

Prática docente e suas relações com a cidadania em sociedades multiculturais

Ahyas Siss*

Creio ser de extrema importância e muito oportuno discutir-se as relações que a prática docente estabelece com a implementação da cidadania em sociedades multiculturais, tendo-se em vista que a práxis dos docentes no Brasil se faz no âmbito de uma sociedade reconhecida como multicultural, como rezam a nossa mais recente Carta Magna, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Aqui, articularemos três aspectos que, quase sempre, são apresentados dicotomizados, ou seja, o da prática docente, o da multiculturalidade e o da cidadania.

Sabe-se que a educação – entendendo-a tanto no seu sentido ampliado de socialização e de construção de uma identidade

positiva quanto no seu sentido restrito de educação escolar – exerce papel fundamental nos processos de construção e de implementação de cidadania plena, de mobilidade vertical ascendente, de eliminação da pobreza, de combate ao desemprego e de redução dos índices de desigualdades de qualquer sociedade. Ela guarda estreita relação com a inserção dos diversos grupos raciais ou étnicos, de gênero, de classe, de idade e demais grupos culturais nos vários níveis ocupacionais e de renda no mercado de trabalho.

A implementação da cidadania plena em sociedades culturalmente diversificadas já é reconhecida como uma das mais importantes questões do nosso tempo. Nesse início de século, ela reaparece com enor-

* Professor no curso de Mestrado em Educação da Universidade Salgado de Oliveira. Campus São Gonçalo, RJ. Ahyas@zipmail.com

me intensidade em sociedades das américas e da Europa, dominando as preocupações desses países na busca de respostas a formas de inclusão dos grupos sociais e culturais colocados em posição de subalternização. O papel que a educação desempenha nessas sociedades vem ocupando lugar de destaque nesse processo, além de se configurar, também, como instrumental intelectual privilegiado. Por consequência, as relações que a prática docente estabelece com a implementação da cidadania em sociedades multiculturais constitui-se, a partir de meados do século passado, como uma das mais pungentes questões da contemporaneidade, como o apontam os resultados de pesquisas nessa área do conhecimento elaboradas por pesquisadores, como, por exemplos, Munanga (2000), Oliveira (2000) e Siss (2000).

Prática docente, cidadania e multiculturalismo não atuam no vácuo, mas em determinados tempo, sociedade e cultura. Na perspectiva dessa aula, a cidadania deve ser percebida não só como vinculada à titularidade efetiva de direitos pelo cidadão, mas também à possibilidade do seu pleno exercício; caso contrário, ela seria mero exercício de retórica. A teoria constitucional moderna conceitua o cidadão, por um lado, como aquele que possui laços ou vínculos jurídicos com o Estado; ele é, portanto, um portador de direitos e também de deveres, os quais são estabelecidos, quase sempre, pelas diversas constituições ou por outro aparato legal. Em tese, os cidadãos são livres e iguais em direitos perante a lei, como o afirmam Benevides (1994) e Fávero (1996). A idéia de cidadania aparece aqui relacionada aos direitos e aos deveres que a constituem, com os cidadãos sendo tute-

lados pelo Estado; pode ser concebida como um estatuto regulador das relações entre os membros de uma sociedade e o Estado com o qual possuem um vínculo jurídico.

A clássica matriz marshalliana de cidadania, por outro lado, conceitua o cidadão como sendo o titular dos direitos civis, políticos e sociais. Para Marshall (1950), os direitos civis são aqueles que dizem respeito à liberdade individual. Aí estão compreendidos “os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei”. As garantias ao trabalho, à educação, à organização, à livre manifestação de pensamento, às inviolabilidades do lar e da correspondência, de só se ser preso por autoridade competente e de acordo com o código legal, bem como à garantia de livre circulação podem ser percebidas como desdobramentos do direito civil, direitos esses que dependem, para sua efetivação, “da existência de uma justiça independente, eficiente e acessível a todos”.

Os direitos políticos, para esse autor, são aqueles responsáveis por conferir uma organização política à sociedade civil e dizem respeito à participação do cidadão nos destinos da sociedade. O exercício desse direito “se dá por meio da possibilidade de discutir problemas de governo, de fazer demonstrações políticas, de organizar partidos, de votar e de ser votado”. Para a efetivação plena desse direito, é imprescindível a existência de um Parlamento livre e representativo. Os direitos sociais, por sua vez, e ainda para o mesmo autor, estão lastreados na idéia de justiça social e objetivam permitir às sociedades politicamente organizadas a redução dos elevados índices de desigualdades, garantindo um

mínimo padrão de bem-estar aos membros dessa sociedade. Os direitos à saúde, ao trabalho, à aposentadoria e a um salário digno estão aí incluídos.

Se os direitos civis objetivam garantir a vida em sociedade, se os direitos políticos têm por finalidade a garantia da participação dos cidadãos nos destinos da sociedade, os direitos sociais, por seu turno, irão garantir a participação dos cidadãos nos bens coletivamente produzidos, com a garantia de sua vigência, dependendo “da atuação de uma eficiente máquina administrativa” do Estado. A esse respeito, as obras de Marshall (1950) e de José Murillo de Carvalho (1994) constituem-se como referências obrigatórias.

Por outro lado e para além dessa clássica matriz marshalliana de cidadania, acrescento ainda os direitos humanos, atributo de toda e qualquer pessoa. As garantias de não ser torturado, de não ser ilegalmente constrangido, de resistência à opressão, do respeito à construção da identidade, do respeito à diversidade e à individualidade são alguns dos exemplos nos quais esse direito se desdobra. A idéia de que a cidadania não é algo pronto, acabado, mas que está sempre em processo de construção adquire aqui centralidade: ao opor-se a um modelo prescritivo de participação social, ela adquire característica dinâmica, permitindo que novos direitos lhe sejam acrescentados pelos cidadãos na sua práxis social.

O Estado, por sua vez, torna-se agora um interlocutor privilegiado. Se, na matriz analítica de direitos elaborada por Marshall, o Estado era concebido como fórum legítimo de concessão de direitos, estabelecendo, portanto, uma relação de tutela com os seus cidadãos, a expansão dos

direitos do cidadão provocará a resignificação do papel desse Estado, sendo ele agora percebido como instância regulatória da agência desses cidadãos, tornando-se o responsável pela criação de mecanismos de efetivação de direitos, sendo deles guardião privilegiado. Por conseqüência, a própria concepção de cidadão é reconfigurada: ele deixa de ser tutelado por esse Estado para, numa perspectiva dialética e recíproca, tornar-se cidadão ativo e construtor desse mesmo Estado.

O significado e a importância do multiculturalismo, seja ele percebido de forma reducionista, enquanto abordagem curricular, seja compreendido na sua forma mais ampla, ou seja, enquanto movimento político capaz de promover ou de obstaculizar os processos de construção da cidadania dos grupos culturais, não devem ser percebidos de forma unívoca, posto que eles podem ser concebidos de formas múltiplas.

Essas diversas concepções encerram também diferentes dimensões multiculturais, ou seja, a sua maior ou menor abrangência da estratificação social. Por não ser monolítico, o multiculturalismo permite leituras diversificadas de seus significados e estruturação, dependendo do tipo de sociedade no qual ele se apresenta e do contexto sociohistórico do momento em que ele emerge. Isso permite apreendê-lo, seja como uma proposta política ingênua, alienante, portadora de uma “falsa consciência” dos “verdadeiros problemas culturais” (D’Souza, 1991), seja como uma proposta de fragmentação ou atomização social (Bloom, 1987), ou, ainda, sob a forma de uma “estratégia política de integração social”, centrada em valores nacionais comuns como os da diversidade.

Teóricos como Thomas (1918), Thomas e Znaniecki (1923), Park e Burgess (1921) e Frazier (1932) entendem por sociedade multicultural um modelo prescritivo de integração social em sociedades etnicamente estratificadas. Os trabalhos desses autores colocam em evidência as possíveis estratégias de controle das diferenças cultural e racial empregadas por essas sociedades e apontam para o importante papel que as diferentes práticas docentes podem desempenhar em tais sociedades, ao atuar em sincronia com políticas compensatórias. Nesse tipo de sociedade, busca-se a integração social, reconhecendo-se os diferentes.

Escusado dizer-se aqui que o mero reconhecimento da diferença não implica respeito aos diferentes nem à sua cultura; ao contrário, esse reconhecimento favorece os processos de hierarquização cultural nos quais a cultura do grupo social dominante é percebida como padrão de normalidade a ser incorporada pelo grupo culturalmente subalternizado. As diferenças de cultura, de gênero, de classe social, de raça e de gerações não são então percebidas como exemplos de diversidade, espelho da riqueza humana, mas entendidas antes como desigualdades.

Para Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio (1995), além da idéia de uma convivência de culturas nacionalmente diversificadas, o multiculturalismo constitui-se como uma das principais contribuições dos “movimentos sociais dos anos recentes”, os quais, na perspectiva desse autor, tornaram visíveis as formas pelas quais os diferentes grupos sociais constroem sua história. Segundo Tomaz Tadeu, a assimetria de poder que rege as relações

entre esses grupos não permite caracterizá-los apenas como diferentes, mas, principalmente como desiguais: “No plano antropológico, elas são realmente apenas diferentes, mas no plano sociológico elas são também desiguais.” Colocando-se na órbita de um multiculturalismo crítico os autores postulam que, nessa perspectiva multicultural, não existe uma proposta de se promover guetos culturais, mas crêem na existência de pontos de contatos, “capacidades de tradução entre elas, identidades de fronteira” na busca da “transformação” das relações assimétricas de poder.

O multiculturalismo constitui-se como uma característica fundamental e intrínseca a sociedades que se constituem como culturalmente estratificadas e nas quais essa diversidade é percebida como um dos principais elementos de tensão dos processos de construção da unidade nacional. Nas sociedades assim estruturadas, os grupos sociais “excluídos dos centros de decisão por questões econômicas e, sobretudo, por questões culturais” problematizam e contestam de forma veemente a unidade nacional. É por isso que o multiculturalismo é geralmente concebido como problemático por aquelas sociedades que, sendo culturalmente diversificadas, representam-se como monoculturais (Gonçalves e Silva, 1998).

Entretanto, será válido fazer-se do multiculturalismo uma leitura mecanicista e, ao final dela, generalizar os resultados a que se chegou como válidos e aplicáveis a toda e qualquer sociedade, sem que nesse processo sejam operadas reduções drásticas? Quais os avanços que tal exercício analítico permite? Quais as similitudes ou os contrastes que seus significados e pro-

postas apresentam no contexto de sociedades européias, como, por exemplo, Espanha e Holanda, quando comparadas a países da América como Estados Unidos e Brasil, os quais possuem em comum um longo passado escravagista? E a prática docente? Para ser eficaz, como poderia se dar em países assim tão diversificados?

Darei aqui apenas dois exemplos do caso europeu: o da Holanda e o da Espanha. Philomena Essed (1995), ao analisar a estruturação e a proposta que o multiculturalismo apresenta nos Países Baixos, afirma que os resultados de sua pesquisa apontam na direção de que as formas pelas quais se estruturam os processos de integração de famílias de trabalhadores, imigrantes das ex-colônias holandesas asiáticas, caribenhas e de países como Turquia e Marrocos aos Países Baixos, permitem-lhe caracterizar o modelo multicultural holandês como um mecanismo de mascaramento das diferenças culturais e de ocultamento das desigualdades.

A prática da tolerância com os culturalmente dominados – o que não implica respeito ou aceitação – permite ao grupo culturalmente dominante holandês colocar sob seu controle o gerenciamento da diferença cultural. Problematisa-se a diferença a partir dos valores do grupo dominante, entendidos como norma. As relações de dominação percebidas como histórica, social e politicamente construídas são mantidas fora do embate. A chave para a integração à sociedade holandesa será o assimilacionismo, com a prática docente exercendo papel preponderante na socialização dos não-cidadãos nos valores que norteiam a sociedade holandesa.

Gimeno Sacristán (1995), por sua vez, ao discorrer sobre a forma pela qual o multiculturalismo se apresenta na Espanha, lembra que esse movimento está ligado a diferentes processos de integração social. O autor admite que, na perspectiva do multiculturalismo, podem abrigar-se diferentes correntes teóricas que muitas vezes conflituam entre si. Algumas delas reduzem a idéia da diversidade cultural a um consenso social através do processo de homogeneização de culturas diversificadas; outras apropriam-se do multiculturalismo para mascarar as relações sociorraciais na ótica do relativismo ao postular que qualquer perspectiva cultural é válida; outras, ainda, utilizam-no apenas para apresentar visões plurais de sociedades, porém sem abordar as conseqüências que essa realidade acarreta para os grupos culturalmente dominados. Há, ainda, aquela corrente multicultural que o autor afirma possuir “uma visão não-etnocêntrica da cultura”, admitindo o pluralismo cultural sem qualquer tipo de reservas. A filiação a qualquer dessas correntes depende, segundo Sacristán, de uma escolha política prévia e revela qual a dimensão ou perspectiva multicultural admitida por dada sociedade.

Os argumentos levantados por Essed e Sacristán contra o multiculturalismo são válidos e necessários, cumprindo o papel essencial de colocar a nu políticas de integração social que nada mais são que políticas de assimilação social. Seus argumentos esgrimidos contra o multiculturalismo enfatizam as diferentes formas através das quais o controle social é operado por aquelas sociedades. Exercita-se a tolerância e coloca-se a diversidade sob controle. Sob o rótulo de multiculturalismo, po-

dem mesmo esconder-se práticas políticas que buscam promover a homogeneização cultural, ou perpetuar estereótipos raciais, ou mascarar a igualdade e, até mesmo, funcionar como mecanismo de produção e de reprodução de desigualdades. Munanga (2000) nos lembra, por exemplo que o multiculturalismo pode operar como “uma faca de dois gumes”. Afirma esse pesquisador:

Em nome dessas diferenças, inclusive é por isso que eu acho que o multiculturalismo é uma faca de dois gumes, porque em função do multiculturalismo, a partir do multiculturalismo, o apartheid se reforçou, porque segregacionismo já existia na África do Sul durante a colonização inglesa, mas a partir de 48 se inova aqui para preservar os interesses dos boers, é simplesmente a questão cultural de cada um vai se desenvolver, separar, cultivando seu Deus e sua identidade. [...] porque é em função disso que os europeus dizem: bom, se os outros, árabes e negros querem preservar sua identidade, temos o direito de preservar a nossa também, nós não somos obrigados a viver junto com eles (Munanga, 2000, p. 28).

Diferentemente de países europeus, como Holanda, Espanha e França, Brasil e Estados Unidos, são países que possuem em comum um longo passado escravista. Nesses países, a agenda política do multiculturalismo vai incorporar componentes importantíssimos, como relações raciais, desigualdades, luta pela cidadania e o papel desempenhado pelo Estado. É que aqui os sujeitos históricos coletivos que lutam pelo respeito à diversidade cultural, pelo fim das desigualdades e pela implementação de uma cidadania plena “são justamente aqueles que construíram as nações nas quais vivem”. Creio não ser difícil perceber-se que, por conta desse fundamental motivo, o multiculturalismo, nesses últimos países, irá se constituir de forma bem diversa daquela ocorrida em países da Europa.

No caso dos Estados Unidos da América, por exemplo, o multiculturalismo é percebido, dentre outras formas, como um movimento político que luta pela garantia dos direitos do cidadão, consagrados pela Constituição. Não se trata aqui de um movimento que surgiu defendendo apenas o reconhecimento da diversidade cultural e postulando a idéia de uma tolerância ou convivência harmoniosa entre esses grupos, pelo contrário. Gonçalves (1997), por exemplo, salienta que, na sua origem, esse movimento assumiu uma política radical e, às vezes, de confronto, assumindo formas dramáticas no contexto daquele Estado Nacional. É bem verdade que esse movimento surge fora da escola; entretanto, pouco a pouco ele irá invadir e impactar o sistema educacional norte-americano até transformar-se em uma ideologia educacional.

Naquele país, desde a segunda década do século passado, parcela da juventude universitária afro-americana vinha reivindicando mudanças nos programas educacionais daquele país visando valorizar a memória histórica, social e cultural de seus antepassados. Esses jovens inspiravam-se nas idéias de intelectuais¹ negros que, desde o final do século passado, vinham construindo conhecimentos de interesse dos afro-americanos. Esses intelectuais vinham realizando pesquisas de caráter histórico e social, bem como elaborando materiais didáticos os quais contavam com grande aceitação e circulação em instituições religiosas e de ensino oficial destinadas a negros.

Esses estudos foram responsáveis, em grande parte, pelo fortalecimento da subjetividade e da auto-estima dos afro-ame-

ricanos segregados, ao mesmo tempo em que estimulavam o processo de crescimento da consciência crítica negra em relação aos seus direitos de cidadão; contribuíram, de forma considerável, para a ampliação das bases que fariam eclodir o movimento de defesa dos direitos civis naquele país na década de sessenta, época na qual aparecem os primeiros manifestos multiculturais naquela sociedade.

A década de sessenta ficou marcada pelos movimentos de protesto cultural ocorridos com feições próprias em vários países do mundo. É nesse contexto que o movimento estudantil, nos Estados Unidos, vai protestar contra as estruturas racistas das universidades, pela sua postura em relação à guerra do Vietnã, por respaldarem a “exploração e a exclusão dos negros e de povos oriundos do Terceiro Mundo” em favor da afirmação da sociedade norte-americana. Esse movimento estudantil ganhou a contribuição de estudantes provenientes de países hispânicos, bem como de outras partes do mundo, como, por exemplo, os asiáticos; somando-se a eles estudantes brancos pacifistas que se posicionavam contrariamente ao envolvimento daquele país na guerra do Vietnã. Fortalecido, esse movimento passou a demandar fortemente a inclusão dos estudos culturais nos programas universitários enquanto disciplina curricular. Como resultado dessa pressão estudantil, em 1968, na San Francisco State University, surgiram os primeiros programas e departamentos de *Black Studies*. No ano seguinte, seria a vez das universidades de Columbia, Harvard e Yale cederem à pressão dos estudantes e institucionalizarem os *Black Studies*.

Creio ser importante frisar que, para além de se constituírem os *Black Studies* como uma área de conhecimento importante para os afro-americanos, eles se constituem, também, como um mecanismo fundamental de análise daquela sociedade como um todo, oferecendo “uma crítica epistemológica da realidade social e da organização do conhecimento”, além de possibilitar que novos conhecimentos sejam construídos e disseminados. Nascidos no âmago do movimento pelos direitos civis dos afro-americanos; caracterizam-se como uma área de estudos que compreende “as complexas relações mantidas por diferentes grupos sociais, a partir da história, da cultura dos afro-descendentes e de africanos”. Outros grupos étnicos e culturais historicamente subalternizados, inspirados na institucionalização acadêmica dos *Black Studies*, passaram a demandar estudos que atenderam às necessidades específicas de seus grupos. Caminham-se, assim, nos Estados Unidos nos final dos anos sessenta, para a estruturação e institucionalização acadêmica do campo da educação em uma perspectiva culturalmente diversificada.

Também nesse país, entretanto, o multiculturalismo não é concebido de forma linear. McLaren (1997), um dos principais teóricos do multiculturalismo, identifica, no contexto daquela sociedade, pelo menos quatro vertentes possíveis do multiculturalismo: a conservadora, a humanista liberal, a liberal de esquerda e a crítica e de resistência, cada uma com propostas diversificadas e com alcances políticos diferentes. Esse autor defende as propostas de um multiculturalismo crítico e de resistência que percebe as representações de raça, de classe, de gênero e geracionais como o re-

sultado de lutas sociais ampliadas “sobre signos e representações”.

É exatamente por esse motivo que essa vertente se propõe a exercer influência significativa nos processos de transformação das “relações sociais, culturais e institucionais,” aqui considerados como geradores de significados. Para ele, a noção de diferença deve ser compreendida como produto de relações históricas, de cultura e de poder. “Diferença não é obviedade cultural”, mas construção histórica, o que implica que as diferenças dentro da cultura devem ser definidas como diferenças políticas, não como diferenças “textuais, linguísticas ou formais”. A diferença só pode existir se relacionada ao outro e não ao idêntico.

No caso brasileiro, o caráter multicultural de nossa sociedade é reconhecido constitucionalmente. A nossa Constituição, promulgada em 1988, reconhece implicitamente esse caráter: ela admite, no seu parágrafo VIII da “Ordem Social”, existir aqui uma diversidade cultural e um pluralismo étnico, consagrando todo esse capítulo à questão indígena. O capítulo III da seção II e no mesmo parágrafo VIII, o artigo 215 reconhece, nos seus parágrafos I e II, a realidade de uma sociedade multicultural. Reza também aí que as nossas diversas manifestações culturais, por se constituírem em patrimônio nacional, devem ser protegidas e dá, ainda, destaque, no seu parágrafo I2, à etnia, usando a expressão “segmentos étnicos nacionais”.

Sabemos que o nosso país tem dimensões continentais; segundo estimativas do último censo realizado, somos cerca de 173 milhões de habitantes. Sendo um país multicultural, as interseções entre prática docente, multiculturalismo e políticas

públicas de implementação de cidadania deveriam ocupar lugar destacado no contexto das políticas educacionais brasileiras. Tais políticas, porém, vêm sistematicamente ignorando essas interseções. Há séculos, ao discorrer sobre o papel da educação, Émile Durkheim já postulava que “o homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja [...]”. Se assim o é, cabe então uma pergunta: qual é o tipo de homem que a prática docente no Brasil deve formar?

Para responder a essa pergunta, remete-se a um dos mitos fundadores da sociedade brasileira, Macunaíma. Conta-nos Mário de Andrade:

No fundo do mato-virgem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. [...] Então Macunaíma enxergou numa lapa bem no meio do rio uma cova cheia de água. E a cova era que nem a marca de um pé gigante. Abicaram. O herói, depois de muitos gritos por causa do frio da água, entrou na cova e se lavou inteirinho. Mas a água era encantada porque aquele buraco na lapa era marca do pezão do Sumé, do tempo em que andava pregando o evangelho de Jesus pra indaiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco, loiro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz mais de identificar nele um filho da tribo retinta dos Tapanhumas (Andrade, 1987, apud Gonçalves, 1999, p. 27).

Macunaíma, nosso “herói sem nenhum caráter”, possui caráter exemplar da fundação do Brasil. Nele, segundo Gonçalves (1999), estava refletido “o pensamento da época, o projeto de construção de uma identidade nacional, calcada na fusão de diferentes culturas”.

Desenvolve-se aqui a idéia de que a miscigenação levaria, no futuro, ao surgimento de um tipo racial branco adaptado às condições tropicais das américas. Nesse momento acreditava-se que, da fusão

dos grupos raciais branco e negro resultaria um fenótipo branco diferente do original no qual os males do cruzamento racial desapareceriam, ou seriam atenuados. A imigração cumpriria o papel de reverter a perigosa desproporção entre os grupos raciais negro e branco através da “infusão” do sangue dos europeus.

No período que vai do início do século até a implantação do Estado Novo varguista e no contexto de uma ideologia dita “liberal” então vigente, a educação constituiu-se como uma das principais demandas de diferentes grupos culturais e raciais brasileiros, concebida como o único canal possível, tanto de integração à sociedade como cidadão quanto de ascensão social. Para tanto, aproveitando-se de que a primeira Constituição republicana, no seu artigo 72 parágrafo 24, afirmava ser “[...] garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial,” foram abertas escolas por afro-brasileiros, operários, imigrantes e pelo anarco-sindicalismo. Os imigrantes, desde 1895, já investiam na educação, fundando escolas de alfabetização.

No início do século, paralelo aos cursos de alfabetização, foram criados outros cursos e fundados liceus. A serem corretas as informações de Edgard Rodrigues (1988) - nessa esfera as fontes de consulta são vagas e imprecisas e as informações às vezes se contrapõem - de 1895 a 1919, foram fundadas 14 escolas operárias. A Frente Negra Brasileira (FNB), por sua vez, criou e manteve, nas suas dependências e sob responsabilidade própria, escolas primárias, cursos de alfabetização de adultos, de formação social, ginásial, secundário e comercial. As escolas primárias contavam com professoras nomeadas pelo Estado e

pagas pelas lideranças negras, ou por suas respectivas organizações.

Nas décadas de 20 e 30 do século passado, surgiram as concepções de brasilidade que ainda hoje informam o imaginário popular. Data daí o clássico “Casa grande e senzala” de Freire, contrapartida cultural ao mito da democracia cultural. Essas são duas décadas riquíssimas da vida nacional, que ficaram sobretudo marcadas pela difusão das idéias da Escola Nova no Brasil. Na primeira década do século XX, houve, segundo Nagle, “uma difusão sistemática dos ideais” do escolanovismo com a publicação periódica de trabalhos sobre a “nova pedagogia”. A ABE, nas suas conferências nacionais de educação, tornadas célebres, “em grande parte, acolheram e divulgaram os princípios da Pedagogia Renovada” (Ghiraldelli, 1987, p. 8). O ideário escolanovista encontrou acolhida no pensamento das “vanguardas do pensamento educacional brasileiro e logo se instalaram no poder” (p. 7). É opinião corrente entre os teóricos da educação que o escolanovismo, ao operar uma revisão crítica da problemática educacional, reconfigurou o processo educacional brasileiro. Sabe-se, por outro lado, que um dos princípios mais importantes dessa corrente pedagógica diz respeito à “formação da personalidade integral do educando”. Por contraste com uma pedagogia dita “tradicional” reinante até então, os teóricos da “Escola Nova” propunham “a institucionalização do respeito à criança”; busca-se a realização plena das “potencialidades contidas na personalidade integral da criança”. O “aprender fazendo”, a experimentação e a educação pela ação, como princípios metodológicos, passam a ser valorizados, contrapondo-se ao princí-

pio da educação passiva, tradicional, que imobilizava corpos e mentes das crianças.

Nesse contexto, o papel exercido pela prática docente foi ressignificado; de condutor do processo educativo, passou a ser o agente possibilitador de meios do desenvolvimento do educando. Buscou-se formar a criança pela liberdade, não pelo constrangimento (Nagle, p. 249). É de pensar-se, pois, que essa Escola Nova estaria voltada para os diferentes grupos sociais que formam nosso mosaico populacional. Não obstante o Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Nova ter vindo a público em 1932, muito embora já antes dessa época as idéias e princípios desses pensadores liberais já fossem discutidos nas conferências da ABE, parece que tais idéias jamais brotaram no “chão das escolas” populares, a se acreditar nos resultados de pesquisas recentes desenvolvidas nessa área. É de se perguntar: a favor ou contra quem a prática docente era então exercida?

Nos anos 60 floresceram entre nós algumas ricas experiências de práticas docentes multiculturais. São os casos, por exemplo, dos Centros Populares de Cultura (CPC), do Movimento de Cultura Popular (MCP) e da campanha “De pé no chão também se aprende”. A pedagogia criada pelo magistral educador Paulo Freire, ao prever a prática docente com base nas culturas de seus educandos, conferiu visibilidade a culturas até então homogeneizadas.

Considerando-se positivos ou não a eclosão e a importância dos espaços conquistados pelos diversos movimentos sociais pós-1970, é possível perceber que, desde as últimas décadas do século passado, vêm sendo operadas modificações nas

relações entre a sociedade civil e o Estado brasileiro e que, para essas modificações, também contribuíram as pressões exercidas pelos próprios movimentos sociais, como o Movimento Negro nacional, o Movimento de Mulheres, o novo Movimento Sindical e outros, os quais reemergiram ou potencializaram suas atuações no cenário político nacional nos últimos anos do regime autoritário pós 1964. Todos esses sujeitos coletivos, na luta pela conquista de uma cidadania plena e do direito de seu efetivo exercício, vão demandar uma educação e uma conseqüente prática docente livre de estereótipos.

No caso dos afro-brasileiros, a educação formal nunca deixou de se constituir como uma de suas preocupações fundamentais. Não obstante a ênfase nela colocada, não nos escapa o fato de que é na escola que se recebe “a maior carga de branqueamento, nos afastando cada vez mais do nosso grupo de origem”. Nessa perspectiva, pesquisadores e intelectuais, afro-brasileiros ou não, se reúnem em encontros, sessões de estudos, seminários e congressos ao longo da década de 80, analisando as múltiplas relações entre educação, práticas docentes, formação de professores/pesquisadores e multiculturalismo. A professora e pesquisadora da Ufscar Petronilha da Silva afirma:

Ao professor, pois, as referências teórico-pedagógicas dos pesquisadores e a visão política do Movimento Negro atribuem função primordial no combate ao racismo. Se assim o é, urge reformulações nos cursos de formação, já que, conforme constatou Fontoura (1987) a ignorância dos professores relativamente à contribuição africana e de seus descendentes na formação da cultura brasileira, bem como na construção da humanidade é fator estimulador de atitudes preconceituosas contra a população negra, em geral, e à criança sua aluna, em particular (Silva, 1995, p. 7).

Das atividades desenvolvidas por esses pesquisadores, resultaram publicações e protocolos de intenção apresentados ao MEC/FAE e assinados em Brasília. Estes eventos ao reunirem, num mesmo fórum preocupações, desejos e iniciativas do Movimento Negro, interesses acadêmicos, curiosidade científica, vontade de prestar serviço ou de apenas coletar dados para alimentar pesquisas, possibilitaram aos pesquisadores ali reunidos perceberem como a área de educação e relações raciais se configurava naquele momento. Ainda segundo Gonçalves (1997), na segunda metade da década de 80, quatro grandes campos de pesquisa nessa área estavam bem definidos: o dos “diagnósticos”, o dos “materiais didáticos”, o da “formação de identidades” e o dos “estereótipos”.

O campo dos “diagnósticos” era definido por pesquisadores que elaboravam “diagnósticos da situação educacional dos negros no Brasil”. Os resultados dessas pesquisas tornavam evidentes que o acesso de crianças brancas e afro-brasileiras ao sistema de ensino era diferenciado, com os afro-brasileiros frequentando escolas públicas de periferia, que não contavam com professores habilitados, com materiais didáticos deficientes e nem com instalações adequadas. Utilizando-se de análises quantitativas, esses pesquisadores tornaram evidente que as trajetórias escolares dos afro-brasileiros eram acidentadas e identificaram os mecanismos que concorriam para tanto. As pesquisas realizadas por Carlos Hasenbalg, do Centro de Estudos Afro-Asiáticos, e por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, são paradigmáticas nesse campo.

O segundo campo, o dos “materiais didáticos”, era configurado por pesquisas fundamentadas em Althusser e na “teoria da reprodução” de Bourdieu. Desnudando as ideologias que subjazem aos textos didáticos, essas pesquisas apontavam na direção dos livros didáticos e demais materiais pedagógicos como mecanismos de reprodução do sistema ao veicularem preconceitos de raça e de classe, colocando os afro-brasileiros, os indígenas, as mulheres e os operários em situação de inferioridade, naturalizando as desigualdades. *As Belas Mentiras* de Maria de Lourdes Nosella, pode ser apontado como característico desse campo.

Por congregarem pesquisadores de várias áreas do conhecimento, o campo da “formação de identidades” foi o mais tensionado, no entender de Gonçalves. Esses pesquisadores se impunham a tarefa de investigar e analisar questões como: de que forma se constrói a identidade dos afro-brasileiros tanto no espaço escolar como fora dele? Pensando os processos educativos não só como aqueles que ocorrem na escola mas, também, fora desse espaço, os pesquisadores buscavam compreender como é possível influenciar-se no desenvolvimento da auto-estima das crianças afro-brasileiras nos vários espaços educativos.

O quarto campo, o dos estereótipos, reunia pesquisadores preocupados com a imagem dos afro-brasileiros veiculadas pelos meios de comunicação de massa, como a televisão e a mídia em geral. Entendiam eles que tanto a televisão como os jornais e revistas competiam com a escola na formação e veiculação dos estereótipos negativos em relação à população afro-brasileira. Esses pesquisadores entendem que cabe, pois, aos cursos e faculdades de for-

mação de professores instrumentalizar o professor para a prática docente no seio de uma sociedade plural, pois a ele caberá, nas salas de aula, explicitar – sem hierarquizar – as diferenças raciais, culturais, econômicas e de gênero de seus alunos, transformando as salas de aula e, por conseguinte, a instituição escola em um espaço democrático, “espelho da riqueza humana”.

Em 1995, com o objetivo de perceber o lugar que o binômio relações raciais/educação ocupa na esfera da formação de professores, aplicaram-se questionários com perguntas relativas às interseções da variável raça com a formação social brasileira e com a formação acadêmica de 89 docentes que atuavam nos então denominados 1º, 2º e 3º graus, em instituições de ensino oficiais e/ou particulares de quatro municípios do estado do Rio de Janeiro. Do universo analisado, 95,5% concordaram que a sociedade brasileira é multicultural e plurirracial; 88,7% afirmaram possuir, nas suas turmas, alunos de origem afro-brasileira; 70,7% disseram já ter presenciado algum tipo de manifestação de preconceito ou de discriminação com base na raça ou cor, bem como na cultura de seus alunos ou alunas no cotidiano escolar. Uma maioria significativa dessa amostra (77,5%) afirmou que o programa curricular de seu curso de formação não contemplava questões relativas ao binômio raça-educação; por esse motivo, não possuíam qualquer instrumental teórico-acadêmico que lhes possibilitasse atuar, de forma satisfatória, frente a situações de preconceito ou de discriminação racial na escola ou na sociedade abrangente.

É possível perceber-se aqui que os professores não são instrumentalizados para trabalhar com a realidade multicultural e

plurirracial de seus alunos, o que, sem dúvidas, obstaculiza não só a otimização de sua prática pedagógica, como também a aprendizagem de seus alunos em níveis desejáveis. Por outro lado, essa ausência de instrumentalização teórica impossibilita a elaboração de uma crítica por parte dos professores aos estereótipos e à ideologia veiculados pelos diversos recursos pedagógicos colocados à sua disposição.

Sabe-se que “o *olhar/agir do homem não é neutro*. Ele está determinado pela *condição de classe* do sujeito (*dimensão objetiva*), mas está também relacionado à *nacionalidade, cultura, geração, sexo e religião (dimensão subjetiva)*” (Alves et al., 1992, p. 76 - grifos nossos). Se é verdade que o conhecimento é provisório, ou seja, que ele está sempre em construção e que a forma pela qual o sujeito olha o objeto modifica o objeto, o conhecimento, enquanto maneira pela qual se apreende o real, há de estar aberto a novas contribuições e a reformulações que possibilitem o questionamento e a descolonização do imaginário dos educadores, ajudando-os a abandonar novos e velhos preconceitos e práticas, ao mesmo tempo em que sugere saídas para a crise pedagógica atual, possibilitando o avanço do ato de conhecer, de interpretar o real e de nele interferir; que permitam aos professores contrapor à concepção autoritária do “conhecimento-verdade, abstração criada para dominar”, aqueles conhecimentos criados por seres humanos que os constroem em sua práxis social.

No campo transformadora da educação, o multiculturalismo vem se configurando, ao longo desse fim de século, como um novo olhar analítico lançado sobre as múltiplas relações que permeiam os processos

de discriminação racial enquanto forma de exclusão, a construção da cidadania, a formação de subjetividades e o papel que a educação desempenha nesses processos. Esse olhar analítico é, na sua maior parte, um olhar afro-brasileiro, posto que muito poucas são as pesquisas nessa área, feitas por pesquisadores descendentes de europeus.

Um dos principais desafios que o multiculturalismo hoje se coloca é o que diz respeito à formação de professores para uma prática pedagógica eficiente – do ponto de vista dos sujeitos multiculturais – no âmbito de sociedades complexas, para o respeito à diferença e à construção de uma cidadania plena. Isso implica uma mudança de atitudes e de valores. Apenas reconhecer-se o caráter multicultural da nossa sociedade é muito pouco, como também não basta que a escola reconheça que a sua clientela é diversificada, seja por gênero, por classe, por raça e por idade, os quais possuem culturas diferentes. Isso já é sobejamente conhecido. A simples presença física de seus alunos evidencia isso. Se esse reconhecimento não se fizer acompanhar por políticas de respeito aos diferentes e por uma mudança de atitudes frente a eles, dificilmente essa escola será capaz de criar mecanismos potentes para transformar as relações de dominação e de exclusão tanto no seu interior quanto na sociedade ampliada.

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Centro Gráfico, Distrito Federal: Senado Federal, 1988.
- . Lei nº 9 394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, ano CXXXIV, n. 248, 3 dez. 1996. p. 27.833-27.841.
- . Ministério da Educação e do Desporto. Documentos preliminares sobre a política curricular para o ensino médio. Semtec, 1996.
- . Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas Transversais*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.
- CARVALHO, José Murilo de. *Desenvolvimiento de la ciudadanía en Brasil*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1995.
- DURKHEIM, É. *Educação e sociedade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.
- ESSED, Philomena. Por trás da fachada holandesa: multiculturalismo e negação do racismo nos Países Baixos. *Estudos Afro-Asiáticos*, Caea, Rio de Janeiro, n. 28, p. 171-185, 1985.
- FRAZIER, E. F. *The negro family in Chicago*. Chicago: University of Chicago Press, 1932.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1987.
- GHIRALDELLI, P. Jr. Introdução às idéias pedagógicas no Brasil. *Tecnologia educacional*. ABT, Porto Alegre, n. 74, 1987.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Discriminação étnica e multiculturalismo. In: BICUDO, Maria A. V.; ALVES JR., Celestino (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.
- . Diversidade e multiculturalismo. Palestra. UFF/1997. (mimeo.).
- GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha P. B. G. *O jogo das diferenças: multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- GONÇALVES, M. A. R. Brasil, meu Brasil brasileiro: notas sobre a construção da identidade Nacional. In: *Educação e cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- MARSHALL, T. S. *Class, citizenship and social development*. New York: Doubleday, 1965.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996.
- . *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Tese (Livre-Docência em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- . O racismo no mundo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Relações raciais: discussões contemporâneas*. Niterói: Intertexto, 2000.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: EPU, 1976.
- OLIVEIRA, Iolanda de. A dimensão racial da educação e as funções da universidade. In: ANPED, *Anais...* Caxambu, 2000.
- PARK, R.; BURGESS E. *Introduction to the science of sociology*. 3. ed. Chicago: University of Chicago Press [1921], 1969.
- RODRIGUES, Edgard. *Os libertários*. Idéias e experiências anárquicas. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRO, Antonio Flávio (Org.). *Territórios contestados*. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Petronilha B. G. M. *Movimento negro, educação e produção do conhecimento de interesse dos afro-brasileiros*. In: ANPED, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SISS, Ahyas. A educação e os afro-brasileiros: algumas considerações. In: GONÇALVES, M. A. R. (Org.). *Educação e cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.
- . Dimensões e concepções de multiculturalismo: considerações iniciais. In: OLIVEIRA, Iolanda. (Org.). *Relações raciais: discussões contemporâneas*. Niterói: Intertexto, 2000.
- SOUZA, Maria Elena V. *Ideologia racial, movimento negro no Rio de Janeiro e educação escolar*. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.
- THOMAS W. *The unadjusted girl: cases and standpoint for behavior analysis*. Boston: Little, Brown and co. 1923.
- . ZANANIECKI, F. *The polish peasant in Europe and América*. Boston: Badger, 1918.