

Alteridade e suas complexas relações socioculturais

Sabrina Plá*
Ademir José Rosso**

Resumo

Faz parte do cenário contemporâneo a luta da população menos favorecida em busca de mais igualdade, que permita a convivência dos diferentes povos, visando a uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática. A questão da alteridade se revela, assim, de grande interesse e provoca muitas reflexões. Nesse sentido, o texto apresenta formas nas quais a diversidade foi anunciada, configurando aquilo que poderia ser chamado de “versões discursivas sobre a alteridade”. Faz um elo com educação, pela função socializadora da escola e pela sua potencial contribuição para se chegar a uma sociedade mais justa. Enfatiza a educação dos negros, passando pelas ações afirmativas e pelo processo de construção do conhecimento, com base em considerações epistemológicas. A questão racial parece um desafio do presente, mas trata-se de algo que existe desde há

muito tempo e para cuja superação há a necessidade do reconhecimento do outro.

Palavras-chave: Alteridade. Educação dos negros. Construção do conhecimento.

* Professora mestra do Departamento de Pedagogia da Faculdade Guairacá. E-mail: sabrina-pla@gmail.com

** Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. E-mail: ajrosso@uepg.br

Recebido: 15/08/09 – Aprovado: 05/11/09

Convivemos com o aumento da desigualdade e do individualismo, de desempregados, marginalizados e destituídos de qualquer possibilidade de cidadania, que estreitam e ampliam o espaço entre nós e os outros. Diante disso, identificamos certa irracionalidade, uma falsa liberdade que impede uns de exercer sua cidadania, contrapondo-se ao exagero de poucos, que interfere na liberdade de muitos. O que podemos fazer? Châtelet nos responde: “A única coisa que podemos fazer é realizar. Então precisaríamos tornar-nos, para empregar a expressão de Husserl, ‘funcionários da humanidade’.” (1994, p. 122 - grifo do autor).

É em busca dessa humanidade, a qual foi roubada, ou muitas vezes impedida de ser exercida, que o debate sobre multiculturalismo, direitos culturais, políticas afirmativas ganhou destaque nas últimas décadas e em alguns países tornou-se o principal eixo de debate político. Assim, faz parte do cenário contemporâneo a luta da população menos favorecida em busca de mais igualdade, que permita a convivência dos diferentes povos, visando a uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática.

A questão da alteridade se revela, portanto, de grande interesse, pois provoca muitas reflexões. Assim, no texto buscamos salientar a alteridade e suas complexas relações, envolvendo a educação, principalmente no que tange à educação dos negros no Brasil e à construção do conhecimento.

Alteridade

A palavra “alteridade” tem origem no latim *alter*, que significa outro e, segundo Abbagnano, significa:

Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro. A alteridade é um conceito mais restrito do que diversidade e mais extenso do que diferença [...]. Aristóteles considerou que a distinção de um gênero em várias espécies e a diferença dessas espécies na unidade de um gênero implica uma alteridade, inerente ao próprio gênero: isto é uma alteridade, que diferencia o gênero e o torna intrinsecamente diverso. (2003, p. 34-35).

Nesse sentido, percebe-se que o tema não é tão atual quanto sua discussão. Contudo, o discurso atual sobre alteridade muitas vezes vem travestido de muito respeito, tentando encobrir problemas observáveis na sociedade atual com o intuito de tentar minimizar questões historicamente constituídas. Ficam evidentes os belos discursos, com palavras comoventes, que disfarçam a verdadeira situação em que a alteridade foi denominada e representada.

Desse modo, podemos nos perguntar: Como a diversidade é reconhecida e se constitui em uma educação voltada para todos? Não podemos ser ingênuos, como Freire (1982) adverte; aliás, devemos superar certas visões ingênuas e descartar a possibilidade de uma resposta neutra, livre de preconceitos.

Nesse sentido, Carlos Skliar e Silvia Dushatzky (2001) apontam três formas como a diversidade foi anunciada, mais ou menos explicitamente, configurando

aquilo que poderia ser chamado de “versões discursivas” sobre a alteridade. A primeira designa o outro como fonte de todo o mal, sendo o portador das falhas sociais; assim, a alteridade só serve para reforçar ainda mais a nossa identidade, ou seja, o louco confirma nossa razão; o deficiente, nossa normalidade...; a diferença aparece como um fator negativo. A segunda versão apresenta os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural e que, assim, se constituem diferentemente de acordo com sua cultura e indiferentes às relações de hierarquia e poder.

Em outras palavras, o multiculturalismo é uma forma de racismo negada, invertida, auto-referencial, um racismo com distância: respeita a identidade do outro, concebendo esse outro como uma comunidade autêntica fechada, do qual ele, o multiculturalismo mantém uma distância que se faz passível graças à sua posição universal privilegiada (p. 128-129)

A terceira versão nos coloca o outro como alguém a tolerar. Essa tolerância aparece no discurso pós-moderno ao admitir a diferença, no entanto também assume um caráter de indiferença, eximindo-nos de tomar qualquer decisão ou de nos responsabilizarmos por ela.

Desse modo, o tema alteridade é influenciado e influencia toda a sociedade, sendo importante uma abordagem mais detalhada sobre este e educação.

Alteridade e educação

A relevância de se discutir alteridade na educação se dá pela função socia-

lizadora da escola e pela sua potencial contribuição para se chegar a uma sociedade mais justa. Assim, educar é promover a, conviver com a diversidade e estar aberto às diferenças, voltado para os interesses e necessidades de todos os seres humanos.

Recentemente, passou a fazer parte do cenário contemporâneo o tema “inclusão social”, com o intuito de acolher a todos em suas singularidades, sejam psicológicas, sejam sociais, linguísticas, históricas, políticas e raciais, de tal modo que pensar em inclusão social nos remete necessariamente ao seu contrário: exclusão social. Trazer para o ambiente escolar o debate sobre exclusão/inclusão de portadores dos diversos tipos de necessidades especiais, a situação das crianças e adolescentes em conflito com a lei, a exclusão das mulheres, a exclusão de natureza socioeconômica, a discriminação que homossexuais, indígenas, negros e moradores de rua sofrem é um passo importante para a conquista da justiça social.

Infelizmente, dados apontam que a realidade brasileira é marcada por uma forte exclusão social. Entretanto, é notável a ampliação da educação ao longo dos tempos, com avanço na área educacional e melhores oportunidades educacionais para todos. De acordo com Stainback (2002), atualmente, com o movimento em prol de oportunidades educacionais mais inclusivas para as crianças, as diferenças estão sendo reconhecidas como parte inerente de todos nós. As experiências educacionais inclusivas estão cada vez mais indicando que os alunos não precisam ter todos as mesmas necessidades de aprendizagem

e características para serem integrantes respeitados e dignos da sala de aula. Ao contrário, as diferenças entre os alunos em uma sala de aula estão sendo reconhecidas como uma vantagem para a aprendizagem.

Desse modo, a inclusão não é uma medida passageira; ao contrário, é um desafio que se põe para a sociedade atual, cada vez mais abrangendo conceitos de respeito mútuo, compreensão, valorização do outro, pôr-se no lugar do outro, enfim, conceitos fundamentais para sobreviver na dinâmica social em que nos encontramos. De acordo com Cury (2005), para avançar no conceito de inclusão social presume-se a generalização e universalização do conceito de direitos humanos, cujo lastro transcenda o liame tradicional e histórico entre cidadania e nação, constituindo o mais amplo horizonte de convivência entre as diferentes pessoas do mundo, ou seja, que os direitos humanos se estendam a todas as pessoas, indiferentemente de classe, raça ou gênero, e não somente a classe hegemônica; que sejam um recurso de todos, não um privilégio de poucos.

Desse modo, concordamos com Skliar e Duschatzky, que, diante de tanta diversidade, indagam:

Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se acreditamos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade. Porém parece atraente, pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que o possibilite

ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidade. (2001, p. 135).

Alteridade e negritude no Brasil

Contemporaneamente, o tema inclusão social, com o intuito de acolher a todos em suas singularidades, faz parte das discussões atuais. No Brasil, de acordo com Siss (2003) e Neves (2005), a luta dos negros para se incluírem na sociedade inicia-se por volta da década de 1970, na qual os movimentos pressionaram o Estado para que criasse medidas que atendessem aos interesses dos grupos menos favorecidos e eliminassem as desigualdades raciais e sociais.

Ao longo de sua história, o Brasil estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, pois se destinava à elite. Dessa forma, impediu que milhões de brasileiros tivessem acesso ou permanecessem na escola, principalmente a população negra e parda. Como afirma Carvalho (2004), umas das características dessa ordem dominante branca no Brasil é que força a população negra a entrar no proclamado discurso social, que não altera em nada a intensidade do racismo, mas submete os negros a uma atitude paralisante, em termos de resguardar uma alteridade individual e coletiva.

Carvalho (2004) ainda afirma que, se o negro é forçado a aceitar paralisado esse discurso hegemônico, o branco também sofre as consequências nega-

tivas de sustentar essa ambivalência, pois os brancos não conseguem incluir o negro e, dessa forma, sentem-se rejeitados, criando uma “mentalidade de sítio”. Essa mentalidade de sítio no Brasil tem sido menos explícita que em outros países, como a África do Sul e Estados Unidos, porém não menos intensa e violenta.

O negro “violento” que se insubordina contra esse racismo amordaçador brasileiro, passa a ser então a profecia branca que se auto-cumpre: não há como acolher um ser que não dialoga, um incivilizado que não conhece limites; no limite, um terrorista. (CARVALHO, 2004, p. 11 - grifo do autor).

Desse modo, a hegemonia branca justifica sua posição em relação aos negros como um fator social, desvinculado de qualquer violência racial; por consequência, destrói cada vez mais a população negra.

No campo educacional isso não é diferente, pois vemos o racismo brasileiro, na maioria das vezes negado e ocultado, instituído no interior da escola, sob as formas de sutis omissões, distanciamento afetivo e suposição de fracasso. Assim, a educação se constitui como mais uma forma de controle ideológico presente na hegemonia branca.

Alteridade X igualdade: ações afirmativas

Em tempos atuais, cria-se a ilusão de uma sociedade igual para todos; no entanto, a distância entre os marginalizados e os privilegiados é cada vez maior. A população negra, sendo um

dos grupos mais prejudicados ao longo dos anos, carrega consigo essa distância historicamente constituída e completamente observável nos dias atuais.

Essa marginalização dos negros na sociedade é refletida em todos os âmbitos, como na educação, no trabalho, no lazer, e a tão proclamada igualdade, como podemos observar, não passa de uma igualdade simplesmente formal, que serve para encobrir a permanência de outras desigualdades. Atualmente, essa marginalização ganha mais visibilidade e gera uma série de polêmicas com a criação de ações afirmativas para a população negra. Essas medidas são uma das bandeiras dos intelectuais e militantes negros, que visam, por intermédio de políticas públicas diferencialmente aplicadas segundo critérios raciais, diminuir as desigualdades sociais que separam a população branca e não branca.

De acordo com Neves (2005), a população branca tenta explicar essas desigualdades por conta de um passado histórico marcado pela escravidão, o que impõe aos negros posições inferiores. Em desacordo com esta opinião, a população negra defende a ideia de que o racismo é a principal clivagem da sociedade brasileira, ao ponto de dificultar a ascensão social da população de origem negra no país. Passos (2005) explicita que o “mito da democracia racial” construído por Gilberto Freyre é aceito e assimilado tanto pela sociedade civil quanto pelo meio acadêmico, no qual se faz a leitura clássica de que somente as relações de classe explicam as desigualdades entre brancos e negros, como se a sociedade brasileira fosse igualitária e homogênea

e a grande vilã fosse simplesmente a falta de acesso a oportunidades.

Assim, por meio das ações afirmativas, pela primeira vez na história, o país assume oficialmente que a democracia racial não funciona a contento quando se trata de integrar econômica e socialmente os afro-descendentes.

Construção do conhecimento e alteridade

Para Freire (1982) a educação cumpre um papel muito importante e definido dentro da sociedade: é um ato político, por isso tem de saber contra quem ou a favor de quem está; também é uma prática social, historicamente situada, que é problemática e problematizável, estando intimamente relacionada ao conhecimento.

Nesse sentido, como podemos cogitar a ideia de construção de conhecimento relacionado a alteridade? Anteriormente citamos Skliar e Duschatzky, os quais perguntavam se seria possível educar na diversidade. Concordamos com os autores que seria interessante e imensamente rico educar no plural. Infelizmente, não foi pensando nessa riqueza de uma educação plural que medidas e resoluções foram tomadas para incluir o outro, o diferente, mas como consequência de muitas lutas travadas entre a população marginalizada ou excluída, na qual se encontram os negros, portadores de necessidades especiais, as classes menos favorecidas economicamente, indígenas, homossexuais, entre outros, para ter o direito de exercer sua cidadania.

Com relação aos negros, a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de seus direitos passou a ser apoiada com a promulgação da lei nº 10.639/2003, que alterou a lei nº 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Essas e outras medidas fazem parte de ações afirmativas que visam à correção de desigualdades raciais e sociais, ofertando tratamento diferenciado no intuito de corrigir desvantagens criadas e mantidas por uma estrutura social excludente. São medidas que repudiam, como prevê a Constituição Federal em seu art. 3º, IV, o preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, reconhecendo que todos são portadores de singularidades irredutíveis e que a formação escolar tem de estar atenta ao desenvolvimento de suas personalidades.

Entretanto, o sucesso das políticas públicas de Estado depende de uma reeducação das relações entre negros e brancos, o que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, é designado como “relações étnico-raciais”. Para reeducar as relações étnico-raciais no Brasil é necessário fazer emergir as aflições e os medos que têm sido gerados, entendendo que o sucesso de uns implica o preço da marginalização e da desigualdade de outros. Assim, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimento, quebra de desconfianças, um projeto conjunto para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

E para se obter êxito a escola precisa desalienar os processos pedagógicos, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, despertando entre os brancos a consciência negra. Assim, os negros poderão oferecer conhecimentos e se orgulhar da sua origem africana, permitindo aos brancos identificar as influências e contribuições da cultura negra para a sociedade. Adequando a fala de Löwy (1998) no que diz respeito ao proletariado na busca do conhecimento e comparando com a luta dos negros, podemos dizer que estes não têm interesse em camuflar seus interesses, em produzir ideologias; pelo contrário, buscam a emancipação, livre de preconceitos e interesses, pois para eles a verdade é a arma de combate a essas desigualdades, sem a qual não podem prosseguir.

Assim, a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de educação básica tenta conduzir os sistemas de ensino para uma verdadeira educação de qualidade, que tem compromisso com todos os cidadãos, independentemente do grupo étnico-racial a que pertençam, seguindo alguns princípios, como consciência política e diversidade, fortalecimento de identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Essas diretrizes são dimensões normativas e reguladoras de caminhos; são determinações iniciais que podem desencadear outras ações quando necessário.

Dessa maneira, quanto mais os negros conhecem a realidade, mais podem desvelar e trabalhar para sua transformação. Desse processo advém um conhecimento que é crítico, porque foi obtido de uma forma autenticamente reflexiva, e implica o ato constante de desvelar a realidade, posicionando-se perante ela. O saber construído dessa forma percebe a necessidade de transformar o mundo, porque assim os homens se descobrem como seres históricos. A respeito, Freire afirma: “O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulta a sua humanização.” (1982, p. 86).

Contribuições epistemológicas

A questão racial parece um desafio do presente, mas trata-se de algo que existe desde há muito tempo; modifica-se ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, mas reitera-se continuamente, modificada, mas persistente. Nesse sentido, o marxismo historicista contribui para a questão da educação dos negros porque considera a sua história e toda a trajetória de luta por mudança e transformação social. Esse procedimento só é possível do ponto de vista da luta do proletariado, porque ele é ao mesmo tempo quem sofre em quem age nesta sociedade; portanto, seu conhecimento é um conhecimento integral da sociedade.

Bombassaro (1997) entende o conhecimento como um processo efetivo e contínuo de compreensão e explicação do lugar em que os homens se encontram. O autor explicita dois motivos para o conhecimento ter esse caráter histórico: primeiro, porque o passado se manifesta como história; segundo, porque também o presente, ao interpretar o passado, cria a história. Dessa maneira, o conhecimento tem historicidade na medida em que é transmitido, interpretado e transformado pelo homem, efetivando-se na história.

Por isso, a luta dos negros para ter acesso e permanência na escola, respeito a sua história e cultura, bem como o fortalecimento de sua identidade e seus direitos, faz parte de um conjunto de medidas e ações do governo federal que mobiliza toda a sociedade, pois, como Freire e Shor assinalam: “Devemos compreender de modo dialético a relação entre a educação sistemática e a mudança social, a transformação política da sociedade. Os problemas da escola estão profundamente enraizados nas condições globais da sociedade [...]” (1986, p. 157).

Concordando com Freire e Shor (1986), sabemos que não é a educação que forma a sociedade, porém a sociedade forma-se com seus valores, suas regras, direitos e deveres, que, de certo modo, organizam a educação. Portanto, uma possível estratégia para organizar a sociedade é compreender a relação entre educação e sociedade, superando certas ingenuidades por um olhar crítico e, desse modo, colaborar para a correção

dos elevados índices de desigualdades raciais e sociais, pois sabemos, como afirma Siss (2003), que o agir do homem não é neutro e está fortemente determinado pela condição de classe do sujeito, bem como sua nacionalidade, cultura, geração, sexo e religião.

Assim, se consideramos que o conhecimento é provisório, que está sempre em construção, precisamos estar abertos a olhares analíticos e a novas contribuições, além de, concordando com Santos (1989), abandonar o senso comum fazendo a primeira ruptura epistemológica. Essa ruptura tem de ser feita de fato, não apenas professada; é o fazer, o realizar, como afirma Châtelet, que vai nos tornar “funcionários da humanidade” e o “[...] o reconhecimento de que a alteridade atravessa o que somos tem conseqüências não apenas para o que fazemos, mas para o modo como fazemos o que fazemos”. (ARRUDA, 1998, p. 81). Desse modo, estaremos cada vez mais nos aproximando do conhecimento científico, estabelecendo um diálogo com os sujeitos e a sociedade (segunda ruptura epistemológica).

Assim, parece-nos que “[...] sem alteridade não há saber e que seu reconhecimento é elemento fundante, tanto para emergência do *eu* como do *outro* [...]” (ARRUDA, 1998, p. 70), pois o desenvolvimento da construção do conhecimento começa quando o indivíduo passa a perceber que o outro tem significação e é importante para a sua vida.

Otherness and its complex sociocultural relations

Abstract

The struggle of less favored populations for more equality, which would allow the coexistence of different peoples, aiming at a fairer and truly democratic society, is part of modern contexts. Therefore, otherness is of great interest, as it raises plenty of reflection. Thus, this paper presents the ways in which diversity has been announced, making what might be called the “discursive versions on otherness”. A link is made with education due to the socializing role of school and its potential contribution towards a fairer society. Emphasis is given to the education of the black, as well as affirmative actions and the process of construction of knowledge, based on epistemological considerations. The race issue seems to be a challenge for the present times, although it has been a long-lasting problem that cannot be solved without the acknowledgement of the other.

Key words: Otherness. Education of the black. Construction of knowledge.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Trad. de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ARRUDA, A. (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: 2004.
- BOMBASSARO, L. C. *As fronteiras da epistemologia*. Como se produz o conhecimento. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- CARVALHO, J. J. de. *Bases para uma aliança negra-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil*. Brasília: 2004.
- CHÂTELET, F. *Uma história da razão: entrevistas com Émile Noel*. Trad. de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o barão de Munchhausen*. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- NEVES, P. S. da C. Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 20, n. 59, out. 2005.
- PASSOS, J. C. dos. Escolarização de jovens negros e negras. In: OLIVEIRA, I. de et al. (Org.). *Negro e educação 3: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa; Anped, 2005, p. 53-65.

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SISS, A. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Penesb, 2003.

SKLIAR, C. B.; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura

e na educação. In: LARROSA, J.; SKIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

STAINBACK, S. As raízes do movimento de inclusão. *Pátio*, Porto Alegre, ano 5, n. 20, p. 15-17, 2002.