desigualdades raciais, com maiores percentuais de analfabetos negros, indicam a necessidade de averiguar se tal situação também está a exigir o recurso a políticas reparadoras para negros analfabetos, paralelamente às políticas de caráter universal. É possível que fatores vinculados à raça estejam, aqui também, bloqueando os efeitos das políticas universais, impedindo a anulação completa do analfabetismo.

No que se refere à educação infantil, sendo a mesma, sobretudo, uma necessidade que se acentua nos grandes centros urbanos, exigindo o aumento de creches e pré-escolas, observa-se que os dados relativos a crianças de 0 a 3 anos, que frequentam a educação formal é equiparável entre os dois grupos raciais considerados, permanecendo, nas instituições públicas, percentuais significativamente mais elevados de crianças negras, o que sugere a necessidade de estudos, com enfoque qualitativo, que averiguem se a qualidade das instituições públicas e particulares é equiparável, ou se existe discrepância entre os dois tipos de instituições. A este respeito, parece surpreendente constatar que, apesar da atuação da mulher em outras funções sociais para além da administração doméstica, exigindo o encaminhamento precoce das crianças para as instituições formais da educação, ainda assim os percentuais de crianças de 0 a 3 anos que frequentam a creche eram, em 2008, apenas 18,1% no Brasil, sendo 20,7% de brancos e 15,5%

de pretos e pardos. Se, por um lado, é preocupante o encaminhamento precoce da criança para uma instituição formal de educação, por motivo da privação do afeto e aleitamento materno que, em geral, ocorre quando institucionalizada nos primeiros meses de vida, por outro lado, se as mães se ausentam para exercerem outras atividades profissionais, em que condições, com quem e aonde estão tais crianças, cujo percentual era acima de 80% em 2008? São estas algumas questões de pesquisa qualitativa que os dados apresentados, no relatório, anunciam como necessárias, ainda que não sejam, especificamente, o foco da presente discussão.

Passando a analisar a situação das crianças de 4 e 5 anos em 2008, constata-se que, nesta faixa etária, há uma elevação significativa dos percentuais daquelas que freqüentam a educação infantil ou o ensino fundamental, com a presença aproximada de 70%. É importante notar que, ao confrontar os percentuais de pretos e pardos com o grupo branco, não há diferença significativa em relação à freqüência à pré-escola, mas permanece o questionamento sobre a qualidade diferenciada da qualidade de escolas públicas e privadas, com a predominância de negros nas primeiras. Datando de 2006, a obrigatoriedade da educação a partir dos seis anos altera a duração do ensino fundamental para 9 anos, por meio da Lei 11.274 de 6 de fevereiro do ano mencionado, exigindo sua implantação até 2010. Confrontando o percentual de crianças de 6 anos fora da escola, no ano de 2008, com o percentual de crianças nesta situação no ano de 1998, verifica-se que houve uma expressiva redução do referido percentual, que passou de 20,7% para 6,4%. Apesar deste avanço repercutir mais favoravelmente nas crianças pretas e pardas, havia, ainda em 2008, entre estas, um maior percentual fora da instituição escolar.

Apresenta-se a seguir, a taxa bruta de escolaridade no ensino fundamental por cor/raça, esclarecendo que, segundo os autores do relatório referenciado, alguns percentuais estão acima de 100% porque o percentual indica a matrícula total em um determinado nível de ensino, sendo que este

total pode representar a população com a denominada idade regular determinada para o respectivo nível de ensino.

Taxa bruta de escolaridade no ensino por cor/raça ensino fundamental de 7 a 14 anos em 1988,1998 e 2008

| Cor | 1988 | 1998 | 2008 |
|-----------------|-------|-------|-------|
| Branços | 103,3 | 117,3 | 112,5 |
| Pretos e pardos | 98,2 | 121,8 | 118,4 |
| Total | 108,8 | 119,5 | 115,7 |

Taxa líquida de escolaridade no fundamental de 7 a 14 anos em 1988, 1998 e 2008

| Cor | 1988 | 1998 | 2008 |
|-----------------|------|------|------|
| Branços | 84,9 | 93,4 | 95,4 |
| Pretos e pardos | 74,9 | 86,6 | 94,7 |
| Total | 80,0 | 90,9 | 94,9 |

Fonte: Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009/2010.

Nota ¹ - a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

Nota ² - Os anos de 1988 e 1998 não incluem a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998).

A partir da tabela, percebe-se, mais uma vez que, do ponto de vista quantitativo, tratando-se da taxa bruta de escolaridade, os percentuais por cor se aproximam em todos os anos, com diferença máxima de 5,9% em favor dos brancos. No mesmo quadro nota-se que, de 1998 para 2008, há uma redução dos percentuais, supondo-se que houve uma redução da defasagem série/idade.

Observando o quadro a seguir, que apresenta a taxa líquida de escolaridade na mesma faixa etária, há evidências do aumento gradativo dos percentuais classificados na respectiva faixa etária, o que otimiza a regularidade na relação série/idade, como se percebe a seguir:

Taxa bruta de escolaridade no ensino médio por cor/raça (15 a 17 anos) em 1988, 1998 e 2008

| Cor | 1988 | 1998 | 2008 |
|-----------------|------|------|------|
| Branços | 49,4 | 74,0 | 93,3 |
| Pretos e pardos | 26,7 | 47,1 | 79,5 |
| Total | 38,6 | 60,7 | 85,5 |

Taxa líquida de escolaridade no ensino médio (15 a 17 anos) em 1988, 1998 e 2008

| Cor | 1988 | 1998 | 2008 |
|-----------------|------|------|------|
| Branços | 22,2 | 40,7 | 61,0 |
| Pretos e pardos | 7,8 | 18,6 | 42,2 |
| Total | 15,4 | 29,9 | 50,4 |

Fonte: Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009/2010.

Nota ¹ - a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

Nota ² - Os anos de 1988 e 1998 não incluem a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998).

Analisando as tabelas observa-se que, na última década, o crescimento do percentual de negros foi de 32,4% e o de brancos correspondeu aproximadamente à metade. No entanto, ainda assim verifica-se a persistência das desigualdades raciais, fazendo permanecer uma diferença de 13,8 % de vantagens para o grupo branco em relação à taxa bruta de escolaridade.

Quanto à taxa líquida neste mesmo nível de ensino, o aumento dos percentuais de negros é visivelmente superior ao dos brancos, mas as disparidades raciais oriundas de uma situação inicial não equitativa fazem com que a população branca permaneça com um percentual significativamente maior.

Taxa bruta de escolaridade no ensino superior por cor/raça em 1988, 1998 e 2008

| Cor | 1988 | 1998 | 2008 |
|-----------------|------|------|------|
| Branços | 12,4 | 16,8 | 35,8 |
| Pretos e pardos | 3,6 | 4,0 | 16,4 |
| Total | 8,6 | 10,9 | 25,5 |

Taxa líquida de escolaridade no ensino superior por cor/raça em 1988, 1998 e 2008

| Cor | 1988 | 1998 | 2008 |
|-----------------|------|------|------|
| Branços | 7,7 | 10,9 | 20,8 |
| Pretos e pardos | 1,8 | 2,0 | 7,7 |
| Total | 5,2 | 6,8 | 13,7 |

Fonte: Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009/2010.

Nota ¹ - a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

Nota ² - Os anos de 1988 e 1998 não incluem a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998).

No ensino superior, as duas tabelas anteriores comprovam que as desigualdades raciais permanecem ao longo das duas décadas consideradas, também neste nível de ensino, paralelamente ao crescimento dos percentuais para os dois grupos.

Entre 1998 e 2008, os percentuais de crescimento da presença negra no ensino superior, tanto em relação à escolaridade bruta quanto à líquida, foram maiores do que a dos brancos. Enquanto a taxa de crescimento do grupo negro foi de aproximadamente quatro vezes mais, a dos brancos foi correspondente ao dobro, mas este crescimento maior do percentual negro não repercutiu na redução das desigualdades raciais. As diferenças entre os percentuais da

presença branca e negra foram crescendo gradativamente a cada dez anos. Quanto à taxa bruta, as diferenças foram de 9,8% em 1988, 12,8% em 1998 e de 19,4% em 2008. Em relação à taxa líquida, as diferenças foram de 5,9, 8,9 e 13,1, respectivamente nos anos 1988, 1998 e 2008.

Mais uma vez, os pontos de partida não equiparáveis a que nos referimos no presente artigo estariam, de acordo com nossa argumentação, contribuindo para acentuar as desigualdades entre as populações branca e negra no ensino superior.

A partir das constatações anteriores, é pertinente questionar o efeito das políticas estabelecidas para negros no ensino superior, na última década. Estando em plena vigência dos aspectos legais e acadêmicos, que apontam o valor da igualdade, como princípio orientador da busca de equilíbrio na distribuição de bens, percebe-se, também no ensino superior, a despeito das políticas de ações afirmativas para negros neste nível de ensino, que a distância entre os dois grupos são percentualmente muito acentuadas.

É preciso atentar para os efeitos das políticas de reserva de vagas para negros, no ensino superior, a fim de averiguar suas contribuições para o aumento dos percentuais deste grupo, neste nível de ensino, bem como pesquisar os motivos do alargamento do fosso entre brancos e negros. Também, torna-se necessário investigar não somente os aspectos quantitativos representados pelo número de ingressantes, os percentuais de permanência e de egressos, mas também o aspecto qualitativo, no que se refere, por exemplo, à interação das instituições com os estudantes, sobre os quais incidem as políticas reparadoras, bem como avaliar as políticas de permanência, questionando de que forma são promovidas garantias de condições materiais e de valorização dos aspectos culturais plurais e psicológicos, necessários ao equilíbrio intelectual e emocional dos estudantes.

Entre as condições necessárias para o sucesso dos estudantes, em questão, são extremamente importantes as reformas curriculares, com vistas à incorporação de conhecimentos científicos produzidos sobre o negro. Tais

conhecimentos, é bom que se diga, superam um caráter particular, migrando para uma dimensão universal visto que atingem a todos os usuários da educação em prol da justiça social e da valorização da diversidade, independentemente de pertencimento racial. Tais conhecimentos contribuem para que os negros compreendam o seu estar na sociedade, assim como contribuem para alterar percepções hegemônicas dos brancos a respeito dos negros, percepções estas construídas no âmbito de uma sociedade racializada. De fato, ambos negros e não negros são atingidos pela ideologia do racismo e podem ter suas percepções deformadas, com relação às condições em que vivem e circulam as populações preta e parda na vida social, o que deverá ser desconstruído pela educação, principalmente sob a responsabilidade das instituições educativas formais, responsáveis pela transmissão de conhecimentos científicos e por perspectivas que problematizem fatores que, negativamente, possam interferir na vida dos estudantes a nível local, regional, nacional e mundial.

Vivendo em um mundo racializado, argumentamos, pois, que a população deverá conhecer as formas pelas quais o racismo foi construído, assim como compreender seus efeitos na determinação das expectativas dos grupos raciais e do lugar social que os mesmos deverão ocupar, em decorrência do seu pertencimento racial, de modo a subverter tais lógicas e partir da igualdade formal para a igualdade de fato.

CONCLUSÃO

Confrontando a igualdade formal, prevista na legislação nacional e nos documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, com a situação da população negra em educação, a partir das taxas de analfabetismo, percebe-se que as políticas estabelecidas ora são universalistas e não resolvem o problema das desigualdades, ora são políticas pretensamente reparadoras que contêm equívocos, dificultando e mesmo impedindo a sua eficácia.

Na educação infantil de 0 a 3 anos há problemas de caráter geral com particularidades que penalizam a criança negra. Em relação às crianças de 4 e 5 anos, há não somente a questão da ausência de significativo percentual no sistema escolar, mas também a questão do ensino público e do privado, dimensão do problema que precisa ser discutida, inclusive em relação às creches. De fato, no ensino fundamental, a aparente aproximação dos percentuais brancos/pretos e pardos, discutida no presente artigo, poderia estar camuflando desigualdades no interior da educação que são visíveis somente por meio de investigações qualitativas. É possível que a questão público e privado necessite ser retomada neste nível de ensino, entre outros aspectos a serem considerados como, por exemplo, os efeitos da escola ciclada no desempenho dos estudantes das escolas públicas e a perversidade das escolas particulares conteudistas que visam quase que exclusivamente a preparação para o ingresso no ensino superior, distorcendo totalmente os objetivos de cada nível de ensino mas que acabam por se beneficiarem pela divulgação de seus resultados, inclusive por órgão oficiais, passando a serem consideradas como instituições promotoras do sucesso dos estudantes.

O ensino médio evidencia claramente, através dos dados apresentados, as desigualdades raciais que o ensino fundamental parece não denunciar. A preservação dos privilégios educacionais para brancos são mais evidenciadas nas taxas líquidas de escolarização em 2008, neste nível de ensino.

Já o ensino superior parece desafiar as políticas reparadoras em curso em universidades públicas porque os percentuais relativos aos grupos brancos e negros ainda são muito diferentes, penalizando, mais uma vez, a população negra. Supõe-se que alguns fatores decorrentes dos projetos de reservas de vagas estão interferindo negativamente, na alteração quantitativa da presença negra na universidade. É importante salientar que, conforme discutido, a presença negra na população brasileira é de aproximadamente 50%, o que significa que, para que a justiça social se concretize

no ensino superior, este percentual deverá também corresponder à presença negra na universidade. Entretanto, os projetos de cotas ou reserva de vagas para negros incluem percentuais muito inferiores à presença negra na população, o que contribui para impedir o aumento significativo dos percentuais de negros nas instituições de ensino superior.

Outro fator vinculado aos projetos aqui considerados é o de atrelar a raça à classe social, mantendo a equivocada centralidade da última, em relação ao pertencimento racial e a outros aspectos da diversidade humana, que se cruzam com questões vinculadas aos segmentos sociais, mas mantêm a sua autonomia na determinação das identidades. Raça e classe são aspectos distintos no interior da sociedade, com cruzamentos entre eles mas que não anulam os efeitos individuais de cada um, aspecto este que parece estar preservado no projeto da Universidade de Brasília.

Os dois aspectos mencionados provavelmente podem estar contribuindo para impedir a plena eficácia das políticas estabelecidas, que são legitimadas pelos aspectos formais da igualdade contidos nos documentos legais. Portanto, trata-se de avaliar as políticas implementadas e fazer os devidos ajustes para que se alcance a sua plena eficácia, potencializando-as como recursos para promover a igualdade substantiva ou a justiça social.

As políticas de ações afirmativas são legitimadas como recursos para promover a igualdade, no momento em que o Brasil se torna signatário de documentos internacionais, aprovando e sancionando leis que incorporam o compromisso com este princípio. As discussões sobre a legitimidade, ou não, de tais políticas são equívocos porque, para destituir a sua legitimidade, o estado brasileiro teria que renunciar ao seu compromisso assumido com a justiça social.

REFERÊNCIAS

GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. São Paulo: Renovar, 2001.

LAESER. *Relatório das desigualdades raciais: 2009 – 2010*.

MELO, Mônica. O princípio da igualdade à luz das ações afirmativas: o enfoque da discriminação positiva. *Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política*, v. 6, n° 25, out/dez, 1998.

RAWLS, John. *Uma Teoria da Justiça Social*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ROCHA, Carmen Lúcia Antunes. Ação afirmativa – o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. In: *Revista Trimestral de Direito Público*, n 15/96.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

EDUCATION AND RACIAL RELATIONS: FROM FORMAL TO REAL EQUALITY

Abstract

The present article discusses the issue of equality as a principle that has been informing policies geared towards the balance in the distribution of goods within democratic societies. Brazil is highlighted as a signatory of documents that affirm that principle. We discuss the need for migrating from formal to real equality, based on the analysis of affirmative actions and by confronting formal aspects related to Brazilian equality and those relative to education of the black population, discussing quantitative data that represent the concrete situation of black and mulattos in the Brazilian educational system.

Keywords: Education. Racial relations. Affirmative actions.

Data de recebimento: setembro 2013

Data de aceite: dezembro 2013

PRÁTICAS DE ENSINO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS: DIÁLOGO DE SABERES E EPISTEMOLOGIAS

*Adir Casaro Nascimento¹
Antonio Hilário Aguilera Urquiza²*

Resumo

O presente texto é baseado na experiência dos autores, no acompanhamento da educação escolar indígena, em Mato Grosso do Sul, em especial no que diz respeito à formação de professores, criança indígena e práticas de ensino. Após mais de duas décadas de experiências de efetivação da educação escolar indígena (específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária), buscamos problematizar estas práticas de ensino na atualidade: em quais elementos houve avanço; onde a experiência de tradução e diálogo intercultural obteve mais êxito; porque a escola ainda é “ocidentalizante”? Por outro lado, temos observado que a presença indígena (como mediadores e tradutores), traz para o contexto escolar, currículos que contemplam os saberes locais, saberes que em outros tempos foram silenciados, negados, subalternizados, impedidos de circular: não só os mitos, crenças e valores, mas aquilo que poderia se falar de conteúdos que são ressignificados no encontro intercultural com outros saberes e epistemes. Aos poucos, os índios vão assumindo este espaço, primeiro como professor, depois como gestor. Intensificam a presença da comunidade na gestão da escola. Com isso abrem espaços nas escolas para uma transversalidade quase que invisível, mas que produz outra dinâmica epistemológica e pedagógica, reinventando a escola e consolidando uma interculturalidade ainda não registrada.

¹ Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, adir@ucdb.br

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS; hilarioaguilera@gmail.com

INTRODUÇÃO

Há tempos a educação escolar indígena deixou de ser novidade, para a maioria dos próprios índios, ou para os vários níveis do sistema de ensino brasileiro. Desde a década de 1970, ou seja, muito antes da Constituição Federal de 1988 ou da própria LDB (1996), em várias regiões do país já se ensaiava novas práticas nas escolas das aldeias, antecipando aquilo que viria a ser chamado de: *educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária* (cf. RCNEI, 1998).

Na verdade, mais do que experiência de educação escolar indígena, devemos falar em experiências, ampliando todas as possibilidades do plural, tendo em vista suas particularidades referentes a cada região e a cada povo indígena e sua história, neste imenso país. Mesmo em se tratando de um mesmo povo, em uma mesma região, como é o caso do povo Guarani e Kaiowá, no sul do estado de Mato Grosso do Sul, constatamos certa pluralidade nas práticas e na própria concepção de educação escolar indígena, situação que amplia enormemente o leque de considerações teóricas, a partir dos contatos e das experiências de pesquisa.

A partir deste contexto, o presente texto é uma tentativa de sistematização das experiências dos autores no processo de pesquisa e acompanhamento da educação escolar indígena, no estado de Mato Grosso do Sul (desde o final dos anos de 1990, quando começa o movimento indígena para a formação de professores e implantação da educação específica e diferenciada nas aldeias do estado: *Magistério Ára Verá e Licenciatura Teko Arandu* / Guarani e Kaiowá; *Magistério e Licenciatura Povos do Pantanal* / demais etnias do estado), particularmente entre os povos indígenas Guarani e Kaiowá, quanto ao tema das práticas educativas nas escolas das aldeias.

Uma primeira distinção se faz necessária, quando falamos de povos indígenas no Brasil, que é a sua extrema diversidade cultural, além das diferentes regiões e histórias de contato. O contexto dos povos indígenas desta região (sul de Mato Grosso do Sul) vem marcado por uma história de contato extremamente violenta, causada particularmente pelo avanço das frentes de expansão agropastoril, gerando uma realidade de confinamento em espaços ínfimos, o qual vem comprometendo não somente as formas tradicionais de organização social, mas, sobretudo, outras práticas culturais, relacionadas com a autonomia e a subsistência, pois o meio ambiente completamente degradado, já não consegue favorecer a reprodução física e cultural destas sociedades.

Tomamos como referência, entre os povos indígenas, a realidade do povo Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul e, dentre suas mais de 30 aldeias, particularmente as experiências desenvolvidas nas Aldeias Tei'ykue (Município de Caarapó) e Takuapery (Município de Coronel Sapucaia). A partir desta referência, nos propomos descrever e problematizar as práticas de ensino, no contexto das escolas indígenas.

OS GUARANI E KAIOWÁ EM MATO GROSSO DO SUL

No Brasil, conforme Egon Schaden (1962) o povo Guarani está representado por três parcialidades linguísticas e culturais: Nãndeva, Mbya e Kaiowá. No Estado de Mato Grosso do Sul encontram-se os Kaiowá, com aproximadamente 34 mil pessoas e os Nãndeva (mais conhecidos como apenas Guarani) com cerca de 11 mil pessoas (FUNASA, 2012). A grande maioria está confinada em pequenas porções de terra (reservas) ou em periferia de cidades, com explosiva densidade demográfica e uma particular densidade cultural, que se manifesta no enfrentamento e na luta pelo fortalecimento de sua autonomia interna, ao mesmo tempo em que busca negociar com outras culturas, construindo diálogos entre fronteiras, resistindo ao processo de assimilação e de homogeneização (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2010).

O território tradicional Guarani conhecido como *ñande retã* (nosso território), localiza-se no sul do Estado de Mato Grosso do Sul, ocupando uma ampla extensão de terra situada entre o rio Apa, Serra de Maracaju, os rios Brilhante, Ivinhema, Paraná, Iguatemi e a fronteira com o Paraguai. Agrupavam-se, nesse território, segundo Schaden (1962), especialmente em áreas de mata, ao longo dos córregos e rios, em pequenos núcleos populacionais, integrados por uma, duas ou mais famílias, que mantinham entre si inúmeras relações de casamento, tendo à frente os chefes de família mais velhos, denominados de *tekoaruvicha* (chefes de aldeia) ou *ñanderu* (nosso pai). Esses termos designavam as chefias de família. Cabiam-lhes atribuições nas esferas política e religiosa. Essas expressões incluem, hoje, as pessoas iniciadas nas práticas rituais e dirigentes de grupos de *reza* que podem, ainda, ser denominadas, genericamente, de *caciques* ou *rezadores*, sendo estes os termos mais recorrentes nas falas dos indígenas (BRAND, 1997).

A aldeia para os Guarani e Kaiowá é o espaço para a continuidade do seu modo de ser. Tradicionalmente cada aldeia era composta por:

Um complexo de casas, roças e matas, que manteve até muito recentemente características semelhantes especialmente no que se refere à distribuição e organização sócio-econômica-política-religiosa. Esses núcleos familiares eram relativamente autônomos, caracterizando-se pela mobilidade que, ao mesmo tempo em que se constituía como estratégia de manejo ambiental, evitando o esgotamento dos recursos naturais, era, também importante recurso para a separação de conflitos decorrentes, entre outras causas, de acusações de feitiço e disputas políticas (BRAND; NASCIMENTO, 2006, p. 04).

A história que marca os Guarani e Kaiowá possui características relevantes como as constantes invasões das frentes não-indígenas de ocupação e o confinamento (transferência sistemática e forçada da população indígena das diversas aldeias guarani e kaiowá para dentro de oito reservas demarcadas pelo Governo entre 1915 e 1928),

em mínimas parcelas de seus territórios (BRAND, 1997). O confinamento e o conseqüente comprometimento dos recursos naturais dificultam sua reprodução cultural e questionam suas propostas de autonomia. Segundo Brand e Nascimento (2006, p. 05):

As primeiras frentes não-indígenas adentraram pelo território kaiowá e guarani, a partir da década de 1880, após a guerra do Paraguai, quando se instala na região a Companhia Matte Larangeira. Esta Companhia, embora não questionasse a posse da terra ocupada pelos índios, nem fixasse colonos e desalojasse comunidades, definitivamente, das suas terras, foi, contudo, responsável pelo deslocamento de inúmeras famílias e núcleos populacionais, tendo em vista a colheita da erva mate.

Ainda segundo estes autores, a Cia. Matte Larangeira instala-se em todo o território ocupado pelo povo Guarani e Kaiowá, em Mato Grosso do Sul, após a Guerra do Paraguai, tendo em vista a exploração dos ervais nativos, abundantes em toda a região. Antes disso, em 1767, o Governo Português instalara, às margens do Rio Iguatemi, em pleno território indígena, o Forte Iguatemi (*Povoação e Praça de Armas Nossa Senhora dos Prazeres e São Francisco de Paula do Iguatemi*), de curta duração (BRAND; NASCIMENTO, 2006, p. 05).

Com a decadência da economia ervateira, a partir de 1930, tem início uma nova política de desenvolvimento batizada de “Marcha para o Oeste”. Essa política criada no governo do Presidente Getúlio Vargas foi responsável pela formação da Colônia Agrícola Nacional de Dourado – CAND, na década de 1940. Neste sentido, Brand (1997, p. 78) observa que:

A implantação da Colônia em áreas de aldeias kaiowá marcou o início de uma longa e difícil luta dos índios pela manutenção e recuperação de suas terras. Negavam-se deixar estas terras, que foram vendidas pelo governo aos colonos. Estes, por sua vez, buscavam constantemente obter a expulsão dos índios, através de ações na justiça, ou através de meios mais escusos.

Durante o período de 1915 a 1928, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), demarcou pequenas extensões de terra para a população indígena. No entanto, sabemos que essas demarcações tinham por objetivo confinar os indígenas dispersos, em amplo território, no sul do atual estado do Mato Grosso do Sul, para, dessa forma, liberar as terras para a ocupação dessa região do país, nos anos seguintes. A chegada dos novos colonizadores, a partir da década de 1940 e, em especial, no final da década de 1960 impulsionou um grande crescimento populacional na região e a instalação de empreendimentos agropecuários. Nesse contexto, os Guarani e Kaiowá são compulsoriamente confinados em pequenas extensões de terra, fazendo com que seu território seja, na atualidade, completamente inadequado para sua sobrevivência sustentável.

O professor Eliel Benitez, da aldeia de Caarapó, confirma as reflexões acima, ao registrar que o processo de confinamento resultou em dois grandes problemas: o da degradação ambiental e a desorganização social destes povos. Textualmente, ele afirma que:

Vivemos um momento de reconstrução: uma nova direção depois do desastre do confinamento; percebemos a urgência da questão da terra, nossas reservas são pequenas e estão degradadas. É necessário políticas que saibam lidar com todas as diferenças até de aldeia para aldeia, não continuando com ações isoladas. Políticas de reorganização da comunidade através de capacitação técnica da comunidade e a partir da visão da comunidade. A união da comunidade foi desestruturada; a própria comunidade não tem clareza do que quer. Favorecer as comunidades a repensar suas próprias vidas. Essa organização tem que ser forte para se relacionar com a comunidade envolvente. A preparação no sentido de fortalecer os conhecimentos indígenas. Não transportar os conhecimentos indígenas para o sistema do branco, mas construir o sistema do conhecimento indígena (BENITEZ, 2005).

Nos tempos atuais, ainda dentro do contexto do confinamento, o aumento populacional e a proximidade dos centros urbanos, vêm gerando novas formas de conflitos

entre os Guarani e Kaiowá e a sociedade não-índia, como é o caso do assalariamento nas usinas de biocombustíveis, a violência familiar causada, particularmente, pelo consumo de bebidas alcoólicas, o aumento da dependência das políticas assistenciais do governo, a fragmentação da família, fruto da desorganização social e ausência masculina com a conseqüente reformulação do papel da mulher e da liderança, entre outros.

Como parte deste contexto sociocultural, a educação escolar indígena tem sido uma das apostas do povo Guarani e Kaiowá, assumida como estratégia na tentativa de reverter este quadro desfavorável, em prol de uma sociedade mais autônoma e consciente de seus valores e história cultural, particularmente a partir das novas gerações.

AS PRÁTICAS DE ENSINO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS E A LEGISLAÇÃO

No que diz respeito à educação escolar indígena a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação; nº 9394/96) regulamenta as formulações contidas na Constituição de 1988, determinando, em seu artigo 78, que a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O artigo 79 define como competência da União, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação escolar indígena, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, visando: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de

cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

A LDB, confirmando a Constituição de 1988, estabelece ainda o direito às escolas indígenas de utilizarem a língua materna e os processos próprios de aprendizagem como eixos norteadores de seus currículos. Estes dois elementos podem ser considerados, a longo prazo, como os maiores avanços epistemológicos nesta nova concepção de educação escolar indígena.

No Brasil, a partir de 1990 (como consequência da legislação demandada pela Constituição de 1988: Parecer 14 CNE/99, Res.03/CNE/99, Decreto 6861/ 2009) boa parte das escolas indígenas é afetada por grandes e impactantes mudanças sempre na esteira de muitas tensões e conflitos. Tomando-se, então, os documentos citados como referência fica evidente que no novo modelo de escola para as comunidades indígenas, o acento teórico-metodológico faz a indicação para o caráter epistemológico de uma prática pedagógica extensiva, ancorada numa relação entre as ações da escola e da sociedade, no sentido de interpelar o contexto educacional visto não mais como estritamente o espaço escolar mas, sair em busca dos “entre-lugares” (BHABHA, 2003). Neste sentido, a busca do pertencimento étnico-cultural, via currículo escolar, exige tomar a equidade, sempre posta como condição da qualidade, muito mais no campo da epistemologia, da revisão das relações curriculares e, dentre elas, as relações pedagógicas que, certamente, abrirão espaços para a diferença enquanto “construções histórico-culturais” (BHABHA, 2003), do que no campo das compensações ou do suprimento que, historicamente, a cultura escolar, tem considerado como privação (cultural, linguística, cognitiva, intelectual, tecnológica) a que julga

serem portadoras a maioria das crianças das escolas públicas e, mais notadamente, a população indígena.

Após séculos de um processo sistemático de subalternização, os movimentos indígenas na América Latina, em especial no Brasil, conquistam espaços para participar efetivamente das definições no sentido de protagonizarem a construção de outra escola indígena: uma escola que tem como eixo epistemológico os processos particulares, históricos, lingüísticos e culturais produzidos em um contexto de encontros dinâmicos de muitas matrizes culturais: eurocêntricas/colonizadoras e indígenas/locais, com outros sentidos de mundo. Pode-se dizer que esta outra escola, politicamente definida pelos indígenas, orienta-se pela decolonialidade (WALSH, 2009) que implica em reaprender a ver e reavaliar a realidade das comunidades locais contemporâneas e criar “novos tipos de linguagens, compreensão e ação” (ESCOBAR, 2005, p. 147). Cada grupo social pode estar fazendo a redescoberta, a releitura, a revalorização de suas histórias e experiências específicas, assim como de suas culturas.

Apesar de um período longo de gestação desta “outra” escola pelos movimentos, lideranças, indigenistas e assessorias e até mesmo para órgãos como o Conselho Nacional de Educação, em muitos setores, como parte das comunidades, a FUNAI (que até então era responsável pela educação escolar nas terras indígenas), gestores e professores das escolas (em muitos casos missões religiosas delegadas pela FUNAI), os sistemas e redes nacional, estaduais e municipais (que nunca haviam sido mantenedores e gestores administrativos e pedagógicos das escolas nas aldeias) sofreram/sofrem dificuldades e, em muitos casos, têm resistências em ter o “lugar como um projeto” (ESCOBAR, 2005, p. 152) e fazer com que a escola indígena aconteça sob um novo paradigma e, como continua Escobar, “transformar o imaginário baseado no lugar numa crítica radical do poder [...] exige aventurar-se por outros terrenos” (2005, p. 152). Considerando que a escola indígena passa a integrar o Sistema Nacional de Educação que se orienta historicamente pelo monoculturrismo e a hegemonia da *ciência moderna* o

“aventurar-se por outros terrenos” exige não só reaprender a história, a compreensão da pluralidade, mas também de outras epistemês, outros pensamentos (MIGNOLO, 2003) outras pedagogias, outras classificações, outros espaços de aprender e ensinar, outros conceitos de tempo, de sobrevivências. Para os professores Guarani e Kaiowá, hoje, o “conhecimento tradicional”, ou seja, aquele que caracteriza a sua cultura e a sua diferença, é uma arma. É fundamental para o fortalecimento do povo no contexto de intenso contato, e para as argumentações no processo de construção de uma escola diferenciada, específica e de qualidade. Para eles as coisas mudam, mas é preciso manter nas mudanças o olhar indígena. Como dizem “o importante é ser indígena na parte interna, em nossos conceitos”³.

PARA NOVAS EPISTEMES, NOVAS PRÁTICAS...

Os índios, como todos nós, são sujeitos de cultura e, com tais, são afetados pelas representações que circulam na cultura hegemônica. Isto, porém não significa que para os indígenas a cultura hegemônica seja o centro da produção de seus saberes, conhecimentos, representações e simbologias. São sujeitos produzidos no contexto das relações destas culturas, embora haja, marcadamente pelo processo colonizador, a presença da cultura eurocêntrica, em especial, no sistema escolar. Porém, por mais que haja uma dominação e/ou uma imposição desta cultura dita superior, caracterizando a *colonialidade do saber* (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2009; CANDAU, 2010; ESCOBAR, 2005, entre outros) ela não é construída com regras que não possam ser subvertidas ou ressignificadas.

Nas idas e vindas, no processo de construção constante desta escola o índio que até então foi o “outro que devia ser anulado, apagado” (SKLIAR, 2003, p. 27) vai, aos poucos, assumindo este espaço. Primeiro como professor,

³ Impressões construídas a partir de diversos encontros, reuniões, formações (inicial e continuada) com professores indígenas. Como, em geral, estas são representações do grupo, optamos por não citar nomes individualmente.

depois como gestor. Intensificam a presença da comunidade na gestão da escola. Com isso abrem espaços nas escolas para uma transversalidade quase que invisível, mas que produz uma outra dinâmica epistemológica e pedagógica, reinventando a escola e consolidando uma interculturalidade ainda não registrada.

A escola indígena atual está atravessada pelo modo de ser indígena, pelo uso da língua materna indígena, pelos processos de tradução dos conteúdos escolares realizados na lógica indígena, pelas negociações e traduções criando diálogos epistemológicos entre os saberes, entre as ciências indígenas e os saberes da cultura escolar (universalista, etnocêntrica e monocultural), pela existência de um patamar de convívio, coexistência, embora muitas vezes ainda não explícitos, entre os segmentos de saberes diferenciados que circulam na escola, pelas linguagens e comunicações, pelas relações, o jeito de falar, de ensinar o que consequentemente orienta as práticas pedagógicas.

Para Nani, um professor Anauaná, com 28 anos de experiência em sala de aula e aluno do Curso de Formação de Professores Indígenas, na Universidade Federal do Acre, essa outra episteme permitida para as escolas indígenas se caracteriza porque

agora estamos sujeitos a ter um novo conhecimento... Temos que nos qualificar para usar o material didático que temos à mão, pois para todo lugar que vamos encontramos material didático para ensinar... Tem escrita na floresta, nos rios, nos animais, na terra, só falta organizar. Em tudo tem muita ciência. Professor tem que sair da sala e ficar dentro da mata para aprender com o barulho do vento, localizar-se... Uma liderança é preparada a se manifestar desde pequena: saber dividir, respeitar, cuidar da terra...

Maurício, professor guarani mbya de Santa Catarina, observa que “na escola não é lugar para aprender esses conhecimentos. Para aprender é preciso sair. O indígena aprende acompanhando e fazendo”.⁴

⁴ Os depoimentos dos professores Nani e Maurício foram ouvidos durante o I

Se levarmos em conta a bricolagem e/ou os saberes e os complexos processos de aprendizagem que se dão no cotidiano, como caminho para a prática pedagógica, os indígenas vêm fazendo a crítica a uma epistemologia que se apresenta como universal. Neste sentido eles propõem:

Epistemologias que recuperem o contexto cultural e político, historicamente eliminado pela epistemologia que se fez dominante [...] cegando ao mote do movimento zapatista no México, que propõe um mundo em que outros mundos sejam possíveis. Mundos outros, diferentes mundos, aceitos em sua diferença. (GARCIA, 2010, p. 8) (destaques em itálico da autora).

A presença indígena como mediadores e tradutores, tem trazido para o contexto escolar (e têm tido este espaço para organizar), currículos que contemplem os saberes locais, saberes que em outros tempos foram silenciados, negados, subalternizados, impedidos de circular: não só os mitos, crenças e valores, mas aquilo que poderia se falar de conhecimento local/conteúdos que são ressignificados no encontro intercultural com outros saberes. Temos observado, enquanto pesquisadores observadores e interlocutores, em particular da realidade guarani e kaiowá, que os novos atores destas escolas produzem um espaço de “de-colonialidade” (WALSH, 2009; CANDAU, 2010).

Nesta perspectiva os processos educativos são fundamentais. Através deles se questiona a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de des-humanização, promove-se a construção de identidades e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos de construção coletiva na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAU, 2010, p. 309/10).

Encontro de Educação Tradicional que aconteceu no período de 6 a 11 de maio, na Serra do Cipó/MG, promovido pelo Observatório de Educação Escolar Indígena/UFMG com o apoio dos Observatórios da UCDB e UFSC.

Para tanto, os cursos de formação de professores guarani e kaiowá, em Mato Grosso do Sul, têm feito grandes investimentos no sentido de formar pesquisadores indígenas para que possam fazer o que temos chamado de a “antropologia de si mesmos”. Como pesquisadores e professores, que buscam a de-colonialidade, realizam a releitura a partir de outras fontes de suas histórias e trajetórias, realizam outras análises dos textos escritos com os quais interagiram como textos religiosos, documentos legais, registros de viajantes, arquivos até então não presentes em suas formações escolares. Buscam a revitalização e/ou o estudo de seus sistemas lingüísticos/econômicos/políticos/parentesco/espirituais. Buscam a legitimação de suas taxionomias, a compreensão de suas cosmovisões, da lógica, de uma outra racionalidade de produzir conhecimentos. Em seus trabalhos etnográficos é possível perceber que os saberes indígenas, produzidos e apreendidos no dia-a-dia, no cotidiano da comunidade, não têm nem o lugar e nem as identidades como estáticas (HALL, 2003), mas, hibridizadas (BHABHA, 2003). Saberes que também são pesquisados e sistematizados na academia estão presentes na escola, ocupam um tempo e um espaço na dinâmica escolar.

O professor indígena guarani Claudemiro, licenciado em Ciências da Natureza, diz, referindo-se à escola e às suas práticas de formação:

Acredito que muitas coisas novas e novas experiências estão nascendo e crescendo nas aldeias hoje; mas, que escola queremos? Nós professores indígenas temos que segurar mais e ser realmente firmes na defesa da política da educação escolar indígena e trazer ao sistema de ensino essa nova estrutura que pode servir como modelo de ensino, mas para isso depende muito do conhecimento dos professores indígenas. Hoje a sala de aula não precisa de opinião “eu acho que...”, mas, de conhecimentos e conhecimentos se adquire na formação e experiências. Precisamos de professores indígenas formados e tem que quebrar essa resistência, e abraçar essa política de educação escolar indígena de fato com toda ferramenta que o AraVerá e Teko Arandu possibilitaram. O professor indígena hoje

tem que ser realmente um instrumento mais importante para a comunidade e escola indígena (depoimento feito via e-mail, no dia 10 de fevereiro de 2012).

Eliel Benitez, professor guarani, no Encontro de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul (03/09/2011 – Campo Grande), destaca ainda a importância para a consolidação da educação indígena e a prática da interculturalidade:

O conhecimento é o diálogo entre os conhecimentos: às vezes fala da importância dos nossos saberes, mas acaba dando ênfase aos conhecimentos ocidentais, valorizando mais, diminuindo os nossos saberes. A interculturalidade é ter o diálogo, no sentido de entender o Outro, olhar com outros olhares, mas sempre garantir a nossa posição, a nossa tradicionalidade, sem se perder no modo de viver de outras culturas.

Para que isso seja possível o professor Eliel Benitez alerta que é preciso:

Colocar neste espaço o fortalecimento da espiritualidade, a tradicionalidade da espiritualidade. A espiritualidade é importante para a construção da identidade indígena. A espiritualidade é que orienta a visão de mundo da pessoa... O professor indígena tem que ter clareza destas características (espiritualidade, política e sustentabilidade) para a construção da escola indígena. A escola tem que fazer este exercício: reconstruir a espiritualidade no espaço físico. Perder a terra tirou também a parte da espiritualidade, diminui o significado da alma guarani e kaiowá. A escola é hoje, o espaço para esta reconstrução.

Neste sentido, Walsh (2009, pág. 15) observa que:

É a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se relaciona à força vital-mágica – espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não – modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que contam os mundo de cima e

de baixo, com a terra e com os ancestrais vivos. Assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e da diáspora africana.

Dona Tereza, *nãnderu*/rezadora e considerada uma sábia anciã, que participa como mestre tradicional na formação dos professores indígenas afirma que a educação guarani e kaiowá que orienta a formação de “um homem bom” está sustentada pelos princípios da comunicação espiritual (que está acima de qualquer religião ocidental que o guarani professe), da ética do guarani que se orienta pela reciprocidade, da revelação (sonhos, inspiração feita pelos espíritos guarani), na outra lógica de ver o mundo, no respeito pelo outro, na alimentação tradicional e que as crianças aprendem com outras crianças. Nós, pesquisadores indígenas e não – indígenas da educação escolar indígena guarani, em Mato Grosso do Sul, e outros estudiosos da pedagogia guarani temos observado que as práticas pedagógicas vividas entre professores e crianças/alunos indígenas são pautadas pela alegria, o respeito à vontade da criança, paciência (da espera, da contemplação), reciprocidade (o não apego aos objetos) e, que o ato de ensinar e aprender, ou seja, os processos de aprendizagem se dão pela curiosidade (para aprender tem que perguntar), observação da natureza e das outras pessoas, imitação (inspiração naquilo que a rodeia, autonomia, oralidade: escuta respeitosa da palavra, o diálogo, o silêncio) e a repetição (para aprender tem que fazer muitas vezes).

Ao apontarmos para a existência de um conhecimento local, e isto não significa ter uma visão romântica como se estes conhecimentos fossem “puros” ou fora das histórias que os povos indígenas viveram/vivenciam, algumas questões põem-se a nos irritar epistemologicamente no rumo de construir outras práticas pedagógicas, que não segreguem os saberes indígenas e que possam atravessar fronteiras, visibilizando o seu potencial, “que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade

– estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p. 24). Para que possamos colocar, em pautas globais ou transfronteiras, a possibilidade de diálogo entre múltiplas epistemes e práticas, precisamos realizar a construção e a sistematização de um referencial teórico com relação a outras lógicas epistemológicas e metodológicas, em pesquisas realizadas por pesquisadores indígenas em contextos culturais indígenas fortalecendo, neste sentido, o diálogo entre os saberes indígenas, e os saberes produzidos por outras culturas, em especial, os chamados acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. *O Local de Cultura*. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BENITEZ, Eliel. Seminário Sustentabilidade em Terras Indígenas. Campo Grande, UCDB. 2005.

BRAND, Antonio J. O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS. Porto Alegre: 1997.

_____; NASCIMENTO, A. C. A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios. Anais do III Seminário Internacional: Educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade: perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas. Florianópolis, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Educação na América Latina: dialogando com diferentes aproximações. In: GARCIA, Regina Leite. *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências*

sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais-Clacso, 2005.

FUNASA. Fundação Nacional da Saúde. Brasília, 2010. Conforme <www.sis.funasa.gov.br> acessada em 21/07/10.

GARCIA, Regina Leite (org.). *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis, RJ: DP et alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MEC. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Brasília. 1998.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. Currículo, Diferenças e Identidades: Tendências da Escola Indígena Guarani e Kaiowá. In: Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 1, pp. 113-132, Jan/Jun 2010.

_____; VIEIRA, C. M. N. As representações das crianças Guarani e Kaiowá acerca dos conceitos locais. In: *Anais do III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos*. Niterói, 2010.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. 2ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1962.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

PRACTICE OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF INDIAN SCHOOLS: DIALOGUE OF KNOWLEDGE AND EPISTEMOLOGIES

Abstract

This text is based on the authors' experience in the monitoring of indigenous education in Mato Grosso do Sul, in particular as regards the training of teachers, children and indigenous teaching practices. After more than two decades of experience of realization of indigenous education (specific, differentiated, intercultural, bilingual and community), we discuss these practices in education today: what elements were in progress, where the experience of translation and intercultural dialogue had more successful, because the school is still "Westernizer"? On the other hand, we observed that the indigenous presence (such as mediators and translators), brings to the school environment, curricula that include local knowledge, knowledge that in other times have been silenced, denied, subordinate, unable to move, not only the myths beliefs and values, but what could be talking about content that is reinterpreted in the encounter with other intercultural knowledge and epistemes. Gradually the Indians going to take over this space, first as a teacher, then as manager. Intensify the presence of the community in school management. With that open spaces in schools for a transversal almost invisible, but which produces another dynamic epistemological and pedagogical reinventing the school and consolidating an intercultural still not registered.

Keywords: Indigenous school education. Teaching practices. Knowledge and intercultural dialogue.

Data de recebimento: setembro 2013

Data de aceite: dezembro 2013

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E DIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO-FORMAÇÃO

Filomena Maria de Arruda Monteiro¹

Resumo

O texto relata uma experiência de pesquisa-formação com um grupo de alunas de Pedagogia, com o propósito de compreender as aprendizagens da docência construídas no estágio supervisionado e os significados construídos/reconstruído sobre as diferenças culturais presentes na escola e os sentidos destes em seus processos de desenvolvimento profissional. Ancora-se na literatura que discute formação de professores, enquanto desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência; e narrativas como estratégias de investigação-formação. As narrativas foram utilizadas visando um exercício investigativo e reflexivo incorporado ao compromisso ético e social, tomados como potencializadores da prática profissional.

Palavras-chave: Formação de professores. Pesquisa-formação. Aprendizagem profissional da docência.

Este estudo refere-se a uma pesquisa-formação com um grupo de alunas do último ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, que estiveram sob minha orientação durante o estágio supervisionado (no período de 2011), nas escolas municipais da rede pública de ensino. Para o desenvolvimento das reflexões, busco bases teórico/metodológicas nos pressupostos do movimento

¹ Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, filomena@ufmt.br ou filarruda@hotmail.com

investigação/formação com ênfase nas pesquisas narrativas e (auto)biográficas: Abraão (2004); Cunha (1997); Passeggi (2010); Souza (2006ab; 2010); Nóvoa e Finger (2010); Suarez (2008); Ferraroti (2010); Garcia (1999); Mizukami (2002).

A investigação/formação vem norteando alguns trabalhos realizados pelo grupo de estudos e pesquisas em Política e Formação Docente – Linha Organização Escolar, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas – do PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso, tanto em nível de pós-graduação quanto na graduação. Os estudos desenvolvidos no grupo têm procurado lidar com essa distância existente entre as discussões teóricas das questões sobre formação de professores e o que se passa na realidade vivida pelos profissionais encarregados de levar a cabo as tarefas relativas à docência nos diversos níveis de ensino.

Como pesquisadora e formadora de professores, mais especificamente, acompanhando os estágios supervisionados na prática de ensino e considerando esse espaço como lócus privilegiado de produção de conhecimentos, venho fazendo um exercício de indagação, mediante o estudo das narrativas, envolvendo relatos de vivências experienciadas e situações problema ou de casos episódicos, com o propósito de compreender as aprendizagens da docência construídas pelas alunas.

Investigar como aprender a ensinar requer a opção por uma concepção de pesquisa em que os objetivos da pesquisa e da formação estejam imbricados como processos de reflexão e reconstrução de pensamento e ação, mediante explicitação, problematização e construção de análises e estratégias de enfrentamento das situações vivenciadas nas unidades escolares, exigindo constante negociação. Assim, cabe destacar que a reflexão aqui não é concebida como uma atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social no exercício das práticas educativas (GARCIA, 1999).

Tal opção tem possibilitado desvelar o processo de ser professor nas dimensões profissional/pessoal e as

compreensões das intrincadas relações dos contextos sociais que envolvem os conhecimentos, as crenças, os valores que se vão construindo/reconstruindo, mobilizando os percursos pessoais e profissionais dos sujeitos, de modo a lhes conferir uma identidade profissional, ao longo de suas trajetórias formativas. Como esclarece Garcia (2009, p. 31) “O processo de aprender a ensinar é complexo e requer múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagens em contextos flexíveis que facilitem o desenvolvimento de uma adequada identidade profissional docente”. (tradução minha)

Igualmente, isso possibilita entender o trabalho do professor na perspectiva da profissionalidade docente, ou melhor, dizendo, “tudo aquilo que é específico na ação docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser na profissão” (SÁCRISTAN, 1995, p. 65). O autor destaca que o elemento fundamental da profissionalidade “reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc – e os diferentes contextos práticos” (p. 74). Assim, a prática profissional depende da tomada de decisão individual que é regida por um conjunto de regras coletivas adotadas por grupos de professores e por normas da organização escolar.

De acordo com Contreras (2002, p. 73-74) a opção por esse termo “*possibilita resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerente ao trabalho da docência*”. Portanto, refere-se “*às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*”.

Estudos realizados por Shulman (1986) mostram que a essência da profissionalidade está no domínio dos conhecimentos pelos professores. Ao se referir a esse conhecimento, apresenta o estudo dos fundamentos da Base de Conhecimento para o Ensino, em que investiga os diferentes tipos e modalidades de conhecimentos que os professores possuem e que constituem a dimensão epistemológica da identidade do professor. Assim, a construção de um

repertório de conhecimentos para a docência que apóiam a tomada de decisão dos professores, segundo defende Shulman não se dá apenas no contexto de uma única tarefa e em um único momento inicial de formação, mesmo que esta se dê em nível superior. Faz-se necessário a vivência de sucessivos e sistemáticos momentos e contextos de formação, sobretudo considerando a vinculação orgânica do saber docente com a prática pedagógica em situação de ensino. Pois como enfatiza Shulman, “um outro aspecto essencial refere-se a como o conhecimento é acessado e usado” (citado por MIZUKAMI, 2002, p. 70).

Para Nóvoa (2010, p. 27) a relação com o saber “(...) constitui um dos capítulos principais na história da profissão docente”.

Clandinin & Connelly (1988) também enfatizam que o conhecimento prático dos professores é constituído de um conjunto de convicções e significados que surge tanto da experiência pessoal como social e que se expressam nas ações, pressupondo uma relação dialética entre teoria e prática. Assim, é um conhecimento que vai sendo construído pela convergência de várias aprendizagens (dimensão teórica, dimensão experiencial, dimensão afetiva e outras), à medida que o profissional vai confrontando-as com a prática real e as internaliza em suas ações.

Na literatura nacional², os trabalhos de Fiorentini (1998), Cunha (2001), Lelis (2001), Mizukami (2002), Passeggi (2010), Souza (2010) entre outros, embora com referências e abordagens teórico-metodológicas específicas, vêm destacando a importância do desenvolvimento de pesquisas que procuram analisar os saberes docentes, tendo como ponto de partida a visão dos sujeitos envolvidos, contribuindo assim para a discussão da problemática da formação do professor e de estratégias de pesquisa, de intervenção e promoção de processos formativos compatíveis com a natureza dos processos de aprendizagem da docência.

² A nossa literatura tem ampliado os estudos nesse sentido, não desconsiderando os demais, fiz um recorte citando aqueles que fizeram parte das leituras por mim realizadas.

Com base no que os autores, acima mencionados, discutem, embora com diversidade de referenciais teórico-metodológicos pode-se destacar um eixo convergente importantíssimo: suas investigações têm apontado para a natureza do conhecimento profissional docente, revelando elementos necessários à compreensão e análise dos processos vividos pelos professores, em situação concreta de ensino.

No presente texto, com a intenção de registrar de forma sintética minha experiência com as narrativas que tem se constituído em campo fértil de produção de conhecimento e de formação, pelo fato de potencializarem processos de reflexão sobre os conhecimentos já elaborados, bem como de novos conhecimentos construídos a partir da experiência vivida; socializando análises construídas em torno das questões sobre a formação de professores sensíveis às diversidades culturais, tomo como questão: como as alunas do curso de Pedagogia, que se encontram estagiando, significam as diferenças culturais presentes na escola, levando em considerações suas relações com os alunos da sala, que atuaram.

Nesse sentido, com base nas narrativas de sete alunas (destas, quatro já tinham experiências anteriores como professoras) sobre as aprendizagens da docência e os significados construídos/reconstruídos sobre as diferenças culturais presentes na escola e os sentidos destes em seus processos de desenvolvimento profissional, procurei refletir sobre as dificuldades, desafios e possibilidades que permearam essas relações no espaço escolar e no pensar e agir das alunas.

AS APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA E OS MÚLTIPLOS PROCESSOS FORMATIVOS

Os cursos de formação de professores entendidos como uns dos momentos do desenvolvimento profissional responsável pela aquisição de conhecimentos e competências sobre o ato de ensinar tornam-se um dos contextos específicos de aprendizagem profissional. No entanto,

segundo Zeichner (2008) para que a formação docente signifique desenvolvimento profissional, esta deve estar “conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação”. Salienta o autor ser preciso assegurar que os professores saibam como tomar decisões no dia-a-dia, sem que com isso limitem “as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis conseqüências políticas que as diferentes escolhas podem ter”.

O pesquisador norte-americano afirma ainda ser necessária a realização de mais pesquisas capazes de examinar natureza e impacto de componentes diversos que integram a formação docente, matiza entre estes componentes os diferentes contextos programático, institucional e de política estadual. Justifica tais proposições dizendo

Porque a formação docente está inserida em contextos com determinados conjuntos de critérios de admissão, exigências e objetivos do curso, padrões de alocação de pessoal, culturas institucionais, políticas estaduais e comunidade demográfica, é importante compreender como diferentes contextos afetam a eficácia dos componentes dos cursos, os estágios e determinadas estratégias de formação que são utilizadas nesses componentes. (ZEICHNER, 2008.)

Assim, a preocupação por mim adotada foi em criar estratégias e práticas de formação que possibilitassem às alunas aprenderem a questionar o que veem, o que pensam e o que fazem, percebendo os limites de suas decisões e ações, compreendendo a experiência de formação como um princípio mais amplo, considerando a diversidade da população que frequenta a escola pública. Como nos alerta Imbernón (2010) é preciso romper com essa lógica pensada linearmente e “construir outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais” (p. 14-15). Tais estratégias e práticas, no entanto, deveriam se dar em contexto colaborativo (formador x alunas, alunas x alunas e alunas x professor regente), alicerçado na premissa de que “a

colaboração é um processo que pode ajudar a entender melhor a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (Ibdem, p. 65). Nesse sentido é importante considerar o que diz Hernandez (2010, p. 51).

O grupo atua: como um trajeto compartilhado que da lugar em sua vez a que cada um de seus integrantes realize sua própria trajetória de formação em virtude de seu projeto profissional, dando resposta a formação que contemple a diversidade e não a uniformidade. (tradução minha)

E também foi nessa perspectiva de entendimento teórico-metodológico de que “la investigación narrativa es siempre co-participativa” (SUÁREZ, 2010), que as narrativas foram pensadas como processos investigativos e formativos, incorporados ao compromisso ético e social, tomados como potencializadores da prática profissional, contribuído na constituição de um aluno-professor sujeito e autor de sua formação, pois estes momentos estão em favor do aluno-professor, na medida em que todo o direcionamento se dá em função da resignificação do trabalho docente, da superação das dificuldades que se apresentam no cotidiano da sala de aula, da escola e da comunidade mais ampla.

Clandinin & Connelly (1995, p. 11) argumentam que a razão primordial do uso das narrativas na pesquisa em educação “é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas [...]” e dando continuidade às reflexões os autores propõem que “[...] o estudo das narrativas são estudos da forma como os sujeitos experimentam o mundo”.

Para Cunha (2005), o processo de reconstrução de experiências de forma reflexiva ocorre ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas idéias para um relato oral ou escrito. Assim, acaba fazendo uma auto-análise que cria novas bases para compreensão de sua prática. Segundo enfatiza

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se

distância do momento de sua produção, é possível ao “ouvir” a si mesmo e ao ler seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório, em que o sujeito aprende a produzir a sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória (p. 40)

Desse modo, venho experienciando uma formação em que a prática é compreendida “como espaço curricular especialmente desenhado para se aprender a construir o pensamento prático do professor em todas as suas dimensões” (PÉREZ GÓMEZ, 1997 in GARCIA, 1999), partindo de uma perspectiva que inclui compreender as consequências morais e éticas da prática docente no contexto da prática social (ZEICHNER, 1993).

Isso implica também que os formadores de professores comecem a perceber a importância, tanto da necessidade de reconstruírem seus conhecimentos acadêmicos iniciais em um contexto de legitimação profissional, quanto da reflexão/investigação de suas práticas cotidianas.

É necessário reconhecer que tal formação contribui para a construção de um projeto pedagógico emancipatório, visando à construção da autonomia profissional (KINCHELOE, 1997; CONTRERAS, 1997). A busca da autonomia defendida como um processo coletivo e contínuo de construção e emancipação que propicia reflexões sobre as relações pessoais/profissionais, organizacionais e contextuais. Como afirma Cunha (2001, p. 110).

um dos fatores que podem estar favorecendo a construção de saberes que encaminhe para a inovação e que vêm sendo valorizados pelos professores é a autonomia para rearticular o seu trabalho [...]

Assim, considero que as aprendizagens profissionais devem ser compreendidas a partir de contextos múltiplos de experiências teóricas e variedades de práticas acumuladas ao longo dos percursos profissionais e pessoais dos sujeitos.

FORMAÇÃO INICIAL E NARRATIVAS: ENTRECruzANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Propiciando um papel mais ativo e colaborativo a todos os envolvidos na formação, os relatos foram elaborados em diferentes momentos, nos encontros realizados na universidade, no decorrer do estágio supervisionado. Tais encontros constituíram em momentos de construção de idéias e reflexões constantes, gerando quadro interpretativo pessoal/profissional e individual pelas alunas que foram, então, compartilhados e ressignificados nos relatórios finais do estágio. As narrativas escritas partes das reflexões provocadas pelas experiências vividas nas situações de estágio passaram a se constituir em um desafio para as alunas, pois implicava um trabalho reflexivo de registro do próprio processo de constituição como professoras. Por outro lado, ao escrever tais relatos era preciso ainda entender os sentidos e significados construídos/reconstruídos sobre as diferenças culturais presentes na escola, bem como os sentidos destes em seus processos de desenvolvimento profissional. A escrita marcada pela autoria revelou conflitos e também satisfação pela superação da situação inicial, pois “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe significados novos.” (CUNHA, 1997, p. 02)

Assim, as alunas escreveram sobre os sentimentos vivenciados no exercício da docência, a ansiedade de experimentar o primeiro dia com uma turma de alunos em que se está como professoras destes e a gratificante acolhida recebida pelos alunos, marcando a responsabilidade e o compromisso envolvidos nas ações do aprender a ensinar,

“A prática de ensino para mim foi uma experiência desafiadora e surpreendente. Em nosso primeiro dia de aula eu estava um pouco apreensiva e ao mesmo tempo eufórica. Pois por diversas vezes outras pessoas falavam que o estágio era difícil e, por mais que eu tivesse experiência com crianças da Educação Infantil, eu nunca estaria em uma sala desta.

Entramos para a sala já no início da aula, logo após a acolhida e fui muito bem recebida pelos alunos, eu estava um pouco insegura, pois era a primeira vez que eu entrava naquela sala [...] A cada dia, a nossa relação com as crianças ia se estreitando e era maravilhoso ser bem recebida por eles e poder perceber que gostavam que estivéssemos ali. Este período foi muito importante para mim como pessoa e como educadora, pois me mostrou que cada lugar é diferente e que cada criança é diferente” (Renata)

“Além de possibilitar conhecer de perto a realidade escolar, foi também a oportunidade de aprofundar e até resgatar muito dos conhecimentos teóricos, valores e crenças por nós construídos. [...] quando você está comprometida com aquilo que lhe foi proposto e tenta, de todas as formas, dar o melhor de si, vale, sim, à pena, exercer a profissão”. (Flávia)

“Toda vez que iniciamos uma nova jornada geramos expectativas sobre o que nos espera, no decorrer do processo. Essas expectativas, acredito, são forjadas na arena de nossas vivências anteriores, de nossas experiências, principalmente as que se correlacionam com essas novas tarefas. Ao dar início ao estágio supervisionado, as minhas impressões eram múltiplas, mas no geral a sensação que me dominava era de ansiedade e medo. No entanto, a sintonia da dupla no desenrolar das atividades, a direção que a orientadora deu às ações, o estabelecimento de uma boa relação com as crianças, fez com que esse sentimento se diluísse na medida em que outro o substituíu, o ânimo. O entusiasmo com cada atividade nova a ser desenvolvida, com cada pequena mudança apresentada pelas crianças, pois cada conquista delas se tornava minha”. [...] (Priscila)

“O início do ano foi marcado para mim por uma mistura incomparável de sentimentos, aflição pela experiência nova que estava por vir, ansiedade quase incontrolável e exultação por estar na reta final do curso. O estágio foi muito

mais que apenas uma experiência profissional marcante, foi na verdade um aprendizado para toda minha vida. Despertou-me um interesse que eu não havia tido, a vontade de ser diretora de uma escola pública” [...] (Thais)

“Nesse sentido, é válido ressaltar que o trabalho foi complexo, mas prazeroso [...] Ao refletir sobre a prática pedagógica pude perceber que estou caminhando positivamente, mas que estou ainda na fase de recém-nascido, isto é, estou engatinhando, pois ainda tenho muito que crescer e aprender no aspecto pessoal e profissional, pois foi por meio do estágio que pude confrontar com dificuldades por mim apresentadas nesse processo de formação profissional”. (Jocimara)

“Inicio este relato com a premissa de que o estágio supervisionado é o momento mais esperado de um graduando em Pedagogia. Dessa maneira, minhas impressões acerca do estágio eram muitas, mas o que predominava era o sentimento de insegurança, visto que nunca havia tido experiência com salas de aula. No entanto, a expectativa e a ansiedade, aumentavam à medida que os dias de irmos para a escola se aproximavam, meu maior medo era de não dar “conta do recado”, pois percebi que nosso trabalho seria maior do que havia imaginado. Assim, tinha um desafio enorme pela frente [...]” (Jiscilene)

“Muitas foram às lições aprendidas, muitas foram também as indignações em relação aos vários aspectos, vivenciados nesse período. Eu começo por revelar que o estágio foi praticamente uma escola onde aprendi muito sobre como ser uma educadora. Todas as experiências me impressionaram de modo muito forte, vindo, a cada novo dia, interferindo em minha forma de agir como futura educadora que propunha ser. Falarei agora sobre algumas dificuldades que, como aluna estagiária, experimentei nessa etapa da minha formação que trouxe, em si, um misto de sentimentos como tristeza, decepção e alegria, entre outros.

Fiquei bastante abalada pela recepção que tive por parte da professora titular da sala de aula, senti logo no começo que estava pisando em um terreno bastante árido. Porém o que me motivava a continuar era o compromisso com os alunos pois, a cada semana, percebia que tínhamos um vínculo de afetividade e cumplicidade, que crescia, estabelecendo, assim, um bom relacionamento entre professor e alunos de forma recíproca. Como considerações finais reafirmar que o período de estágio representara, em minha vida, a mais significativa de todas as experiências em minha vida acadêmica, expressei também o meu contentamento com a forma brilhante que fui orientada, percebi em cada uma das minhas orientadoras a preocupação em fazer sempre o melhor, sendo essas exigências a essência da minha motivação em fazer sempre o melhor, principalmente para com os meus futuros alunos”.(Tânia)

Outro relato mencionado pelas alunas foi o reconhecimento do estágio como um dos contextos da aprendizagem profissional, passando a considerar outros contextos em outras instâncias formativas e evidenciando que a compreensão sobre o que significa ser professora é um processo complexo. Revelam que a escola é pensada a partir de uma multiplicidade de sentidos, ou seja, seus espaços, tempos e suas relações são significados de forma diferenciada tanto pelos alunos, como pelos professores e ou estagiários.

“Tendo em vista a aprendizagem como nosso objetivo maior, durante todo período que estivemos em sala de aula tentamos contextualizar o ensino, aproximando-o da realidade das crianças, apresentando para elas, não só o contexto físico de suas vidas, mas também o contexto histórico. Porém, sem nos esquecermos do contexto global, que afeta, direta ou indiretamente, o dia a dia de todos nós e isso foi uma grande aprendizagem .(Renata)

“Como estagiárias procuramos passar aos nossos “Primeiros alunos” aquilo que nos foi ensinado, durante os três

primeiros anos de curso. Porém, muito mais do que ensiná-los esse estágio foi de grande aprendizagem para nós, pois percebemos que para os alunos aquele espaço tinha um sentido por vezes diferente dos nossos e dos professores da escola[...] e com as orientações da nossa professora orientadora pudemos refletir um pouquinho sobre isso [...] Se a aprendizagem das crianças foi significativa, a minha foi muito mais, como profissional. Hoje tenho certeza que o que quero para minha vida é ser educadora [...]” (Flávia)

“[...]Todo educador deve estar aberto para aprender cada vez mais e para isso deve-se ter em mente que nunca se sabe o suficiente. Desta forma, considero que a contribuição do estágio supervisionado, em minha formação, foi uma grande lição de humildade, pois não só aprendi muito com relação ao processo de ensino-aprendizagem que pode ser articulado nas salas de séries iniciais, como também com relação ao ambiente social que é a escola. (Priscila)

“O estágio supervisionado nos proporcionou refletir sobre nossa vida acadêmica, profissional e pessoal. Academicamente, crescemos porque tivemos a oportunidade de colocar em prática, os conhecimentos teóricos e metodológicos interiorizados como aprendizado significativo, adquiridos nos diferentes momentos da nossa formação”. (Thais)

“Percebi que a preparação profissional também acontece por meio de debates organizados pela Universidade, através de seminários, que nos possibilitam conhecer além do que nos foi apresentado nos livros, com grandes contribuições de educadores de renome no contexto nacional, e ainda nos oportuniza compartilhar com a academia os nossos trabalhos elaborados nesse processo de grande relevância e que faz parte da nossa formação profissional. Concluí que a formação profissional começa na preparação do aluno para se inserir no campo profissional, pois a prática não é só estar em campo, mas antes de entrar em campo é

necessário que o educador tenha consigo suportes teóricos, que os auxiliarão em todos os momentos no exercício da prática profissional. Por isso, foi relevante iniciar esse momento com estudos teóricos (leituras complementares), nos encontros realizados na Universidade, antes de ir para o campo de estágio apresentado”. (Jocimara)

“O estágio, em si, me proporcionou uma experiência muito significativa, pois aprendi etapa por etapa do trabalho pedagógico, desde a construção de um projeto até a culminância deste. Enfim, ainda não posso dizer que me sinto totalmente preparada para assumir uma sala de aula, pois o estágio foi apenas um ponto de partida para minha formação profissional, sei que ainda tenho muito que aprender e refletir. Pude aprender com os meus erros...” (Jiscilene)

“Diante da experiência tão importante vivenciada no estágio, tais experiências vêm a cada dia, interferindo em minha forma de agir como futura educadora que me proponho ser. Tenho a certeza de que esta experiência foi válida até para decidirmos o nosso futuro profissional, entre outras coisas. Mas o que mais marcou foi no dia da culminância do trabalho com projetos, nossos alunos nos abraçando e nos dizendo para não os deixarmos. Naquele momento entendi o sentido do compromisso de ser professora”. (Tânia)

Nesse percurso, as alunas mostraram fortemente as problematizações provocadas pelo trabalho realizado, em sala de aula, com os alunos das séries iniciais, que teve como eixo a questão da alfabetização. Apontam um olhar mais aguçado, tanto sobre a unidade escolar como espaço de permanente construção sócio-cultural, quanto sobre os alunos como sujeitos dotados de uma identidade construída histórica e socialmente. E ao trazerem essas marcas, os relatos revelaram também as aprendizagens sobre as singularidades dos alunos e do contexto escolar, as estratégias que contribuíram significativamente para com a aprendizagem dos alunos e as conexões estabelecidas no

aprender a ensinar, bem como o desafio que representou para elas esse exercício da docência.

“Realizamos a nossa regência numa turma do segundo ano, composta por 27 alunos. Percebemos que a turma era bastante heterogênea. [...] E pude perceber que, de certa forma, eu havia subestimado o potencial daqueles alunos. Comecei a perceber com as atividades diferenciadas, que todos tinham um raciocínio bastante lógico[...] Acredito que nós devemos contrariar o curso natural das coisas do que o mais fácil é o melhor, o melhor é o mais difícil aquilo que te dá trabalho, mas que você faz porque quer que os seus alunos tenham o melhor. Agradeço a escola por essa oportunidade de crescimento e espero que a nossa pequena contribuição possa ajudá-los a caminhar na aprendizagem do diferente”. (Renata)

“[...] fazer a diferença na vida dos seus alunos realmente não é tarefa fácil e muitas vezes, os empecilhos que vão surgindo nos caminhos, acabam por desmotivar alguns profissionais.[...] Ao iniciarmos nossas aulas me deparei com um aluno que pensei que seria um problema, pois ele era extremamente agitado, discordava de tudo que propúnhamos e conseguia agitar toda a sala. No começo não estava conseguindo lidar muito bem com ele, até que um dia percebi que ele tinha um enorme potencial, conseguia desenhar melhor do que muito adulto. Seus desenhos me impressionaram tanto que consegui me aproximar dele através desses desenhos. Mudei minha postura com relação a esse aluno, passei a elogiá-lo e a ser mais afetiva com ele, e em troca consegui algo que não esperava, minha mudança ocasionou uma mudança nas atitudes dele, apesar de não ter deixado de fazer bagunça, passou a fazer todas as atividades. [...]” (Flávia)

“Foram perceptíveis as mudanças de comportamento das crianças neste tempo que estivemos em sala, como por exemplo quando a “merendeira” chegava com os pratos,

todos se levantavam desordenadamente se empurrando à cotoveladas para pegar primeiro a comida. No primeiro dia da regência, pedimos educadamente que todos se sentassem novamente e somente se levantassem quando fossem autorizados, os dias foram passando e na última semana, quando o lanche chegou, eles já estavam habituados àquela rotina de organização de maneira que eles me olhavam esperando que eu mostrasse a fila que se levantaria primeiro, e todos já o faziam com calma e educação. Creio que o que faltava e ainda falta para aquelas crianças são rotinas organizadas e oportunidade de colocar isso em prática, em atividades diferenciadas, que permitissem o movimento saudável em sala, e até mesmo a disposição diferenciada das cadeiras de forma que aproxime o professor e o aluno, como experimentamos no primeiro dia na contação dos primeiros capítulos da nossa história e o dia em que fizemos o boi de mamão (Helena a personagem principal da história tinha como melhor amigo o Bolão, um boi de mamão)". (Priscila)

“Conseguimos ficar com uma turma de terceiro ano, mas ao fazer o nosso primeiro diagnóstico já fiquei surpreendida com o resultado, porque a maioria da sala mostrou não estar alfabetizada. Isso me decepcionou, não por culpa das crianças, mas pela situação, pois tudo o que eu havia imaginado, como atividade diferenciada precisei adaptar para uma turma com apenas quatro crianças alfabéticas, ou seja, apenas quatro das vinte e sete crianças conseguiam ler. Essa dificuldade que eles tinham me tocou quanto a discrepância entre a escola pública e a particular, pois neste mesmo ano comecei um estágio remunerado, em uma escola particular, como auxiliar de uma turma de educação infantil. As turmas de primeiro ano também contam com auxiliar e por diversas vezes vi atividades feitas por eles, que seria impossível a nossa turma de terceiro ano da escola pública executar. Por essa assustadora diferença, muitas vezes percebi que estava apavorada, sem saber o que poderia ser feito neste curto espaço de tempo, que foi o estágio supervisionado, para pelo menos ajudar aquelas

crianças a desenvolverem habilidades de leitura e escrita que, por diversos fatores, ainda não possuíam. Essa, posso dizer, com certeza, que foi minha preocupação central, sobre o que fazer para ajudá-los a avançar na dificuldade e percebi que não existe uma receita pronta para simplesmente aplicar quando desejado. Profissionalmente, crescemos porque aprendemos, na prática, que a profissão que escolhemos precisa de dedicação e estudo sem medida, a fim de que o objetivo final (a construção do aprendizado do aluno) seja alcançado”. (Thais)

“Na regência, tentei fazer um trabalho diferenciado e dinâmico com as crianças, buscando sempre utilizar, nas aulas, os recursos didáticos e as metodologias mais recomendadas, no momento, para o processo de alfabetização. Nesse momento também me preocupei com o nível em que cada um dos alunos se encontrava, respeitando sempre as limitações de cada um. É relevante destacar que as dificuldades enfrentadas foram tanto no planejamento quanto na execução das atividades, pois como já foi comentado na avaliação diagnóstica nem tudo que foi planejado foi executado com sucesso, principalmente na elaboração das atividades, que no meu entender a primeiro era suficiente, mas logo em seguida percebi que estava elaborando poucas atividades diárias para turma, e depois passei a dobrar as atividades para que o proposto fosse atendido na classe de alfabetização. Posso dizer que o trabalho foi árduo mas, em determinados momentos, prazeroso, pois mesmo com todas as dificuldades enfrentadas consegui alcançar uma boa parcela dos objetivos propostos na prática de ensino, fazendo com que o aprendizado dos alunos fosse visto com um olhar diferenciado. Percebi que o trabalho pedagógico desenvolvido por mim, permitiu a evolução e o envolvimento maior de alguns alunos no processo de aprendizagem. Acredito que o envolvimento seria melhor se a turma não enfrentasse tantas dificuldades, pois notei que a turma tinha potencial [...] percebi a importância do trabalho com projeto no ensino fundamental, pois o trabalho com projeto dá

oportunidade de trabalhar de modo diferenciado, exigindo não a memorização como é visto no ensino tradicional mas sim a compreensão do aluno através da literatura. Diante disso posso reafirmar a escolha dessa profissão, pois está chegando a minha hora de ser professora”. (Jocimara)

“Na primeira semana de regência, procurei interagir com as crianças buscando compreender a dinâmica delas. Portanto, tínhamos alunos, por ora, muito indisciplinados, visto que durante os dois primeiros meses do ano letivo, já haviam passado cinco professoras substitutas por aquela turma, pois a professora titular se encontrava de licença, então não havia rotina estabelecida naquela sala. Porém, a parte mais importante e mais difícil foi a do planejamento, que exigia tarefas bem articuladas e atividades que deveriam atender os objetivos propostos no projeto global da escola. Deste modo, entendi a importância de um planejamento bem feito, mesmo que às vezes não conseguimos realizar todas as atividades da maneira como havíamos planejado, aquelas que esperávamos que fosse um sucesso, por ora, não envolviam as crianças. Na tentativa de fazer com que as crianças ficassem mais compenetradas, em algumas semanas planejávamos aulas que tinham muitos textos[...] pude aprender com os meus erros e a partir destes concebi uma prática, onde o que realmente importa, é o aprendizado dos alunos. Pude refletir muitas coisas também como a importância de planejar atividades que despertem o interesse das crianças para isso é necessário partirmos da realidade onde elas estão inseridas, e consegui ver também que é possível sim realizar atividades lúdicas, mesmo que às vezes a estrutura da escola, como um todo, não permita, basta o querer do educador e seu comprometimento com a turma”. (Jiscilene)

“Fiquei bastante abalada pela recepção que tive por parte da professora titular da sala de aula, senti logo no começo que estava pisando em um terreno bastante árido. Por algumas vezes me senti humilhada, e quando falo que me

senti, é justamente para não afirmar que essa era a intenção da professora titular, mas era um tratamento muito agressivo por parte da professora, que não me deixou outra saída a não ser alimentar a idéia de que minha presença em sua sala de aula a incomodava muito. Quando preparei alguns materiais para aula de ciências, ela olhou com desprezo para os materiais, e não satisfeita argumentou que estava tudo errado, que eu e a colega estávamos trabalhando desvinculado dos seus planos e do projeto da escola. Procuramos durante nossa regência adaptar as atividades para a realidade das crianças, tanto que a maioria das atividades desenvolvidas teve o envolvimento total das crianças, é claro que algumas não despertaram o interesse e com estas tivemos que ter todo um “jogo de cintura” para que a atividade fosse concluída. [...], o trabalho em grupos facilitou o atendimento aos alunos e algumas atividades criaram um misto de entusiasmo e envolvimento entre eles, pois ao corrigirmos a atividade no coletivo, eles se mostraram ansiosos em revelar quem havia acertado maior número de palavras. Concluimos, naquele dia, que tivemos uma aula dinâmica e prazerosa.[...] É por isso que, mais uma vez, torno a reafirmar que nós, enquanto educadoras, precisamos olhar a criança na beleza de sua singularidade, percebendo o brilho de seus olhos a cada experiência vivenciada, não nos tornando apenas transmissores de conhecimento, mas, interlocutores das informações trazidas pela criança em sua bagagem cultural.” (Tânia)

Assim, a partir dos relatos, foi possível enriquecer as possibilidades de compreensão sobre o aprender a ensinar em situação real, permitindo, desta forma, uma leitura dos sentidos e significados construídos/reconstruídos pelas alunas. E trago aqui as sistematizações construídas por Oliveira (2008, p. 180) em seu texto “Estudos do cotidiano e pesquisa em Educação: interfaces com as narrativas na compreensão do potencial emancipatório das práticas educativas cotidianas” ao afirmar que quando narradas, essas experiências

Enriquecem as possibilidades de compreensão do universo escolar, de suas estruturas e relações concretas de poder, permitindo, ainda, uma aproximação dos diferentes universos pessoais que tornam cada escola única, cada sujeito um aprendiz-ensinante diferente dos outros e cada circunstância concreta aquilo que ela é e seu potencial emancipatório, na medida em que a compreensão delas contribui para o desinvisibilização de práticas e valores das/nas escolas que expressam existências reais para além do previsto e consignado

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A compreensão que venho construindo sobre formação de professores como desenvolvimento profissional da docência, considerada numa perspectiva de construção/reconstrução contínua, envolvendo múltiplos conhecimentos, contextos e dimensões constitutivas da profissionalidade docente, ampliada por meio de processos investigativos e reflexivos incorporado ao compromisso ético e social e tomados como potencializadores da prática profissional, têm contribuído na constituição de um trabalho coletivo colaborativo, remetendo à alteração das estratégias e práticas formativas.

Em razão disso, venho apontando como essencial na formação inicial a necessidade de refletir, pesquisar e compreender a relação entre cultura, escola e diversidade, tomando como referência as experiências pessoais/profissionais narradas a partir do enfrentamento das relações estabelecidas entre as situações práticas incertas e os valores considerados educativos. Tais narrativas se revelaram um campo de ressignificação dos conhecimentos sobre o aprender a ensinar, possibilitando o entendimento da dimensão social e política de se tornar professor. Igualmente, tem provocado o formador a se interrogar sobre seu próprio percurso como formador de professores, reaprendendo por meio de um trabalho colaborativo. Para Stein, Smith & Silver (in MIZUKAMI e REALI, 2002, p. 135).

[...] Esse tipo de desafio acarreta para os formadores não apenas desenvolverem novos conhecimentos sobre como ensinar a ser professor, mas também combinarem essas estratégias sob um enfoque compreensivo a respeito do desenvolvimento profissional que supõe “ter habilidade para avaliar qual estratégia será mais efetiva com um dado conjunto de professores, em um dado contexto, em um dado momento de suas trajetórias profissionais.

Desse modo, a reflexão/investigação como componentes na construção do conhecimento sobre o desenvolvimento profissional, envolve mudanças conceituais, o que pressupõe a compreensão de tais processos como interativos e intimamente relacionados à dinâmica interna de formação, sem, contudo, esquecer os contextos mais amplos em que tal prática está inserida, à medida que acontece o crescimento no desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). Pesquisa (auto) biográfica – tempo, memória e narrativas. In: *A aventura (auto) biográfica: teoria e empírica*. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2004.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, M. F. Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. In ANGULO, L. M. V. (org.) . *Conocimiento, Creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Editorial Marfil, 1988, p. 63-86.

_____. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. *Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. In.

Revista da Faculdade de Educação. vol. 23, n. 1-2. São Paulo
Jan./Dez. 1997.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança
educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A identidade docente: constantes e desafios in Revista
Brasileira de pesquisa sobre formação de professores, vol.
01/n.01 ago-dez 2009.

GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prática do professor
– A formação do professor como profissional reflexivo. In
NÓVOA, António (org). *Os professores e sua formação*.
Lisboa: Dom Quixote, 1997, 93-114.

HERNÁNDEZ, R. M. T. La autobiografia – forma de escritu-
ra de La vida para El conocimiento de si. In: VICENTINI,
Paula Perin E ABRAHÃO, Maria Helena M.(orgs.).
Sentidos, potencialidades e usos da (auto) Biografia. São Paulo:
Cultura acadêmica, 2010.

IMBERNÓM, Francisco. Una nueva formación del profe-
sorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo.
Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 1, maio
de 2009, p. 31-42.

_____. *Formação Continuada de professores*. Tradução Juliana
dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça N., *et al.* Escola e aprendiza-
gem da docência: processos de investigação e formação. São
Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. Casos de ensino e aprendizagem profissional da
docência. In: ABRAMOWICZ, A. & MELLO, R. R. (orgs.).
Educação: pesquisas e práticas. Campinas, SP:Papirus, p. 139-
161, 2000.

NÓVOA, A. Os professores e suas vidas. In.: NÓVOA, A.
(org.) *Vidas de professores*. 2.ed. Porto-Portugal: Porto, 2007.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs). *O método
(auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, I. B. Estudos do cotidiano e pesquisa em Educação : interfaces com as narrativas autobiográficas na compreensão do potencial emancipatório das práticas educativas cotidianas, IN: SOUZA, Eliseu. Clementino e PASSEGGI, Maria da Conceição.(orgs.). Pesquisa (auto) biográfica: cotidiano, imaginário e memória São Paulo, Paulus, 2008, 163-182.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Auto-biografar é um processo civilizatório. In. PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SOUZA, Elizeu Clementino. *Pesquisa narrativa, (auto) biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em educação matemática*. Ciências Humanas e Sociais em revista. Seropédia, RJ, EDUR, vol. 32, nº 2, p. 15-28, jul-dez., 2010.

SUÁREZ, D. H. Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes, In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, 1986.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa:Educa, 1993.

_____, K. M. Uma Análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago, 2008.

PRACTICE OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF INDIAN SCHOOLS: DIALOGUE OF KNOWLEDGE AND EPISTEMOLOGIES

Abstract

The present article discusses the issue of equality as a principle that has been informing policies geared towards the balance in the distribution of goods within democratic societies. Brazil is highlighted as a signatory of documents that affirm that principle. We discuss the need for migrating from formal to real equality, based on the analysis of affirmative actions and by confronting formal aspects related to Brazilian equality and those relative to education of the black population, discussing quantitative data that represent the concrete situation of black and mulattos in the Brazilian educational systemd.

Keywords: Education. Racial relations. Affirmative actions.

Data de recebimento: outubro 2013

Data de aceite: janeiro 2014

DIVERSIDADE E MULTICULTURALISMO: TEMAS SOCIOPOLÍTICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Mary Rangel¹

Resumo

Este artigo fundamenta-se na pesquisa sobre “Temas da diversidade na escola e na literatura”, implementada, com apoio do CNPq, no período de 2008 a 2011. Realizou-se a análise comparativa de informações de professores com aportes da literatura, considerando-se a importância da mútua recorrência entre fundamentos teóricos e práticas. Os resultados evidenciaram a falta de uma compreensão mais ampla e crítica dos temas e questões da diversidade na escola e suas implicações sociopolíticas. No encaminhamento das análises e na construção dos argumentos, contemplou-se o contorno amplo da pluralidade social, ressaltando-se a importância da atenção à interculturalidade e ao multiculturalismo, como temas dos direitos humanos e da formação docente.

Palavras-chave: Diversidade. Multiculturalismo. Formação Docente. Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

A discussão que se apresenta neste artigo formula-se a partir de pesquisa implementada, com apoio do CNPq, nos anos de 2008 a 2011. A segunda fonte de motivação às argumentações deste artigo decorre dos debates da

¹ Universidade Federal Fluminense – UFF ; Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, mary.rangel@lasalle.org.br

Conferência Intermunicipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro, RJ, que reuniu Secretários de Educação, representantes de organizações sociais e de associações de profissionais da educação de todos os municípios, em vista de levantamento de propostas à Conferência Nacional de Educação (CONAE). Os debates desenvolveram-se em torno dos eixos temáticos do documento “CONAE 2010. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação” (BRASIL, 2009). Essa publicação apresentou-se como “Documento Referência” às Conferências estaduais, municipais e intermunicipais, realizadas em 2009.

O acompanhamento das discussões dos grupos, que representaram os municípios do Estado do Rio de Janeiro e a análise dos seus relatórios permitiram observar que, em meio a questionamentos e controvérsias (inclusive em relação ao “Documento Referência”), evidenciou-se um núcleo temático de convergência dos diversos grupos: o da justiça social, associada à educação, ao trabalho e à inclusão, diversidade e igualdade. Esses temas, não só se destacaram nas ênfases de todos os grupos, como permearam os demais eixos apontados no “Documento Referência”: o eixo da qualidade da educação, o da gestão democrática e avaliação, o da formação e valorização dos profissionais da educação e o do financiamento da educação e controle social.

Assim, enfatizou-se e consolidou-se o âmbito temático da “justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”, concordando-se com sua centralidade, assinalada na proposta de uma educação para a democracia e o respeito a direitos da vida cidadã, nos termos do “Documento-Referência” (BRASIL, 2009):

A centralidade desse tema diz respeito à concepção de educação democrática que orienta o presente documento e, nesse sentido, ele pode ser considerado o eixo político, prático e pedagógico das políticas educacionais. Pretende-se, portanto, que as gestões ligadas à *justiça social*, ao *trabalho* e à *diversidade* (grifo do documento) estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação (BRASIL, 2009, p. 96).

A participação, nessa base intermunicipal de discussão do Estado do Rio de Janeiro, bem como na formulação de suas propostas, foi oportuna a comparações com os debates da CONAE e seu documento final (BRASIL, 2010), podendo-se, então, verificar a permanência e consolidação da relevância socioeducacional e política da diversidade, inclusão e igualdade, consideradas como eixos “[...] orientadores de políticas afirmativas que caminhem lado a lado com as políticas universais, modificando-as e tornando-as mais democráticas e multiculturais” (BRASIL, 2010, p. 126). Essa mesma relevância destacou-se nos dados, análises e recomendações da pesquisa que fundamentou este artigo.

O objetivo geral da pesquisa foi o de investigar, em cinco escolas públicas de ensino fundamental da periferia de Niterói, RJ, as percepções dos professores sobre a diversidade (como a compreendiam e a visibilizavam na escola) e compará-las com enfoques da literatura, considerando-se a importância do movimento da prática à teoria e da teoria à prática.

A metodologia foi recorrente à revisão bibliográfica (SANTOS, 2002), a questionário, para levantamento de percepções dos professores sobre a diversidade, e à análise de conteúdo das suas respostas e dos temas da diversidade na literatura, com base em Bardin (1978). Os sujeitos foram, nas cinco escolas que constituíram o campo de investigação, 208 professores, todos graduados, e com idade entre 23 e 52 anos.

Dos 208 questionários distribuídos, retornaram, respondidos, 52, portanto, 25% do total. O pequeno retorno tornou-se, então, o primeiro dado de análise crítica da pesquisa. Quanto aos conteúdos das respostas, observou-se, em comum, a percepção da diversidade de gênero, referida à presença de “meninos e meninas” na escola, de cor, referida ao tom da pele, mencionando-se as cores branca, negra e parda e de condições orgânicas e cognitivas, apontando-se alunos com ou sem deficiências e observando-se, nesse caso, que os alunos deficientes deveriam ser atendidos na escola, “porém em salas e com professores diferentes”.

A análise comparativa das percepções dos professores com as dos temas da diversidade na literatura demonstrou faltar, nas escolas, compreensões amplas, críticas e contextualizadas da pluralidade social. Assim, a produção deste artigo pretendeu a consolidação do debate realçado na pesquisa, no interesse, sobretudo, de ampliar perspectivas de percepções da diversidade e do multiculturalismo, através dos temas contemplados na literatura, em estudos exemplificados nos limites da revisão feita na pesquisa.

TEMAS DA DIVERSIDADE NA LITERATURA

Nos limites desta revisão, feita com o propósito de sondagem e levantamento de estudos, no interesse de exemplificar o alcance e amplitude de aportes da diversidade e compará-los com as percepções dos professores, de acordo com a proposta da pesquisa, reuniram-se enfoques do contorno amplo da pluralidade social, da diversidade cultural (em suas várias manifestações, contempladas na discussão do multiculturalismo), da diversidade de gênero, de características físicas e mentais, assim como da biodiversidade.

A pluralidade social, em seu contorno amplo, inclui, não só as características identitárias dos sujeitos, como das comunidades e grupos a que pertencem. No caso de grupos, exemplificam-se abordagens sobre a pluralidade de sua formação, motivações e interesses, como os que orientam as Organizações Institucionais, Organizações Governamentais e Não-Governamentais, Associações de Classe, Associações de Bairro, Movimentos e outras formações sociais (SZKLAROWSKY, 2007; CERQUEIRA FILHO, 1990; COHEN, 1999; AVRITZER, 1996). Quando se trata de características e classificações identitárias, é oportuno observar reticências, a exemplo das que se encontram em Silva Junior (2010) e Ganson (2006), além de outras que se fundamentam na discussão foucaultiana das relações de poder, embora essa discussão não tenha sido propósito da pesquisa e deste artigo, em seus aportes da diversidade.

Quanto à diversidade cultural, inclui elementos relativos a etnias, religiões, artes, hábitos, linguagens, condutas, valores, além de outras aproximações, como as que se fazem sobre a maneira de ser, estar e realizar no mundo das populações indígenas, rurais (incluindo quilombolas), urbanas, assim como dos povos de diversos continentes e, em cada um, dos diversos países, regiões, considerando-se, enfim, na abrangência do multiculturalismo, as várias manifestações identitárias.

Desse modo, a diversidade cultural remete às questões da diversidade étnica e ao modo como se observa a importância sociopolítica das expressões étnico-culturais, étnico-religiosas, raciais e outras, como fatores significativos da identidade das nações:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a nação, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado, e imagens que dela são construídas (HALL, 2005, p. 51).

Assinala-se, portanto, que a qualificação e respeito à diversidade cultural implicam na qualificação e respeito aos elementos da identidade das nações, favorecendo, desse modo, a convivência entre indivíduos e grupos de diversas nacionalidades.

Portanto, a interculturalidade amplia o diálogo entre grupos regionais e entre povos, contribuindo com processos e movimentos contra-hegemônicos que animam e fortalecem a consideração à diversidade, compreendendo-a como direito humano e, portanto, social, assim como endossam a consideração sociopolítica aos princípios do multiculturalismo e à “pluralidade de identidades” que, no seu conjunto, constituem a essência da humanidade. “A cultura adquire formas diversas, étnicas, raciais, religiosas, artísticas e [...] essa diversidade se manifesta na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade” (UNESCO, 2002-2007 [n.p.]).

O acolhimento à diversidade cultural, em todas as suas expressões, é valor essencial das relações internacionais e do questionamento a fundamentalismos que geram violências, naturalizadas, justificadas, banalizadas. Com essa perspectiva de discussão, Morgenthau (2003) realça princípios e propostas da política entre as nações em favor da convivência e da paz. Reafirma-se, desse modo, a ênfase no respeito à diversidade cultural e a relevância dos estudos sobre multiculturalismo, que incluem, em suas perspectivas de análise, entre outras, as crenças, os parâmetros de conduta, os credos, as convicções, os ideais, a serem acolhidos e qualificados. Questões dessa natureza são discutidas e fundamentadas em suas implicações e sua problematização em abordagens críticas, como (entre outras) as de Mc Laren (1992); Silva; Moreira (1999), Santos; Trindade (2002); Fleuri (2003); Canen (2007); Janoario; Canen; Silva (2011).

Outro campo de crescentes apelos a pesquisas que problematizam impasses é o da diversidade de gênero, que tem implicações na concepção cultural do papel da mulher, do homem, demarcando-se, nesse papel, o lugar feminino e masculino na sociedade e os julgamentos suscitados por esse lugar, no qual ainda persistem avaliações desiguais e a hegemonia do masculino sobre o feminino, aceita, implícita ou explicitamente, em alguns contextos das relações de família e de trabalho. Os preconceitos e discriminações são especialmente consolidados por fatores e contingências que acirram desigualdades e resistências, que se acentuam e complexificam nos aspectos da identidade de gênero associados à diversidade de orientação sexual, cuja discussão tem sido, também, fortalecida por movimentos feministas (FLAX, 1999; MEYER, 2001; SCHMIDT, 1997; SILVA JUNIOR, 2010; RIBEIRO; SOARES; FERNANDES, 2009; CAETANO, 2004; 2011).

No Brasil, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) tem dedicado esforços à sua proteção e segurança, incluindo o empenho na formulação da Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006). Essa lei

recebeu a denominação “Maria da Penha”, referindo-se, simbolicamente, à mulher das camadas populares, ou seja, à mulher das camadas majoritárias da população brasileira.

A Lei considera como formas de violência as que se apontam no seu Capítulo II, artigo 7º, incisos I a V: violência física, violência psicológica, violência sexual, violência patrimonial, violência moral. Essa compreensão abrangente favorece, significativamente, o entendimento da extensão e variedade de abusos sofridos por mulheres.

A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) tem incrementado estudos e pesquisas através de ações do “Programa Mulher e Ciência”. Entre essas ações, encontra-se o “Projeto de Estímulo à Pesquisa”, que instituiu a premiação a trabalhos sobre o tema “Construindo a Igualdade de Gênero”. Na edição do Prêmio, em 2007, a adesão da comunidade acadêmica foi expressiva, demonstrada pela inscrição de 1.645 trabalhos, sendo 1.284 redações de estudantes do Ensino Médio e 154 artigos científicos de estudantes de Graduação e 207 artigos científicos de estudantes de Pós-Graduação.

Nas edições dos anos 2008 e 2009, as categorias de trabalhos, definidas por nível de formação dos autores (Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação), e o número de inscrições foi semelhante. Na 5ª edição do Prêmio, realizada em 2010, não foram abertas inscrições para o Ensino Médio. As categorias de trabalho foram: Primeira – Mestres e Estudantes de Doutorado; Segunda – Graduado, Especialista e Estudante de Mestrado; Terceira – Estudante de Graduação. Na primeira categoria foram inscritos 156 trabalhos; na segunda, 283; na terceira, 271, totalizando 710 inscrições. Observa-se, portanto, um expressivo interesse social e acadêmico, no Brasil, pela questão do direito da mulher ao tratamento com igualdade e dignidade.

O Projeto da SPM que instituiu o prêmio a trabalhos sobre o tema “Construindo a Igualdade de Gênero” tem recebido também estudos sobre a diversidade de orientação sexual, cuja discriminação tem prejudicado direitos e provocado opressões e violências, com significativas dimensões:

No Brasil, entre 1963 e 2001, 2.092 pessoas foram assassinadas pela simples razão de serem homossexuais ou transgêneros. Em 2007 foram registrados 122 assassinatos homofóbicos, contra 107 no ano seguinte. São dados subestimados, pois faltam informações sobre alguns Estados e muitas mortes de homossexuais não são divulgadas pela imprensa (SILVA JUNIOR, 2009, p. 65).

Assim, acredita-se que, tanto os estudos e pesquisas sobre diversidade de gênero e orientação sexual, como os estudos, publicações e ações da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, como a Lei 11.340, de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), representem marcos significativos na compreensão e realizações em favor do enfrentamento de situações que afetam, sobretudo, direitos de cidadania e de dignidade humana.

Discriminações e exclusões são também discutidas nos aportes da literatura, que aprofundam e problematizam a discussão da diversidade de características físicas e mentais (incluindo aspectos cognitivos referentes a dificuldades ou altas habilidades de elaboração e expressão de conhecimento), orgânicos, de conformação do corpo e de limitações de visão, audição, fala e movimento, além de outros aspectos que merecem especial atenção ao seu acolhimento e inclusão na escola e na sociedade (GLAT; DUQUE, 2003; METTRAU, 2003; CARVALHO, 2000; 2004; STAINBACK, 1999; RAIÇA, 1990; MILLER, 1997; CUNHA, 2011).

Assim como a diversidade da natureza dos seres humanos, a literatura contempla e enfatiza a diversidade do meio ambiente natural e do ecossistema. Nessa perspectiva, a biodiversidade se apresenta como tema de expressiva atualidade, relevância e significado social, acadêmico e político. A extinção de populações e espécies tem se constituído em preocupação crescente, mobilizando fóruns ambientais, que discutem o ecodesenvolvimento, o desenvolvimento sustentável e os fatores que ameaçam a vida e a sobrevivência (CADEMARTORI, 2006; SABEDOT, 2006; FERREIRA, 2006; BENSUSAN, 2002). É, ainda,

oportuno considerar, quando se trata de biodiversidade, a análise de Santos (1999, p. 37), quando assinala que “A distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade”.

Com essa exemplificação de temas da diversidade encontrados na literatura, observa-se que, mesmo sem pretender uma revisão bibliográfica ampla e, portanto, ressaltando-se o limite dos trabalhos que constituíram as referências da pesquisa que subsidiou este artigo, a diversidade é percebida e discutida em vários de seus aspectos e expressões, que merecem especial atenção, considerando *os efeitos perversos da discriminação das diferenças* e da desconsideração ao acolhimento da diversidade, como direito humano essencial e princípio das relações sociais (BRASIL, 2004, 2010; HALL, 2005; CAMINO, 1998; MARQUES, 2000).

EFEITOS DA DISCRIMINAÇÃO DAS DIFERENÇAS NAS RELAÇÕES SOCIAIS

A rejeição das diferenças, transformando-as em desigualdades justificadoras de processos arbitrários e discriminatórios de exclusão e subalternidade, favorece a violência. A violência pela exclusão tem efeitos no indivíduo, na sociedade, no mundo, manifestando-se de diversas formas ou tipos, tanto nas relações interpessoais, quanto nas relações internacionais.

Uma das análises dos efeitos da exclusão nas relações interpessoais encontra-se na teoria do abuso. O conceito de abuso encontra em autores como Silver e Gliken (1990, p. 527) uma definição referida a “atos ou palavras negativas, desnecessárias e evitáveis, infligidos por uma pessoa a outra ou outras”. Costa (2003, p. 16) analisa com perspectiva semelhante as práticas de abuso, que incluem “prevaler-se de, praticar excessos que causam ou podem causar danos”, assim como o uso de palavras para desqualificar, ridicularizar, fazer zombarias, injúrias, insultos, “[...] usar mal ou inconvenientemente de qualquer situação de superioridade

de que se desfruta e exceder-se em limites que ultrapassam o respeito ao outro” (COSTA, 2003, p. 17).

Nessa perspectiva, enfatiza-se a consequência de humilhações, que podem ser tanto ou mais traumáticas e de efeitos tão ou mais profundos do que a lesão física, no aspecto de que as cicatrizes poderão ser mais permanentes e os cortes mais profundos, porque atingem a alma, a valorização pessoal, a auto-confiança e a confiança no outro. O pensamento e as relações ficam prejudicados pela vergonha, pela culpa, pelo medo, pelos bloqueios à auto-aceitação, incluindo injúrias e discriminações, boatos maliciosos, oportunidades negadas, palavras pejorativas.

Com essas considerações teóricas e conceituais sobre a violência do abuso e seus efeitos nas pessoas, chega-se às considerações sobre a violência da opressão, do totalitarismo e da exclusão e seus efeitos nas nações.

É inconcebível que, na alvorada do novo milênio, com descobertas científicas inimagináveis, ainda haja guerras religiosas, raciais e de opiniões e os homens de todos os credos, cor, origem e formação não se deem as mãos e entrelacem suas almas e pensamentos numa só vontade: a paz (SZKLAROWSKY, 2007, p. 1).

Os episódios de conflitos internacionais, de invasões, de terrorismo, demonstram o quanto a intransigência e a hegemonia de países podem prejudicar o diálogo, a paz, a liberdade, a vida. É oportuno também observar que o termo “estrangeiro”, atribuído aos povos que são “diferentes”, em suas culturas, etnias, religiões, traz um sentido que, mal compreendido e utilizado, humana e politicamente, pode justificar a supressão de direitos humanos e de cidadania, promovendo desigualdades ou supremacia de povos em relação a outros, considerados “estranhos”. Essa mesma distorção de entendimento justifica a dominação, as guerras, as barbáries e os genocídios, como os do holocausto e os de Hiroshima e Nagasaki.

Ressalta-se, portanto, que a supremacia de países hegemônicos sobre países periféricos propicia desigualdades

e desrespeito a direitos humanos inalienáveis, gerando situações de subalternidade, pobreza e conflitos internos, entre grupos, e externos, entre países:

Exacerbada a desigualdade entre indivíduos e grupos humanos, nosso século assistiu a guerras, que colocaram o tema da dominação entre Estados, assim como a retomada intensa e dramática de lutas internas, por motivos étnicos e/ou religiosos, e ainda a luta pela hegemonia sobre territórios na definição de fronteiras (FISCHMANN, 2006, p. 1).

Da mesma forma, os desníveis socioeconômicos refletem-se em desigualdades de acesso aos bens sociais e culturais, que se associam a condições de qualidade de vida, na sua concepção abrangente, envolvendo condições de trabalho, moradia, educação, saúde e lazer. Assim, no foco dos desníveis socioeconômicos, acentuam-se as discussões sobre as desigualdades que geram conflitos e contradições, desafiando as políticas e os direitos de cidadania (BRASIL, 2004; COSTA, 2001; CERQUEIRA FILHO, 1990; COHEN, 1999; GOMEZ, 2000; RIBEIRO, 1999; GERALDI, 2003).

Reflexões dessa natureza são necessárias para que o cuidado com o tratamento da diversidade possa ser enfatizado na formação de professores e possa romper o que Freire (1990) denomina de binômio opressores-oprimidos. Essa ênfase é importante para que esse binômio não permaneça e se acentue, tanto em nível das relações pessoais, como em nível das relações internacionais.

Realça-se, portanto, o princípio de que a ruptura com os fatores de aprisionamento e submissão de pessoas e povos requer a atenção da sociedade, dos governos, da educação, da formação docente em contínuo e permanente processo nas escolas. Com essa mesma atenção, o acolhimento à diversidade é destacado como direito humano fundamental. A preservação desse direito, como princípio da vida cidadã, é indispensável à liberdade e à paz. Desenvolver e fortalecer a consciência desse princípio é uma finalidade e um compromisso que definem o significado humano e social das práticas educativas e das decisões e práticas políticas.

REFLEXÕES E RECOMENDAÇÕES CONCLUSIVAS

A análise comparativa entre os temas da diversidade na literatura e as percepções dos professores evidenciaram, essencialmente, a importância de estudos que aprofundem e visibilizem a pluralidade social, tanto na formação acadêmica, como na formação continuada nas escolas.

Iniciam-se as considerações finais, inspiradas por este estudo, com uma reflexão sobre o fato de que “a sociedade está se tornando cada vez mais complexa; a diversidade aumenta de forma acelerada”:

A sociedade está se tornando mais complexa a cada dia; a diversidade aumenta de forma acelerada. Com isso, imperceptivelmente, muda também a forma de compreender o mundo e os próprios semelhantes. É este o novo paradigma que está nascendo: viver a igualdade na diferença, integrar na diversidade – eis o apelo dos líderes dos movimentos em conflito. O diferente fica cada vez mais comum (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 41).

O cuidado com a diversidade é indispensável ao cuidado com a paz e à superação de fatores de discriminação de diferenças que causam exclusão e opressão dos diferentes, tratando-os de modo desigual, excludente. Esses fatores provocam ou permitem violências físicas ou simbólicas, explícitas ou camufladas, que tensionam e subalternizam indivíduos, grupos e nações. Por isso, as questões da diversidade trazem fortes apelos e compromissos à educação e aos educadores, em sua prática e sua formação. Os dados obtidos na pesquisa sobre “Temas da diversidade na escola e na literatura” demonstram que há aspectos de especial relevância a serem observados, acolhidos e estudados na escola.

O percurso pela literatura e a exemplificação da abrangência temática da diversidade levam necessariamente a distinguir diferença de desigualdade associada a segregação e, conseqüentemente, a considerar o problema da discriminação das diferenças e da exclusão dos diferentes, observando seus efeitos e analisando-os na ótica da opressão

de indivíduos e nações. Essa atenção dos educadores é a principal recomendação da pesquisa que fundamentou este estudo.

Pela dimensão de temas (exemplificada na revisão da literatura) e pelas tensões provocadas pela rejeição à diversidade, demonstra-se e *reafirma-se a importância de que seu estudo seja, não só incluído, como enfatizado na formação inicial e continuada de professores*, para que seja incluído e enfatizado nas práticas pedagógicas.

A escola e a universidade, como espaços privilegiados de formação para a vida cidadã, estão politicamente comprometidas com os vários temas da diversidade e, percebendo-os mais amplamente, podem inseri-los em seus currículos, programas, atividades e projetos pedagógicos, com atenção a seus efeitos e implicações para a vida social, a cidadania e a paz.

Compreender as implicações da diversidade e enfatizar, como princípio e direito, o seu acolhimento, constituem propostas relevantes a pesquisadores e profissionais em vários campos de formação e práticas sociais, com especial atenção às práticas educativas, pelo seu propósito de formação humana e seu conteúdo de conhecimentos e valores. Assim, a análise da diversidade envolve questões paradigmáticas e conceituais, que requerem, sobretudo, ressignificações e, nelas, o reconhecimento da importância social e política das múltiplas características e expressões, ao mesmo tempo singulares e plurais, dos indivíduos e dos povos. “Nesse sentido, a diversidade constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras” (UNESCO, 2002-2007 [n.p.]).

E, em meio a essa complexidade de questões, incluem-se, com forte influência nas percepções e condutas na sociedade e na escola, os mitos e as representações sociais de papéis (pré-fixando-os, ou pré-concebendo-os, de modo pouco fundamentado), assim como as próprias concepções da inclusão ou exclusão social, influenciadas pelas expectativas de desempenhos, funções e condutas, que se associam

à maior ou menor qualificação dos indivíduos, de acordo com as suas singularidades.

Lembra-se, então, que os impasses e desafios da diversidade abrangem os vários aspectos e implicações do multiculturalismo, assim como as questões relativas a identidade de gênero, orientação sexual, características físicas, orgânicas, cognitivas, e outras que merecem a consideração humana e social. As indagações, portanto, ficam mais amplas e complexas: o que é diversidade, o que é igualdade e o que é diferença? Que valores e atitudes a diversidade requer? Em que aspectos das relações pessoais, sociais, internacionais ela se manifesta? Como formar professores que possam formar alunos conscientes da importância de conviver com diferenças, sem tratá-las ou julgá-las de modo desigual?

Tão amplas quanto as indagações suscitadas pela problematização da diversidade são as perspectivas, a abrangência e as implicações das respostas. Por isso é preciso que essas indagações cheguem à universidade e à escola: espaços de reflexão e inclusão. Vale, portanto, sublinhar, mais uma vez, o princípio e proposta de atenção ao contorno amplo da pluralidade social e ao enfrentamento de processos discriminatórios, excludentes, que causam, de diferentes formas, explícitas ou não, a exclusão e opressão dos que diferem de padrões hegemônicos e pré-fixados de ser e estar no mundo.

Muitas são, portanto, as perspectivas de análise da diversidade que corroboram os apelos à educação e aos educadores, em suas escolas, suas ações, seus estudos e pesquisas, não só no sentido de percebê-la em suas várias nuances e manifestações, como no sentido de compreendê-la em seus fundamentos e visão críticossocial.

Conclui-se, portanto, este artigo, reafirmando que os processos de inclusão requerem, necessariamente, que a abrangência e as implicações da diversidade e do multiculturalismo, na compreensão de direitos humanos, recebam especial atenção na formação docente, contribuindo à visão crítica e contextualizada da pluralidade e seus efeitos no conhecimento e valores de crianças, adolescentes e jovens,

que poderão assumir e liderar atitudes mais inclusivas e igualitárias na vida, na convivência, *na história, que pode ser reconstruída, no presente, em bases sensíveis de valores que a projetem no futuro com mais esperança, na preservação da essência plural da humanidade.*

REFERÊNCIAS

AVRITZER, L. (Org.). *Sociedade civil e democratização*. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

BARDIN, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1978.

BENSUSAN, N. Convenção sobre diversidade biológica (CDB). In: CAMARGO, A.; CAPOBIANCO, J. P. R.; OLIVEIRA, J. A. P. (Orgs.). *Meio ambiente Brasil: avanços e obstáculos Pós-Rio-92*. São Paulo/Rio de Janeiro: Estação Liberdade, Instituto Socioambiental, FGV, p. 69-78, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta. *CONAE, 2010*. Construindo o sistema articulado de educação. O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF: MEC, Imprensa Oficial. 2009.

_____. Presidência da República. Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta. *CONAE 2010*. Construindo o sistema articulado de educação. O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento final. Brasília, DF: MEC, Imprensa Oficial, 2010.

_____. Presidência da República *Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2006.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*. Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Edições 2007; 2008; 2009, 2010.

_____. Senado Federal. *Especial cidadania*. Coletânea de textos publicados no jornal do Senado sobre direitos do cidadão. Brasília: Senado Federal, 2004.

CADEMARTORI, C. V. Conservação da biodiversidade. In: PENNA, R.; TOALDO, A. M. M.; SABEDOT, S. (Orgs.). *Conhecimento, sustentabilidade e desconhecimento regional*. Canoas/RS: UNILASALLE, p. 91-106, 2006.

CAETANO, M. R. *Gestos do silêncio: para esconder a diferença*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.

_____. *Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

CAMINO, L. Direitos humanos e psicologia. In: COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). *Psicologia, ética e direitos humanos*. Brasília: CFP, 1998, p. 39-63.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e Política*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "IS"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Removendo barreira para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CERQUEIRA FILHO, G. *A questão social no Brasil: crítica do discurso político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

COHEN, E. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

COSTA, C. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 2001.

COSTA, L. S. M. da. *O abuso no curso médico e bem-estar*

subjetivo Tese (Curso de Doutorado em Psicologia Social).
Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

CROCHIK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo:
Robe Editorial, 1997.

CUNHA, E. *Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade*.
Rio de Janeiro: WAK, 2011.

FERREIRA, G. Da embriaguez de um conceito. Procurando a sustentabilidade das diferenças e das identidades. In: PENNA, R., TOALDO, A. M. M.; SABEDOT, S. (Orgs.). *Conhecimento, sustentabilidade e desconhecimento regional*. Canoas/RS: UNILASALLE, p. 23-32, 2006.

FERREIRA, M. E. C.; Guimarães, M. *Educação inclusiva*.
Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FISCHMANN, R. *Estratégias de superação da discriminação étnico-religiosa no Brasil, 2006*. Disponível em: <<http://www.dhnet.br/direitos/SOS/discrim/roseli38.htm>>. Acesso em 24 abr. 2006.

FLAX, J. Pós-Modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: Hollanda, H. B. de (Org.). *Pós-Modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FLEURI, R. M. (Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FORQUIN, J.C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez, 1990.

GANSON, J. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman *et al.* *O planejamento de pesquisa qualitativa*. Teorias e abordagem. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 345-362.

GERALDI, W. A. Y. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T.; JOBIM, S; KRAMER, S.

(Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GLAT, R.; DUQUE, M. (Orgs.). *Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

GOMEZ, J. M. *Política e democracia em tempos de globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JANOARIO, R. de S.; CANEN, A.; SILVA, R. de C. de O. Formação do gestor multicultural: possibilidades e tensões. In: RANGEL, M. *Diversidade, diferença e multiculturalismo*, 2011, p. 43-73.

MARQUES, R. *Políticas de gestão da diversidade étnico-cultural, 2000*. Disponível em: <<http://www.brazilnet.com.br/contexts/brasilrevistas.htm>>. Acesso em 28 nov. 2000.

McLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1992.

METTRAU, M. B. (Org.). *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya Ed, 2003.

MEYER, D. E. A escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: *Cadernos Temáticos: Gênero, Memória e Docência*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2001.

MILLER, A. *O drama da criança bem dotada*. São Paulo: Summus, 1997.

MORGENTHAU, H. J. *A política entre as nações: a luta pelo poder e pela paz*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.

PENNA, R.; TOALDO, A. M. M.; SABEDOT, S. (Org.). *Conhecimento, sustentabilidade e desenvolvimento regional*. Canoas/RS: UNILASALLE, 2006.

RAIÇA, D. *A educação especial do deficiente mental*. São Paulo: EPU, 1990.

RIBEIRO, J. U. *Política: quem manda, por que manda, como manda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

RIBEIRO, P. R. C. ; SOARES, G. F.; FERNANDES, F. B. M. Ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. In: JUNQUEIRA, R. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC, SECAD, UNESCO, 2009.

SABEDOT, S. A sustentabilidade dos recursos naturais não recomendáveis. In: PENNA, R.; TOALDO, A. M. M.; SABEDOT, S. (Orgs.). *Conhecimento, sustentabilidade e desconhecimento regional*. Canoas/RS: UNILASALLE, p. 107-122, 2006.

SANTOS, A. R. dos. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre a ciência*. 11^a ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, R. dos; TRINDADE, A. L. da. *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHMIDT, R. (Org.). *Mulheres e literatura: (trans)formando identidades*. Porto Alegre: Palloti, 1997.

SILVA JUNIOR, J. A. da. *Rompendo a mordaga: representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade*. 2010. Tese (Curso de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2010.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

SILVER, H. A.; GLIKEN, A. D. Medical student abuse: incidence, severity and significance. *Journal of the American Medical Association*. v. 263, n. 4, p. 527-532, 1990.

STAINBACK, S. B. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SZKLAROWSKY, L. F. *Guerra racial e discriminação? Um grito de alerta*, 2007. Disponível em <<http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=45&rv=Direito>>. Acesso em 25 de maio de 2007.

TEMAS DA DIVERSIDADE NA ESCOLA E NA LITERATURA. *Relatório final de pesquisa*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011. Apoio: CNPq.

TRINDADE, A. L. da; SANTOS, R. dos (Orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. *Global alliance for cultural diversity, 2002-2007*. Disponível em: <www.unesco.org.br/areas/cultura/areastematicas/diversidadecultural/index_html/mosta_documento>. Acesso em 20 dez. 2005.

DIVERSITY AND MULTICULTURALISM: SOCIOPOLITICAL TOPICS OF TEACHING

Abstract

This article is based in the research about “Themes of the diversity at school and in literature”, implemented, with the support of CNPq, in the period from 2008 to 2011. The comparative analysis of information of teachers was held with contributions of the literature considering the importance of mutual recurrence between theoretical foundations and practices. The results have highlighted the lack of a wider and critical understanding of the themes and the questions of diversity at school and its sociopolitical implications. In the routing analysis and in the construction of the arguments, it has contemplated the wide contour of the social plurality, emphasizing the importance to the attention to interculturalism and multiculturalism, as themes of human rights and of teaching formation.

Keywords: Diversity. Multiculturalism. Teaching Formation. Human Rights.

Data de recebimento: outubro 2013

Data de aceite: janeiro 2014

A DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS JUIZFORANAS: AS VOZES DE PROFESSORAS¹

Abdeljalil Akkari²
Luciana Pacheco Marques³

Resumo

Este texto constitui uma síntese da pesquisa realizada junto a escolas públicas do município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Nosso objetivo foi ouvir as vozes de professoras sobre os afetamentos que as discussões multiculturais e os usos das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 vêm provocando em seus currículos e em suas práticas pedagógicas. Realizamos, em uma semana, oito grupos focais com professoras do Ensino Fundamental em quatro escolas, sendo três municipais e uma estadual. Apresentaremos, neste texto, as vozes das professoras, a partir dos nós górdios que emergiram nos grupos focais: a formação de professores; os currículos; as práticas pedagógicas; a participação das famílias; as políticas educacionais; o preconceito e a discriminação.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Multiculturalismo. Política educacional. Currículo. Prática pedagógica.

O Brasil nasceu sendo um país multicultural, mas viveu o silenciamento desta característica na sociedade e nos bancos escolares. Silenciamento, uma vez que o silêncio é prenhe de sentidos, se define na relação entre o dizer e o não dizer, entre o que é dito e é silenciado (ORLANDI, 1995). Na

¹ Utilizamos o gênero feminino para nos referirmos ao conjunto de professores e professoras das escolas, alunos e alunas envolvidos na pesquisa, transgredindo a norma da Língua Portuguesa, dada a predominância do sexo feminino em todo o grupo de sujeitos e pesquisadores.

² Universidade de Genebra – UNIGE, djali198@gmail.com

³ Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, luciana.marques@ufjf.edu.br

perspectiva discursiva que assumimos, o silêncio não fala, ele é, ele significa, ou seja, no silêncio, o sentido é. O silêncio põe em jogo processos de significação, não estando visível, não sendo diretamente observável. Ele acontece por entre as falas, só sendo possível vislumbrá-lo de modo fugaz.

Atualmente, a questão multicultural está na pauta das discussões e busca-se pelas Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2011c) e Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2011d), que tornam obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, recompensar o silenciamento das culturas afro e indígena, que fazem parte da constituição do povo brasileiro.

Os parágrafos 1º e 2º do art. 26-A da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2011d) dispõe que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Em pesquisa em desenvolvimento, vimos realizando enquetes investigativas em diferentes regiões brasileiras, com colaboração de pesquisadores e pesquisadoras de Universidades públicas, no intuito de analisar como tem se dado a discussão e o tratamento metodológico das questões multiculturais em escolas públicas brasileiras de educação básica. Este texto constitui uma síntese do relatório dos dados construídos a partir desta pesquisa, junto a escolas públicas do município de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Esta pesquisa se baseia em uma concepção complexa e emancipadora das abordagens interculturais na educação, tal como discutida por diferentes autores (BANKS; MCGEE BANKS, 2004; FREIRE, 1974; FREIRE; MACEDO, 1987;

LADSON-BILLINGS, 2001; NIETO, 2000; SLEETER, 2001). Esta concepção suporta a complementação entre a pedagogia crítica e o interculturalismo.

Paulo Freire desenvolveu um pensamento educacional crítico com uma visão emancipadora e democrática, baseada na autonomia do aluno e da aluna, colocando no centro de sua pedagogia os fenômenos da injustiça, da discriminação, da marginalização e exclusão sociais que dividem a sociedade humana entre *opressores* e *oprimidos* (FREIRE, 1974). As experiências da vida cotidiana e as representações do senso comum possibilitam a educação dialógica, que começa com os fatos contextuais da vida cotidiana, identificados juntamente com professores e professoras, alunos e alunas. Desse modo, Paulo Freire considera que o universo político e cultural constitui o ponto de partida essencial que assegura a *leitura crítica de mundo e das palavras* (FREIRE; MACEDO, 1987).

Nosso objetivo, nesta pesquisa em particular, foi ouvir as vozes de professoras da rede pública de Juiz de Fora, sobre os afetamentos que as discussões multiculturais e os usos das Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2011c) e 11.645/2008 (BRASIL, 2011d) vêm provocando em seus currículos e em suas práticas pedagógicas. Ou seja, intentamos responder à seguinte questão: Que alterações no currículo e na prática pedagógica das escolas públicas, do município de Juiz de Fora, as discussões multiculturais e, particularmente, as Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2011c) e 11.645/2008 (BRASIL, 2011d) vêm provocando?

Para tal, realizamos, em uma semana, oito grupos focais com professoras do Ensino Fundamental, em quatro escolas de Juiz de Fora, sendo três municipais e uma estadual. A participação foi voluntária, baseada na disponibilidade das professoras, através de contato realizado pelas bolsistas de iniciação científica, mestrandas e doutorandas. O número de participantes em cada grupo focal variou de três a oito. A coordenação dos grupos focais ficou sob a responsabilidade do professor e da professora parceiros nesta pesquisa. Os encontros foram gravados e, posteriormente, transcritos. Utilizamos, para construção

deste artigo, o material transcrito e as anotações feitas, durante a realização dos grupos focais, pelas bolsistas de iniciação científica, mestrandas e doutorandas de nosso grupo de pesquisa.

As escolas municipais em questão possuem apenas o Ensino Fundamental e a estadual, o Fundamental e Médio. Abaixo segue um quadro com dados das mesmas, tendo sido utilizado nomes fictícios para suas nomeações⁴.

Quadro 1 – Dados das escolas

| Escola | N. de alunos e alunas | N. de professoras | Ideb ⁵ 2009 |
|---------------------------|-----------------------|-------------------|------------------------|
| Alaíde Lisboa de Oliveira | 154 | 28 | 4,6 |
| Maria Clara Machado | 165 | 22 | - |
| Olívia da Silva Pereira | 682 | 55 | 4,2 |
| Zilda Arns Neumann | 702 | 36 | 6,1 |

Fonte: dados da pesquisa.

Nota: A Escola Maria Clara Machado não possui Ideb, pois suas turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental não tinham, em 2009, o número de alunos mínimo exigido para participação na Prova Brasil.

Participaram da pesquisa 30 professoras, sendo apenas três do gênero masculino. Entre elas, 6 eram solteiras, 4

⁴ Nomeamos as escolas homenageando 4 mulheres brasileiras relevantes para as crianças. Alaíde Lisboa de Oliveira (1904-2006), pedagoga, jornalista, escritora e política; Olívia da Silva Pereira (1918-1995), psicóloga e educadora; Maria Clara Machado (1921-2001), dramaturga; Zilda Arns Neumann (1934-2010), pediatra e sanitarista.

⁵ O Ministério da Educação do Brasil criou através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como indicador para medir a qualidade da educação brasileira, numa escala que vai de zero a dez, tendo traçado metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. “A média nacional do Ideb em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. O indicador já alcançou a meta para 2009. Se o ritmo for mantido, o Brasil chegará a uma média superior a 6,0 em 2022. [...] A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do Ideb em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo” (BRASIL, 2011e, n. p.).

divorciadas, 18 casadas, 2 viúvas e tinham entre nenhum e 3 filhos e filhas. As idades variaram de 27 a 67 anos; o tempo no magistério de 2 a 26 anos e o tempo de atuação na escola onde estava sendo realizada a pesquisa variou de 1 a 23 anos. Quanto à formação, 1 professora tinha apenas o Magistério, a nível do Ensino Médio; 10 tinham, no máximo, Graduação em diferentes áreas de licenciatura (Normal Superior, Pedagogia, Biologia, Geografia, Letras, Matemática); 14 além da graduação, fizeram algum curso de especialização na área da educação ou áreas afins; 2 tinham como último nível de formação o mestrado em educação e 2 o estavam cursando; e 1 estava fazendo o doutorado em educação.

Diante do questionamento quanto a sua identidade étnica, algumas se viram surpreendidas com a questão, afirmando nunca terem sido questionadas a respeito. Um exemplo é a fala de uma das professoras da Escola Alaíde Lisboa de Oliveira: “Eu acho que é branca... Nunca me perguntaram isso”.

Sintetizando, dentre as professoras, 20 se auto-declararam como brancas, 3 como negras, 2 como pardas e 5 enfatizaram sua origem mestiça. Interessante que todas as professoras destacaram a questão da origem multicultural do povo brasileiro, afirmando-se como brasileiras, o que não é simplesmente isto ou aquilo, mas uma complexa composição de isto e aquilo. Algumas falas das professoras merecem destaque. As professoras da Escola Zilda Arns Neumann utilizaram várias expressões para falar desta miscigenação do povo brasileiro: “sei que sou multicultural”, “o dado antropológico do Brasil é múltiplo”, “uma bela mistura”, “bagunça boa”. Uma professora da Escola Alaíde Lisboa de Oliveira disse: “o Brasil é uma mistura, somos todos ‘vir-latas’, aqui ninguém é totalmente branco ou negro”. Ainda outra da mesma escola se auto-declarou parda, mas reafirmou sua mestiçagem negra e indígena, afirmando inclusive: “Já fui chamada de Poti, Tainá”. Duas outras professoras dessa escola disseram: “minha avó foi pega no laço”, referindo-se à origem portuguesa e indígena da família.

Quando questionadas sobre o número de professoras afro-descendentes nas escolas, este quantitativo girou

em torno de 1 a 2% por cento por escola. Em relação aos alunos e alunas afro-descendentes, as professoras consideraram que totalizam de 80% a 90%. Um fato surpreendente merece ser mencionado: os grupos focais da Escola Olívia da Silva Pereira discordaram completamente sobre o percentual de alunos e alunas afro-descendentes na escola. O primeiro grupo falou que existia entre 25 a 30% de alunos e alunas desta etnia e o segundo grupo que existia em torno de 80%. Confirmamos depois, com a coordenação da escola, que a realidade se aproxima do que foi colocado pelo segundo grupo, ficando para nós algumas questões sem respostas: Por que o primeiro grupo não identificou o grande percentual de alunos e alunas afro-descendentes na escola? As diferenças étnicas são negadas por este grupo? Ou a afro-descendência não é fator que incomoda às professoras deste grupo a ponto de ser percebida?

As professoras se mostraram abertas às discussões da diversidade cultural, tendo apontado diversos motivos, que se repetiram nas diferentes escolas, para a ênfase nesta questão nos dias atuais. A democracia prevista na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2011b) foi apontada por algumas como tendo sido um fator que contribuiu para esta discussão. Também creditaram à Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2011c) a abertura ao debate sobre as questões étnicas nas escolas. Outras disseram que os grupos excluídos passaram a exigir seus direitos e, então, a sociedade começou a falar mais sobre este assunto, tendo comentado que inclusive as crianças hoje têm clareza de que a discriminação é reprimida por lei. Outras acrescentaram que esta questão agora é “moda” e que não são somente os negros que vêm lutando pela sua inclusão na sociedade. Algumas delas apontaram que a mídia vem auxiliando na ênfase dada à questão, ao expor negros de sucesso, bonitos, os quais constituem modelos de referência para seus alunos e suas alunas. Citaram inclusive que o fato de um negro ter se tornado presidente dos Estados Unidos contribuiu, e muito,

para que houvesse mudanças na forma dos alunos e alunas se verem, passando a se sentirem mais valorizados.

Apresentaremos as vozes das professoras, a partir dos nós górdios que emergiram nos grupos focais: a formação de professores; os currículos; as práticas pedagógicas; a participação das famílias; as políticas educacionais; o preconceito e a discriminação.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação das professoras envolvidas na pesquisa se deu, em sua grande maioria, na perspectiva do silenciamento da diversidade cultural, não havendo problematização das diferentes influências culturais do nosso povo. Apesar de conhecerem as nossas diferentes origens étnicas do povo brasileiro, não houve, segundo as professoras, em seus processos de formação inicial, conteúdos que abordassem as questões multiculturais na sociedade e na escola, estando estas silenciadas.

Duas das professoras apenas fizeram discussões mais específicas nos seus processos de formação, uma na especialização e outra no mestrado, sobre as questões da afro-descendência, mas por uma iniciativa pessoal de busca pelo entendimento da temática.

Neste ano de 2011, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora aderiu ao projeto de formação continuada intitulado “A Cor da Cultura”⁶, que tem como objetivo a valorização da cultura afro-brasileira. Algumas das professoras participantes da pesquisa fizeram esta formação, também por iniciativa pessoal.

Em todas as escolas encontramos professoras formadas em Pedagogia. Estas puderam vivenciar discussões sobre

⁶ “A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobrás, o CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a SEPPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial” (n.p.). O projeto teve seu início em 2004 e, desde então, tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo (BRASIL, 2011a).

os processos de exclusão, envolvendo o pertencimento a diferentes grupos, que se identificam de acordo com as gerações, a etnia, as condições físicas, mentais, sociais, o gênero e a identidade sexual, o que as levou a problematizar, durante o grupo focal, não a questão étnica em si, mas as relações entre identidade e diferença e as possibilidades de se trabalhar com as diferenças na sala de aula, numa perspectiva inclusivista, perspectiva também defendida por Fleuri e Souza (2003), quando propõem “ampliar a visão de educação intercultural, que não é apenas restrita à convivência numa escola entre sujeitos de etnias diferentes” (p. 70).

Estas mesmas professoras afirmaram que a formação inicial e continuada deveria ter a discussão não somente étnica, mas também de gênero, de identidade sexual, de condições físicas, mentais e sociais, pois a questão é a relação com o outro. Propuseram que a discussão se faça na ótica da relação entre identidade e diferença. Optaram, em sua maioria, pela concepção multicultural que contempla todas as diferenças, não se atendo apenas à questão étnica.

Coadunam, assim, com a perspectiva de Candau (2006), que concebe, dentro do universo plural do multiculturalismo, a educação intercultural “como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, promovendo a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. Orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (p. 9).

Algumas destacaram que a existência da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2011c) impulsiona as professoras a buscarem formação sobre a questão étnica, sendo esta talvez a maior contribuição da mesma.

OS CURRÍCULOS

Embora as professoras considerem importante que, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, esteja incluída a questão da diversidade cultural, apenas a Escola

Alaíde Lisboa de Oliveira apresentou uma proposta explícita de trabalho com a diversidade cultural. A proposta curricular desta escola envolve a escolha de uma temática a ser trabalhada em cada período avaliativo. Neste ano de 2011, no 1º período o tema foi “Cidadania”; no 2º período o tema foi “Identidade e Diversidade”; envolvendo, assim, as discussões da temática da diversidade cultural, tendo acrescentado que a discussão não se limita somente ao período do tema gerador.

Gay (1975, 2000) propõe que as escolas mudem suas práticas curriculares de maneira a incorporar a diversidade cultural nas disciplinas escolares, evidenciando três elementos suplementares para uma educação culturalmente apropriada, quais sejam: a possibilidade de cuidar das crianças; a importância de construir relações positivas entre os professores e as professoras com os alunos e as alunas; e a importância da congruência cultural e da mudança da prática profissional.

Todas as professoras concordaram com a importância do desenvolvimento de estudos específicos sobre as questões da afro-descendência e indígena, porém nos currículos das escolas não há nenhum conteúdo explícito relacionado à história africana e/ou indígena, mesmo já tendo algumas, individualmente ou no coletivo da escola, lido a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2011c). Acreditam que tais questões devam ser trabalhadas nas diferentes disciplinas, sendo unânimes quanto ao fato de não existir disciplinas mais propícias que outras para abordar a questão da etnia. Pareceu-nos que a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2011d) não é conhecida pelas professoras.

Uma professora da Escola Olívia da Silva Pereira propôs que se trabalhasse a temática de forma interdisciplinar. Apenas duas advogaram pelo estudo destas questões como conteúdos de uma disciplina específica no currículo.

A grande maioria propõe que se apresentem as questões do respeito e da consideração étnica, quando alguma situação de discriminação estiver ocorrendo, da mesma maneira intentam proceder em relação às exclusões

relacionadas a gênero, à identidade sexual, às condições físicas, mentais e sociais.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As professoras disseram ser importante considerar a cultura do aluno e da aluna na prática pedagógica, mas apontaram que não há uma organização desta, nas escolas, em termos de planejamentos sistematizados pelo coletivo para se tratar tal questão.

Não concordam com a prática de comemoração das questões da diversidade cultural apenas como datas cívicas, como o “dia do Índio” e o “dia da abolição da escravidão”. Nenhuma das escolas da pesquisa tem esta prática. Não acreditam que tal questão deva ser vivenciada como folclorização, sendo o negro ou o índio apresentados como o exótico.

No município de Juiz de Fora existe, segundo as professoras, atividades na Semana da Consciência Negra, desenvolvidas pela Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (FUNALFA), que é um órgão da administração municipal. No entanto, as professoras consideraram que as discussões sobre a afro-descendência não devem ser localizadas numa única semana.

A grande maioria das professoras tem como prática atuar na minimização de processos de discriminação que acontecem em suas salas de aula, trazendo para os alunos e as alunas alguma problematização sobre diferentes questões: diversidade cultural, condições físicas, sociais e mentais, gênero, identidade sexual, conforme a situação, mas não tem se comprometido com o desenvolvimento de projetos, que minimizem a naturalização da monoculturalidade e de um padrão físico, social, mental de ser e estar no mundo. Outra forma que disseram usar para mediar situações de discriminação é ressaltando os valores humanos com os alunos e as alunas.

Na Escola Maria Clara Machado há uma professora da área de história que se propõe a discutir sobre a nossa

origem indígena e afro-descendente, atenta à necessidade de considerar com os alunos e as alunas as raízes do povo brasileiro.

Uma das professoras da Escola Olívia da Silva Pereira investe nas discussões sobre a afro-descendência com os alunos e as alunas, mas de forma assistemática, porém, ressaltamos que se trata de uma professora que se posiciona abertamente em defesa das causas dos afro-descendentes.

Na Escola Alaíde Lisboa de Oliveira uma professora contou que, quando chegou à escola neste ano de 2011, lhe disseram que os alunos e as alunas se discriminavam, então ela passou a trabalhar com esta questão da diversidade e respeito ao outro e achou que melhorou muito as relações entre os mesmos.

Outra professora, também da Escola Alaíde Lisboa de Oliveira, que atua na parte diversificada do currículo como professora de teatro, afirmou que sua disciplina auxilia muito na discussão das diferenças, problematizando com os alunos e as alunas suas próprias identidades e suas relações com o outro, tendo enfatizado que eles se confrontam mais com a questão social do que com a étnica.

Apareceram nas escolas, ainda, ações pontuais sobre a temática. Na Escola Zilda Arns Neumann, uma professora colocou que trabalha as questões da diversidade cultural num projeto com literatura infantil, quando a questão surge. Outra professora desta mesma escola disse que foi trabalhar com os alunos e as alunas uma poesia de Elias José (1988) denominada “A bruxa” e que, juntamente com os alunos e as alunas, discutiu sobre a identidade e a diferença desta personagem. As professoras da Escola Alaíde Lisboa de Oliveira contaram que a professora de artes, deste ano, confeccionou máscaras africanas com os alunos, para o período avaliativo cuja temática foi “Identidade e Diversidade”.

Parece-nos que estas práticas se aproximam do conceito de educação e ensino culturalmente apropriados (*culturally responsive teaching*) (LADSON-BILLINGS, 1994). Esse conceito tem como objetivo empoderar os alunos e as alunas

pertencentes à minoria étnica historicamente marginalizada, usando referências culturais que transmitem conhecimentos, competências e atitudes. Ooka Pang (2005) acrescenta que esse conceito responde ao contexto sociocultural e procura a integração da matriz cultural dos alunos e das alunas, no processo de aprendizagem.

A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

Como nas demais temáticas que envolvem os pais, mães e responsáveis nas escolas, o que as professoras denunciaram foi a ausência, nas diferentes discussões que circulam no ambiente escolar, dos cuidados relacionados às crianças que mais necessitam de orientação e, mais ainda, a pouca participação na educação formal de seus filhos e filhas, devido, segundo elas, à pouca importância que os mesmos dão à escolarização. Será que as famílias dão pouca importância à escolarização de seus filhos e filhas? Ou seria a relação que estabelecem com a escola que os distancia da escolarização dos mesmos?

A diversidade cultural nem mesmo chega a constituir uma questão a ser problematizada pelo conjunto de pais, mães e responsáveis.

Todo o enfoque das professoras participantes dos grupos focais voltou-se para a questão social, da pobreza e/ou miséria, na qual a maioria das famílias está imersa hoje, em que os problemas são a falta de condições básicas, como alimentação, moradia com saneamento básico, higiene e emprego. Também, o uso de drogas e a violência foram apontados como fatores explicativos das desigualdades, ficando as questões étnicas silenciadas, neste cenário. Uma professora da Escola Olívia da Silva Pereira afirmou: “Esta (questão étnica) não é a prioridade deles. É a questão social mesmo, de ter dinheiro ali para por a comida na mesa. A questão étnica para eles não é uma questão que vai mudar a vida deles”.

Uma das professoras da Escola Alaíde Lisboa de Oliveira alegou que as famílias deveriam receber melhores

salários, que lhes permitissem mais dignidade e não receber subsídios como o Bolsa Família⁷, pois o que está havendo é somente o subsídio e não uma política social que dê dignidade.

Em todas as escolas, as professoras concluíram que os fatores sociais são mais preocupantes que as questões étnicas, devendo ser considerados de primeira ordem pelas escolas na relação com as famílias, não tendo sido possível ainda, segundo as professoras, envolvê-las em projetos que tratem da questão da diversidade cultural.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nosso maior nó na educação é, argumentamos, a elaboração de políticas educacionais que dêem conta das muitas necessidades que temos no cotidiano das escolas públicas brasileiras.

No caso dos grupos focais, a questão da valorização profissional apareceu como fator primordial. O baixo salário exige mais de uma jornada em sala de aula, o que não possibilita o aprimoramento nos estudos. Ainda, por atuarem, em sua maioria, em cada turno, numa escola diferente, as professoras não conseguem realizar reuniões no interior da própria escola, dificultando o trabalho coletivo.

Citaram, também, a precariedade das condições físicas das escolas, o que está diretamente relacionado ao bem-estar dos alunos e alunas, bem como dos profissionais.

Quanto à política afirmativa das cotas, houve bastante polêmica, ficando nítido que é uma discussão presente entre as professoras, com um grupo decididamente contra as cotas para negros, outro a favor. A fala de uma das professoras da Escola Alaíde Lisboa de Oliveira ilustra o ponto: “O negro não teve apoio, não deram a ele condição para a educação.

⁷ “O *Bolsa Família* é um programa (brasileiro) de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. O Programa integra o *Fome Zero* que tem como objetivo assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para a conquista da cidadania pela população mais vulnerável à fome” (BRASIL, 2011f, n.p.).

Tudo tem um começo, mas isso (cotas) não é solução”. Tal fala parece ilustrar o sentimento do grupo que é contra as cotas para negros.

Algumas entre as que advogaram contra as cotas para negros visualizam esta como uma forma de inferiorizar o negro, colocando-o como um “coitadinho” na sociedade, sendo uma forma de discriminação e não de inclusão. “Eu acho que a compensação é uma marcação”, disse uma professora da Escola Alaíde Lisboa de Oliveira. Ainda, outras apontaram, como argumento contrário a esta política, a discriminação dos que não se beneficiam das cotas.

Algumas afirmaram que acreditam que a cota para negros, enquanto uma ação em um momento histórico específico para apaziguar uma injustiça histórica, é válida. Como destacou uma professora da Escola Maria Clara Machado: “por um ponto é bacana, como provisória”. Apontaram que, sem as cotas, as desigualdades da população negra não seriam minimizadas, concordando, deste modo, com as políticas de ação afirmativa. Ressaltaram, no entanto, o cuidado necessário para que esta ação afirmativa não se torne um fator de maior exclusão e menor credibilidade às conquistas dos negros na sociedade.

Surgiu a problematização de que há uma contradição no fato de que, no mesmo sistema escolar onde se ensina que todos são “iguais”, pelo princípio da equidade, o acesso à Universidade se faça por diferenciação étnica. As cotas para os alunos e as alunas de escolas públicas foram defendidas pela maioria das professoras, não havendo objeções em relação a esta política. Todas as professoras, entretanto, concordaram que há a necessidade de se melhorar a educação oferecida nas escolas públicas brasileiras, para que todos e todas tenham condições de acesso e permanência nas Universidades, o que eliminaria a necessidade de cotas. Uma das professoras da Escola Maria Clara Machado disse: “Para o poder público é mais fácil oferecer cotas do que investir na formação dos professores e na educação em si”.

O PRECONCEITO E A DISCRIMINAÇÃO

Sobre o preconceito na sociedade, as professoras de todas as quatro escolas comentaram que o mesmo ainda existe, embora percebam que, com o passar dos anos, os alunos e as alunas estão menos propensos a apresentarem atitudes discriminatórias, tendo considerado ser de fundamental importância a promoção da igualdade na nossa sociedade. Percebem atitudes discriminatórias entre os alunos e as alunas nas escolas a todo o momento, mais na forma de nomeações dos colegas de “neguinho”, “negão”, “preto”, “macaco”, “crioulo”, “carvão”, inclusive entre os próprios alunos negros e alunas negras.

Comentaram, também, que veem o preconceito internalizado nos próprios alunos negros e alunas negras. Uma professora da Escola Maria Clara Machado contou uma experiência: “Uma menina negra recebeu o livro de história e na capa era uma menina negra. Ela recebeu o livro e disse: ‘_Eu não quero esse livro’. Eu perguntei o porquê. Ela respondeu: ‘_Ué, porque tem uma neguinha na capa’”. Disseram também que os alunos e as alunas negras têm interiorizado uma menos valia por esta condição e que, quando acontece algo que lhes desagrada, retrucam dizendo: “Só porque eu sou negro faz isso?”

Ressaltaram que o comportamento discriminatório é uma construção social, pois percebem que, entre as crianças pequenas, isto não é tão intenso, mas, à medida que crescem, se acentuam as atitudes discriminatórias.

Voltaram muitas vezes à questão, quase que para si próprias. Uma professora negra da Escola Zilda Arns Neumann disse que nunca percebeu ter sofrido discriminação. Uma professora branca desta mesma escola, descendente de italianos e portugueses, afirmou que sofreu muito em sua infância devido à cor de sua pele ser muito branca e dos cabelos loiros bem claros e que, quando sua filha nasceu, muitos curiosos foram visitá-la apenas para ver qual a cor da pele de seu bebê, já que seu marido era negro. Uma professora da Escola Alaíde Lisboa de Oliveira colocou que

tinha o hábito de chamar as pessoas de neguinho, de forma carinhosa. Ao estudar mais, fazendo um trabalho sobre a questão da afro-descendência, teve conhecimento de que chamar o outro de neguinho, seria uma atitude racista.

Porém, novamente a questão social foi evidenciada. As professoras de todas as escolas conectaram o preconceito mais em relação à questão social do que à questão étnica. Há, no entanto, uma relação bastante complexa entre estes dois fatores decorrente do fato de que, para as professoras, a maioria dos alunos e das alunas de suas escolas é pobre e negra. Para nós, mais uma vez, algumas questões se colocaram: A questão da etnia é negada nas escolas? A questão da etnia é pouco relevante nas relações que se estabelecem nas escolas? Ou a questão da etnia está silenciada pela questão social que é mais significativa aos olhos destas professoras?

A DISCUSSÃO MULTICULTURAL

Embora tenhamos muitos indícios importantes sobre a discussão multicultural em Juiz de Fora, acreditamos que precisamos continuar a pesquisar a fim de escutarmos, cada vez mais, nossas professoras sobre o multiculturalismo, nos constituindo, enquanto parceiros, na construção de suas propostas para a implementação de práticas multiculturais nas escolas.

O que pudemos escutar, nas vozes destas professoras, foi que a discussão multicultural ainda é incipiente nos currículos e na prática pedagógica nas escolas juizforanas, devido não só a uma formação inicial que pouco problematiza esta questão, como também pelas fragilidades de nossa formação continuada e/ou organização coletiva nas escolas que dê conta de abarcá-la. Assim, permanecemos com a questão: Que caminhos a formação de professores e professoras pode trilhar para repercutir mais incisivamente no processo educacional, contribuindo na organização de uma sociedade menos preconceituosa e discriminatória?

Acreditamos que as professoras juizforanas já se convenceram da importância das discussões sobre o multiculturalismo e desejam construir caminhos para vivê-lo

no cotidiano das escolas. As ações mais sistematizadas ou pontuais, que vêm realizando, constituem passos dados num caminho em construção. Como diz o poeta Sevilhano, António Machado (1989): *caminante, no hay camino, se hace camino al andar*.

Um grupo entre as professoras participantes da pesquisa optou por investir nas problematizações e na construção de práticas que abarquem as relações entre identidade e diferença, não restringindo a discussão multicultural às questões étnicas, mas buscando romper com os sistemas classificatórios e hierarquizantes, presentes no cotidiano escolar, relacionados tanto às questões étnicas, como também às condições físicas, mentais, sociais, de gênero e de identidade sexual.

As políticas educacionais, ressaltadas nessa pesquisa, têm investido em proposições compensatórias, que não têm tido a repercussão esperada nas escolas, embora estejam disparando ações na prática pedagógica a respeito da questão da afro-descendência, por parte de algumas professoras. Perguntamos: Quais repercussões as práticas pedagógicas desenvolvidas por estas professoras podem gerar nas escolas e na sociedade?

O estabelecimento de relações conflituosas entre escolas e famílias em Juiz de Fora vem se perpetuando, estando a questão social das famílias prevalecendo em relação a todas as outras questões que possam se apresentar também como importantes no debate educacional para a construção de uma sociedade com mais equidade. Ficamos nos interrogando: Que estratégias utilizar para aproximar escolas e famílias sem esperar que as condições sociais primeiro se modifiquem? Como trazer as famílias para o debate multicultural?

O preconceito ainda é visualizado pelas professoras nas escolas juizforanas e as estratégias para se romper com as atitudes discriminatórias ainda precisam de maior investimento por parte do coletivo das escolas. Assim, questionamos: As estratégias que as professoras juizforanas estão usando têm refletido na minoração do preconceito e

da discriminação num contexto macro, ou ficam restritas às atitudes micro e localizadas?

Ficaram grandes questionamentos, dúvidas, devido às muitas ambivalências surgidas em relação aos diferentes nós górdios que as professoras juizforanas tentaram desatar, permanecendo o debate multicultural como algo a ser enfatizado na pauta das escolas e das diferentes licenciaturas de nossas universidades.

REFERÊNCIAS

BANKS, J.; MCGEE BANKS, C. (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. 2. ed. New York: Macmillan, 2004.

BRASIL. *A cor da cultura*. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/pagina/OProjeto>>. Acesso em: 18 set. 2011a.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988 (atualizada até a Emenda Constitucional n.º. 53, de 16 de dezembro de 2006). Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em: 26 set. 2011b.

_____. Lei n.º. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 26 set. 2011c.

_____. Lei n.º. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*,

Brasília, DF, 09 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 26 set. 2011d.

_____. Ministério da Educação. *Ideb*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=273&Itemid=345>. Acesso em: 15 set. 2011e.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Bolsa Família*. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 27 set. 2011f.

CANDAU, Vera Maria. Apresentação. In: _____ (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 7-11.

FLEURI, Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Izabel Porto de. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

FREIRE, P. *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris: François Maspéro, 1974.

_____; MACEDO, D. *Literacy: reading the world and the words*. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1987.

GAY, G. *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press, 2000.

_____. Organizing and designing culturally pluralistic curriculum. *Educational Leadership*, v. 33, p. 176-183, 1975.

JOSÉ, Elias. *Caixa mágica de surpresa*. São Paulo: Paulinas, 1988.

LADSON-BILLINGS, G. Crossing over to Canaan: the journey of new teachers in diverse classrooms. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

_____. *The Dreamkeepers: successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

MACHADO, António. *Antologia poética*. Portugal: Cotovia, 1989.

NIETO, S. Placing equity front and center. Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, v. 51, n. 3, p. 180-187, 2000.

OOKA PANG, V. *Multicultural education: a caring-centered approach*. 2. ed. Boston: McGraw-Hill, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3ª ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1995.

SLEETER, C. E. Epistemological diversity in research on preservice teacher preparation for historically underserved children. *Review of Research in Education*, v. 25, p. 209-250, 2001.

CULTURAL DIVERSITY IN SCHOOLS IN JUIZ DE FORA: THE VOICES OF TEACHERS

Abstract

This article is a synthesis of research on public schools in the city of Juiz de Fora, state of Minas Gerais. Our objective has been to hear the voices of teachers on how multicultural discussions and the use of Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 have been affecting their curricula and teaching practices. In one week eight focal group meetings took place with Fundamental Education teachers in four schools, three of them city-run and one state-run. The voices of teachers introduced in this article are based on the Gordian knots emerging from the focal groups: teacher education; curricula; pedagogical practices; family participation; educational policies; prejudice; and discrimination.

Keywords: Cultural diversity. Multiculturalism. Educational policy. Curriculum. Pedagogical practice.

Data de recebimento: outubro 2013

Data de aceite: janeiro 2014

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E ÉTICA DO DISCURSO: O DIÁLOGO COMO UM FUNDAMENTO

Marcelo Andrade¹

Resumo

O objetivo do texto é, a partir da ética filosófica, apresentar contribuições para a fundamentação de práticas educativas, comprometidas com a diferença. Para tanto, dialoga, principalmente, com a filósofa espanhola Adela Cortina em sua argumentação sobre a articulação entre os conceitos de dever (mínimos morais) e felicidade (máximos morais). Nesta perspectiva, busca demonstrar a opção pela ética do discurso, sua centralidade no conceito de diálogo e sua filiação às éticas deontológicas, para, em seguida, defender e embasar a reflexão sobre a educação intercultural na perspectiva de uma agenda de valores, atitudes e práticas necessárias e urgentes para sociedades multiculturais.

Palavras-chave: Diálogo. Educação intercultural. Ética deontológica. Ética do discurso.

*Nosso saber consiste, em grande parte, em “acreditar saber”
e em acreditar que os outros também sabem.*

Paul Valéry

O exercício de se colocar na busca pelos fundamentos ético-filosóficos de uma temática tão complexa como a educação intercultural, precisa, antes de mais nada, desfazer o que “acreditamos saber”, bem como aquilo que supomos

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, marcelo-andrade@puc-rio.br

que “os outros também saibam”, tal como nos sugere Paul Valéry. Não há aqui a pretensão de “tudo revelar” ou de “fazer acreditar o que os outros não ainda sabem” ou mesmo “aquilo que eles, equivocadamente, sabem”. Trata-se, simplesmente, de uma tentativa de compreender alguns embasamentos possíveis para se repensar a relação/tensão entre educação escolar e diversidade cultural, colocando esta relação/tensão num âmbito mais reflexivo e conceitual. Assim, sem uma intenção meramente especulativa, o objetivo deste texto é, a partir da ética filosófica, apresentar algumas contribuições para a fundamentação de práticas educativas, comprometidas com a diferença.

Desta forma, este artigo se propõe a indicar o conceito de diálogo como um dos fundamentos ético-filosóficos para uma proposta de educação intercultural. Para tanto, dialogarei, principalmente, com a filósofa espanhola Adela Cortina em sua argumentação sobre a articulação entre os conceitos de dever (mínimos morais) e felicidade (máximos morais). Nesta perspectiva, buscarei apresentar a ética do discurso como uma opção válida, bem como sua centralidade no conceito de diálogo e sua filiação às éticas deontológicas. Em seguida, defenderei minha aposta na educação intercultural como uma perspectiva adequada para uma agenda de valores, atitudes e práticas necessárias e urgentes para sociedades multiculturais.

O artigo está organizado em cinco movimentos distintos e articulados. O primeiro movimento, meu ponto de partida, é a distinção entre os conceitos de ética e moral. Ele será fundamental para a justificação do questionamento que estamos enfrentando, a saber: por que é importante que haja uma educação preocupada com a diferença? O segundo movimento, que é mais que um mero esclarecimento, apresenta as justificativas de um caminho, isto é, as razões suficientes para a escolha da ética do discurso como procedimento para entender o diálogo como fundamento para a educação intercultural. O terceiro movimento, o centro do artigo, apresenta o conceito do diálogo como alicerce da intersubjetividade e da normatividade das regras de justiça. O

quarto, desdobrando e articulando o movimento anterior, procura demonstrar as relações da reflexão ético-filosófica centrada no dever e no diálogo com o campo educacional propriamente dito. O quinto movimento, numa tentativa de conclusão, apresenta o diálogo entre os mínimos de justiça e os máximos de felicidade, como uma urgência para as sociedades multiculturais e uma necessidade para a educação intercultural.

1 PARA ENTENDER ÉTICA E MORAL

Para entrar no debate sobre os fundamentos ético-filosóficos sobre a educação intercultural importa, num primeiro momento, entender brevemente a especificidade da reflexão ética. Assim, procurarei indicar algumas semelhanças e distinções entre ética e moral, verificando aproximações e distanciamentos entre uma disciplina específica da filosofia e uma qualidade inerentemente humana. Ainda que ética e moral sejam comumente entendidas como sinônimos, tentarei distingui-las, apresentando suas características constitutivas. Não se trata de uma distinção unânime entre os estudiosos sobre o tema², tampouco quero afirmar que seja a melhor distinção. Apenas a indico com uma distinção possível e que me ajudará a entrar na seara dos fundamentos sobre a educação intercultural.

Segundo Cortina (1986, p. 80), a diferença entre ética e moral está nos níveis de reflexão. A moral ou “*as distintas morais*” estão vigentes na vida cotidiana e tratam de oferecer orientações normativas e práticas para a ação humana. A hipótese é de que “*a moral não deve se confundir com o que de fato acontece, senão com a consciência do que deveria acontecer. A moral se ocupa com o que deve ser e a partir desse dever ser crítica o que acontece*” (CORTINA, 1990, p. 204, grifos da autora). Diferente da moral, a ética não tem como objetivo central orientar a conduta humana, ainda que o faça indiretamente. Sua tarefa central consiste

² Veja também DE LA TAILLE (2006) e BOFF (2003).

em refletir sobre os fundamentos racionais do fenômeno moral, ou seja, “*a consciência sobre o dever ser*” ou sobre os “*juízos normativos*” (CORTINA, 2001, p. 133). Assim, a moral seria um fenômeno inerente à vida humana e presente na vida cotidiana e a ética, por sua vez, seria a reflexão filosófica sobre este fenômeno (Cf. BOFF, 2003).

Assim, a principal diferença no trânsito entre moral e ética estaria na mudança qualitativa sobre a reflexão, acerca da capacidade humana, em diferenciar entre o que acontece do que, segundo um código de regras, deveria acontecer. A moral seria uma orientação prática para a ação cotidiana baseada em juízos normativos, enquanto que a ética uma teoria filosófica sobre este tipo de ação. “*O que-fazer ético consiste, pois, a meu juízo, em acolher o mundo moral em sua especificidade e em dar reflexivamente razão sobre ele, com objetivo de que os homens cresçam em saber acerca de si mesmos, e, portanto, em liberdade*” (CORTINA, 1986, p. 32, grifos da autora).

Sendo o fenômeno moral algo que não podemos renunciar, “*uma capacidade inerente à vida humana*”, a ética – como *filosofia moral* ou como *moral pensada* – tem que oferecer o fundamento racional para tal fenômeno. A ética “*como reflexão filosófica se vê obrigada a justificar teoricamente por que a moral existe e deve existir, ou bem deve confessar que não há razão alguma para que exista*” (CORTINA, 1986, p. 31). A segunda hipótese seria, obviamente, uma contradição com o caráter irrenunciável do fenômeno moral na vida dos seres humanos.

Sinteticamente, poderíamos afirmar que a moral, como um primeiro nível de argumentação, refere-se aos códigos, regras e juízos que pretendem regular as ações concretas. Este nível é sempre normativo e tem como questão central: *O que devo fazer?* Por sua vez, a ética, é o nível da reflexão crítica sobre os juízos morais existentes na vida cotidiana e suas questões são um pouco mais complexas: “*É racional que existam juízos morais? E quais são as razões suficientes desses juízos?*” (CORTINA, 1986, p. 81).

Destas questões desdobram-se três tarefas para a reflexão ético-filosófica: (1) determinar a especificidade humana

de criar as normas (o dever ser); (2) elaborar categorias que analisem e caracterizem estas normas (a justificação racional sobre o dever ser) e (3) fazer compreensível e racional estas categorias, isto é, propor as razões suficientes para sua própria existência (a ética) bem como para o fenômeno analisado (a moral). Ora, se a ética fundamenta criticamente a moral e se fundamenta a si própria, então ela se consolida reflexivamente como um saber rigoroso e distinto da simples opinião sobre o que é certo e errado, sobre o bem e o mal, sobre o justo e o injusto. Além do mais, a ética legítima que é racional que exista um saber específico a cerca dos juízos que orientam a vida prática, os quais chamaremos aqui de juízos morais ou juízos normativos. Neste sentido, importa destacar a aplicabilidade da ética como uma fundamentação filosófica sobre o fenômeno dos juízos normativos.

Vale, entretanto, a pergunta: como e por que estas reflexões sobre ética e moral se relacionam com uma proposta de educação intercultural? Ora, se estamos em busca dos fundamentos ético-filosóficos sobre uma proposta educacional preocupada com a diferença, o objetivo aqui não é descrever normas sobre como esta educação deve (ou deveria) ser, ou seja, o âmbito dos juízos normativos, ainda que seja plenamente válido. Reitero que este âmbito é válido, justamente por ser algo profundamente humano. No entanto, às vezes, o âmbito normativo costuma ser pejorativamente taxado de “moralizante” ou “prescritivo”. Minha intencionalidade aqui não é normativa, mas ético-filosófica, ou seja, discutir se é racional que existam ações educativas preocupadas com a diferença e quais seriam as razões suficientes para que estas ações educativas existam.

Para cumprir, então, a tarefa ético-filosófica a que aqui me proponho, terei – como se pode supor – que fazer opções e recortes. Minha primeira opção será escolher um caminho, dentro das diferentes perspectivas de estudo sobre a ética. Minha escolha é pela ética do discurso. Além de um caminho, escolherei uma companhia privilegiada, a filósofa espanhola Adela Cortina. E tentarei justificar, a seguir, tais escolhas.

2 ÉTICA DO DISCURSO: UMA OPÇÃO

A ética do discurso visa, entre outras coisas, superar a razão monológica do imperativo categórico de Kant. Segundo Cortina (1993, p. 170), trata-se do necessário câmbio do “*eu penso*” para o “*nós argumentamos*” para a justificação das normas morais. De saída, vale o registro de que uma ética que tem como centro o discurso – *nós argumentamos* – em nada se opõe ao caráter normativo do fenômeno moral, tal como propõe as éticas deontológicas, entre elas, o sistema kantiano. Diferente das éticas teleológicas, a ética do discurso busca os fundamentos racionais para o fato de que exista e de que deva existir os juízos normativos centrados no dever. Para seguir nesta perspectiva, precisamos, então, entender a diferença entre as éticas deontológicas e as teleológicas.

Há éticas que colocam, no centro da fundamentação dos juízos morais, a busca pela vida boa, tais como: a ética aristotélica, na qual vida boa é sinônimo da felicidade que o ser humano busca; ou ainda o utilitarismo, no qual o objetivo a ser alcançado é o maior prazer, como sinônimo de felicidade, para o maior número possível de pessoas. Para estas éticas, o âmbito da moral se mede pela felicidade que podem proporcionar (CORTINA, 1993, p. 170). Estas propostas éticas são chamadas teleológicas, pois estão centradas nos fins (*teleo*) que se deve alcançar.

Há outras éticas que colocam, no centro de sua argumentação, a realização da autonomia legisladora do ser humano para se colocar as próprias regras. Estas éticas se iniciam com o estoicismo e ganham sua mais reconhecida e refinada versão com Kant. Para a ética kantiana, o âmbito da moralidade humana não é o do julgamento das ações humanas, à luz da felicidade, que produzem ou poderiam produzir, é pois o da ação segundo às leis que o ser humano impõe a si mesmo e que, portanto, tem como centro o dever e não a busca da felicidade (CORTINA, 1986, p. 112). Neste sentido, moralmente válido é que o ser humano seja capaz de ditar a si mesmo suas próprias leis. Estas propostas são chamadas

deontológicas, pois estão centradas nas normas (*déontos*) às quais a vontade humana deveria livremente se submeter.

Para o teleologismo, agir moralmente é a realização da vida boa, que se dá através da busca de fins felicitantes. Já para o deontologismo, agir moralmente seria a realização de normas e regras concebidas de maneira livre e autônoma. Reconheçamos, a princípio, que há acertos e erros nas duas perspectivas. Não obstante, a meu juízo, há mais acertos nas éticas deontológicas. A verdade do deontologismo, segundo Cortina (1986, p. 113), estaria: “*em destacar que nem a felicidade individual nem a coletiva, que constitui o bem subjetivo do homem, podem se opor ao respeito ou promoção do valioso em si: a pessoa humana*”.

A fim de entender a opção pela ética do discurso para fundamentar uma proposta de educação intercultural, vale fazer uma incursão antes de seguir adiante. É preciso esclarecer o que significa, no âmbito da deontologia, a pessoa humana como um ser absolutamente valioso. Esta incursão é um passo decisivo para a defesa da diferença que dignamente nos caracteriza como humanos na perspectiva da educação intercultural. Assim, fiquemos com a seguinte questão: o que significa um ser absolutamente valioso?

Poderíamos afirmar que absolutamente valioso significa o contrário de relativamente valioso. Há seres valiosos em si mesmos e seres nos quais o valor é relativo porque servem para outra coisa. Relativamente valiosos são seres que têm o seu valor em função das necessidades às quais eles respondem, como, por exemplo, instrumentos e mercadorias. Seres relativamente valiosos possuem um determinado valor, que pode ser um valor de uso e/ou um valor de compra e venda. Dessa forma, seres relativamente valiosos são intercambiáveis e, por isso mesmo, geralmente, possuem um preço. Ao contrário, os seres absolutamente valiosos não possuem preço e ninguém pode lhes estipular um valor de uso ou um valor de troca. Para estes seres não há um equivalente, ou seja, não existe no universo algo que tenha valor igual a um ser absolutamente valioso, nem mesmo outro ser absolutamente valioso. A sugestão aqui é

que os seres absolutamente valiosos não são intercambiáveis e, por isso, não possuem preço.

Se por valor absoluto entendemos aquilo que não é intercambiável por nenhum outro ser, concluiremos que os seres absolutamente valiosos possuem um *fim incondicionado*. Assim, o que possui um fim incondicionado não é meio para nenhum outro fim. Daí a hipótese deontológica de que deve haver um ser que possua um valor absoluto e, ao mesmo tempo, seja um fim incondicionado. Cabe então a pergunta: a que tipo de seres podemos atribuir estas duas categorias?

Segundo Cortina (1996, p. 85), “*a existência de pessoas é a razão de que haja obrigações morais; porque, como são valiosas em si mesmas, não há equivalente para cada uma delas, assim como não há possibilidade de fixar-lhes um preço*”. E aquilo que não tem preço – e esta frase não é alusão a certa propaganda de cartão de crédito – não é intercambiável. A pessoa humana não tem valor de uso nem de troca, por isso não possui preço, isto é, não pode ser trocada ou substituída, nem mesmo por outra pessoa humana. Por isso mesmo, a ela só pode ser atribuída o valor absoluto, ou seja, a dignidade. E o que tem dignidade não é intercambiável, mas respeitável. Aos seres relativamente valiosos e meios para outros fins atribuímos valor de troca; eles são intercambiáveis e possuem preço. Aos seres absolutamente valiosos e fins incondicionados atribuímos respeito; eles são insubstituíveis e possuem dignidade.

Por que a definição do absolutamente valioso é importante para uma fundamentação ético-filosófica de uma perspectiva de educação intercultural? Ora, nunca será de mais lembrar que nenhuma condição humana – seja étnica, de gênero, de sexo, de capacidades, de religião, de idade, de nacionalidade etc. – pode ser intercambiável. A diferença humana é imensa e não pode ser comparável, não é intercambiável. Toda condição humana – pelo simples fato de ser humana – não tem preço, mas sim dignidade. E se tem dignidade, a ela se deve respeito. A diferença humana é absolutamente valiosa e deve ser – e isto é um argumento

normativo – respeitada em todos os âmbitos, especialmente o educativo, tal como defende as propostas de educação intercultural.

Devo retornar, no entanto, à ética do discurso, que é uma ética deontológica na medida em que antepõe o justo ao bom, o dever à felicidade. Não obstante, trata-se de um deontologismo matizado, que não está de costas à felicidade humana. É importante recordar que a ética do discurso visa oferecer algumas correções no percurso das ética deontológica kantiana, buscando a superação de uma racionalidade monológica e a instauração da racionalidade normativa dialógica. É isso que tentarei demonstrar a seguir, destacando a centralidade de uma lógica intersubjetiva na dimensão do dever, propiciada pelo diálogo em condições ideais. Vale ainda o destaque que o diálogo será também, de maneira muito evidente, um dos fundamentos ético-filosóficos para a educação intercultural, tal como objetiva demonstrar este artigo.

3 DIÁLOGO: A INTERSUBJETIVIDADE NO CENTRO DO DEVER

Uma das principais contribuições da ética do discurso, senão a mais importante, é a ênfase no caráter intersubjetivo da racionalidade moral, que tem o consenso racional como fim último e o diálogo como procedimento. Como já afirmado, trata-se da mudança do “*eu penso*” para o “*nós argumentamos*” na fundamentação racional para os juízos morais. Segundo Cortina (1986, p. 199), a racionalidade moral é, de fato, sempre intersubjetiva e nunca monológica. A fim de perceber essa racionalidade intersubjetiva é importante destacar a diferença que Cortina (1986, p. 201) apresenta entre o que é “*racional*” e o que é “*racional*”. Algo é racional quando é produto da razão calculadora ou técnica, que pode ser operacionalizada, de maneira individual ou monológica, ainda que nem sempre recomendável. Já o racional é intersubjetivo, é produto de uma razão que conecta o indivíduo com os outros, com

seu meio social. Trata-se da razão que é posta em marcha para encontrar o justo e o injusto, o correto e o incorreto, o bom e o mau, num determinado contexto. Sendo assim, o fenômeno moral é sempre uma busca racional e não racional. A razão calculadora ou técnica é própria para a busca de meios adequados para uma determinada atividade, já a razão intersubjetiva é própria para a justificação dos fins últimos da ação. A primeira pode se realizar de maneira individual e monológica. A segunda só pode acontecer na relação com os pares, pois busca o estabelecimento de normas justas, que são formuladas num discurso, que numa situação ideal de diálogo, visa à obtenção de um consenso racional e não de uma verdade racional.

Alguém que enuncie uma norma está pretendendo, já implicitamente, sua validade intersubjetiva, se é que a enunciação tem algum sentido. Porém, esta pretensão de validade intersubjetiva, igualmente se tem sentido, deve estar sustentada por argumentos, pois quem mantém a norma tem que estar disposto a oferecê-los através de um discurso, para respaldar suas pretensões. No entanto, os argumentos devem ser compreensíveis e aceitáveis, pois, caso contrário, a pretensão de validade intersubjetiva é irracional. O que legitima uma norma não seria a vontade dos sujeitos individuais, mas o reconhecimento intersubjetivo de sua validade, obtido através do único motivo racional possível: o discurso. (CORTINA, 1986, p. 128-129).

Se a ética do discurso valoriza uma racionalidade intersubjetiva através do diálogo, será fácil supor que sua regra de ouro é distinta do imperativo kantiano, formulado como uma norma individual que pretende ser universal: *age de tal forma que o princípio de sua ação possa valer como norma para todos*. Para a ética do discurso, o princípio da ação deverá incorporar de maneira mais explícita a intersubjetividade. Sendo assim, o princípio discursivo seria o seguinte: *só são válidas aquelas normas de ação com as que estão ou poderiam estar de acordo todos os possíveis afetados como participantes num discurso prático, celebrado em condições ideais* (Cf. CORTINA, 1997, p. 100; 1986, p. 12). Uma norma só seria

justa, ou encontraria sua validade, se todos os implicados pela ação desejam (ou desejariam) a norma ou pelo menos estão (ou estariam) de acordo com ela, mediante um diálogo celebrado em condições de simetria.

Cumprе registrar que os acordos celebrados no diálogo não podem invalidar os princípios básicos que garantem, à pessoa humana, um valor absoluto e um fim incondicionado. Suponhamos que, mesmo após um diálogo em condições ideais, uma pessoa aceitasse ser discriminada. Em qualquer circunstância, essa regra – ainda que consensuada explícita ou implicitamente – não seria justa, pois estaria em desacordo com os pontos de partida demonstrados anteriormente: o ser humano como ser absolutamente valioso e como fim incondicionado, ou seja, o humano como ser pleno de dignidade e merecedor de respeito.

Numa ética deontológica, por normas justas se entendem as normas universalizáveis, pois assim é a natureza do fenômeno moral, ou seja, sua centralidade está no dever, na necessidade, na obrigatoriedade, na não-contingência. Ora, a ética discursiva pondera que cada ser humano implicado deva dar seu consentimento, como interlocutor válido, para que uma norma seja considerada justa. Neste sentido, ao mesmo tempo em que dá a esta norma um caráter universalizável, a prática do diálogo também a conecta a uma realidade concreta, contextualizando-a no mundo cotidiano. A meu ver, a ética do discurso promove uma saudável flexibilização entre a universalidade das normas e a particularidade dos casos concretos, nas quais as normas são celebradas e executadas. Assim, outra vantagem da ética do discurso – e que justifica minha opção – estaria na possibilidade de articular universalidade (igualdade) e particularidades (diferenças) no âmbito das normas morais e, quiçá, numa prática educativa intercultural.

A fim de melhor entender o princípio da ética do discurso e fundamentar uma proposta de educação intercultural é importante entender o que venha a ser um diálogo em condições ideais. Por condições ideais de diálogo, em primeiro lugar, considera-se a conversa celebrada em simetria, ou seja,

na qual todos os interlocutores são considerados válidos, possuem o mesmo valor e os mesmos direitos, independente de sua condição de gênero, sexualidade, etnia, capacidades, nacionalidade, idade ou qualquer outro tipo de pertencimento identitário. Além disso, o único poder que é concedido aos interlocutores é o do melhor argumento e nunca sua posição de poder ou de hegemonia, categorias centralmente questionadas numa educação intercultural.

Em segundo lugar, um diálogo em condições ideais também pressupõe que os interlocutores queiram estabelecê-lo numa situação na qual a fala faça sentido. Sendo assim, os interlocutores não se podem eliminar, nem física nem logicamente. Aqui a intolerância contra as diferenças, a violência contra as minorias, o silenciamento dos discordantes ou não-hegemônicos deveria estar totalmente ausente. A partir desta condição de possibilidade mínima de diálogo – o reconhecimento de todos os interlocutores como igualmente válidos e a manutenção dos mesmos como tais – apresento algumas premissas que, segundo Cortina (1986, p. 69), caracterizam uma situação de diálogo ideal.

A primeira premissa é que os interlocutores façam uma opção pela verdade. Um diálogo ideal não pode ser celebrado se o ponto de partida, a argumentação, estiver entremeado de mentiras ou falsidades. Aqui o procedimento (diálogo) e a própria ética se intercalam. Não é possível diálogo sem compromisso com a verdade e nem construção de verdades morais sem compromisso com o diálogo.

A segunda premissa é o compromisso com uma comunidade ideal de argumentação, o que significa uma situação na qual a plena compreensão entre os interlocutores seja desejada e constantemente buscada. Um diálogo não pode ser celebrado se os interlocutores, *a priori*, não querem se entender. Em outras palavras: para um diálogo em condições ideais, é preciso que cada interlocutor esteja aberto a entender os argumentos dos outros e, ao mesmo tempo, se esforce ao máximo para se fazer entender pelos demais. Aqui as atividades da escuta e da fala devem atingir o seu melhor estágio.

A terceira premissa deriva das anteriores. Trata-se de considerar a comunidade ideal de argumentação como um imperativo para os interlocutores. Todos devem estar comprometidos em impulsionar, a partir da comunidade real, a comunidade ideal de argumentação. A comunidade ideal deve ser mais que uma hipótese, deve ser o compromisso dos interlocutores em promovê-la desde as condições reais, nas quais se encontram, para estabelecer o diálogo.

Outro destaque fundamental é que o diálogo na ética do discurso não tem simplesmente a função de verificar a validade de normas morais. A ética do discurso é uma filosofia prática e, neste sentido, visa uma fundamentação racional dos juízos normativos. Isso implica, ainda que de maneira indireta, uma orientação para o mundo da vida. O diálogo busca a validade de uma norma e a sua aplicabilidade, isto é, as decisões que tanto nos esperam na vida cotidiana, às vezes, de maneira dramática e urgente. Na ética do discurso, as decisões do mundo da vida devem ser tomadas pelos implicados, ou seus representantes, a partir de um marco deontológico que os considere como interlocutores válidos, sem qualquer tipo de discriminação, de um diálogo celebrado em condições de simetria (Cortina, 1993, p. 175). As decisões a serem tomadas dão às normas outra proporção, na qual o consenso racional passa ser o fator de legitimação; e não somente a vontade do indivíduo em cumprir um dever que seja universalizável. Assim, para além do valor absoluto da pessoa humana e sua condição como fim último (ética kantiana), é acrescentado o consenso racional como critério de validade das normas morais (ética discursiva).

A ética discursiva é uma opção válida para a superação de conflitos, principalmente os conflitos que emergem de posturas discriminatórias e intolerantes com a diferença dentro de sociedades plurais, tal como se espera que colabore uma educação intercultural. Há conflitos que giram em torno dos meios a serem utilizados para determinado fim. Este nível de conflito seria uma falta de acordo sobre como alcançar um fim que é acatado por todos/as como justo e/ou

bom. No entanto, há situações de conflito mais complexas que surgem quando uma sociedade não está de acordo sobre os fins últimos ou sobre as normas mais fundamentais segundo as quais se deve agir, o que é cada vez mais evidente em sociedades multiculturais. Não será difícil constatar que, às vezes, não estamos de acordo com os fins a alcançar e ainda menos com os meios que devemos utilizar para tanto. Neste sentido, a ética do discurso como fundamento para uma educação intercultural, com sua prática do diálogo e a busca do consenso razoável sobre os juízos normativos, não seria uma ética a mais, mas, talvez, a mais adequada para os desafios de nossa sociedade, que está marcada tanto pela pluralidade de sujeitos quanto pelos preconceitos, discriminações e intolerâncias.

4 JUSTIÇA, DIÁLOGO E EDUCAÇÃO

Ainda falta analisar como a ética do discurso, centrada no diálogo, supera um possível dualismo entre o dever e a felicidade, articulando-os como duas dimensões de uma concepção de justiça. Propor, numa proposta de ética deontológica, a dimensão da felicidade é considerar que a razão humana não é uma *razão pura* como muito se acreditou. Não é possível sustentar uma razão meramente objetiva, imparcial e desinteressada, como se fosse possível uma racionalidade meramente normativa alheia aos interesses humanos pelo sentido de felicidade (CORTINA, 2001:63). A razão humana se move a partir dos interesses pessoais e coletivos, bem como a partir das circunstâncias históricas.

Uma ética que tem como centro o discurso, que só é possível se celebrado através do diálogo e este, por sua vez, só é possível através da palavra, não pode, então, esquecer que “a palavra está ligada, sem dúvida à razão, porém também à sensação e ao desejo” (CORTINA, 1997:47). A palavra não é simplesmente *logos*, mas é também *eros*. A palavra comunica razão e desejo. A palavra está atravessada pela razão e pelo desejo. O que quero assinalar é que não há discurso meramente racional, neutro e objetivo. Todo discurso

comunica uma aspiração, está marcado por um desejo e se concretiza na fala por uma vontade.

Nesta perspectiva, o ser humano é um ser desejoso de felicidade, que tem a oportunidade de esclarecer inteligentemente quais tendências convêm potencializar e quais convêm frear, para alcançar a sua meta. Por isso, é prudente quem harmoniza desejo e inteligência, optando pelos desejos mais condizentes à felicidade (CORTINA, 1997, p. 47).

Desde a Antiguidade, há certo consenso sobre o fato de que nós, humanos, tendemos à busca da felicidade. No entanto, a maneira de alcançar a felicidade deve ser escolhida inteligentemente. Devem-se eleger os meios para atingi-la. Para Aristóteles, possuímos uma peculiaridade em nossa razão, que é a unidade que somos entre inteligência e desejo. Assim, volto às éticas teleológicas, considerando que elas apresentam uma importante contribuição da tradição aristotélica, que é o conceito de *razão prudencial*, aquele tipo de racionalidade que nos leva a buscar as justas normas morais que melhor conduzem à felicidade. Se há consenso que tendemos à felicidade, não é tão fácil, entre as diferentes correntes filosóficas, chegar a um acordo sobre o que vem a ser a felicidade.

Cortina (1993, p. 180), por exemplo, considera a felicidade como “*auto-realização*”. A busca de auto-realização pode ser entendida como a conquista do maior bem possível que deve ser alcançado em consonância com princípios e valores morais, ou seja, felicidade articulada às exigências do dever ser. Esta busca é uma atividade conflituosa, pois o maior bem possível não significa apenas a obtenção de prazeres imediatos, mas auto-realização com princípios e valores que podem, inclusive, restringir a felicidade almejada. Sendo assim, a felicidade não é simplesmente tarefa de uma razão calculadora, mas de uma *razão prudencial*, que deveria conjugar o que é bom com o que é certo. Uma razão prudencial é justa porque se guia por dois princípios: (1) o que causa a felicidade e (1) o que cumpre os critérios normativos.

Tendo em vista a razão prudencial e a tarefa de buscar a felicidade como auto-realização, não podemos esquecer que a ética do discurso é uma ética deontológica, com a centralidade nos deveres normativos e nem tanto na busca da felicidade. No entanto, evitar o dualismo entre as dimensões do dever e da felicidade é uma das tarefas que se cobra da ética discursiva. A questão enfrentada é sobre como articular no âmbito de uma proposta ética as exigências morais (os deveres de justiça) e diferentes projetos de vida boa (a busca da felicidade)³.

O que importa é que esta tensão seja entendida a partir de duas características conflitantes da racionalidade moral: a busca inevitável dos seres humanos por projetos felicitantes e o compromisso irrenunciável com a exigência dos juízos normativos. A articulação dessas duas dimensões só será possível no campo educacional, a meu juízo, na elaboração de uma proposta intercultural, para a qual a ética discursiva se apresenta como um procedimento adequado. Assim, é fundamental indicar as relações da ética discursiva com o campo da educação propriamente dito, com o objetivo de fundamentar uma proposta de educação intercultural.

Para ensaiar algumas relações entre a ética discursiva e o pano de fundo deste artigo – a busca de fundamentos ético-filosóficos para uma educação intercultural – cumpre retomar e sintetizar alguns pressupostos levantados até aqui. Sendo assim, uma ética discursiva repousa basicamente em cinco pontos, a saber: (1) os seres humanos são absolutamente valiosos e são fins em si mesmos; (2) os seres humanos têm dignidade e não preço e por dignidade só se pode exigir respeito; (3) os seres humanos são autônomos, auto-legisladores e possuidores de uma racionalidade irrenunciável sobre as exigências dos juízos normativos, isto significa afirmar que a dimensão do dever cobra centralidade

³ Esta questão é reiteradamente discutida em: *Ética Mínima* (Cortina, 1986, p. 167); *Ética sin Moral* (Cortina, 1990, p. 83-85); *Ética Aplica y Democracia Radical* (Cortina, 1993, p. 180); *Ética Civil e Religião* (Cortina, 1996, p. 08, 14 e 53); *Ciudadanos del Mundo* (Cortina, 1997, p. 28-29); *Hasta un Pueblo de Demonios* (Cortina, 1998, p. 113) e *Alianza y Contrato* (Cortina, 2001, p. 137).

no agir moral; (4) as normas morais só possuem validade se elaboradas num consenso razoável que se obtêm a partir de um diálogo celebrado em condições ideais; (5) as normas morais formam um marco indispensável para o agir moral, mas não ofertam felicidade tal como os seres humanos a buscam e a necessitam. Assim, encontramos a salutar tensão entre dever e felicidade, sem renunciar a matriz deontológica e discursiva que elegemos como caminho para esta reflexão.

Importa destacar, ainda, a dimensão do dever no processo educativo. A meu juízo, são duas as considerações a fazer. Primeiro: a educação é um procedimento que deve acontecer necessariamente no processo de humanização. Ao contrário de outros seres do mundo animal, o ser humano não possui uma “programação biológica” que lhe forneça uma identidade. A nossa identidade – humana e individual – é forjada obrigatoriamente na relação com outros humanos. O que torna um ser humano humano é sua relação com outros humanos. Só na relação com outros humanos é que o *bicho humano* se humaniza. Tal processo é obrigatório, necessário, imperativo. Se não for assim, não pode ser de outra maneira. Talvez possa ser, de fato, de outra maneira, tal como contam os mitos de Mogli, o menino lobo, e de Tarzan, o menino macaco. Mas, poderíamos considerá-los plenamente humanos?⁴

Segundo: se antes de mais nada, a educação é um dever ser – um imperativo – para os humanos, então, como quer que ela aconteça, ela deve responder ao dever moral de ser um processo de socialização e humanização que parta do princípio – também imperativo – de que todos os seres humanos são absolutamente valiosos e fins incondicionáveis. Como processo de humanização, a educação não possui nenhum equivalente e muito menos preço, tão somente porque é o humano um ser absolutamente valioso. Tal como já defendemos, mas vale novo registro, o que não possui preço ou equivalente reclama imperiosamente dignidade; dignidade é sempre respeitável e nunca intercambiável.

⁴ Veja ANDRADE (2008).

A partir desta perspectiva, a educação é um imperativo de humanização, quicá um dos mais elevados processos de conquista da dignidade pelos seres humanos (ANDRADE, 2008, p. 58).

Ora, tamanha responsabilidade cobra o processo educativo enquanto dever humano de todos para com todos, que é óbvio que ele não pode acontecer de qualquer maneira. Por isso, a educação foi, é e sempre será, um dos principais campos de disputa entre os humanos. Que sociedade queremos construir? Que tipo de seres humanos queremos formar? Estas são questões fundamentais para uma filosofia da educação e mobilizam projetos e poderes. Neste sentido, aposto que a educação se dá no e pelo diálogo (FREIRE, 1987, p. 77). No entanto, o diálogo, no decorrer da história da filosofia, salvo raras exceções, ficou bastante restrito como um procedimento adequado para a tarefa filosófica. Hannah Arendt o pensa numa dimensão interna, como a faculdade do pensamento de forma dialógica. Em suas palavras: o *dois-em-um socrático* (ARENDR, 1995, p.), isto é, a capacidade humana de dialogar consigo mesmo e dar significado ao mundo.

É mister que o pensamento educacional, principalmente o brasileiro, não deixe cair no esquecimento o papel fundamental de Paulo Freire, no campo dos fundamentos da educação e das práticas pedagógicas, incorporando e aprofundando o diálogo como método educativo essencial para a superação de uma prática educativa bancária (FREIRE, 1987, p. 57-62). A meu juízo, a novidade dos herdeiros da ética discursiva e da pedagogia freiriana é estabelecer premissas básicas, internas para um diálogo em condições de simetria e dar as razões suficientes a favor de uma comunidade ideal de argumentação, que são categorias primordiais para uma proposta de educação intercultural.

Nesta perspectiva, destaco também que comprometer-se com a luta e a promoção da diferença como valor e atitude para uma agenda ética e educativa é comprometer-se em promover o respeito à dignidade humana e reconhecer, através de atitudes e propostas viáveis para o

campo ético e educacional, o valor absoluto da vida. No entanto, não nos basta aqui declarar uma posição contra a manipulação e a instrumentalização da dignidade humana, pois ficaríamos estacionados na obrigação negativa, isto é, num comportamento que se baseia no que não se deve fazer: *não devemos instrumentalizar o ser humano, pois ele é um ser absolutamente valioso*. Então, o que poderia ser proposto a partir das conclusões apresentadas até aqui? Algum fundamento para uma prática educativa intercultural? Arrisco-me em dizer que as respostas a estas perguntas derivam necessariamente uma obrigação moral positiva: *devemos promover e construir valores para uma agenda mínima no campo da ética e da prática pedagógica, na qual a diversidade possa ser um dos valores e uma das atitudes centrais*.

Nesta perspectiva, a fim de fundamentar a educação intercultural desde a ética do discurso, minha aposta, a seguir, será entender o jogo cooperativo entre dever e felicidade, ou seja, o diálogo entre os mínimos de justiça e os máximos de felicidade.

5 EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: O DIÁLOGO ENTRE MÍNIMOS E MÁXIMOS

Por fim, retomo o que considero ser o questionamento central no pensamento de Adela Cortina e o que nos ajuda a fundamentar a educação intercultural: como é possível justificar uma filosofia prática, que permita conciliar as exigências irrenunciáveis de justiça com a pluralidade de projetos de vida felicitante, em sociedades pluralistas? A filósofa de Valencia propõe a articulação entre dever e felicidade, na qual visa incorporar como procedimento as propostas da ética discursiva e promover um entendimento entre as éticas deontológicas e as teleológicas. Ela cumpre esta tarefa discutindo o que seriam *éticas de justiça* e *éticas de felicidade*, que em suas palavras são respectivamente *éticas de mínimos* e *éticas de máximos*.

Adela Cortina parte de um contexto de diversidade de códigos morais e de uma demanda histórica de elaborar,

no marco de um pluralismo axiológico, uma proposta ética que articule os mínimos de justiça, que devem ser resultado de um consenso razoável, e as concepções de vida boa ou projetos de vida feliz.

De fato a convivência de distintas morais que pretendem universalidade tem sido, e é, possível sobre a base de uma ética cívica, que se compõe de uns mínimos compartilhados entre as distintas ofertas de “máximos”, entre as distintas propostas de felicidade. A felicidade se convida, enquanto que os mínimos de justiça da ética cívica se exigem. Ninguém pode exigir do outro que viva segundo um modelo de felicidade: pode lhe convidar a seguir tal modelo. Porém, uma sociedade sim pode exigir dos cidadãos que vivam segundo umas orientações de justiça. Por isso é possível de fato o pluralismo moral: porque já existe uns mínimos de justiça (liberdade, igualdade, diálogo, respeito) compartilhados pelas morais de máximos. E esta moral cívica orienta a legalidade, que não apenas se exige, senão que se impõem, si for necessário, mediante sanção. (CORTINA, 1986, p. 167).⁵

Vale lembrar que moralmente justo é algo que se faz sempre necessário e assim universalizável para todo ser racional que queira ser moral, isto é, que não queira estar aquém de uns mínimos de justiça que garantam a dignidade humana. Necessário e universal significam os mandatos que se fazem obrigatórios para todos que se queiram morais. Moralmente justo é algo que está fora da contingência, da efemeridade; trata-se de algo que *deve ser*, porque se não for, estaremos abaixo da estatura moral que requer a dignidade humana. Por sua vez, o bom é aquilo que causa felicidade, ou seja, auto-realização por alcançar os fins que nos propusemos intencionalmente ou não. O bom não pode ser exigido dos outros seres racionais, pois se trata fundamentalmente de uma realização subjetiva, pessoal e intransferível. Como sabemos, o que é bom para um pode não ser bom para outros. O que causa felicidade em um pode não causar em outros.

⁵ Grifos da Autora. Veja também: *Hasta un Pueblo de Demonios* (CORTINA, 1998, p. 117) e *Alianza y Contrato* (CORTINA, 2001, p. 140).

As éticas de justiça ou éticas de mínimos ocupam-se unicamente da dimensão universalizável do fenômeno moral, isto é, daqueles deveres de justiça exigíveis de qualquer ser racional, e que, efetivamente, só são constituídos de exigências mínimas. Ao contrário, as éticas de felicidade pretendem oferecer ideais de uma vida digna e boa, ideais que se apresentam hierarquicamente e englobam o conjunto de bens que os homens usufruem como fonte da maior felicidade possível. São pois, éticas de máximas, que aconselham a seguir o modelo e convidam-nos a tomá-lo como norma de conduta, mas não podem exigir ser seguidos, visto que a felicidade é tema de aconselhamento e convite, e não de exigência. (CORTINA, 1996, p. 62).

A partir da busca de articulação entre felicidade (máximos eticamente aconselháveis) e justiça (mínimos moralmente exigíveis), é possível se questionar sobre como fundamentar os valores e as atitudes a serem respeitados e ensinados para se comportar com justiça numa sociedade plural. É aqui que encontramos o ponto de encontro entre a ética do discurso, segundo as formulações cortinianas e uma proposta de educação intercultural.

O tema dos mínimos morais não deve ser um tema alheio ao campo educativo e especialmente para os fundamentos da educação. Neste sentido, a primeira questão a ser levantada é sobre a necessidade de se refletir ou não sobre os mínimos de moralidade a serem ensinados.

Os educadores também têm de saber quais são os seus 'mínimos decentes' de moralidade na hora de transmitir os valores, sobretudo no que diz respeito à educação pública numa sociedade pluralista. Pois é certo que, por serem educadores, não têm legitimidade para transmitir, sem mais, apenas os valores que lhes pareçam oportunos. (...) Não seria urgente descobrir quais são os valores que podemos partilhar e que vale a pena ensinar? É ou não é urgente descobrir um 'mínimo decente de valores' já partilhados? (CORTINA, 1996, p. 57-58)

Descobrir este mínimo de valores e atitudes já partilhados numa sociedade pluralista a fim de se pensar a tarefa educativa, é um esforço que envolve diferentes âmbitos do

pensamento educacional, tais como: fundamentos, currículo e prática pedagógica, formação de professores/as, entre outros. Neste sentido, é preciso se refletir conjuntamente sobre que tipo de seleção se deve fazer dos conteúdos, das habilidades e dos valores disponíveis dentro do acervo cultural no qual está inserida a escola.

Sobre a seleção curricular, Sacristán (2001, p. 218) defende que

Como agente que põe em contato os sujeitos com a cultura virtualmente disponível, talvez a peculiaridade mais singular da educação escolar seja a de procurar as experiências não diretamente acessíveis aos sujeitos por outras vias de socialização ou redes sociais e pela intencionalidade dada a estas aprendizagens. A escola deve se centrar naquilo que não se dedicam ou não podem se dedicar a família, o grupo de amigos, as igrejas, os meios de comunicação social etc., ao invés de substituir ou competir com estes agentes educativos.

Segundo Sacristán (2001), o currículo escolar não é apenas uma oferta a mais de conteúdos, habilidades e valores. O específico da escola é uma oferta selecionada e ordenada desses elementos de forma que façam, ou deveriam fazer, sentido tanto para os educadores/as quanto para os educandos/as. Assim, o conhecimento é sempre uma ordenação de conteúdos, habilidades e valores que faz sentido num determinado contexto. Conteúdos, habilidades e valores que, inclusive, podem e são de fato adquiridos em outros contextos, como a família, as igrejas, a turma de amigos etc. *“A aprendizagem passa a ser conhecimento quando tem um sentido para quem o adquire; o que significa que ilumina algo novo, ou faz de outra forma ou com um tipo de compreensão mais profunda, o que já se conhece por experiências prévias”* (SACRISTÁN, 2001, p. 220).

Se, por um lado, a educação escolar – consubstanciada no currículo – é uma seleção dentro de uma cultura, por outro lado, uma cultura envolve vários e distintos aspectos, entre eles o âmbito dos valores. Os valores formam um

campo propício de análise, de mudança e de manutenção, pois são vitais em todo e qualquer processo de socialização de conhecimentos. Para Sacristán (2001, p. 223), a educação pode fornecer um importante entendimento sobre este componente axiológico existente em toda cultura sem doutrinar, nem pressionar para que um determinado código moral seja aceito como o único possível. Tampouco este componente axiológico pode ser dispensado ou relegado a uma situação inferior já que são também os valores – e sobretudo eles – que determinam nossas preferências e orientam nossas ações, principalmente a ação educativa.

Se a educação escolar envolve uma seleção de valores, a questão central é quais são os critérios para selecionar uns valores e não outros. Creio ser possível indicar, numa perspectiva intercultural, dois aspectos a serem evitados, a saber: o universalismo exacerbado e o diferencialismo inconseqüente. Por um lado, é preciso evitar a cilada de um universalismo exacerbado, no qual uma cultura – geralmente a da classe dominante – é tomada como a única possível, a única correta, a única com estatuto de validade. Um universalismo exacerbado pode nos levar à uniformização e ao desrespeito às diferenças, que são o que, de fato, garantem que uma sociedade seja plural. Sem respeito às diferenças não há pluralidade possível. Em efeito, aqui cabem as críticas às posturas modernas. Por outro lado, deve-se igualmente recusar a cilada do relativismo radical que considera que tudo vale por igual. Esta perspectiva, que identifico como um diferencialismo inconseqüente, não se sustenta diante de um questionamento mais profundo, pois não se pode afirmar hoje, por exemplo, que o ideal da igualdade entre homens e mulheres tem o mesmo valor que o machismo. Existe uma hierarquia de valores que pode e deve orientar nossas preferências, nossas ações e, por isso mesmo, a prática educativa. Uma hierarquia de valores sempre será válida se – e somente se – respeitar a dignidade humana como algo fundamental e inegociável. Afinal, para utilizar a nomenclatura aqui defendida, a pessoa humana é um ser absolutamente valioso e um fim incondicionado.

Partindo do ponto de que a tarefa educativa demanda uma agenda mínima de valores partilhados, a questão pendente é sobre por que e como uma agenda pedagógica deve incluir o valor da diferença em sua pauta de discussão e atuação, tal como defendemos numa educação intercultural. Ou, perguntado de outra forma: por que a diferença deve fazer parte de uma agenda mínima de valores nos processos educativos de sociedades plurais?

A partir do caminho feito até aqui, a meu juízo, a defesa de uma educação intercultural apresenta-se como uma tarefa urgente e necessária em sociedades pluralistas que desejem ser justas e felicitantes. E aqui acho que encontramos um ponto fundamental em defesa da ética dos mínimos e da ética dos máximos, no campo educacional. Uma ética de mínimos busca – também através de suas propostas educativas – apresentar normas, deveres e regras que legislam atitudes e são uma exigência para todos. Por sua vez, uma ética de máximos é um convite livre para aqueles que se queiram incorporar a um determinado grupo, a saber: aqueles que vêm na diferença uma riqueza. Sendo assim, há uma série de mínimos decentes comuns que já partilhamos nas sociedades pluralistas e que devem e podem ser ensinados. Entre estes mínimos está o princípio da não discriminação, do respeito às especificidades, da acolhida da diferença como um valor. Por outro lado, fica também aberto o campo para que possamos desenhar diferentes máximos felicitantes.

A meu juízo, o tema mais conflitante que se tem que estar atento é que, a um convite felicitante, cada um está livre para aceitá-lo ou não, mas a uma exigência de justiça todos e todas estamos obrigados a nos submeter, se não quisermos estar abaixo dos mínimos decentes que garantem a dignidade humana, se não quisermos estar aquém da estatura moral necessária para enfrentarmos os desafios de inclusão de todos e todas, independente de nossa loteria biológica ou social (etnia, gênero, orientação sexual, classe social, capacidades físicas e intelectuais etc.).

Uma estratégia educativa centrada no valor-atitude do diálogo nos leva a assumir que o sentimento, em relação ao

outro, até pode não ser o melhor, mas que se deve sempre ter o compromisso da melhor atitude com relação ao outro. Uma educação intercultural seria, por um lado, um convite a máximos felicitantes, mas também uma exigência moral. E, para se educar numa exigência moral, uma proposta educativa deve ser coerente à sua própria natureza, ou seja, não pode renunciar à sua tarefa de fixar as exigências dos mínimos de justiça que são imprescindíveis para se manter o próprio pluralismo, que tanto desejamos, enquanto máximo felicitante. Não se trata de fazer uma opção entre o ideal sonhado ou o real possível, entre educar em valores ou educar em atitudes, mas sim de articular essas duas dimensões, o dever e a felicidade. Creio, que a articulação entre ética discursiva e educação intercultural é um caminho válido para seguirmos construindo um mundo mais pautado na justiça e na felicidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo. *É a educação um direito humano? Por quê?*, in: SACAVINO, S. e CANDAU, V.M. (Org.). Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas. Petrópolis: DP et alli., 2008, p. 52-62.

ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

BOFF, Leonardo. *Ética e moral: a busca dos fundamentos*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CORTINA, Adela. *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*, Madrid: Editorial Tecnos, 1986.

_____. *Ética sin moral*, Madrid: Tecnos, 1990.

_____. *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid: Tecnos, 1993.

_____. *Ética civil e religião*, São Paulo: Paulinas, 1996.

_____. *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza Editorial, 1997.

_____. *Hasta un pueblo de demonios: ética pública e sociedad*, Madrid: Taurus, 1998.

_____. *Alianza y contrato: política, ética y religión*, Madrid: Trotta, 2001.

DE LA TAILLE, Yves. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*, Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid: Ediciones Morata, 2001.

INTERCULTURAL EDUCATION AND DISCOURSE ETHICS: DIALOGUE AS FOUNDATION

Abstract

The purpose of this article is to propose the concept of dialogue as one of the ethical philosophical building blocks for intercultural education. The purpose here is to present, from an ethical philosophical stance, some contributions for the establishment of educational practices that are committed to difference. To that aim, I will dialogue primarily with the Spanish philosopher Adela Cortina, on her arguments about the concepts of duty (moral minimum) and happiness (moral maximum). From that perspective, I will attempt to demonstrate my option for the discourse of ethics, its centrality for the dialogue concept and its affiliation to deontological ethics; then, I will defend and base my reflection on intercultural education from the perspective of an agenda of values, attitudes, and necessary and urgent practices for multicultural societies.

Keywords: Dialogue. Intercultural education. Deontological ethics. Discourse ethics.

Data de recebimento: novembro 2013

Data de aceite: fevereiro 2014

OUTRAS CONTRIBUIÇÕES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DISCURSO: ESTRATÉGIAS BIOPOLÍTICAS E PRODUÇÃO DE VERDADES¹

Paula Corrêa Henning²
Cleber Gibbon Ratto³
Clarissa Corrêa Henning⁴
Bárbara Hees Garré⁵

Resumo

O artigo analisa discursos sobre Educação Ambiental em propagandas midiáticas. Operando com o conceito de biopoder, o texto toma a mídia como potente ferramenta para a produção das formas de existir e conviver na atualidade a serviço do capitalismo contemporâneo. Ao estudar tais discursos entende-se que a mídia coloca em operação uma relação de poder e fabrica verdades, produz sentidos e

¹ Esta pesquisa conta com financiamento do Observatório da Educação/CAPES.

² Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Coordenadora do PPG Educação em Ciências. Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos/UNISINOS. Endereço: Rua Hércio Nascimento, nº 215, Bairro Cassino, Rio Grande, Rio Grande do Sul. CEP: 96205-085. Telefone: (53) 81328686. E-mail: paula.henning@ig.com.br

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNILASSALE/RS. Psicólogo, psicoterapeuta e Doutor em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa no CNPQ “Cultura, Subjetividade e Políticas de Formação”. E-mail: cgratto@hotmail.com

⁴ Jornalista e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente estuda sobre capitalismo flexível, cibercultura e discursos ambientais. Bolsista CAPES. Contato: clarissahenning@yahoo.com.br

⁵ Orientadora Educacional do Instituto Federal Sul-Riograndense - Campus Pelotas/RS. Doutoranda do PPG Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Bolsista CAPES. E-mail: barbaragarre@gmail.com

constitui sujeitos. Analisar as propagandas que vêm sendo produzidas na atualidade sobre EA vincula-se a provocar o pensamento e pensar a EA para além da impregnação naturalista e romântica do “contato com a natureza”. Tal campo vincula-se também a estratégias de segurança e controle da sociedade, já que suas campanhas colocam fortemente em questão o “futuro do planeta”.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Mídia. Biopoder e Michel Foucault.

Este texto se dá na interlocução potente entre o campo de saber da Educação Ambiental e os estudos da mídia como artefato cultural que vem produzindo formas de existir e conviver no mundo contemporâneo. Para isso, colocamos sob exame algumas propagandas que vêm fortemente circulando em veículos de comunicação, de maneira especial na televisão e na internet. Nesse texto, buscamos provocar o pensamento sobre tais discursos, entendendo-os atrelados ao poder sobre a vida da população, no intuito de “preservar o meio ambiente”.

O aquecimento global, o derretimento das geleiras, as toneladas de lixo produzidas por nós viraram moedas fortes e recorrentemente tratadas no interior da mídia. Ao percebermos na atualidade a crise ambiental que Guattari (1990) nos anunciava, podemos entender um dos porquês do discurso ambiental estar cada vez mais presente em nossas vidas. Recorrentemente nos deparamos com *slogans* como: “*Reciclar para transformar*” (Natura Cosméticos, 2009) “*Promover o uso consciente dos recursos naturais é um dos objetivos do Santander*” (Banco Santander, 2009); “*Tomar uma decisão para cuidar do planeta*” (Banco do Brasil, 2009); “*Todos pelo Planeta*” (Editora Abril. Revista Cláudia, 2010). Não há dúvida que, do início da década de 90 para cá, começamos a sentir uma forte preocupação com o futuro do nosso planeta tanto por empresas governamentais e não-governamentais, como por parte da sociedade de uma forma geral. Com isso, a educação ambiental, tomou força e vem se constituindo num campo de visibilidades diante da preocupante devastação do meio ambiente. Um dos espaços em que estes discursos circulam recorrentemente é a mídia,

produzindo verdades e saberes acerca da crise vivida no século XXI. Com isso, as mídias agem como potentes espaços de fabricação de verdades, que vão instituindo modos de vida e formas de convívio modelam nosso comportamento frente à “degradação do planeta”, a crise ambiental vivida por nós e as formas de se ser ecologicamente corretas, por exemplo.

Frente a isso, gostaríamos que nosso texto provocasse o pensamento do leitor acerca da produtividade de alguns discursos midiáticos, capturando-nos para agirmos frente aos problemas sócio-ambientais. Nossa intenção é provocar o pensamento para uma ecosofia mental, procurando “antídotos para a uniformização midiática e telemática” (GUATTARI, 1990, p. 16).

Aceitando o convite de Guattari, buscamos deslocar a questão do “quem disse a verdade” (2006) para uma questão um tanto mais complexa. Talvez a possibilidade para entender os discursos que circulam no campo da educação ambiental seja problematizar como e em que condições se diz o que convencionamos chamar de verdade⁶. E não

⁶ Entendemos o conceito de verdade a partir de Nietzsche (2002), Foucault (1990), Deleuze e Guattari (2007a; 2007b). Fabricamos a verdade e a produzimos a partir de discursos que fazemos circular como verdadeiros. Essa seleção do discurso é produzida a partir de procedimentos que colocam alguns ditos “no verdadeiro” e outros não. Sendo assim, entendemos a mídia como potente ferramenta que constitui e legitima verdades através de seus programas televisivos, propagandas, marketing, etc. Nossas opções e escolhas não são questões privadas, são, pelo contrário, escolhas governadas por um conjunto de valores que nos cerca e direciona nosso olhar para o que convencionamos chamar de *certo*, *bem* e *verdadeiro*. Como nos ensina Foucault: “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 1990, p. 12) [grifo do autor].

há dúvida que a mídia é um importante instrumento para produção dessas verdades. Vale dizer que aqui não nos interessa saber “quem” efetivamente disse a verdade, já que o discurso é assumido como agenciamento coletivo e não como decorrência de uma enunciação individual subjetiva. O problema da produção das verdades se coloca no âmbito dos agenciamentos coletivos, neste caso a serviço das novas formas de governo, estabelecidas pelo capitalismo “biopolítico”. No mesmo sentido, Michel Foucault trata tais formas de enunciação como “práticas discursivas” e não como falas individuais. Trata-se de “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (1986, p. 136).

A constituição do sujeito contemporâneo é produzida também pelas grandes máquinas midiáticas, ou como sugere Guattari (2006), pelas grandes máquinas sociais mass-midiáticas. Devido a isso, organizamos o presente artigo em dois grandes momentos. No primeiro, gostaríamos de evidenciar como olhamos para o artefato midiático entendendo-o como formador de opiniões e verdades proferidas pelos sujeitos contemporâneos. No segundo momento, anunciamos alguns discursos da mídia preocupados com a necessária ação individual e coletiva da população para “salvar o planeta” da devastação ambiental. Nesta seção, buscamos evidenciar o quanto tais discursos nos sugerem a composição de um poder sobre a vida da coletividade, aproximando-nos daquilo de que Michel Foucault chamou de biopoder.

O DISCURSO MIDIÁTICO E SUA PRODUÇÃO DE SENTIDOS E VERDADES

A produção de um discurso nada mais é do que uma fabricação. Inventamos o objeto no mesmo instante em que começamos a descrevê-lo. O discurso midiático não foge dessa idéia. Ao estudar alguns dos discursos da

Educação Ambiental e suas implicações com a produção de sentido que eles acarretam, selecionamos aspectos que consideramos relevantes para essa empreitada. E, dessa maneira, protagonizamos uma operação política que não apenas revela, senão que produz nossa posição de verdade.

Entendemos que o funcionamento da produção de verdade deve ser estudado no que tange a seus efeitos de realidade, para além da dicotomia moralizadora do certo ou errado. Até porque os discursos encontram na mídia seu ponto máximo de difusão e, ao selecioná-los, a mídia coloca em funcionamento uma operação de poder. Esse jogo de oposições implica disputas e silenciamentos: o exercício do poder, como diz Foucault (1990), cria objetos de saber que produzirão informações a serem acumuladas e utilizadas. Trata-se da dinâmica dessas relações de força que procuramos examinar aqui.

De acordo com Fischer (1997), pode-se falar em um Dispositivo Pedagógico da Mídia, que se caracteriza como uma lógica produtora de sujeitos e sentidos, selecionando os discursos que terão visibilidade. Essa visibilidade, a princípio, reflete o mundo em que vivemos e constitui o real. A verdade, assim, aparece como relação de poder e evidencia quem tem a primazia de elegê-la. E também de enunciá-la. Gomes ressalta que “enquanto mostram, as mídias disciplinam pela maneira de mostrar, enquanto mostram elas controlam pelo próprio mostrar” (2003, p. 77). Dessa maneira, os modos de vida que são sugeridos pelo discurso midiático atravessam os receptores, e ajudam a construir – e manter – o que Foucault chama de “corpos dóceis”⁷ (2002). Nesse sentido, as notícias não deixam de integrar um sistema, um funcionamento, um tipo de estratégia – a disciplinar. Por outro lado, ao escolher dar visibilidade a determinados fatos e não a outros, elas controlam. A mídia, então, pode ser vista como um processo de

⁷ Nesse sentido, ver Foucault (2002), onde o autor analisa a constituição das sociedades disciplinares e o respectivo adestramento dos indivíduos, e Gomes (2003), pesquisadora que traça um interessante paralelo entre o disciplinamento dos corpos e o jornalismo.

adestramento do sujeito, de acordo com os ideais da massa, de maneira permanente e contínua. Nessa perspectiva, a mídia torna-se potente ferramenta na criação/fabricação de corpos dóceis iludidos pela autonomia da ação e da palavra. São fabricadas verdades pelas quais o capitalismo contemporâneo se insinua de maneira sutil nas vontades e gestos pretensamente individuais. É este, como diz Hara (2007), o primado da comunicação: minuto a minuto ela molda nossa subjetividade com os ideais da massa ao nos convidar a participar, ao nos persuadir a jogar. Podemos perceber tal captura da mídia em propagandas como:

O Nosso Planeta está ficando: cada vez mais poluído; cada vez mais quente. Mas com atitudes muito simples você pode ajudar a preservar o Meio Ambiente. Por exemplo: economizando energia; evitando o desperdício de água; separando o lixo e o óleo de cozinha usado para reciclagem; reduzindo o uso de veículos – dê carona para seus amigos! Não atirando fogo em matas e nos quintais ou fazendo suas compras no Modelo. Sim! Por que o Modelo apresenta a primeira sacola biodegradável de Mato-Grosso. Ela se decompõe com facilidade na natureza. Uma questão de atitude! Juntos podemos fazer mais pelo nosso planeta. (Propaganda Super-mercados Modelo, 2009) [grifos nossos]

Consumo Consciente. Escolha hoje o mundo de amanhã. Cada brasileiro joga fora cerca de 880 sacolas plásticas por ano. Vamos juntos preservar o meio ambiente para cada um viver melhor. Use sacolas retornáveis. (Propaganda em banners da rede de supermercados Nacional, 2010) [grifo nosso]

Ordenando e constituindo a realidade, a mídia fabrica modos de vida. Ela seleciona o *que* deve ser dito e indica a *maneira* como deve ser dito. Assim, coloca em funcionamento uma operação de poder que atinge inúmeras pessoas, tendo em vista o poder de circulação de seus discursos. Os discursos midiáticos também são direcionados de acordo com certas perspectivas. Também são protagonistas de uma operação de poder. É por isso que Foucault (2001) diz não importar quem fala, porque o sujeito que fala, fala imerso em um certo regime de verdade que determina o que é *pensável*, o que é *possível* de ser

compreendido. Mas ao demarcar seus limites, ao determinar o lugar do *bem* e do *justo*, esse regime de verdade também suscita questionamentos, também incita-nos a pensar sobre suas fronteiras e limites, sobre as possibilidades de romper ou de transformar a forma como a verdade é produzida e legitimada. A verdade que é apresentada pela mídia é fruto de uma inclusão, mas também de uma exclusão. Ao eleger suas fontes, ao autorizar quem fala, também demarca quem são os que não podem falar. Essa operação é resultado de uma maneira de pensar, de um modo de legitimar que constitui a todos nós. Com isso, porém, não queremos dizer que o recorte da realidade seja sempre o mesmo: a questão central é, antes, analisar como esses discursos se inscrevem no lugar do *certo*, do *adequado*, do *verdadeiro*:

É preciso dizer dos discursos que eles representam uma forma de narrar o mundo e nessa forma está embutido o mundo a ser vivido. Por exemplo, há uma distância imensa entre uma concepção que nos mostra a defesa dos mais fracos como eixo de ação heróica e aquela que tem o sucesso como parâmetro. Ambas determinarão formas de atuação correlatas ao objetivo a ser perseguido, ao ideal colocado. Mais que isso, ambas colocarão os lugares da normalidade e da patologia, da ortodoxia e da heresia, dos funcionais e dos excluídos, do bem e do mal. [...] Trata-se da estratificação de relações de poder sendo construída e mantida, pois o que caracteriza a discursividade é justamente a determinação de tais relações (GOMES, 2003, p. 41).

Interessa-nos destacar algumas vozes autorizadas a falar que são chamadas pela mídia, vozes estas que produzem efeitos, ao narrarem seus discursos, vozes que certamente são ouvidas e que colocam o lugar do *certo* e *errado*, produzindo formas de existir e conviver na atualidade. Percebemos uma forte evidência desta legitimidade de quem fala ao nos depararmos com duas reportagens em revistas da Editora Abril. Em uma delas, uma revista de moda, são apresentadas “*as novidades e as tendências que você tem que conhecer*” (Revista Estilo, fevereiro de 2010). Essas novidades são as “*ecomusas*”, pois “*Não basta ser fashionista, tem que se*

engajar. Preocupadas com as causas ambientais, três superstars mostram como é possível ajudar o planeta com atitudes cheias de estilo” (Revista Estilo, fevereiro de 2010). Muito emblemática também a reportagem da Revista Cláudia, que apresenta “*Ecomãe, ecofilho. O gene ecológico pode ser transmitido entre gerações – e essa corrente já está mudando o mundo. Confira e plante a idéia em sua casa também”* (fevereiro de 2010). No seguimento da reportagem são apresentadas várias atitudes que podem ser seguidas, várias atitudes em prol do planeta e que devem ser repassadas de geração a geração. Instiga-nos pensar nos efeitos que estes discursos produzem, o quanto a necessidade de se assumir atitudes corretas com o meio ambiente invade espaços diversos. Porém, chama-se vozes autorizadas para que através de *ações verdes* entremos todos no fluxo, na ordem do discurso. Neste caso, no lugar do *bem*, todos a favor da vida do planeta.

Deleuze e Guattari (2007a) ensinam que a linguagem é um sistema de comando, não um meio de informação. Nesse sentido, a mídia seria um dos locais por excelência de difusão de Palavras de Ordem. Sendo a linguagem um sistema de comando, os veículos de comunicação se configuram como formadores de opinião. Preconizam verdades e constituem sujeitos. A incessante circulação dessas palavras de ordem, a contínua transmissão desses comandos é um dos elementos que caracterizam o controle como uma modulação, característica fundamental do que Deleuze chama de Sociedade de Controle (2006). Mas, para compreender esse conceito deleuziano, precisamos remontar ao que Foucault trata como sociedade de normalização disciplinar.

Michel Foucault (2002) localiza, mais ou menos no mesmo período do surgimento da Modernidade, o advento da sociedade disciplinar. O poder disciplinador do Estado, devoto do culto à racionalidade, organiza internamente cada saber como uma disciplina. A partir de critérios de seleção que permitem separar o saber do não-saber, normaliza os conteúdos e os hierarquiza. Essa organização é feita pelo conhecimento científico. Assim, a ciência toma um lugar

específico: o de definidora e propulsora da normalidade global. Antes do final do século XVII, pode-se falar apenas de uma ciência teórica, distante da tecnocracia racionalista típica da modernidade. A Educação Ambiental constitui-se a partir desse olhar moderno. Tentando responder a falência de uma forma de vida “a modernidade ocidental, da qual somos filhos, apostou todas as suas fichas em uma razão científica objetificadora e no otimismo tecnológico correspondente” (CARVALHO, 2008, p.154). A Ciência Moderna aparece então, como dispositivo de policiamento dos saberes. Surge um novo dogmatismo, uma forma de controle que se exerce predominantemente por meio das disciplinas. Os discursos da Ciência, em que pese todas as críticas ao cientificismo que já temos feito ao longo das últimas décadas, inscrevem-se no verdadeiro de maneira veemente e assumem um lugar de destaque em nossa sociedade: *“A maior reunião sobre clima já realizada confirma que, para salvar o planeta, é preciso mais ciência e menos blá-blá-blá”*. (Revista Veja, 23 de dezembro de 2009, p.129). *“Os cientistas advertem: Se a temperatura média do planeta subir mais de 2 graus C, as conseqüências podem ser desagradáveis para todos nós”*. (Planeta Sustentável. Editora de Revistas Abril, 2010) [grifos nossos]

Ao tratar da sociedade de normalização disciplinar Foucault vincula-a não apenas à disciplina-saber, mas também à disciplina-corpo. Em *Vigiar e Punir* (2002) o autor nos apresenta os três instrumentos que são colocados em funcionamento para o eficiente exercício de tais disciplinas: a Vigilância Hierárquica, a Sanção Normalizadora e o Exame. O bom adestramento do indivíduo – a função maior do poder disciplinar – se deve à combinação de força desses três instrumentos. Regularizam-se as ações, os desempenhos do indivíduo, direcionando-o, através de diferentes estratégias, a seguir o princípio de uma regra, comparando-o com os demais. Aqui a preocupação se dá sobre o corpo individual do sujeito, sobre este homem-corpo, como sugere Foucault (2005).

Contudo, lentamente vimos surgir uma crise que se tornou evidente depois da Segunda Guerra Mundial. Pouco

a pouco, emergiu um tipo diferente de sociedade, onde os meios de confinamento que marcaram as sociedades disciplinares (escola, hospital, indústria, prisão) tornam-se alvo da crítica social e política e progressivamente vão dando lugar à instalação daquela que Deleuze convencionou chamar de sociedade do controle (DELEUZE, 2006). Ela foi possível graças ao desenvolvimento das tecnologias comunicacionais – é aqui que a circulação das Palavras de Ordem corresponde ao próprio sistema de controle:

Quando nos informam, nos dizem o que julgam que devemos crer. [...] Ou mesmo nem crer, mas fazer como se acreditássemos. Não nos pedem para crer, mas para nos comportar como se crêssemos. Isso é informação, isso é comunicação; a parte essas palavras de ordem e sua transmissão, não existe comunicação. O que equivale a dizer que a informação é justamente o sistema de controle. (DELEUZE, *apud* HARA, 2007, p. 3).

A incessante circulação dessas palavras de ordem, a contínua transmissão desses comandos é um dos elementos que caracterizam o controle como uma modulação. A intensificação do poder disciplinar e a democratização dos mecanismos de comando caracterizam a sociedade de controle. A diferença desta para o modelo da normalização disciplinar é o alcance do controle: agora, ele estende-se para fora das instituições sociais, funcionando por modulação. O caráter provisório e o eterno presente caracterizam esse tipo de sociedade, produtora de novas subjetividades e necessidades, novos desejos humanos e sensações. Deleuze aponta o fenômeno do consumismo como uma das principais marcas dessa sociedade e, por isso, afirma que “o marketing é agora o instrumento de controle social” (2006, p. 224). O homem confinado, marca do poder disciplinar, dá lugar ao homem endividado com as demandas por estetização da própria vida, personagem-chave na sociedade de controle.

No tempo da cibercultura, o poder deixa de atuar apenas através de disciplinas e emana através de modulações e em diferentes espaços. Deleuze (2006) retoma o

trabalho de Foucault ao apontar que as disciplinas estão historicamente ligadas às instituições, incorporadas aos locais fechados, como o hospital, a escola e a prisão. O poder, agora, assume “formas ultrarápidas de controle ao ar livre” (2006, p. 220). Assim,

Os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem auto-deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro. [...] Nas sociedades de disciplina não se parava de recomençar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada. (DELEUZE, 2006, p. 221).

A sociedade de controle encontra nas máquinas midiáticas um aliado fundamental. Elas ordenam subjetividades, integrando-as ao próprio funcionamento social. Segundo Hardt e Negri (2006), a máquina imperial e a máquina midiática travam uma relação orgânica. Elas legitimam-se, esvaziando as contradições e neutralizando as diferenças.

As constantes fusões entre grupos de comunicação dão origem a conglomerados gigantesco. Nada mais coerente, portanto, do que a informação se torne progressivamente homogênea. É por isso que Hardt e Negri afirmam que a mídia privada, muitas vezes, torna-se porta-voz do Império. O movimento é, na verdade, circular: a mídia legitima o Império, que legitima a mídia. Nesse sentido, os autores apontam a visão utópica que é promovida pelos meios de comunicação:

A mídia oferece informação objetiva que permite aos cidadãos formar suas próprias opiniões, que por sua vez são refletidas fielmente de volta para os meios de comunicação, através de pesquisas de opinião. [...] Quando as pesquisas de opinião e as sondagens nos levam a pensar no público como um sujeito abstrato – o público pensa ou quer isto ou aquilo – o que temos é pura ficção ou mistificação. (HARDT e NEGRI, 2005, p. 331).

A opinião pública, longe de ser um espaço de representação democrática, é um campo de conflito: as diferenças de expressão da multidão indicam a impossibilidade de uma versão global do politicamente correto. Contudo, o discurso que a mídia faz circular legitima a opinião pública – e esses jogos de verdade acabam por engendrar modos de vida. É dessa forma que a sociedade de controle conforma-se ao que foi chamado por Foucault (2005) de biopoder: a própria vida torna-se objeto de poder. “Biopoder é a forma de poder que regula a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e a rearticulando” (HARDT; NEGRI, 2006, p. 43).

Ao reportar certos fatos, ao narrar o mundo de uma determinada perspectiva, os meios de comunicação selecionam. “É a educação da visão pela determinação do visível”, como diz Gomes (2003, p. 75). No processo dessa seleção, o critério de importância é determinante para o mundo jornalístico. Mais determinante ainda do que a noção de verdade (DELEUZE, 2006), na medida em que a noção de verdade é construída de acordo com a hierarquia de importância atribuída aos fatos. Nessa linha de argumentação, fica evidente a produção/fabricação do mundo no ato de descrevê-lo, de falar sobre ele... e de torná-lo visível.

Frente a isto, entendendo o quanto a mídia constitui modos de vida, olhamos para alguns discursos que ela produz e colocamo-nos a pensar sobre a fabricação de verdades no campo da Educação Ambiental. Articuladas com o conceito de biopoder em Foucault (2005; 2008), olhamos para este campo de saber como estratégias de controle da vida social, tão bem difundidas pelos meios de comunicação. É por entender a mídia como ferramenta potente na constituição das subjetividades que olhamos para ela e a colocamos em exame.

BIOPODER, DISCURSOS MIDIÁTICOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

Educação Ambiental
e Discurso: estratégias
biopolíticas e
produção de verdades

Pensando nos discursos midiáticos atuais sobre a Educação Ambiental, queremos evidenciar o quanto as campanhas estão eminentemente ligadas a uma estratégia de proteção com o mundo atual. Foucault apresenta o conceito de biopoder como uma nova tecnologia de poder, típica do modo capitalismo tecnológico contemporâneo. É importante lembrar que o conceito de poder para o filósofo evidencia uma ação sobre a ação dos outros e nesse sentido, possibilita resistência e criação de nós mesmos.

Diante disso, queremos deixar claro que analisar as propagandas, que vêm sendo produzidas na atualidade sobre Educação Ambiental, não se vincula a criticar ou defender posição a respeito de tais anúncios midiáticos. Vincula-se, isso sim, a provocar o pensamento e pensar a Educação Ambiental para além da impregnação naturalista e romântica do “contato com a natureza” ou para além da “imagem de uma pequena minoria de amantes da natureza ou de especialistas diplomados” (GUATTARI, 1990, p. 36). Aceitando o convite de Carvalho, perguntamo-nos: “quais expectativas e valores sócio-históricos estão contidos nessa construção sobre a natureza? Afinal, essa não é a única maneira de pensá-la, embora tenhamos de reconhecer que tal representação está fortemente inscrita em nosso ideário ambiental” (2008, p. 35). Para nós, tal campo vincula-se também a estratégias de segurança e controle da sociedade, eventualmente úteis e justificadas, já que as campanhas de Educação Ambiental estão preocupadas com o futuro de nosso planeta.

Foucault (1985; 2005; 2008) cunha o conceito de biopoder, como uma tecnologia que vai se preocupar em criar estratégias de gestão da vida da população. Para o autor, este dispositivo de segurança surge em meados do século XVIII, deslocando o direito que “faz morrer e deixa viver” – exercido pelo soberano – para se apoiar em um poder que

“faz viver e deixa morrer”, tornando-se assim estratégia que tem como princípio a preocupação com a vida e o futuro de uma população. É importante colocar que embora haja um deslocamento, uma transformação, com o surgimento de novas tecnologias de poder, não ocorre um processo de substituição, de passagem da soberania para disciplina e da disciplina ao biopoder. Muito pelo contrário, há um cruzamento, uma articulação, uma complementação entre estas tecnologias.

Para Foucault a preocupação com a vida surge, a partir do século XVII, de duas formas diferentes, que não se contrapõe, mas se atravessam, se interligam, convivem. A primeira preocupação é com o corpo individual, com o homem-corpo, aplicando técnicas de adestramento, vigilância, docilização, ampliando as aptidões, tornado os corpos dóceis e úteis para atender às exigências modernas. Foucault (1985 e 2002) caracteriza essa primeira forma como uma anátomo-política do corpo humano. Vemos na segunda, que surgiu mais tarde, em meados do século XVIII, uma preocupação com o corpo-espécie, com o homem enquanto ser vivo, pertencente de uma população, centrando-se em processos de longevidade, saúde, nascimentos, mortes e todas as variáveis relacionadas, constituindo assim uma bio-política da população (FOUCAULT, 1985; 2005 e 2008). Dessa forma, essas duas estratégias de poder estão em operação conjuntamente, mesmo que em determinados momentos uma se exerça com maior potência do que a outra. “(...) não há uma sucessão: lei, depois disciplina, depois segurança. A segurança é uma certa maneira de acrescentar, de fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente de segurança, as velhas estruturas da lei e da disciplina”. (FOUCAULT, 2008, p. 14)

Podemos dizer então que, esse novo poder anunciado em final do século XVIII, busca encompridar a vida (FOUCAULT, 2008) ou, ainda mais do que isso, busca a prevenção, a defesa da sociedade contra o perigo. As propagandas midiáticas aqui colocadas sob exame interpelam o sujeito para que pensemos no futuro do planeta, para

que percebamos a importância de nossas ações, para que possamos salvar a Terra dessa devastação ambiental ou, pelo menos, para possibilitar a interrupção dessa crise ecológica que, conforme as propagandas, somente será possível com a ação de cada um de nós. Há nesta tecnologia de poder toda uma preocupação com a vida da população tomada enquanto espécie. Assim é que entendemos a campanha de Preservação Ambiental ou de Educação Ambiental que temos em nossa sociedade como uma estratégia do biopoder.

Se queremos um planeta preservado, de verdade, não basta apenas lutar contra poluidores e depredadores. É preciso também nos esforçar para mudar nossos valores consumistas, hábitos e comportamentos que provocam poluição, atitudes predatórias com os animais, as plantas e o meio ambiente. Mas só isso não basta, pois não há coerência em quem ama os animais e as plantas, mas explora, humilha, discrimina, odeia seus semelhantes. Por isso, precisamos, além de nos tornarmos ambientalmente corretos em nossas ações, nos esforçarmos para sermos também mais fraternos, democráticos, justos e pacíficos com os nossos semelhantes. (Portal do Meio Ambiente, 2009) [grifos nossos].

Para melhorar o mundo ninguém pode fazer tudo. Mas cada um tem que fazer a sua parte. Comprando Ypê você ajuda a plantar árvores, a desenvolver produtos que contribuem para a preservação da vida aquática e a fazer um futuro melhor para nossos filhos. (Propaganda Detergente Ypê, 2009) [grifos nossos].

(...) como as decisões nos ocupavam muito, demoramos a perceber que são elas que podem decidir o nosso futuro. Aí decidimos fazer algo para cuidar de tudo isso. Que foi, que está sendo, ou ainda vai ser decidido daqui pra frente. A gente decidiu pelo três. E queremos convidar você a tomar essa decisão com a gente. Significa ter, pelo menos, três atitudes por dia, pensando na sustentabilidade do planeta. Pode ser apagar a luz, fechar a torneira e ensinar alguém. Três. Pode ser plantar uma árvore, catar uma latinha no chão e agir com ética. Três. Pode ser tomar um banho mais curto, respeitar as diferenças e usar a escada. Três. Apenas Três. E em todo lugar que você vir esse número: 3, vai saber que ali existe uma forma de você tomar uma decisão para cuidar do planeta, das pessoas e do país em que a gente vive: Três (Propaganda Banco do Brasil, 2009) [grifo nosso].

Tais discursos são emblemáticos para pensarmos no quanto a mídia nos interpela e nos captura, modificando nossos pensamentos e práticas cotidianas a respeito de nossa relação com o planeta. Nesse sentido, gostaríamos de evidenciar nos excertos acima duas questões: a chamada à individualidade e à coletividade para realização das ações. Por sermos sujeitos disciplinados, somos capturados por essa trama discursiva do biopoder. Regulando e direcionando nossas ações, tal estratégia de controle da população previne quanto ao futuro planetário. É necessário mobilizar o sujeito que assiste a esses discursos para que, em seu cotidiano, promova ações visando o futuro do nosso planeta. É necessário fechar a torneira quando escovar os dentes, lavar o carro economizando água, reciclar o lixo e tantas outras intervenções, que a cada dia, a mídia nos interpela, convidando-nos (ou convocando-nos?) a pensar no futuro.

Percebemos o quanto a disciplina é uma importante estratégia para colocar em operação essa tecnologia de poder de gerir a vida da população. O biopoder não funciona sozinho, ele precisa que o sujeito esteja disciplinado para atender ao convite, para realizar ações que visem o bem-estar da coletividade. Com intervenções na vida individual da população, o biopoder vai conduzindo as condutas da massa de indivíduos, agindo nas ações cotidianas dos sujeitos, buscando interpelar o “cada um”, a pensar no potencial “de-sastre” para todos.

Dica de Sustentabilidade

- 1. Tampe suas panelas enquanto cozinha: ao fazer isto, você aproveita o calor que simplesmente se perderia no ar.*
- 2. Aprenda a cozinhar em panela de pressão: podemos cozinhar tudo em panela de pressão: feijão, arroz, macarrão, carne, peixe, legumes. É muito mais rápido e economiza 70% do gás.*
- 3. Cozinhe em fogo mínimo: Por mais que você aumente o fogo, sua comida não vai cozinhar mais depressa, pois a água não ultrapassa 100° C em uma panela comum. Com o fogo alto, o risco é queimar sua comida e você gasta mais gás.*

Bom para o seu bolso, bom para o planeta. (Encarte Rede de Supermercados Big, fevereiro de 2010) [grifo nosso].

Dessa forma os discursos “educam” para o controle minucioso da ação individual pela “auto-consciência” e, assim, tendem a regular o cotidiano, sob a ambivalente política da prevenção e do medo. O endereçamento de tais ditos não se veicula apenas para um sujeito, mas para o coletivo que deve, junto, se mobilizar para que ações individuais repercutam na transformação do meio ambiente. O campo de efetivação desse dispositivo intervém sobre a coletividade valendo-se do espírito da época, o compromisso com a suposta “liberdade” de vontade e de estilo de “cada um”. Assim, precisa-se estar constantemente prevenido, calculando, antecipando, medindo, colocando em operação os dispositivos que visam assegurar estrategicamente o bem-estar dessa massa de indivíduos, e para isso se conta com o engajamento de cada um. Mas não mais apenas o engajamento racional ou militante, e sim o engajamento individual sustentados pela aura de periculosidade e risco que a mídia ajuda a propagar.

Para o biopoder os mecanismos de previsão, estimativa, estatística probabilidade, ganham destaque e significado, já que é através deles que se torna possível mapear, diagnosticar, para poder traçar, calculadamente, as estratégias de prevenção, garantindo a seguridade dos indivíduos, prevenindo o que poderá ocorrer no futuro e agindo para impedir que algo coloque em perigo a vida da população. Dessa forma, produzindo saberes que vão auxiliar na melhoria da qualidade de vida, minimizar os riscos, evitar a crise, o biopoder tem como finalidade a regulação, o equilíbrio e a homeostase da população.

Diante disso, esse mecanismo de poder, preocupa-se em pensar no futuro, nos riscos, nas crises e nos perigos que possam vir a afetar a população. Aliás, as campanhas de Educação Ambiental tão bem retratadas por propagandas midiáticas aqui selecionadas, reiteram a preocupação com o “futuro” do Planeta. É necessário prevenir, intervindo hoje! Sendo uma série aberta, uma estimativa de probabilidades, o biopoder intervém para qualidade de vida da população, intervém diante de situações que possam vir a acontecer

e, sendo assim, possam vir a ser transformadas, devido às atitudes tomadas por essa coletividade.

A idéia de futuro para Foucault é pautada no que se pode prever, organizar, planejando, articulando estratégias voltadas para a sociedade. Uma forma de prever o que poderá acontecer com o planeta, caso as condutas individuais não forem minuciosamente reguladas pela “consciência” em favor da preservação da espécie humana. “Salve o Planeta! Uma Hora vai voltar para você. Conserve seu Planeta, Ainda dá tempo!” (Campanha WWF Brasil, 2010). Estaria aí a produtividade dos discursos ambientais contemporâneos tão em voga no campo das mídias?

Com este apelo para que cada um faça a sua parte ,evitando as consequências futuras de um possível desequilíbrio ambiental no Planeta, a campanha acima destacada, assim como tantas outras, vai produzindo a necessidade de pensarmos no futuro, no que ainda poderá acontecer caso não seja feito nada em prol da vida de todos. Interpelando o sujeito a pensar no que poderá acontecer, a campanha convida a todos a refletirem sobre suas ações e juntarem-se a esse corrente para “salvação” da Terra. Assim, intervindo na coletividade, pensando no futuro e nas conseqüências de nossas ações diárias, a mídia torna-se importante ferramenta biopolítica de gerenciamento da população.

[...] a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 289).

Entendemos que são discursos como os tratados nesse texto e com farta exposição nos meios de comunicação que apontam para as questões do biopoder. Certamente, isso implica em direcionar nosso olhar para toda a tecnologia política da vida. “[...] onde quer que haja discurso há palavras de ordem, a disciplina e o controle com que ele alimenta, e dos quais se alimenta. Por todo esse espaço,

a todo tempo, enuncia-se o visível e, portanto, o vivível” (GOMES, 2003, p. 103).

POSSIBILIDADES, LIMITES E PERSPECTIVAS

Interpelar. Suscitar. Capturar. Conduzir. Essas parecem ser estratégias da mídia na busca de convocar-nos a tomar ações para preservação do Planeta Terra. Não queremos com isso dizer que não devemos agir pensando no futuro. Talvez pensar nas ações por vir se torne fundamental para nossa vida na Terra. Talvez a única possibilidade de ainda vivermos dignamente no cenário contemporâneo... No entanto, a proposta do presente artigo não se vincula a desqualificar aquelas ações que chamamos de “ecologicamente corretas”. De modo algum. O que gostaríamos é que nosso estudo suscitasse questões pouco problematizadas por nós: qual força e produtividade têm os discursos midiáticos que nos conduzem a ações diante do cenário contemporâneo? Talvez Foucault nos ajude a entender esse mecanismo de poder, tão evidente nas propagandas aqui analisadas, como uma ferramenta que fabrica verdades, produz sentidos e constitui modos de existir e conviver. Com isso, não há dúvida de que somos, cotidianamente, subjetivados e capturados pelos discursos midiáticos que nos ensinam como ser e nos comportarmos no mundo em que vivemos. Ainda assim, vale dizer também que nós, enquanto sujeitos desse tempo, podemos interferir decisivamente sobre quais discursos serão enunciados nos poderosos artefatos midiáticos cada vez mais populares e pulverizados. Não se trata de uma manipulação da verdade, mas de fabricação de verdades num campo sempre tenso, de disputas e negociações constantes, onde somos ao mesmo tempo “alvo” e “dardos” de novas práticas discursivas. Trata-se de um jogo permanente na imbrincada trama de uma “ordem do discurso” (FOUCAULT, 2004) e de possíveis formas sempre emergentes de recriação da verdade.

Nesse texto não se trata de uma desqualificação das propagandas analisadas ou então de uma exaltação a elas.

Nem isto, nem aquilo. Trata-se, isto sim, de provocar o pensamento – o nosso e de nosso leitor – a problematizar os efeitos de verdade e poder que vêm sendo imiscuídos e produzidos nos discursos que capturam a cada um de nós no cenário político, social e ecológico de que fazemos parte. Com eles, vamos constituindo-nos enquanto sujeitos deste tempo e, lembrando Carvalho (2008), fabricando-nos enquanto sujeitos ecológicos.

Diante disso, gostaríamos que nosso texto pudesse provocar novas discussões no campo da Educação Ambiental, entendendo-a como um importante instrumento de ação política na sociedade atual. Talvez ele pudesse agir como uma singela ferramenta para constituição de uma máquina de guerra (DELEUZE e GUATTARI, 2007b), tornado-se uma possibilidade de resistência e criação ao olhar a Educação Ambiental para além do discurso do risco e da periculosidade por um lado e, do anacrônico e romântico naturalismo, de outro. Talvez pudessemos, aceitando o convite de Guattari (1990), pensarmos na criação de uma ecosofia, produzindo espaços éticos e políticos para o campo da Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 4ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia* – vol. I. 5ª reimpressão. São Paulo: Ed. 34, 2007a.

_____. *Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia* – vol. 3ª reimpressão. São Paulo, 2007b.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da

mídia: questões de análise. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, dez. 1997. p. 59-80.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. *A arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

_____. *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

_____. *A Ordem do Discurso*. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *Em defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. 4ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Segurança, Território e População: curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GOMES, Mayra Rodrigues. *Poder no jornalismo*. São Paulo: Edusp, 2003.

GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

_____. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 2006.

HARA, Tony. Sociedade da Comunicação: controle e captura da singularidade. In.: *Revista Aulas – Dossiê Foucault*. São Paulo: Unicamp – n° 3 dez 2006/ mar 2007.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. *Multidão*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martins Claret, 2002.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND DISCOURSE: BIOPOLITICAL STRATEGIES AND PRODUCTION OF TRUTHS

Abstract

The article analyses discourses about Environmental Education in mediatic propaganda. Operating with the concept of biopower, the text takes media as a powerful tool to produce ways of existing and living together nowadays, serving the contemporaneous capitalism. By studying these discourses we understand that the media puts into operation a relation of power and manufactures truths, produces senses and forms subjects. To analyze the propaganda that has been produced nowadays about Environmental Education means to provoke thinking and to think beyond the naturalist and romantic impregnation of the “contact with nature”. Such field is also related to the strategies of security and control of society, since its campaigns strongly brings the subject of the “future of the planet”.

Keywords: Environmental Education. Media. Biopower. Michel Foucault.

Data de recebimento: novembro 2013

Data de aceite: fevereiro 2014

A RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO NA LÓGICA DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS (ONGs)

Dileno Dustan Lucas de Souza^{1}*

Resumo

O objetivo desse texto é apresentar um fragmento da pesquisa que analisou, dentre outros fatores, a intervenção social das Organizações Não Governamentais (ONGs), com destaque para a sua dimensão educativa das práticas e concepções das quais se realiza sua intervenção. Essa pesquisa fez uma análise qualitativa no campo educacional, compreendendo a educação no seu sentido amplo, ou seja, não-institucional, não-escolar e sim sócio educativo. Dessa maneira, procuramos compreender como as ONGs vêm se comportando diante dos conflitos sociais, a partir das parcerias e do uso de recursos diretos ou indiretos do Banco Mundial e se estão fazendo algum tipo de disciplinamento e/ou controle sobre os movimentos sociais. Assim, procura-se fazer uma análise preliminar do momento pelo qual as ONGs vem passando. Como forma de estabelecer esse debate, é preciso considerar a constituição de um novo modelo econômico, em que o Estado assume um papel residual na atividade econômica e o setor privado exerce plenamente suas funções, ganhando importância e desenvolvimento em se considerando a função mínima que será exercida pelo Estado; concomitantemente, o setor privado terá participação relevante nas áreas sociais, especialmente na educação. A redução do tamanho do Estado na economia vem acompanhada da realização de reformas administrativa, previdenciária e tributária, representando uma reconfiguração do setor público e nesse sentido entender a relação do público e do privado nas políticas educacionais.

^{1*} Prof. Dr. UFJF/FACED. Grupo de pesquisa trabalho movimentos sociais e processos educativos. dilenodustand@gmail.com.

Palavras-chave: Educação. Política Educacional. Público e Privado.

Esse texto procura fazer uma análise preliminar do momento pela qual as Organizações Não Governamentais vem passando, período que culmina com a implementação das políticas neoliberais no Brasil. Como forma de estabelecer esse debate, é preciso considerar a constituição de um novo modelo econômico, em que o Estado assume um papel residual na atividade econômica e o setor privado exerce plenamente suas funções, ganhando importância e desenvolvimento, considerando-se a função mínima que será exercida pelo Estado; concomitantemente, o setor privado terá participação relevante nas áreas sociais, especialmente na educação². Assim, a redução do tamanho do Estado na economia vem acompanhada da realização de reformas administrativa, previdenciária e tributária, representando uma reconfiguração do setor público.

Como se pode notar, a relação público/privado é uma questão recorrente quando se considera a disputa existente pela hegemonia na sociedade, provocada pelas realidades sociais, políticas e econômicas. Assim, a reflexão sobre essa questão tão presente na sociedade procurará dar mais consistência à discussão referente às ONGs, que crescem assustadoramente, disputando os fundos públicos, concomitante ao crescente empobrecimento e intolerância social, uma vez que as políticas do Banco Mundial para os países da América Latina têm sido crucial “para implantar políticas sociais compensatórias. O caso mais característico talvez tenha sido o do México, em que grande parte da política de ‘alívio à pobreza’ foi encaminhada por ONGs,

² O montante repassado da educação a ONGs e organizações do Terceiro Setor no ano de 2003 foi de aproximadamente 138,4 milhões e 236,84 milhões de reais no ano de 2004. Por outro lado, O Governo Lula repassou cerca de 1,3 bilhões de reais a entidades privadas sem fins lucrativas sem nenhuma licitação, sendo que cerca de 1,077 bilhões de reais diziam respeito a atividades de exclusiva responsabilidade do Governo Federal, como, por exemplo, programas de alfabetização. SANTOS, 2005.

que atuaram em vínculo direto com os setores dominantes” (SADER, in: LEHER, 2003, p. 16).

Assim, deve-se considerar que, com a globalização neoliberal, surge uma forma de pensamento que acompanha e procura esvaziar o conhecimento crítico classista. E, por mais que pareçam diferentes, os métodos para dissolver conceitualmente a lógica do mercado os “estudos culturais” pós-modernos e a “política de identidade” apresentam como comum um conceito especialmente favorável de sociedade civil. A saber:

Depois de uma história longa e tortuosa, depois de uma série de marcos representados pelas obras de Hegel, Marx e Gramsci, essa idéia versátil se transformou numa expressão mágica adaptável a todas as situações da esquerda, abrindo uma ampla gama de aspirações emancipadoras, bem como – é preciso que se diga – um conjunto de desculpas para justificar o recuo político. Por mais construtiva que seja essa idéia na defesa das liberdades humanas contra a opressão do Estado, ou para marcar o terreno de práticas sociais, instituições e relações desprezadas pela “velha” esquerda marxista, corre-se o risco hoje de ver “sociedade civil” transformar-se num álibi para o capitalismo. (WOOD, 2003, p. 205).

A verificação de afinidades entre os discursos que pregam a subordinação do público ao privado sob a pretensa superioridade deste sobre aquele, é relevante para esse debate, pois se nutre da lógica do fim da história, para garantir um novo discurso que opõe o privado ao Estatal, no lugar da oposição clássica entre o público e o privado. Ou seja, a crítica ao público tem como contraponto a lógica do mercado, apresentado como lugar da eficiência, mérito, criatividade, iniciativa e criação. Contudo, o que se percebe é que o uso mais intenso desses termos assume uma conotação somente ideológica favorável ao discurso neoliberal, proporcionando a desqualificação do Estado com vistas ao desaparecimento do público enquanto espaço de disputa e garantia de direitos sociais.

Interessante notar que essa lógica apresenta as pessoas, a partir das suas particularidades privadas, contrapondo-se

aos direitos coletivos e universais, ou seja, a liberdade passa a ser explorada, dentro dos limites ideológicos, entre o espaço público e o espaço privado, delimitados a partir da fragmentação das necessidades sociais, afirmando os particularismos da sociedade e da necessidade compulsiva de consumo (DUPAS, 2003). Assim, aos pobres restam as políticas caritativas e focalizadas, estabelecidas por programas como Fome Zero, Alfabetização Solidária³, entre outras. Entretanto, é preciso observar que a implementação dessas políticas se dá através de entidades da chamada sociedade civil, geralmente convocada para assumir tal responsabilidade social e dividir parte de sua renda e de seu tempo com o atendimento aos pobres e desvalidos, a fim de “aliviar” seu sofrimento, pobreza e “ignorância”, sustentando, dessa forma, a lógica do capital como afirma a autora na citação que segue.

...‘sociedade civil’ constitui não somente uma relação inteiramente nova entre o ‘público’ e o ‘privado’, mas um reino ‘privado’ inteiramente novo, com clara presença e opressão pública própria, uma estrutura de poder e dominação única e uma cruel lógica sistêmica. Representa uma rede particular de relações sociais que não apenas se coloca em oposição às funções coercitivas, ‘policiais’ e ‘administrativas’ do Estado, mas também a transferência dessas funções, ou, no mínimo, de uma parte significativa delas. Ela gera uma nova divisão do trabalho entre a esfera ‘pública’ do Estado e a esfera ‘privada’ da propriedade capitalista e do imperativo de mercado, em que apropriação, exploração e dominação se desligam da autoridade pública e da responsabilidade social - enquanto esses novos poderes privados dependem da sustentação do Estado por meio de um poder de imposição mais concentrado do que qualquer outro que tenha existido anteriormente. (WOOD, 2003, p. 217/218).

O que renova a importância da luta cotidiana dos movimentos sociais contra a lógica dominante de reduzir

³ Em se tratando especificamente desse Programa foram feitos os seguintes repasses a ONGs: ano de 2000, em reais 24. 302,000; 2001, em reais 79. 333,600; 2002, em reais 102. 600,000, esse repasse somente leva em consideração recursos da execução orçamentária dos anos listados. SANTOS, 2005).

a liberdade a um ato de consumo e de alívio da pobreza, pois a prática dessa liberdade, no discurso dominante, está cada vez mais associada à idéia pontual de compromisso individualizado com a sociedade. Com isso, a democracia é ameaçada pelo extremo individualismo, cada vez mais presente na vida social e representado pelos aparelhos de gestão e pelos mecanismos de mercado, bem como pela desagregação dos movimentos sociais, porque:

Para a pós-modernidade, a ordem social implicou a superação de uma dinâmica de oposição de classes pela criação de uma nova estrutura de castas: de um lado, os incluídos; de outro, os excluídos de todos os tipos. A interpretação absoluta e universal da realidade acabou substituída por uma grande diversidade de discursos. Foi o fim dos grandes relatos e o surgimento de uma sociedade atomizada e de uma nova classe dirigente, com uma clara visão tecnocrática e funcional sobre as orientações políticas e econômicas... (DUPAS, 2003, p. 13).

É preciso observar que os mercados globais trazem como conceito fundante a privatização do conceito de cidadania, bem como constroem a metáfora da soberania popular subordinada à dinâmica do Estado. A necessidade que o capital tem do Estado é crescente, não apenas para facilitar o planejamento capitalista, assumir riscos ou para manejar ou conter conflitos de classes, como também para levar a cabo as funções sociais, abandonadas pela classe apropriadora e minorar os seus efeitos anti-sociais. Com isso, o Estado deve prosseguir encolhendo, cúmplice do capital em seus propósitos anti-sociais, em detrimento do bem público.

Dessa forma, para os afoitos defensores do neoliberalismo, o livre mercado traria a paz e a prosperidade; contudo, por mais que essa idéia pareça esdrúxula, tem uma boa acolhida numa significativa parte da inteligência social, principalmente no discurso político ideológico da burguesia e de aliados, a fim de assegurar uma tal liberdade individual. Mas ainda, os defensores do neoliberalismo concluem que a extensão do Estado é a causa exclusiva das

dificuldades das sociedades contemporâneas. Ou seja, a crise não é da economia de mercado e do capitalismo, mas do Estado e das instituições públicas. De acordo com esse pensamento, a ação do Estado na economia desestabiliza e perturba o mercado, visto que o serviço público é ineficiente e produz restrições deformantes. No regime democrático, a partir dessa intervenção social, as instituições públicas hipertrofiaram o Estado, requerendo mais impostos e acarretando elevação dos custos da produção/circulação, perda de dinamismo econômico, desemprego e mais gastos públicos.

A realidade histórica tende a solapar as distinções nítidas exigidas pelas teorias correntes que nos pedem para tratar a sociedade civil como, pelo menos em princípio, a esfera da liberdade e da ação voluntária, a antítese do princípio irredutivelmente coercitivo que pertence intrinsecamente ao Estado. É verdade que na sociedade capitalista, com a separação entre as esferas ‘política’ e ‘econômica’, ou seja, o Estado e a sociedade civil, o poder coercitivo público está mais centralizado e concentrado do que nunca, mas isso apenas quer dizer que uma das principais funções de coerção ‘pública’ por parte do Estado é apoiar o poder ‘privado’ na sociedade civil. (WOOD, 2003, p. 218).

Seguindo essa lógica, procura-se a todo custo incorporar essas idéias ao inconsciente coletivo das sociedades, marginalizando o espaço público, ao mesmo tempo em que se procura fortalecer espaço privado, usando a simbologia da eficiência, competência e respeito à democracia e aos direitos dos cidadãos, a partir da visão de consumo. Na verdade, essa proposição encontra suporte em recentes propostas governamentais que asseveram que as verbas públicas serão distribuídas para os estabelecimentos mais “eficientes”, independentemente de suas naturezas jurídicas⁴. Assim:

Passamos de uma sociedade política a uma sociedade organizacional, entendida essa última como uma sociedade de gestão sistêmica e tecnocrática que pretende legitimar os direitos da pessoa; a liberdade, portanto, passou a ser

⁴ Projeto Parceria Público-Privado (PPP) do Governo Federal.

definida de maneira totalmente privada. A identidade política universalista, à qual correspondia o conceito de cidadania, diluiu-se e fragmentou-se, permitindo a proliferação de identidades coletivas não somente particulares, mas parciais e truncadas. (DUPAS, 2003, p. 17).

Por outro lado, a capacidade de participação dos movimentos sociais se redefine como um tipo de solidariedade identificada com os interesses do capital. Dessa forma, as ONGs passam a ser vistas como de fundamental importância para a manutenção de uma sociedade que se quer fragmentada em suas ações, disponibilizando o fundo público e pulverizando as ações do Estado.

A partir desse processo de fragmentação a sociedade deixa de ser um todo, sendo fatiada em diversas instâncias de decisão especializadas, vinculadas às demandas de intervenção tecnoburocráticas, o que parece reeditar a mais tradicional perspectiva taylorista/fordista de fragmentação social. Isso porque as teses neoliberais definem o Estado como intrinsecamente ineficaz, moralmente incapaz e totalmente dispensável para definir ações públicas eficazes. Dessa forma, só o mercado livre e a competição seriam suficientes para criar um padrão mundial de empregos e de um Estado social privado.

Daí a importante contribuição, nessa nova lógica do discurso dos novos movimentos sociais.

De três maneiras, o novo pluralismo supera o reconhecimento liberal de interesses divergentes e tolerância (em princípio) de opiniões diversas: 1) sua concepção de diversidade penetra as externalidades dos 'interesses' e vai até a profundidade psíquica da 'subjetividade' ou 'identidade' e avança para além da opinião ou do 'comportamento' político até a totalidade dos 'estilos de vida'; 2) ele não pressupõe que alguns princípios universais e indiferenciados do direito possam acomodar todas as diferentes identidades e estilos de vida (por exemplo, para serem livres e iguais, as mulheres necessitam de direitos diferentes dos homens); 3) apoia-se numa visão cuja característica essencial, a diferença específica histórica, do mundo contemporâneo – ou, mais especificamente, o mundo capitalista contemporâneo –, não é a força totalizadora e homogênea do capitalismo,

mas a heterogeneidade única da sociedade ‘pós-moderna’, seu grau sem precedentes de diversidade, até mesmo de fragmentação, que exigem princípios novos, mais complexos e pluralistas. (WOOD, 2003, p. 219/220).

Por isso, com certa tranqüilidade, pode-se afirmar que não existe, por parte desses movimentos, nenhum objetivo em elaborar uma nova concepção de sociedade, de existência coletiva das suas finalidades e limites. Dessa maneira, os espaços sociais se convertem em uma auto-exibição infinitamente móvel de produções e reproduções mediáticas, transformando a realidade social e, em alguns momentos, confundindo-se com ela. Como consequência desse processo de marginalização, tem-se percebido uma significativa aversão à esfera pública, ocasionando sua degradação.

Não é possível esquecer que as políticas de ajuste neoliberal, apesar da grande pobreza mundial, ainda encontram solo fértil para implementar suas medidas. Por isso, a sistemática desqualificação das instituições públicas, sustentada ideologicamente por intelectuais da sociedade civil a serviço do mercado, procura debilitar o espaço público como lugar de embates e conflitos e de conquistas coletivas. A liberdade passa a parecer possível unicamente na esfera privada, o que leva à progressiva privatização das relações humanas.

Para escapar das “armadilhas da democracia”, os governos afinados com esse pensamento promovem uma radical reforma do Estado, de forma que o interesse privado suplante o público. Dessa forma, as decisões referentes a câmbio, juros, inflação, preços etc. são deslocados para espaços fora do Estado ou, se não for possível, para esferas em que o poder legitimado pelo voto popular não tenha maior poder de interferência, daí a importância de Agências Reguladoras e Conselhos. Assim, os governos mudam o tabuleiro de lugar, mas as peças continuam inalteradas, gerando com isso um frescor de satisfação e democracia.

Nesse forjado novo espaço público estão as ONGs, como espaços privilegiados, bem como um novo associativismo, representado em parte pelos denominados novos

movimentos sociais, a partir de associações de bairros e de moradores, iniciativas culturais, ambientais e de lazer de caráter local; pequenas associações profissionais e de solidariedade com distintos segmentos sociais; associações de reivindicação ou defesa de direitos enfocando gênero, cor, credo etc. , que passam a representar mudanças substanciais na cultura política já que, em tese, não mais aspiram a sua incorporação ao Estado e defendem um novo padrão de ação coletiva, ligado a critérios territoriais e temáticos.

Trilhando esses caminhos, as ONGs pretendem lidar com consensos emergentes, não com interesses; propõem-se a promover e a representar esses consensos; e esperam que sua legitimidade faça brotar a vida cotidiana e comunitária da sociedade, sem manipulação ou artificialismo. Além disso, argumentam que essa construção de acordos no seio da sociedade civil, além de um processo transparente e aberto, realiza-se mediante a geração de consensos, criando novas solidariedades e garantindo, dessa forma, uma espécie de superioridade moral da nova sociedade civil.

A mesma motivação está na base da criação de alguns conselhos da sociedade civil (via de regra representada pelo capital e pelas ONGs) para “assessorar” as políticas públicas. Aparentemente, tudo é muito democrático, mas o simples exame de sua composição, da forma de escolha e de suas atribuições, comprova que a administração de “consensos” pode ser falsificada e que “maiorias silenciosas” são evocadas para excluir ou reprimir movimentos ou idéias dissidentes.

Faz parte desse movimento a exacerbação da gelatinosa “sociedade civil” (desprovida de classes sociais, em antípoda ao Estado), que, em meados dos anos de 1980 e ao longo da década de 1990, passou a protagonizar políticas sociais “alternativas” ao Estado autoritário e burocrático, por meio das ONGs, muitas delas financiadas por organismos internacionais e corporações (LEHER, 2000).

Certas obrigações do Estado – como a educação, em especial – passam a ser implementadas exclusivamente para as populações “pobres” aceitando, dessa forma, as determinações neoliberais, que fazem parte das conhecidas

preocupações do Banco Mundial com a governabilidade (segurança) e a crença desse organismo na contribuição educacional, para “aliviar” a pobreza e promover a contenção social.

Em suma, toda a política de reforma das atribuições do Estado na área social contribui para a mercantilização das políticas públicas e sociais – e o pior – em função da nossa condição capitalista dependente. Assim, é possível reconhecer que muitas dessas expressões fazem parte do vocabulário de membros de setores da esquerda, outrora na oposição à ditadura empresarial-militar e hoje dirigentes de ONGs, ou de instâncias do Estado, pessoas que apregoam a necessidade de “liberalizar” essas mesmas instâncias.

Dessa forma, pode-se dizer que, por definição, o Estado burguês ‘representa’ a totalidade da população, abstraída de sua divisão em classes sociais, como cidadãos individuais e iguais, como denuncia Wood.

O velho conceito liberal de igualdade política, legal e formal, ou uma noção do que se convencionou chamar de “igualdade de oportunidades”, é capaz de acomodar as desigualdades de classe – e por isso não representa desafio fundamental ao capitalismo e seu sistema de relações de classe. Na verdade, é uma característica específica do capitalismo que seja possível um tipo particular de igualdade universal que não se estenda às relações de classe – ou seja, exatamente a igualdade formal, associada a princípios e procedimentos políticos e jurídicos, e não ao controle do poder social ou de classe. Nesse sentido a igualdade formal teria sido impossível nas sociedades pré-capitalistas em que apropriação e exploração eram inseparavelmente ligadas ao poder jurídico, político e militar. (WOOD, 2003, p. 221/222).

Em outras palavras, o pensamento que se materializa nas ações e discursos traz implícita uma concepção de que homens e mulheres encontram-se em posições desiguais na sociedade civil, porém iguais perante o Estado. Ou seja, o parlamento reflete a unidade fictícia da nação perante as massas, como se fosse seu próprio governo, visto que a existência do Estado parlamentar constitui o quadro

formal de todos os outros mecanismos ideológicos da classe dirigente – o quadro geral em que cada mensagem específica é transmitida em qualquer outro lugar. Por isso, esse código é tão significativo que os direitos jurídicos da cidadania não são uma simples miragem, pelo contrário, as liberdades civis e o sufrágio da democracia burguesa são uma realidade cuja realização foi, em parte, incorporada a partir das reivindicações dos próprios trabalhadores, cuja perda seria uma derrota significativa para o proletariado.

A história tem mostrado que os movimentos sociais autônomos em relação aos governos, credos e seitas religiosas, é que podem operar com mais radicalidade as contradições do Estado, do público e do privado e conduzi-las de modo a fazer com que o Estado seja, de fato, uma esfera pública. Por isso, somente os interessados no fim das classes e que objetivam a extinção do Estado capitalista podem criar um Estado com capacidade ética e organização social unitária.

A dialética instaurada pela função do fundo público na reprodução do capital e da força de trabalho levou a inusitados desdobramentos. Há, teoricamente, uma tendência à desmercantilização da força de trabalho, pelo fato de que os componentes de sua reprodução representados pelo salário indireto, são anti-mercadorias sociais. De um lado, isso representou uma certa homogeneização do mercado e do preço da força de trabalho, levando à automatização do capital constante e, por sua vez, à reprodução do capital das amarras de uma antiga dialética, em que as inovações técnicas se davam, sobretudo, como reação aos aumentos do salário direto real. A abertura para a inovação técnica, permitindo o deslocamento do parâmetro antes colocado sobre o salário real total, posto que este passou a ter, no salário indireto, um componente não desprezível, deslançou um processo de inovações tecnológicas sem paralelo.

Os gastos sociais públicos mudaram as condições da distribuição dentro de uma relação que parecia ter permanecido a mesma; o fundo público se concentra como financiador, articulador, sendo que o capital mudou as

condições da circulação de capitais. Essas transformações penetram, agora, na esfera da produção pela via da reprodução do capital e da força de trabalho, transformados nas outras esferas – no terreno marcadamente da cultura, da saúde, da educação. É verdade que nesses tempos de reação conservadora, em que parece ser o mercado, de novo, o único critério válido, tal posição tem tudo para parecer romântica ou fora da realidade.

Conforme retomou a iniciativa – no plano mundial, na América Latina e no Brasil – o liberalismo imprimiu à palavra reformas um conteúdo mercantil – de desregulação, antiestatal – e projetou a pecha de “conservador” ao que se opõe a elas. E, conforme o socialismo e o anticapitalismo, juntamente com o público e o setor público, foram deslocados e desapareceram do campo de debates e de alternativas, as opções se restringiram a somar-se às propostas liberais ou assumir a defesa de um modelo de socialismo derrotado e de um Estado esgotado e em crise. (LEHER, 2003, p. 10).

Concluo, afirmando que a organização dos movimentos sociais é parte importante na luta por mudanças significativas na sociedade e tem a consequência de alterar, por seu processo educativo, a correlação de forças e disputar a hegemonia política, a partir de projetos antagônicos das classes representadas. É certo que a força dos movimentos sociais leva o Estado a procurar mecanismos de desmobilização, ora pelo uso da violência e da repressão, ora procurando abrir espaços de “diálogos e negociações”. Entretanto, essas tentativas “democráticas” objetivam, na verdade, cooptar os movimentos sociais para dentro do Estado, a fim de manter a ordem inalterada ou amortizar suas pressões e reivindicações, procurando equilibrar as forças e estancar, nem que seja, temporariamente, os movimentos e sua mobilização.

Nesse caso, a tendência é de que esses movimentos se reestruturem, uma vez que suas lutas vão tomando uma consciência cada vez mais nítida da falta de compromisso social do Estado burguês com os trabalhadores e da necessidade de

estes trabalhadores assumirem seu destino e irem em busca de uma emancipação concreta. Assim, o movimento de ir e vir, de avançar e retroceder, de construir-se consciência nas práticas sociais, principalmente das que decorrem das lutas, tem uma dimensão educativa significativa no processo de compreensão e transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

DUPAS, G. *Tensões contemporâneas entre o público e o privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza*. São Paulo: USP, 1998. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

_____. *Reforma do Estado: o privado contra o público*. 2003. Documento inédito. 27 pp.

_____. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação. IN: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. *A cidadania negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. Buenos Aires: CLACSO, p. 145-176, 2000.

LEHER, R.; SADER, E. *Público, estatal e privado na reforma universitária*. 2003. Documento inédito. 32 pp.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

SANTOS, J. dos. Estado e terceiro setor: os (des)caminhos da nova parceria público e privado na educação. *Universidade e Sociedade*. Brasília, v. 15, n. 35, 2005.

SOUZA, D. D. L. *Organizações Não Governamentais: Um Estudo de caso da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE)*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

THE PUBLIC AND PRIVATE RELATION IN THE LOGIC OF ORGANIZATIONS NOT GOVERNMENTAL (ONGs).

Abstract

The objective of this text is to present one breaks up of the research that the social intervention of the Not Governmental Organizations (ONGs) with prominence for its educative dimension of the practical ones analyzed amongst other factors and conceptions of which if it carries through its intervention. This research made a qualitative analysis in the educational field, understanding the education in its ample direction, that is, not-institutional, not-pertaining to school and yes educative partner. In this way, we look for to understand as the ONGs comes if ahead holding of the social conflicts from the calls partnerships and of the use of resources indirect right-handers or of the World Bank, as well as, if they are making some type of disciplinament and/or control on the social movements. Thus it is looked to make a preliminary analysis of the moment for which the ONGs comes passing in Brazil. As form to establish this debate, she is necessary to consider the constitution of a new economic model, where the State assumes a residual role in the economic activity and the private sector fully exerts its functions, earning importance and development in if considering the minimum function that will be exerted by the State; concomitantly, the private sector will have excellent participation in the social areas, especially in the education. Thus, the reduction of the size of the State in the economy comes folloied of the accomplishment of reforms administrative, previdenciária and tax, representing a reconfiguration of the public sector and in this direction to understand the relation of the public and the private one in the educational politics.

Keywords: Education. Educational politics. Private public and.

Data de recebimento: novembro 2013

Data de aceite: fevereiro 2014

AUTORES

ANA IVENICKI (EX - ANA CANEN)

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestra em Educação pela PUC-Rio e PhD em Educação pela University of Glasgow. É professora associada da FE/ UFRJ e pesquisadora do CNPq.

CHIARA LEÃO ARAÚJO DE FRANÇA DELGADO DE FREITAS

Graduada em Pedagogia pela UFRG Norte, com Especialização em Educação com aplicação da Informática pela UERJ e Educação a Distância pelo SENAC-R. É Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua como coordenadora de curso à distância em educação na Escola de Guerra Naval.

PAULO MELGAÇO

Graduado em Artes Plásticas e Mestre em educação, comunicação e cultura pela FEBF/UERJ. É Doutorando em Educação no PPGE/ UFRJ. Atualmente é professor de Artes na rede municipal de Duque de Caxias e FAETEC, atuando como professor substituto na FEBF/UERJ.

SONIA LUCAS

Bacharel e Licenciada em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCS/UFRJ, licenciada em Educação Artística – Escola de Belas Artes/UFRJ e Mestre em Educação pela UFRJ. É arte/educadora e Professora de Filosofia da SEEDUC – Rio de Janeiro.

WILLIAM DE GOES RIBEIRO.

Licenciado em Educação Física pela UFRJ. Mestre em Educação – PPGE – UFRJ. É doutorando em Educação no Programa de Pós- Graduação em Educação da UFRJ. Atua

como professor da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

VERA MARIA FERRÃO CANDAU

Bacharel e Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Possui o Doutorado e Pós-doutorado em Educação pela Universidad Complutense de Madrid . Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MARÍA ELENA MARTÍNEZ

Doctora en Educación PUC-Rio/Brasil, Coordinadora de la Maestría en Educación UNLP/Argentina, Profesora Titular Cátedra Pedagogía de la Diversidad UNLP/Argentina, investigadora en el área de Sociología de la Educación y Educación Intercultural.

PILAR COBEÑAS

Licenciada en Ciencias de la Educación UNLP/Argentina, alumna de la Maestría en Educación UNLP/Argentina, Ayudante Diplomada Cátedra Pedagogía de la Diversidad UNLP/Argentina, becaria de investigación CONICET Tipo I en el área de Discapacidad, Género y Educación Intercultural.

IOLANDA OLIVEIRA

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). É professora do PPGE em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Coordenadora do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB/UFF).

ADIR CASARO NASCIMENTO

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente e pesquisadora do PPGE em Educação – Mestrado e Doutorado/ Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Coordenadora

da Linha 03 do Programa: Diversidade Cultural e Educação Indígena. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq: Interculturalidade e educação.

ANTONIO H. AGUILERA URQUIZA (UFMS)

Doutor em Antropologia (Universidade de Salamanca / Espanha); professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt – UFGD); professor de Antropologia na UFMS.

FILOMENA MARIA DE ARRUDA MONTEIRO

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. É professora adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

MARY RANGEL

Doutora em Educação pela UFRJ, Pós-Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP. É Profa. Titular de Didática da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Prof^a. titular da Área de Ensino-Aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

ABDELJALIL AKKARI

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (Suíça) e pós-doutor pela Universidade de Baltimore (USA). Atualmente, atua como professor da Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation UNIPIGNON.

LUCIANA PACHECO MARQUES

Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, atua como professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

MARCELO ANDRADE

Graduado em Filosofia, Mestre e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atualmente é professor na área de Filosofia, no Departamento de Educação da PUC-Rio, atuando, também, como pesquisador do NOVAMÈRICA.

RESUMOS DAS DISSERTAÇÕES

GRANBERY: UM COLÉGIO AMERICANO NO BRASIL: A PRÁTICA DO MODELO AMERICANO DE ENSINO EM JUIZ DE FORA (1889-1930)

Autor: Vanessa Barbosa Leite Ferreira
Orientador: Marlos Bessa Mendes da Rocha
Data da defesa: 31 de agosto de 2010

Consiste, a proposição deste trabalho, em oferecer as contribuições concebidas pelo sistema americano de ensino, através da prática educativa do colégio Metodista Granbery, na cidade de Juiz de Fora (MG), desde sua fundação em 1889, até o advento da segunda década do século XX. O estabelecimento da educação protestante, e a contribuição do ideário educacional americano no processo de modernização da educação brasileira, durante a segunda metade do século XIX, assim como a instalação do Colégio Granbery em Juiz de Fora, seguida das controvérsias que marcaram sua chegada, além da prática pedagógica adotada, são abordadas e investigadas na pesquisa. O estudo e o equacionamento dos processos históricos voltados ao estabelecimento de uma nova prática educativa, fundamentada nos princípios democráticos e liberais da educação americana exercidos pela Instituição Granbery, são apresentados, também, através da análise dos estatutos, periódicos, artigos de jornais e fotografias, encontrados no acervo histórico do Museu do Granbery, em Juiz de Fora.

Palavras-chave: Colégio Granbery. Sistema americano de ensino. Educação protestante.

A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA NOS ANOS 90 E CONTEXTO DE DEBATES ACERCA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Autor: Flávia de Freitas Alves

Orientador: Eduardo Magrone

Data da defesa: 31 de agosto de 2010

O presente trabalho teve, como objetivo, conhecer as concepções de autonomia universitária dos atores sociais envolvidos em seu processo e como estas influenciaram na implementação de políticas para o ensino superior, ao longo dos anos 90. As discussões acerca da autonomia universitária, no Brasil, antecedem à própria criação da primeira universidade brasileira. Este debate ganha força após a promulgação da Constituição de 1988, pois até então somente leis ordinárias do ensino superior haviam tratado do tema. É a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso que estas discussões se acirram e continuam, ao longo do governo Lula da Silva. Em decorrência do permanente confronto de forças entre Estado e universidade, a autonomia transcende o campo da doutrina e se coloca como uma questão política ou ideológica, comum nos embates em busca do poder. Os atores sociais envolvidos neste processo são de grande importância, bem como o que pensam sobre o tema e o que consideram como concepção de autonomia. É devido às concepções diferentes e os pensamentos, muitas vezes divergentes, que este debate se dá de forma tão acirrada e a falta de consenso gerado por ele pode acabar dificultando a implementação da autonomia em nossas universidades. Para a realização deste trabalho, foi feita uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. O recorte temporal da pesquisa são os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso. Esta pesquisa foi realizada

analisando as concepções de autonomia dos seguintes atores: NUPES, ANDES-SN, FASUBRA, ANDIFES e UNE, buscando entender como estes influenciaram nas tomadas de decisões acerca do ensino superior brasileiro nos anos 90.

Palavras-chave: Universidade. Autonomia Universitária e Reforma do Estado.

SENHA DO MUNDO- NARRATIVAS DE JOVENS EM EXPERIÊNCIAS DE ACESSO À CULTURA

Autor: Antônio Carlos Siqueira Dutra

Orientador: Sonia Regina Miranda

Data da defesa: 31 de agosto de 2010

A dissertação – Senha do Mundo, narrativas de jovens em experiência de acesso à cultural é um trabalho que transpõe tempos distintos na relação de ação e reflexão nas fronteiras que vinculam os territórios da Educação e da Cultura. Trata-se, por um lado, de uma pesquisa que nasceu como dissertação, do meu olhar contemporâneo – na condição de gestor de uma Secretaria Municipal de Cultura – e que desse lugar vem pensando os efeitos possíveis, sobre os sujeitos em seus percursos escolares, de políticas públicas que garantam, ao cidadão, o direito de acesso à Cultura, em suas múltiplas dimensões. Paralelamente, é um trabalho que evoca uma densa experiência processada num tempo passado, bem como as narrativas dela constituídas tomando-se por base os processos de significação, elaborados em função da vivência compartilhada por um grupo de jovens que, pela relação com a cultura, encontraram uma possibilidade de redefinição dos rumos da própria vida e passaram a trilhar um caminho de sucesso escolar e profissional, rompendo um círculo vicioso de pobreza e exclusão que marcava suas vidas. A questão central de investigação pode ser assim descrita: quais as percepções que os sujeitos participantes de uma experiência singular com a produção cultural, no interior do espaço escolar, possuem, hoje, sobre a vivência do direito à cultura e de que modo essa percepção manifestasse em suas narrativas individuais e grupais? Para tanto, buscou-se criar condições que permitissem a emergência das

narrativas de sete jovens participantes de um projeto de arte e cultura, no contraturno escolar, ao longo dos anos de 1995 a 2005, em uma escola de periferia urbana de Juiz de Fora. A opção metodológica, que gerou o desenvolvimento da pesquisa, pautou-se na busca da construção de dispositivos disparadores de lembranças, eleitos no processo de pesquisa. Esses objetos menemônicos escolhidos trazem, também, as minhas narrativas e reinterpretações sobre o vivido, tendo como foco a mobilização de diferentes linguagens, advindas de diferentes suportes culturais, de modo coerente com aquilo que pautou a vivência de uma escola, que dialogava sistemicamente com dimensões múltiplas da cultura. Cartas, videoclipe com 135 fotos da trajetória do grupo, além de um grupo focal, assumem a função desses disparadores e são capazes de desacomodar as camadas de memórias no indivíduo. Para interpretar as narrativas foram incorporados os conceitos de Ecléa Bosi sobre memória dos cidadãos ligados às classes trabalhadoras; direito a cultura através das propostas e estudos de Marilena Chauí; as idéias sobre narrativas de Michel Conelly e Jean Clandinin, além do pensamento estruturado de Michel de Certeau em torno do conceito cultura no plural. Como elo de ligação entre o tempo do passado, na experiência do vivido, e o tempo presente, como um momento de reinterpretação e ressignificação optei por, ao longo do texto, utilizar a poesia de Carlos Drummond de Andrade como uma metanarrativa articuladora de tempos, intérprete da experiência e produtora de sentidos sensíveis para o leitor. Essa escolha se justifica pela história do grupo e a relação que guarda com as palavras tratadas com beleza pelo poeta e por dialogarem diretamente com nossas narrativas.

Palavras-chave: Teatro. Cultura Escolar. Memória e narrativa. Direito à cultura.

QUEM É O PROFESSOR HOMEM DOS ANOS INICIAIS: DISCURSOS, REPRESENTAÇÕES E RELAÇÕES DE GÊNERO

Autor: Thomas Spartacus Martins Fonseca

Orientador: Anderson Ferrari

Data da defesa: 15 de março de 2011

Embasado nas reflexões de Michel Foucault, assumindo a perspectiva pós-estruturalista de forma a buscar mais questionamentos e apontamentos do que pretensas verdades, norteados pelos estudos sobre gênero, masculinidades, formação de professores, docência e identidades de autores como Guacira Lopes Louro, Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Jorge Larrosa, Marília Pinto Carvalho, Elizabete Franco Cruz, Joan Scott, Sandra Corazza e Anderson Ferrari, entre outros; buscou-se conhecer quais os discursos e representações de gênero e masculinidade surgem na escola, a partir da presença do professor homem dos anos iniciais, e de que forma estes discursos contribuem para sua subjetivação. A dissertação apresenta as análises empreendidas a partir das narrativas de dois professores homens dos anos iniciais, bem como de gestoras e professoras que atuam diretamente com estes professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O foco foram os discursos, as representações e as relações de gênero que se constituem quando há a presença de professores homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental, segmento de domínio quase exclusivamente feminino. Acreditando que a linguagem é responsável, em parte, pela constituição dos sujeitos e que estes são subjetivados por ela, procura-se trazer à tona questões que problematizem estes discursos, representações e relações de gênero trazendo, para debate, campos como a formação de professores/as, o cuidar,

a feminização do magistério, o poder disciplinar, as construções de identidades e das masculinidades.

Palavras-chave: Formação de professores. Relações de Gênero. Masculinidades. Sexualidade

HIGIENE, EDUCAÇÃO E CUIDADOS COM A INFÂNCIA: O DISCURSO MÉDICO NAS TESES DA FACULDADE DE MEDICINA DO RIO DE JANEIRO (1840-1882)

Autor: Leandro Silva de Paula

Orientador: Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior

Data da defesa: 31 de março de 2011

Esta dissertação focaliza o discurso médico relacionado à higiene da infância, presente em teses defendidas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro no período do segundo reinado e reflete sobre as principais preocupações, intervenções e representações sociais, voltadas para esse tema. Para tanto, dedicou-se à análise de 16 teses, desenvolvidas no formato dissertativo, que tinham o intuito de conferir o título de médico aos alunos dessa faculdade, oriundos de diferentes regiões do Brasil. Em um primeiro momento, essas teses mereceram um tratamento individual, para que mais tarde fossem articuladas umas com as outras. O cruzamento dessas fontes foi fundamental para uma melhor compreensão do discurso médico do século XIX, com todas as suas “certezas” e contradições. Percebeu-se, neste estudo, que os cuidados da infância compreendiam um longo período, desde a gravidez até a puberdade, seguindo prescrições médicas que se imiscuíam tanto nos hábitos das crianças e da família, quanto no comportamento destes, especialmente nos da figura materna. O cumprimento e fiscalização das diversas ações implementadas e modelos comportamentais a serem adotados em atenção ao desenvolvimento da criança eram defendidos pelos médicos

como de responsabilidade principal da família, dos médicos, das parteiras e da instituição escolar. Refletindo sobre esse contexto, este trabalho ancorou-se nos pressupostos da História Cultural e nos estudos foucaultianos, culminando na compreensão de como o discurso médico, conformado pelo pensamento higienista, pretendia, com relação à higiene da infância, disciplinar e educar a sociedade, intervindo nos seus hábitos e comportamentos, julgando torná-los saudáveis, morais e higiênicos.

Palavras-chave: Higiene da infância. Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Educação no império.

UNIVERSIDADES QUE POSSUEM TODOS OS EXEMPLARES DA REVISTA EDUCAÇÃO EM FOCO

Universidade Federal São Carlos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade Federal de Londrina
Universidade Federal de Uberlândia
Universidade Federal de Pernambuco
Universidade Estadual do Centro-Oeste-Unicentro
Universidade Estadual do Maranhão
Universidade Estadual de Feira de Santana
Universidade de Fortaleza
Universidade Estadual Norte Fluminense
Universidade Estadual Paulista
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Universidade Estácio de Sá
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade do Estado de Santa Catarina
Universidade do Estado de São Paulo – UNESP
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Universidade Estadual de Santa Cruz
Universidade de Lavras – Unilavras
Universidade de Cruz Alta – Unicruz
Universidade Federal de Itajubá
Universidade Federal de Ouro Preto
Universidade Federal de Minas Gerais
Universidade Federal de Juiz de Fora

PERMUTAS

1. Educação Contemporaneidade
Revista da FAEEBA
2. Ciências & letras
Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação,
Ciências e Letras
3. Revista Diálogo Educacional Programa de Pós-Graduação
em Educação – PUCPR
4. Ciência & Educação
5. Revista Brasileira de Filosofia
6. Instituto Brasileiro de Filosofia São Paulo
7. Revista do Centro de Educação UFSM
8. Serie Estudos Periódicos do mestrado em Educação da
UCDB Educação escolar e formação de professores
Dossiê Educação Superior
9. Revista FAMECOS
Mídia, cultura e tecnologia. Faculdade de Comunicação
Social Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul
10. Comunicações
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Metodista de Piracicaba
11. Gestão em ação
Universidade Federal da Bahia UFBA Faculdade de Edu-
cação – FACED

12. Entrelinhas
Revista do Curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
13. Revista Educação e Filosofia – Universidade Federal de Uberlândia
14. Revista Nuances
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
15. Educação em Revista
Universidade Federal de Minas Gerais
16. Ideação Revista do Centro de Educação e Letras
Campus de Foz do Iguaçu – EDUNIOESTE
17. Revista de Ciências Humanas
Campus de Frederico Westphalen – URI
18. Revista da Faculdade de Educação
UNEMAT
19. Revista Educação em Questão
Centro de Educação PPGE – UFRN

Normas para publicação

O envio dos artigos para a Revista Educação em Foco deverá ser feito obedecendo as seguintes orientações:

- 1- O texto deverá ser original, comprometendo-se o articulista em termo que estabelece a sua responsabilidade na garantia da originalidade, bem como do compromisso de não enviá-lo a outro meio de publicação enquanto estiver se processando o aceite.
- 2- Os procedimentos do aceite são o parecer favorável de dois membros do conselho científico nacional ou internacional, ou dois pareceristas ad-hoc, indicando ou não reformas possíveis no texto. O texto modificado ou contra argumentado sobre as retificações sugeridas, caso as tenha, será re-enviado aos pareceristas para o aceite final.

3- Quanto à formatação

A- Página de rosto:

- 1- Título do artigo
- 2- Resumo do artigo em Português (05 linhas) ou Espanhol, conforme a língua original do artigo
- 3- Resumo do artigo em inglês
- 4- Nome e titulação do(s) autor(es)
- 5- Endereço e telefone de contato do autor responsável pelo encaminhamento do artigo. E-mail do autor, instituição que trabalha.

B- Corpo do trabalho:

- 1- Título: Em maiúscula e em negrito, separado do texto por um espaço

- 2- Digitação: Programa Word para Windows
 - 3- Formatação:
 - Papel tamanho A4
 - Margem superior com 3,0 cm
 - Margem inferior com 2,5 cm
 - Margem esquerda com 3,0 cm
 - Margem direita com 2,0 cm
 - Fonte Times New Roman
 - Tamanho da letra 12 pontos
 - Espaçamento justificado
 - Espaçamento entrelinhas 1,5
 - Páginas numeradas – máximo 20 páginas; mínimo 12 páginas
 - 4- Referências Bibliográficas: Ao final do texto, de acordo com as normas da ABNT em vigor
 - 5- Citações e notas: Devem ser observadas as normas da ABNT em vigor
 - 6- Quantidade de páginas:
 - Mínimo de 12 páginas
 - Máximo de 20 páginas
 - 7- Encaminhamento:
 - Uma via impressa de folha de rosto
 - Duas vias impressas do artigo
 - Disquete de 3,5, contendo folha de rosto e o artigo
- Endereço para encaminhamento:
- Universidade Federal de Juiz de Fora
 - Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico
 - Revista Educação em Foco
 - Campus Universitário/ Cidade Universitária
 - Juiz de Fora – Minas Gerais
 - CEP: 36036-330

Exemplos de organização das Referências bibliográficas

Livros

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil* Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Capítulos de Livros

CURY, Carlos R. Jamil, A educação e a primeira constituinte republicana. In: FAVERO, Osmar. org./ 2. ed. *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 69-80.

Artigos em periódicos

CASTRO, Magaly. Memórias e trajetórias docentes: os bastidores de uma pesquisa. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 81-107, mar/ago 2007.

Teses e dissertações

SOUZA, Jane A. G. *Avaliação X relações de poder: Um estudo do Projeto Nova Escola / Rio de Janeiro*. Juiz de Fora, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Congressos

SOUZA, J. A. G. Simave X Nova Escola: caminhos que convergem?. In: *Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais*, IV, Juiz de Fora, 2007.

Artigo em jornal

MIRANDA, Ruy. *Plano Collor acelera o processo de fusões e compras de empresas*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 4 jun.. 1990.

ASSINE EDUCAÇÃO EM FOCO

A revista Educação em Foco é quadrimestral e sua assinatura anual. Caso seja de seu interesse recebe-la em casa, através dos Correios, favor efetuar depósito identificado para FADEPE – FACED, Banco do Brasil – agência 4763-5 C/C 6.810-1 no valor de R\$60,00 (sessenta reais).

Solicitamos que preencha as informações a seguir, e envie por fax, junto com o comprovante de depósito para (32) 3229-3656.

Nome do Assinante

Endereço para Correspondência

Cidade Estado CEP

Telefone E-mail

Profissão

Assinatura

Endereço para Correspondência
Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação – Revista Educação em Foco
Campus Universitário - Bairro Martelos
36.036-330 – Juiz de Fora – MG
Tel.: (32) 3229-3656
E-mail: revista.edufoco@ufjf.edu.br

Informações Gráficas

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,8 x 18,4 cm

Tipologia: Adobe Garamond Pro – Garamond – Alberta extralight – Miniom Pro

Papel: Pólen Bold 90 g/m² (miolo) – Cartão Supremo 250 g/m² (capa)

Tiragem: 300 exemplares

Impressão e acabamento: Templo Gráfica e Editora Ltda.