

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Do Multiculturalismo à Educação Intercultural:
estudo dos processos identitários de jovens da escola
pública na região metropolitana de Porto Alegre**

Gilberto Ferreira da Silva

Porto Alegre

2001

Gilberto Ferreira da Silva

**Do Multiculturalismo à Educação Intercultural:
estudo dos processos identitários de jovens da escola
pública na região metropolitana de Porto Alegre**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

Porto Alegre

2001

Gilberto Ferreira da Silva

Do Multiculturalismo à Educação Intercultural

Banca examinadora:

Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

Orientador

Profa. Dra. Deise Barcellos (UFRGS)

Profa. Dra. Jacira Reis da Silva (UFPEl)

Prof. Dr. Reinaldo Fleuri (UFSC)

Profa. Dra. Malvina do Amaral Dorneles (UFRGS)

Para:

Minha mãe, Maria Adiles Ferreira da Silva,

Em memória de meu pai Romarino Bastos da Silva,

Meus Irmãos: Gilson, Nilson, Carla, Cláudia e Eduardo

Meus sobrinhos: Alecsandro, Juliane, Júnior e Kauê,

Aos cunhados(as): Enizete, Paulo e Rosane.

Denise, companheira de todas as horas, mesmo quando no silêncio
a vida nos obriga a retiradas estratégicas para que então,
realimentados, possamos recomeçar ...

Agradecimentos

Ao meu orientador Professor Dr. Nilton Bueno Fischer, com quem durante os anos de mestrado e doutorado muito aprendi, tanto pela convivência, quanto pelo saber desvelado nos encontros, nas aulas e nos seminários, a quem também devo a influência na minha atual prática docente;

A CAPES e CNPQ;

Aos colegas do grupo de orientação: Ana Luisa, Simone Valdete dos Santos, Nara, Margarita, Carmem, Jussemar Weiss, Conceição Paludo, Daltro Jardim, Armando, Evaldo Pauly, pelas discussões, leituras atentas e contribuições na construção dessa pesquisa;

A colega e amiga Tânia Raitz que partilhou e manteve-se sempre disponível para a escuta e para as trocas necessárias na finalização desse trabalho;

Ao colega Othon Pereira pelo auxílio competente e disponível nas descobertas dos recursos do programa SPSS e pelas contribuições na estruturação do questionário;

Ao Centro Universitário La Salle, pelo apoio durante o ano de 1998 na realização da bolsa sanduíche na Universidade de Barcelona;

A professora Dra. Violeta Nuñez, do departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona por ter me orientado e inserido nas primeiras leituras sobre os processos históricos da multiculturalidade e suas relações com as atuais transformações no campo das novas tecnologias da informação e da comunicação;

A professora Dra. Tereza Velazquez, pela acolhida e inserção no grupo de discussão do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Autónoma de Barcelona e pelo rigor afetuoso com que tratou os primeiros esboços dessa tese;

A colega Dóris Helena dos Souza, pela leitura atenta e minuciosa de cada um dos capítulos e pelas contribuições sempre vigorosas e competentes;

A colega Ana Lúcia de Souza Freitas pelas contribuições pontuais e competentes;

Aos colegas, amigos e parceiros na construção de uma escola que atenda as necessidades das classes trabalhadoras, em especial daqueles grupos mais excluídos da sociedade: Leunice Martins de Oliveira, Elza Avancini, Elisabete Leal, Magda Viviane Pereira e Maria Rosa Fontebasso;

Aos alunos Genita e Cássio, pelo apoio na transcrição das entrevistas e na tabulação dos dados;

A Marta Rejane Fernandes, pela solidariedade na aplicação dos questionários na escola do Município de Canoas;

A colega e amiga Dóris Fiss, pela revisão do texto final e contribuições pontuais para que a leitura do texto se tornasse mais agradável;

A colega Rosa Mari Ytarte que acolhedoramente me inseriu no universo das livrarias, bibliotecas e centros de pesquisa de Barcelona e gentilmente cedeu sua, já bem estruturada, bibliografia sobre o tema da interculturalidade;

A meu sogro Helio Cogo, pela generosidade com que sempre marcou sua presença no nosso cotidiano;

Aos professores e alunos das escolas pesquisadas, pela disponibilidade em responder com prontidão os questionários e entrevistas e a quem devo a riqueza dos dados apresentados neste trabalho.

“(...) há que dar um valor positivo a essas mesclas e a esses encontros que nos ajudam a cada um de nós a ampliar a nossa própria existência, a fazer desse modo mais criadora nossa própria cultura.”
(Alain Touraine)

SUMÁRIO

Resumo	13
Abstract.....	14
Trajetórias cruzadas, processos híbridos. Histórias que se mesclam: pesquisador e pesquisados.....	15
Introdução.....	19

1ª PARTE

Perspectiva histórica e teórica do tema

Capítulo I - Estado-Nação, cultura e educação.....	26
1.1 Surgimento do Estado-Nação	26
1.2 Acerca da homogeneização cultural e o papel da educação.....	34
1.3 Estado-Nação, cultura e educação na América Latina	36
1.4 Nacionalismo como garantia de identidade étnico-cultural?	40
1.5 Por uma noção de(as) cultura(s).....	44
1.6 Presentificando a noção de cultura: revigoraamentos identitários culturais.....	51
Capítulo II - Sociedade Rede: dos processos de transformação cultural .	55
2.1 Super Estado-Nação: realidade ou ficção?	55
2.2 Redes de comunicação pós-nacionais.....	59
2.3 Globalização no contexto da América Latina	61
2.4 Globalização, educação e cultura: novas formas de exclusão	64
2.5 Sociedade Rede: uma análise possível no contexto da cultura, educação e identidades	71
Capítulo III - Da Sociedade Multicultural	76
3.1 Sociedade em movimento: imigração, culturas e identidades	76
3.2 Para além do sujeito político	81
3.3 Reconfiguração da sociedade multicultural: identidades e educação.....	87
3.4 Fundamentos da sociedade multicultural	91

2ª PARTE

Educação e multiculturalismo

Capítulo IV - Multiculturalismo em debate: vertentes históricas e

repercussões atuais na educação.....

4.1	Multiculturalismo: coesão social e democracia.....	97
4.2	Discurso teórico prático dos educadores sobre o multiculturalismo.....	107
	4.2.1 Europa e Estados Unidos.....	108
	4.2.2 América Latina desde um enfoque intercultural da educação.....	120
4.3	Da multiculturalidade para a construção do conceito de uma educação intercultural.....	125

Capítulo V - Multiculturalismo: diversidade cultural no contexto da educação brasileira 133

5.1	Sobre o Processo social de constituição multicultural	134
5.2	Educação Indígena: do bilingüismo à interculturalidade.....	138
5.3	Educação e afro-brasileiros.....	142
5.4	Multiculturalismo e educação: rumos da produção acadêmica.....	144
5.5	Rio Grande do Sul e educação: multiculturalidade no cenário regional.....	147
5.6	Identidades culturais no Estado do Rio Grande do Sul - nota introdutória.....	152

Capítulo VI - Eixos temáticos necessários para a análise da educação intercultural..... 154

6.1	Ambiguidades no tratamento da idéia de raça: racismo como combinação analítica necessária	154
6.2	Racismo e suas metamorfoses	161
	6.2.1. Racismo biológico	164
	6.2.2. Racismo simbólico	165
	6.2.3. Racismo institucional	166
6.3	Racismo e desigualdade social: binômio à brasileira.....	169
6.4	Etnia: identidades negociadas nos espaços urbanos.....	172
6.5	Identidades(híbridas): diferença <i>versus</i> diversidade, duas faces de um mesmo conceito?	178

3ª Parte

UNIVERSO DA PESQUISA

Capítulo VII: Pressupostos metodológicos: do artesanato intelectual.....186

7.1 Os caminhos da pesquisa: um processo em permanente construção.....	186
7.2 Da postura epistemológica do pesquisador com o objeto de estudo.....	188
7.3 Do problema da pesquisa.....	190
7.4 Sobre os dados da pesquisa: por uma descrição do processo organizacional do mosaico	191
7.4.1 Do movimento quantitativo.....	191
7.4.2 Do movimento qualitativo.....	195
7.4.3 Do movimento de convergência.....	197
7.5 Sobre os limites da pesquisa.....	199

Capítulo VIII - Por uma descrição da realidade sócio-cultural urbana....201

8.1 Características gerais dos estudantes.....	202
8.1.1 Bilinguismo: uso e frequência.....	211
8.1.2 Discriminação.....	213
8.1.3 Identidade nacional.....	217
8.1.4 Preocupações sociais.....	219
8.1.5 Lazer.....	220
8.1.6 Grupos de pertencimento.....	222
8.1.7 Tecnologia e escola.....	223
8.1.8 Reprovação escolar.....	226
8.1.9 Motivação para estudar.....	226
8.2 Caracterização dos professores.....	227
8.2.1 Informações profissionais.....	227
8.2.2 Sexo.....	230
8.2.3 Auto-atribuição de cor.....	231
8.2.4 Situação familiar.....	231
8.2.5 uso de outra língua.....	232

8.2.6	Opção religiosa	234
8.2.7	Percepção sobre formas de discriminação	234
8.2.8	Assuntos polêmicos para trabalhar com os alunos.....	236
8.2.9	Percepção quanto ao povo brasileiro – identidade nacional	238
8.2.10	Percepção dos professores sobre os problemas que mais preocupam seus alunos.....	241
8.2.11	Percepção dos professores sobre as atividades de lazer dos alunos..	242
8.2.12	Recursos tecnológicos disponíveis na escola	243
8.2.13	Os professores e a relação com o computador	244
8.2.14	Experiência com temas do multiculturalismo	247
8.2.15	Motivação dos alunos para estudar: percepção dos professores	247
Capítulo IX - Entre as fronteiras da(s) cultura(s)		249
9.1	Processos formadores de identidades culturais	250
9.1.1	Nacionalidade e pertencimento identário: Brasil-Nação?.....	251
9.1.2	Identidades urbanas Híbridas/fluídas - cruzamento de cultura(s)	260
9.2	Racismo, escola e sociedade: metamorfoses atuais de um antigo fenômeno..	266
9.3	Culturas em contato: nas fronteiras do enfrentamento cultural.....	283
9.4	Especificidades de uma educação intercultural sob a perspectiva dos estudantes.	291
9.5	Especificidades de uma educação intercultural sob a perspectiva dos professores	318
9.6	Por uma síntese necessária: da educação multicultural para uma educação intercultural	338
9.6.1	A diferença na diversidade: o étnico ainda como desafio.....	338
9.6.2	Identidades em construção: nacional <i>versus</i> local (regional	340
9.6.3	O social e o econômico como resposta viável?	341
9.6.4	Representações de cultura urbana: fragmentos desvelados no território escolar	342
9.6.5	Uma noção da diversidade cultural ausente na escola(?)	343
Reflexões finais.....		346
Bibliografia		357
Anexos.....		371

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

CEB's – Comunidades Eclesiais de Base

CRT – Companhia Riograndense de Telecomunicações

EIB – Educação Intercultural Bilíngüe

ENEN – Encontro Nacional de Entidades Negras

FUNAI – Fundação Nacional de Apoio ao Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MN – Movimento Negro

NTIC's – Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PNB – Produto Nacional Bruto

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo as inter-relações entre educação, multiculturalismo e interculturalidade, a partir do desenvolvimento de uma investigação empírica, de caráter metodológico quantitativo e qualitativo, sobre a presença e dinamização de processos identitários e de práticas culturais entre alunos e professores no contexto do ensino médio de seis escolas públicas estaduais da Região Metropolitana de Porto Alegre. Na análise, são contemplados aspectos como identidades nacionais e regionais (locais), diferença e diversidade, e racismo e discriminação.

O referencial teórico tem como ponto de partida o resgate da trajetória da constituição dos Estados Nacionais como processo histórico, localizando a exclusão das diferentes manifestações culturais, passando pela configuração da sociedade tecnológica e pelo redimensionamento da sociedade multicultural. Como convergência dessa discussão, aponta-se para a perspectiva de uma passagem da noção do multiculturalismo para a de interculturalidade, como um conceito potencializador da compreensão dos processos híbridos de constituição de identidades e de expressões culturais, revigorados, principalmente, a partir da intensificação dos contatos entre culturas possibilitados pelas inovações tecnológicas no campo da comunicação e da informação, nas últimas décadas

Na perspectiva desse quadro teórico, os resultados da pesquisa apontam para uma releitura das práticas culturais cotidianas vivenciadas em bairros populares de centros urbanos, pela ótica dos processos híbridos, na constituição de identidades. No campo pedagógico, observam-se as ausências das inter-relações entre as expressões culturais vividas pelos estudantes e as práticas educacionais, as formas de racismo e discriminação como atitudes “invisíveis”, e os processos híbridos de cruzamentos culturais como realidades. A perspectiva da interculturalidade é apontada como um suporte teórico/prático viável para se conceber a educação que reconhece e potencializa a diversidade cultural nessas inter-relações.

ABSTRACT

The object of this thesis is the study of the inter-relationships between education, multiculturalism and interculturality, on the basis of an empirical investigation which is both qualitative and quantitative in its methodology. The study investigated the presence and dynamics of identity formation processes and cultural practices amongst students and teachers in the context of intermediate education in six public state schools in the Metropolitan Region of Porto Alegre (R.S. Brazil). The analysis considers aspects such as national and regional (local) identities, difference and diversity, and racism and discrimination.

The theoretical background starts from a reconsideration of the constitution of the Nation State as a historical process, locating the exclusion of various cultural manifestations, and passes through the configuration of the technological society and the redimensioning of the multicultural society. The convergence of this discussion indicates the prospect of transforming the notion of multiculturalism into that of interculturality, as a facilitating concept for the comprehension of hybrid processes of identity construction and cultural expression, which have been re-invigorated, principally, as a result of the intensification of the contacts between cultures, which was made possible by the technological innovations in the fields of communications and informatics over recent decades.

Within the framework of this theoretical background, the results of the empirical research indicate a rereading of the everyday cultural practices that are enacted in popular regions and urban centres in the light of hybrid processes, in the construction of identity. In the pedagogical field, observation shows that there is; an absence of inter-relationships between cultural expression as lived by the students and the educational practice, a structuring of racism and discrimination as "invisible" attitudes, and that the hybrid processes of culture intersection reconfigures realities. The interculturality perspective is indicated as a theoretico-practical support to provide education with a means to recognize and potentialize the cultural diversity in these inter-relationships.

TRAJETÓRIAS CRUZADAS, PROCESSOS HÍBRIDOS. HISTÓRIAS QUE SE MESCLAM: PESQUISADOS E PESQUISADOR

O desenvolvimento e o interesse por um tema de pesquisa, mesmo que em muitos casos se constitua ao longo da trajetória do pesquisador como parte de sua própria história de vida, são marcas presentes nesta investigação. Inicialmente, a descoberta de traços específicos que registram os laços de pertencimento a alguns grupos sociais, historicamente minoritários, da sociedade brasileira, me conduz à participação e à militância no Movimento Negro gaúcho. Um período que corresponde a dez anos de vinculação direta a uma das entidades que compõe o grande mosaico chamado Movimento Negro Brasileiro. Dessa trajetória, entre descobertas e identificações, resulta o trabalho de pesquisa de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Motivado pela experiência com o trabalho desenvolvido junto às crianças da Vila Maria da Conceição, em Porto Alegre, busquei na construção da pesquisa explicitar e registrar aspectos desse trabalho, assumindo como pretexto para o estudo os grupos infantis de dança afro que coordenava.

Desse debruçar-se sobre a própria experiência de educador popular, buscando ampliar a compreensão sobre o fenômeno da cultura brasileira no espaço da escola, é que as “outras” manifestações culturais ganham sentido e se configuram como elementos fundamentais na construção dessa pesquisa em nível de doutorado.

Algumas leituras têm confirmado o que para mim constituía-se em dúvida metódica e de rigorosidade acadêmica: as histórias de vida do

pesquisador se cruzam e se mesclam com seu objeto de investigação. Constatação nem sempre visível nas produções, o que se percebe é um esforço do acadêmico em ocultar, geralmente, através de uma linguagem pretensamente neutra, seu envolvimento visceral com o campo empírico analisado.

Meu caso não é ou foi diferente, a diferença é marcada pela vontade de tornar explícita essa ligação e o quanto a problemática que envolve esta pesquisa carrega por si mesma as marcas de minha própria trajetória. Descendente de comunidades indígenas Kaigangs do Alto Uruguai por herança paterna, herdeiro de uma mescla cultural provinda de portugueses e negros por parte materna, represento o que se poderia designar de “latino americano”. Carrego no sangue a mestiçagem viva de diferentes culturas, expressada nos traços do rosto indígena e pela cor da pele morena, características que denunciam o pertencimento e os vínculos culturais. Expressões que carregam, acima de tudo, uma descoberta construída pelas próprias marcas de vida. Cruzamentos que se constituem buscas permanentes de identificações confrontadas no cotidiano, no seio de uma comunidade marcada pela cultura alemã, polonesa, italiana e desconhecida, até recentemente, de culturas como a indígena e a negra.*

O engajamento com as lutas populares e o compromisso em contribuir com a transformação social a favor dessa classe conduzem minha prática docente e meu interesse acadêmico à elaboração desta pesquisa, pautando a preocupação por esse processo híbrido e mestiço de novas/outras configurações culturais no espaço da escola. Se, historicamente, as estruturas da sociedade e do estado negaram essas manifestações, a permanência delas em outros territórios, em alguns casos, invisíveis à organização social, tem se mantido enquanto um movimento dinâmico restaurador de processos culturais hibridizados.

* Refiro-me à minha cidade natal Ijuí. As culturas indígenas e negras no município ganharam visibilidade com a realização da Expo Ijuí e com a Feira Nacional das Culturas Diversificadas (FENADI). Eventos realizados anualmente, onde cada etnia organiza um espaço para divulgar sua cultura, geralmente denominado de Casa Alemã, Italiana, Africana etc.

Não tenho a intenção de encontrar as matrizes culturais e trabalhar a partir delas, mas sim investigar esses processos mestiços que geram a cada encontro outras expressões culturais, possibilitando novas identificações, permanentemente, em movimento de transformação e, deste contexto processual, compreender quais são as possíveis formas ou maneiras a partir das quais a escola pode interagir e potencializar esta dinâmica no conjunto das ações pedagógicas, tendo em vista o reconhecimento e o respeito à diferença.

Delimito meu campo de interesse focalizando jovens no meio urbano, pertencentes a classes populares, estudantes de escolas públicas do ensino médio. Sob a terminologia do multiculturalismo, busco a compreensão desses cruzamentos no território escolar, para, em seguida, constituir um campo teórico/prático sob a noção de interculturalidade.

A construção do referencial teórico vai sendo tecida à medida que vou me apropriando de leituras diversas que perpassam desde o aspecto histórico da formatação dos estados nacionais, resgatando o papel da cultura e da escola, até a configuração da sociedade rede que toma forma na virada deste milênio.

Na continuidade, os aportes que delimitam a sociedade multicultural, através de processos intensificados de circulação de pessoas e produtos culturais, possibilitados pelo avanço da tecnologia e da informação, localizam a realidade sócio-cultural dos movimentos contemporâneos.

Já não mais se pode trabalhar com um enfoque que privilegia exclusivamente a noção de classe para compreender esse fenômeno, por isso, busco na articulação necessária de etnia, gênero e identidade a possibilidade de configuração de uma outra leitura dessa realidade. No debate sobre o multiculturalismo, originário dos Estados Unidos, constrói-se parte da história em que se inserem as discussões atuais sobre o fenômeno da sociedade multicultural e seus conseqüentes desafios para a educação. E, por fim, a meta última, a re-localização da escola enquanto produtora do conhecimento, vista como um pólo privilegiado de referência para esta construção. A escola, sob a perspectiva da multiculturalidade, exerce papel fundamental na retomada de

sua própria reestruturação, impelindo educadores e pesquisadores da educação a repensar o cotidiano do fazer pedagógico.

Os instrumentos metodológicos que, acredito, dão conta em boa parte dessa intenção, consideram aspectos da pesquisa qualitativa na escuta desses jovens sujeitos imersos em suas realidades locais, combinados com estratégias oferecidas pelas novas tecnologias informacionais. O deslocamento do local para o global se atravessa formando uma rede onde tempo e espaço são noções que conseguem fragilmente situar os sujeitos. Jovens que se apropriam de códigos culturais longínquos e os re-elaboram em outras diferentes expressões culturais locais. O global assume características locais, assim como o local acaba se constituindo em expressões do global. Nesse fluxo, a entrada de dados estatísticos, oferecidos pela pesquisa quantitativa de âmbito exploratório, orienta para uma leitura mais ampliada e ilustrativa desse fenômeno.

As transformações operadas neste final de século, principalmente pelas novas tecnologias da informação, têm resultado em mudanças de hábitos e de costumes nas diversas sociedades do planeta, impelindo a implantação de uma política de reestruturação do capital, colocando em discussão o poder do estado-nação e redirecionando a economia dessas sociedades. Por outro lado, acompanhamos o nascimento de novas organizações sociais que não se limitam exclusivamente em propor mudanças localizadas em realidades distintas, mas atuam na consolidação de uma ética comprometida com causas mundiais. Exemplo desta atuação são as organizações em defesa das riquezas naturais do planeta, da vida humana e pelo direito do exercício de uma cidadania universal. É nessa constelação de atravessamentos, onde se imbricam fatores velozes, movimentos dinâmicos e rupturas cotidianas, que se insere essa pesquisa.

INTRODUÇÃO

Os grandes mobilizadores desta pesquisa, para além das questões apresentadas no que chamamos de Prólogo, estão inseridos, quase que mesclados, nos movimentos de uma sociedade que vem se transformando gradualmente. Esses processos transformadores geradores de novas formas de conceber e organizar as sociedades são elementos assumidos enquanto desafios no desenrolar da tese.

No contato com a bibliografia sobre o tema multiculturalismo, educação, identidades, foi impossível não recorrer aos aspectos históricos que marcaram a construção teórica do debate acadêmico. Esta é uma das razões de minha preocupação por sempre buscar um resgate histórico da gênese dos termos e noções que considere importantes para estabelecer o âmbito e o universo em que se insere a pesquisa.

Esta característica se faz presente em boa parte dos capítulos, principalmente naqueles em que resgato e procuro entender os termos que norteiam e vão constituindo o próprio objeto de estudo, da mesma forma que procuro localizar os diferentes enfoques desenvolvidos sobre o tema no meio acadêmico. Nesta busca quase que incessante de um pesquisador iniciante que, imbuído pela curiosidade, avança na procura permanente de novos enfoques sobre o problema, reside uma das razões que explicam a diversidade de bibliografia usada na estruturação do texto.

Não me preocupei em seguir um determinado autor na abordagem do tema em questão, mas sim me apropriar das discussões apontadas pelos diferentes pesquisadores e, na medida do possível, aproveitar as informações na própria elaboração do meu texto. Esta lógica é perseguida o tempo todo, a

centralidade está no cercamento do objeto de estudo, buscando a compreensão desafiadora de uma totalidade praticamente impossível.

Procurei organizar e sistematizar um conhecimento que pudesse oferecer alguns elementos para se pensar propostas de intervenção nessa realidade. Um encontro com abordagens teóricas e históricas que, normalmente, em nosso processo formador são oferecidas de forma rápida, onde fica o gosto por querer entender um pouco mais, porém o tempo tem se constituído como vencedor nesse processo.

Razão pela qual, não sem surpresas, me deparo buscando no processo formador do estado nacional o papel da cultura e da escola/educação para a consolidação do estado nacional, aspectos puramente de ordem histórica, porém, relevantes na própria sistematização e compreensão do tema central: a multiculturalidade - informações que constituem o capítulo I. O capítulo II é construído a partir da necessidade de constituir o universo que configura a chamada sociedade rede ou, então, se quisermos, sociedade da informação ou tecnológica. Transformações desencadeadas pelas inovações no campo das novas tecnologias da informação e da comunicação que acabam por acentuar, ao mesmo tempo, de forma complexa e antagônica, processos de exclusão sobre conhecimento/saber, o que acaba por contribuir para formatar novos espaços de relações sociais, culturais e renovações políticas na organização das sociedades.

Situações novas que vêm merecendo atenção de um significativo, porém recente, grupo de pesquisadores na âmbito da educação. Esses processos têm demandado novas interpretações no campo da cultura, tornando relevante a busca pela localização da constituição dessa sociedade e suas relações/interferências na produção e circulação de bens culturais.

No capítulo III apresento alguns elementos configurativos da sociedade multicultural, considerando o processo de mobilidade das populações e, com isso, a intensificação de trocas e releituras de práticas, tradições e costumes culturais. Estes três primeiros capítulos constituem a primeira parte dessa tese denominada como “Perspectiva histórica e teórica do tema”.

A segunda parte intitulada “Multiculturalismo e educação” apresenta o mosaico em que se insere a discussão específica sobre o multiculturalismo enraizado nas lutas dos movimentos negros nos Estados Unidos da América e, paralelamente, as produções desencadeadas por estudiosos na Europa e América Latina. Debate que constitui o IV e V capítulo. Um exercício permanente de cuidados, considerando a diversidade de enfoques e bibliografia localizada sobre o debate. Já no âmbito da discussão relativa às apropriações nas práticas educativas, busco demonstrar alguns avanços ou mesmo equívocos nos encaminhamentos práticos postos em desenvolvimento por algumas das nações européias e latino americanas. Na versão norte-americana, o multiculturalismo enquanto termo é predominante nas produções; já em território europeu, com exceção do britânico, a interculturalidade como proposta de intervenção na realidade multicultural ganha acúmulo e tradição, diferenciando-se do debate produzido em terras americanas. Não é apenas o termo que garante a discussão diferenciada, mas o enfoque que recai na crítica elaborada por alguns dos principais pesquisadores sobre o multiculturalismo que limita-se a um reconhecimento das diferenças e na busca da convivência harmoniosa entre as diferentes culturas. A interculturalidade, cunhada como noção teórica e prática para a realidade das sociedades multiculturais, carrega em si a proposta de atuação nesta realidade e, em especial, nas práticas educativas, todas elas denominadas comumente de educação intercultural.

Por conseguinte, na América Latina este mesmo termo assume, com exceção da realidade brasileira, papel fundamental na elaboração de políticas e propostas educativas. A interculturalidade, desde os pesquisadores latino-americanos, é vista como o processo de cruzamento de culturas, de intercâmbio de tradições e de enriquecimento mútuo. O avanço que se observa é o de, nestas trocas, mover-se para além do puro reconhecimento da diferença e do trabalho no resgate de matrizes culturais como a indígena e a afro-brasileira. Outra perspectiva que marca as pesquisas em terras de língua espanhola da América Latina, justamente mobilizadas pelas trocas possibilitadas pela clareza do conceito de interculturalidade, é o direcionamento para se pensar a educação nesses entrelaçamentos culturais híbridos e mestiços.

No contexto brasileiro, no que concerne a esse debate, levado adiante quase que exclusivamente sob o termo multiculturalismo, destacam-se as preocupações de pesquisadores que centram seu interesse em culturas distintas e únicas, raramente estabelecendo conexões ou perseguindo atravessamentos e processos de hibridizações ocorridos no encontro ou enfrentamento com outras manifestações culturais.

No capítulo VI são apresentados alguns eixos norteadores necessários para a complementação do debate instaurado sobre a diversidade cultural, onde temas como raça, racismo, diferença e diversidade são colocados em relação nesse universo analítico.

A terceira parte dessa tese, denominada como “Universo da Pesquisa”, inicia com o capítulo VII no qual apresento a postura epistemológica e metodológica na relação estabelecida com o objeto de estudo, assim como a descrição dos instrumentos utilizados para a captação dos dados empíricos e a forma como foram trabalhados.

A necessária inclusão do capítulo VIII se deve ao fato de poder oferecer ao leitor um panorama descritivo do universo sócio-cultural em que se inserem os sujeitos da pesquisa. Nesse capítulo não pretendo traçar uma análise preliminar dos dados, mas permitir ao leitor o acesso ao campo empírico possibilitado pelos dados de âmbito quantitativo.¹

E, finalmente, o capítulo IX resulta da análise e escuta do empírico, para além dos desafios impostos pelo trabalho metodológico de âmbito qualitativo e quantitativo, configurando elementos ricos e também diversos. Pela análise brotam realidades e concretudes de vidas que se constróem nas tessituras de uma rede social, obrigando a um olhar que ultrapasse o visível, buscando, na “invisibilidade” das construções simbólicas, expressões que constituem identidades híbridas, mestiças, mescladas por sonhos, utopias e vontades. Por

¹ A complexidade das informações obtidas através do levantamento dos dados, obrigou-me a trabalhar com dados selecionados, apresentando aqueles que considere relevantes para proceder a análise e posterior reflexão, nesse sentido os gráficos em grande medida, apresentam índices parciais e localizados. A opção por apresentar os gráficos dessa forma deve-se ao fato de que as tabelas comportando os dados absolutos se tornam de difícil compreensão, impossibilitando a visualização dos índices apresentados, razão pela qual coloco-me à disposição para pesquisadores interessados em acessar toda a base de dados. Contatos poderão ser feitos através do e-mail: gilfs@uol.com.br

vezes, enquanto pesquisador, sinto um forte desejo de trabalhar com a lógica da arte que, sem amarras, avança para além do que a ciência produz. Porque a ciência na sua rigurosidade acaba por construir amarras que nos seguram, dificultando que as “asas” da imaginação alcem vôo. Diferentemente da ciência, a arte permite que sem amarras a imaginação e a criatividade ganhem a liberdade de poder circular por territórios que, normalmente, a ciência resiste em visitar. Entre esses territórios estão o universo do subjetivo, do sonho e da fantasia.

São jovens, em sua maioria, os sujeitos desta pesquisa, falas mescladas por percepções de seus professores, em menor grau, porém com intensa vitalidade. Sem dúvida que a inserção em um universo constituído majoritariamente por jovens², me obrigou a pensar a própria noção de juventude. A imprecisão da categoria juventude, o caráter de transitoriedade entre dois mundos – o infantil e o adulto, a perspectiva universal que assume a noção de juventude para encobrir a historicidade e as particularidades que marcam os universos juvenis, o alongamento da experiência da juventude para a pós-adolescência ou a antecipação do início da vida juvenil como resultado das dinâmicas de inserção no mercado de trabalho são reflexões que marcam grande parte dos estudos contemporâneos nas ciências humanas e que vão me acompanhar para afirmar minha opção por entender como se constitui empiricamente as muitas experiências de juventude atravessadas por múltiplas e fluídas identidades. Jovens de classe popular, filhos de imigrantes, alunos de escolas públicas, jovens trabalhadores, falantes bilingües, jovens negros que sonham em ingressar na universidade, jovens católicos e espíritas, evangélicos, batistas, jovens que sonham com o padrão de vida norte-americano, jovens que admiram tecnologias japonesas, que se preocupam com o mundo do trabalho, jovens que circulam por entre bailes tradicionais gaúchos e as casas noturnas de rock, se encontram em meu estudo para compor um amplo repertório cultural que afirma a complexidade e a pluralidade, impondo-se para a compreensão das experiências juvenis na contemporaneidade.

² Tomando como referência, por exemplo, a faixa etária dos 14 aos 21 anos de idade, localizam-se 86,6% dos estudantes do ensino médio da escola pública participantes desta pesquisa.

Nesta configuração do empírico, rejuvenesce o debate sobre os processos metamorfoseados das práticas racistas, das identidades em construção, da educação que se assume enquanto provedora e fornecedora de saberes e conhecimentos, onde a novidade é o espaço escolar transformado em ambiente de trocas e cruzamentos potencializados pela realidade circundante de centros urbanos vinculados à grande metrópole, Porto Alegre.

Com tudo isso o que se quer é a revitalização da teoria e do histórico como elementos potencializadores de releituras e novas leituras desta realidade mutante acelerada pelas exigências do avanço do conhecimento e da intensidade com que circulam outras, novas expressões culturais. A revitalização por outras conformações que não provêm, necessariamente, de matrizes culturais possíveis de serem detectadas, mas observa-se pela origem difusa e rica das mesclas culturais quase que invisíveis no espaço urbano.

Por assim dizer, essa pesquisa expressa, na heterogeneidade metodológica, os próprios componentes da multiculturalidade, destacando-se a diversidade, não mais cultural, mas metodológica. Dados quantitativos ilustram, inspiram e dão visibilidade para a realidade e os contextos sociais e culturais. O qualitativo, garantido pelas entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos, para além do simples levantamento de informações detalhadas, revela trajetórias de vida, compromissos docentes assumidos no “que fazer” pedagógico cotidiano e renovados de forma dinâmica, muitas vezes sem o próprio ato consciente do dar-se conta. Os anseios e as expectativas dos estudantes são registrados. No entanto, a vitalidade, o brilho dos olhos, por vezes desconfiados, por vezes amistosos e iluminados, se perdem na memória de quem, acima de tudo, compartilha da construção dos sonhos de uma sociedade plural, diversa, potencialmente democrática: o sujeito pesquisador.

PRIMEIRA PARTE

Perspectiva histórica e teórica do tema

Quando falamos de nossa cultura, o que estamos fazendo é recuperar o ponto de vista dos outros sobre nós. (Néstor García

CAPÍTULO I

ESTADO-NAÇÃO, CULTURA E ESCOLA

Na mobilização pela construção do estado nacional que se sustentou no ideal de homogeneização cultural, busco neste primeiro capítulo desvelar o papel da educação e da cultura nesse processo. O objetivo em estabelecer este percurso pela literatura está na pretensão em localizar a presença histórica de diferentes culturas que, mesmo negadas oficialmente, sobreviveram e ressurgem revitalizadas nesta virada de século.

Na conformação histórica das culturas, presente no interior dos estados nacionais, o que se observa, mais recentemente, é um revigoramento identitário marcado por traços e fragmentos culturais já não mais passíveis de serem captados e rotulados como marcadores pertencentes a determinadas expressões culturais fixas. O que advogo é a perspectiva de processos intensos de hibridização cultural, elementos constituintes de identidades marcadas pela heterogeneidade em seu próprio forjamento constitutivo.

1.1. Surgimento do Estado-Nação

O que faz de um estado uma nação? O processo de consolidação, a partir do século XVIII, do que entendemos hoje por Estado-Nação fundamenta-se, justamente, na construção e articulação conjunta destas duas noções: estado e nação. Ernest Gellner, recorrendo à definição de estado de Max Weber, compreendido como o “agente que detêm o monopólio da violência legítima no interior da sociedade”, propõe entender o estado como “[...] aquela instituição ou conjunto de instituições especificamente relacionadas com a conservação da ordem (ainda que possam estar relacionadas com muito mais coisas).”¹ Os agentes que realizam a manutenção da ordem no interior da

¹ GELLNER, Ernest. **Naciones y nacionalismo**. Madrid: Alianza editorial, 1994. p. 15-6. (Obs: Todas as traduções do espanhol para o português são de minha responsabilidade.)

sociedade são, basicamente, compostos pela polícia e pelo sistema judiciário (tribunais).

Segundo Josep R. Llobera, há uma íntima relação entre estado moderno e nação, levando, freqüentemente, a confundir estas duas noções. Com o objetivo de marcar um ponto inicial da reflexão, apresento a caracterização oferecida por este autor:

1. Deve haver uma unidade política com um território definido e uma dimensão temporal. (...)
2. Deve haver instituições de longa duração assistidas por uma permanente burocracia eficiente, impessoal e especializada. (...)
3. A unidade política deve ser capaz de gerar sentimentos de lealdade absoluta, ou pelo menos de maior consideração de todos os seus súditos (...).
4. A aparição da idéia de soberania, estava relacionada com a idéia de que o governante - o monarca - era a autoridade legal última e a garantia da justiça.²

Montserrat Guibernau, mesmo concordando com a íntima relação entre estado e nação apontada por Llobera, propõe a compreensão de nação como "(...) um grupo humano consciente de formar uma comunidade, que comparte uma cultura comum, está ligado a um território claramente delimitado, tem um passado comum e um projeto coletivo para o futuro e reivindica o direito à autodeterminação".³

Ernest Gellner, mesmo advertindo ser uma definição de caráter provisório, entende nação como "os constructos das convicções, fidelidades e solidariedades dos homens"⁴. A título de exemplificação, Gellner identifica que um grupo de indivíduos, ocupantes de um mesmo território e falantes de uma mesma língua, podem chegar a ser uma nação quando os membros deste grupo se reconhecem mutuamente com certos deveres e direitos a partir de suas semelhanças culturais. No entanto, Gellner parece desconsiderar os aspectos ligados ao contexto social, às relações econômicas e à própria mobilidade das populações nas construções que perpassam o cotidiano das

² LLOBERA, Josep R. **El Dios de la modernidad**. El desarrollo del nacionalismo en Europa Occidental. Barcelona: Editorial Anagrama, 1996. p. 150-1

³ GUIBERNAU, Montserrat. **Los nacionalismos**. Barcelona: Editorial Ariel, 1996. p. 58

⁴ GELLNER. op. cit, p. 20

assim chamadas nações, reservando a análise da questão à ótica da antropologia cultural.

Benedict Anderson⁵ defende nação como *comunidades imaginadas* e sustenta esta idéia considerando que muitos dos indivíduos que fazem parte de uma nação nunca conhecerão a grande maioria de seus compatriotas e, em muitos casos, sequer ouvirão falar deles. Na composição destas comunidades imaginadas, o autor distingue três elementos. O primeiro como se traduzindo numa comunidade imaginada *limitada*. Não existe uma nação que não coloque fronteiras para delimitar seu território, visto que os defensores da idéia de nação como comunidade imaginada não sonham em conseguir fazer com que toda a humanidade se torne um dia membro de sua nação. A nação exige a *soberania*, e aqui temos o segundo elemento sugerido pelo autor. Uma nação sonha em ser livre e soberana e, para que isto ocorra, é necessário um Estado soberano que garanta esta liberdade. E, por último, a nação como *comunidade* concebida como um “companheirismo profundo, horizontal.”⁶

Anteriormente a Benedict Anderson, Max Weber⁷ já relativizava a utilização do conceito de nação, chamando a atenção para o fato de que a idéia de nação não é unívoca e não pode ser definida de acordo com as qualidades empíricas que lhe são atribuídas. Para Weber, quando se entende o conceito de nação como a forma pela qual determinados grupos humanos manifestam sentimentos de solidariedade frente a outros, se estaria relacionando o conceito a uma visão conceitual de caráter estimativo, pois nem mesmo o pertencimento a um determinado Estado político garante a idéia de nação. O autor questiona a necessidade da *comunidade* sugerida por Anderson, argumentando que

(...) numerosas comunidades políticas (como por exemplo, Áustria) compreendem grupos humanos que destacam decididamente a independência de sua ‘nação’ frente a outros grupos, ou abarcam partes de uma agrupação humana

⁵ ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1997(1ª. ed. 1983).

⁶ ANDERSON. op. cit, p. 25

⁷ WEBER, Max. **Economía y sociedad**. Esbozo de sociología comprensiva. (Vol. II). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1964.

caracterizada por seus componentes como uma nação única (assim também Áustria).⁸

Esses conceitos devem ser compreendidos dentro de um contexto histórico. Guibernau afirma que nação não é um fenômeno moderno, remetendo à construção do termo ao princípio do século XII, já Llobera aponta o século XIII como o início da concepção do estado moderno e o século XVIII como o auge desse processo. Estes dois conceitos são forjados durante a Idade Média, da mesma forma que muitos dos sentimentos nacionalistas de pertencimento identitário cultural remetem igualmente a este período.

Seguindo a reflexão de Llobera, pode-se lembrar dois modelos de construção do Estado-Nação: o modelo francês e o modelo inglês. No caso francês, o surgimento do estado se dá em um período de monarquia, com o objetivo de reunir um grupo de pequenos principados sob uma mesma organização política. As características culturais, lingüísticas e institucionais que caracterizavam estes principados acabaram por retardar a consolidação de um estado homogêneo (prolongando-se por quase todo o período medieval).

O caso inglês é distinto. Já consolidada enquanto reino, a Grã-Bretanha apresentava uma certa homogeneidade cultural e ideológica, o que acabou por facilitar a implantação do estado e mesmo a construção da idéia de nação. O surgimento do estado moderno ocorre dentro de um contexto político em que a Europa Ocidental se encontrava caracterizada pela "(...) existência de um sistema de estados dentro da mesma **ecumene** civilizacional."⁹

Na Idade Média, encontra-se raros estados com fronteiras territoriais definidas e com uma cultura homogênea. A luta constante entre os Estados levou ao desaparecimento de alguns, absorvidos por outros mais fortes que cresceram em extensão, sem que, no entanto, este aspecto chegasse a debilitar os sentimentos de pertencimento cultural que, ao contrário, acabaram por se fortalecer. Ou seja, a idéia de nacionalismo é fomentada neste período

⁸ WEBER, op. cit, p. 679

⁹ LLOBERA, Josep R. Estado soberano e identidade nacional en la europa Actual. In: LAMO ESPINOSA, Emilio. (org.). **Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa.** Madrid:Alianza Editorial, 1995. pp. 127-149. p. 132

por estas disputas entre os estados medievais, sendo que muitas delas perduram atualmente.

A homogeneização cultural e lingüística, ideal do Estado-Nação, articula-se diretamente com os interesses de garantia do poder político e territorial, uma vez que esse poder político é disseminado por outras instituições, via a coerção e o cumprimento de leis. Desta forma, como observa Provansal¹⁰, a homogeneização cultural traduz a unidade do estado e garante o pertencimento à nação. Os estados europeus originários de revoluções burguesas seguem esta linha durante os séculos XIX e XX, ao mesmo tempo em que os efeitos deste processo se estendem a outros estados como Brasil, Estados Unidos, Argentina etc.¹¹

Outro exemplo é o caso da Alemanha. Jürgen Habermas¹² aponta o início do século XIX como marco para a formação da consciência nacional alemã. Segundo o autor, essa consciência se formou diante do *perigo estrangeiro* da invasão de Napoleão. Assim como no caso da França e da Inglaterra, a burguesia alemã estava enraizada numa tradição e cultura comuns, ou seja, na idéia de uma comunidade homogênea imaginária.

Três fatores apontados por Benedict Anderson localizam o impulso que possibilitou o surgimento da consciência nacional na Europa. A expansão da imprensa a partir de 1500 é o primeiro deles. Anderson afirma que, para os capitalistas, o período que vai de 1500 a 1550 foi de excepcional prosperidade na Europa, a atividade editorial partilhou o auge nesse contexto de pleno desenvolvimento do mercado editorial. O investimento na publicação de livros em línguas vernáculas serviu para reviver a literatura antiga de diversos povos, relegando o latim, até então língua dominante nas cortes e nas academias, a um segundo plano.¹³

¹⁰ PROVANSAL, Danielle. La domesticación del otro. Enseñanza e colonialismo. In: SANTAMARIA, Enrique; GONZÁLEZ PLACER, Fernando, (coords.) **Contra o fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural**. Barcelona: Virus Contra, 1998. pp. 37-50.

¹¹ PROVANSAL, op. cit. p. 42

¹² HABERMAS, Jürgen. **Más allá del Estado nacional**. Madrid: Editorial Trotta, 1997. p. 112-3

¹³ Cabe lembrar que o latim, mesmo sendo uma das poucas línguas utilizadas na impressão de textos, era também utilizada por uma pequena parcela da população que se limitava ao clero, o que Anderson denomina como a *intelligentsia* transeuropea (op. cit. p. 65).

Um segundo fator se deve à Reforma protestante em 1517 liderada por Martín Lutero. Suas traduções bíblicas em alemão e outras obras, em apenas quinze dias, foram vistas em todos os lugares do país. Anderson destaca que, no período de 1520 a 1540, "se publicaram em alemão três vezes mais livros que no período de 1500 a 1520".¹⁴ Paralelo a este fenômeno editorial, surgiu um mercado de leitores que consumiu as publicações em alemão, ao mesmo tempo em que os investimentos editoriais foram intensificados na edição de livros populares.

E, por fim, um terceiro fator impulsiona a constituição da consciência nacional. Relacionado, segundo Anderson, a uma "difusão lenta, geograficamente desigual, de línguas vernáculas particulares como instrumentos de centralização administrativa, realizada por certos aspirantes a monarcas absolutistas privilegiados,"¹⁵ surge um movimento que aos poucos vai substituindo o latim empregado nos órgãos administrativos por línguas como o inglês, na Inglaterra, e o francês, na França. Da mesma forma, em outros reinos, algumas línguas estrangeiras vão se impondo. Estes fatores possibilitaram a solidificação de línguas bem como de leitores que, através da imprensa, acabaram por formar o "embrião da comunidade nacionalmente imaginada"¹⁶, preparando o cenário para o surgimento dos Estados-Nações modernos.

Além destes fatores, acrescenta-se a mobilidade interna das populações, decorrente da revolução industrial (imigração do campo para a cidade), o desenvolvimento das classes médias urbanas e dos funcionários públicos, e a revolução das comunicações como elementos que favoreceram, neste período, o fortalecimento e consolidação de "[...] uma comunidade política fundada na existência de uma só língua, uma só cultura e uma única identidade nacional."¹⁷

¹⁴ ANDERSON, op. cit. p. 66

¹⁵ ANDERSON, op. cit. p. 68

¹⁶ ANDERSON, op. cit. p. 75

¹⁷ ALVAREZ DORRONSORO, Ignasi. **Diversidade cultural y conflicto nacional**. Madrid: Talasa Ediciones, 1993. p. 11.

A caracterização do Estado moderno pode ser visualizada a partir da troca do antigo regime, que imperou durante todo o período medieval, por sistemas legais comuns caracterizados, fundamentalmente, pela definição de fronteiras, pelo estabelecimento de leis, tarifas, instituições administrativas estatais, exércitos e toda uma série de burocracias nacionais que serviram para socializar uma grande parcela da população de diferentes classes sociais e regiões. Cornélia Navari, pesquisadora da Universidade de Birmingham, reitera a idéia de que os processos que originaram o estado-nação coexistiram com os processos que deram origem ao Estado político: "O Estado moderno e o Estado Nação são fenômenos coextensivos. No processo de desenvolvimento, a modernização e a constituição da nação implicam o mesmo programa."¹⁸

Houve uma íntima relação entre a constituição dos Estados políticos e a formação de uma consciência nacional. Estes elementos não garantiram, contudo, a unidade lingüística, muito menos a homogeneidade cultural, pregada pelos ideais nacionalistas. Nos Estados nacionais modernos contemporâneos, observa-se uma descontinuidade no que concerne às consciências nacionais e à *unidade* lingüística. Difícil, atualmente, encontrar Estados-Nações que apresentem estas características de forma unívoca.

Sintetizando, pode-se dizer que a concepção do Estado-Nação, na Europa, atinge seu apogeu no século XVIII, predominando durante todo o século XIX e se estendendo até final do século XX. Isto não implica sustentar a extinção do Estado-Nação, mas sim chamar a atenção para as diversas transformações, principalmente, aquelas operadas no campo da informação, que se desenvolveram nas últimas décadas, apontando para a fragilização do poder do Estado-Nação. O certo é que ainda imperam as formas de organização política onde o poder está centrado no Estado.

No entanto, a capacidade de modernização econômica, a aceleração da circulação de mercadorias, a mobilidade da população e da informação, são algumas das conquistas que, garantidas pelo Estado, foram fundamentais no desenvolvimento da sociedade moderna. Além destas, pode-se recordar,

¹⁸ NAVARI, Cornelia. Los orígenes del Estado Nación. In: TIVEY, Leonard. **El Estado Nación**. Barcelona: Ed. Peninsula, 1981. pp. 25-54. p. 52.

ainda, o processo de conversão dos súditos em cidadãos, impelindo a uma participação democrática nas decisões da sociedade.

Uma das conquistas garantidas pelo Estado-Nação, apontada por Jürgen Habermas,¹⁹ se dá por meio do processo político-jurídico que garante a participação das pessoas na sociedade, transformando os direitos do povo em direitos privados e possibilitando o exercício da cidadania. Por esta via, temos o surgimento do estado definido territorialmente e que dá lugar ao Estado constitucional democrático.

Novamente os exemplos dos estados francês e inglês são ilustrativos. No caso da França, somente com a Revolução Francesa esses indivíduos tornam-se livres e iguais em direitos, fazendo com que o pertencimento à nação passe a ser definido em termos políticos e jurídicos.²⁰

Habermas considera a construção da idéia de nação como um dos aspectos relevantes para a consolidação do Estado-Nação, em que a cultura exerce função fundamental.

Somente a consciência nacional que cristaliza a partir de uma origem, uma língua e uma história comum, somente a consciência de co-pertencimento a um povo converte os súditos em cidadãos de uma mesma comunidade política, que se sentem responsáveis uns pelos outros e uns diante dos outros."²¹

Sternhell complementa a reflexão de Habermas, afirmando que, com exceção de França e Inglaterra, o restante da Europa Ocidental é dominada por uma concepção de nação onde cultura, religião e etnia assumem importância vital. A exclusão da França desse processo pode ser justificada pelas conquistas desencadeadas com a Revolução Francesa e, conseqüentemente, a garantia dos direitos civis e da participação política nas decisões do estado. Já em outras partes da Europa a concepção sobre nação vincula-se diretamente a uma idéia de "alargamento da família", como se a nação fosse um "sistema vivo" em que os indivíduos encontram-se unidos entre

¹⁹ HABERMAS, Jürgen. **Más allá del Estado nacional**. Madrid: Editorial Trotta, 1997. p. 176 ss

²⁰ STERNHELL, Zeev. A função política do racismo. In: WIEVIORKA, Michel (org.). **Racismo e modernidade**. Venda Nova (Portugal), Bertrand Editora, 1995. pp. 56-61. p. 56.

²¹ HABERMAS, op. cit. p. 177

si por laços “quase carnavais”. Nessa concepção, o atributo de cidadão fica relegado a uma mera ficção, sem ter o significado real que o termo implica.²²

1.2. Acerca da homogeneização cultural e o papel da educação

A idéia de nação resultou na busca de uma homogeneização cultural por um determinado grupo humano em um território definido e em vias de organização política. Na leitura proposta por Ignasi Alvarez Dorronsoro, o que se constitui é a implementação da fórmula uma Cultura, um Estado, uma Nação, definindo o princípio de legitimidade política²³ e desencadeamento de um projeto de unificação “nacional”. Essa homogeneização (unificação) cultural significou o predomínio de uma cultura considerada “oficial” pelo estado sobre outras, de caráter regional e local, ou, então, em uma linguagem mais atual, dos chamados grupos minoritários ou étnicos. O pesquisador Chr. Giordano, da Universidade de Freiburg, é enfático na sua conclusão sobre o lugar das diferentes culturas neste entorno: “A maioria das vezes, [...] eram ignoradas e ocultadas, senão reprimidas ou suprimidas”.²⁴ Esse movimento de unificação, buscando a consolidação da nação, colocou em cheque diferentes culturas e grupos étnicos no interior de seu território, que acabaram mobilizando-se fazendo com que aflorassem diferentes movimentos nacionalistas.

Nesse momento a educação assume papel predominante na difusão e reprodução da cultura oficial em seu caráter unívoco. Miquel Siguan registra que, no caso da França, foram colocadas em ação duas instituições “pedagógicas”: “[...] a escola pública, obrigatória e igual para todos, e o exército que acolhia os recrutas do serviço militar, igualmente obrigatório para todos.”²⁵ Tanto a escola quanto o exército se empenharam em “ensinar” o amor à pátria,

²² STERNHELL, op. cit. p. 56

²³ DORRONSORO, Ignasi Alvarez. **Diversidad cultural y conflicto nacional**. Madrid: Talasa, 1993. p. 12

²⁴ GIORDANO, Chr. Estado nacional, discurso étnico y reconocimiento de las minorías. Un análisis etnoantropológico con especial referencia a Europa centro-oriental. In: PRIETO SANCHÍS, Luis (coord.). **Tolerancia y minorías. Problemas jurídicos y políticos**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996. pp.195-222. (Traducción: María José Añón). p. 195.

²⁵ SIGUAN, Miquel. Las lenguas en la construcción de Europa. In: LAMO de ESPINOSA, Emilio (ed.). **Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa**. Madrid: Alianza Editorial, 1995. pp. 103-126. p. 107.

expandindo o imaginário de nação para além do território de domínio das comunidades e com isto, demonstrando que a pátria era “algo vasto e inatingível chamado França”.²⁶ Já em 1539, por decisão da coroa francesa, os documentos oficiais do reino deveriam ser registrados exclusivamente na língua francesa. No entanto, confirma-se a tendência pela busca do ideal, o que necessariamente não foi concretizado na avaliação de Dorronsoro. Segundo este autor, por volta de 1870, mais de 80% da população francesa continuava falando sua língua regional diferente do francês.²⁷ De um lado, a implantação do sistema de ensino formava as primeiras noções sobre nação nas crianças, transformando os filhos de camponeses em indivíduos “preparados” para se inserir no processo de urbanização e industrialização, por outro, o exército, através da convocação, estimulava os jovens para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, processo concluído com o projeto de democracia para os adultos.

Nos Estados Unidos da América, a função que a escola assume não se diferencia da exercida na Europa. Michael Schudson, professor da Universidade de Califórnia, recorda a implantação dos primeiros livros textos nas escolas, no início do século XIX, com o propósito de eliminar as diferenças lingüísticas regionais, consideradas como “ridículas”, e “conseguir a pureza e a uniformidade do idioma que tanto são de desejar. Isso servirá de vínculo para a fraternidade nacional.”²⁸ O papel desenvolvido pelo sistema educacional, mais do que servir para a integração da população em nível nacional, contribuirá na formação e construção da própria idéia de nação.

Mesmo considerando estas ações e que algumas delas lograram a constituição de um estado político independente, em vários Estados-Nações europeus, essas culturas, hoje denominadas como minorias, mantiveram-se durante esse longo processo, formando um Estado nacional composto por diversas pequenas nações. Veja-se, como exemplo, o caso espanhol: convivem dentro de um mesmo Estado-Nação pequenas nações culturalmente

²⁶ SCHUDSON, Michael. La cultura y la integración de las sociedades nacionales. **Revista Internacional de CCSS**. Unesco. No. 139, marzo, 1994. pp. 79-99. p.87.

²⁷ DORRONSORO, op. cit, p. 16.

²⁸ KAESTLE Apud: SCHUDSON, op. cit. p. 87.

distintas e politicamente autônomas: país Vasco, Cataluña.... O que se observa é uma tensão, no interior do Estado nacional, entre o universalismo proposto pelo estado jurídico e o particularismo das comunidades históricas formadas por indivíduos de uma mesma etnia ou cultura.²⁹

1.3. Estado-nação, cultura e educação na América Latina

A análise desenvolvida aqui pretende abordar os elementos que nortearam a construção do estado nacional no contexto latino americano, tomando por referência a educação e a cultura. Em alguns aspectos este processo se distingue de forma parcial do movimento europeu. Consta-se que o discurso de envolvimento político que cercou o debate na Europa toma outros rumos no continente latino americano. Os estados nacionais consolidam-se a partir de oligarquias sem a preocupação de uma participação generalizada da população em todas as suas representações. O princípio desta construção se dá pela busca da centralização do poder político através da estruturação estatal, ou, então, pela articulação ideológica aliada aos aspectos de ordem política e econômica. Entra em cena o papel do sistema público de instrução para a implementação de uma possível identidade nacional, oferecendo as bases para a consolidação de uma nação única e homogênea culturalmente. Os valores oligárquicos predominantes são vinculados pelo sistema de educação, o amor à pátria e o conteúdo nacionalista dos livros didáticos são importantes peças nessa disseminação de pertencimento e identificação nacional.

O caso do Paraguai, na análise desenvolvida por Batia Siebzeher, reflete estas medidas na política implantada durante o regime de Alfred Stroessner:

Os heróis que sacrificaram suas vidas nas distintas guerras pátrias (Triple Alianza, 1864-70; Chaco, 1932-35) constituíam nos programas de estudos símbolos de mobilização dos elementos de solidariedade e comunidade. Desta maneira se atribuía à educação a responsabilidade de 'manter e promover os ideais

²⁹ HABERMAS, op. cit. p. 179

básicos que deram surgimento à nação', mediante os professores que deviam ser preparados para 'avaliar e promover o sentido de nacionalidade, alentar o conhecimento, o respeito e o amor pela Pátria e sua história, tradições e costumes.³⁰

A absorção da comunidade autóctone se apresenta como um desafio para a maioria das nações latino americanas. Meta que se concretiza em algumas (como, por exemplo, Argentina, Chile e Uruguai), segundo avaliação da pesquisadora Gabriela Ossenbach Sauter assimilando as comunidades indígenas e, quando isto se torna complexo, o movimento de imigração europeia cumpre papel determinante para a construção da nação a partir dos valores do grupo dominante. "Outros países, ainda que não tiveram que enfrentar o problema de assimilação dos grupos indígenas, devido a sua política de atração de imigrantes europeus, tiveram que criar, a respeito desses grupos, medidas de integração nacional."³¹

No Brasil a construção da identidade nacional e a própria idéia de nação assumem várias dimensões. O Estado, ao mesmo tempo que age impondo um forte sistema de repressão, institui formas de incentivo à divulgação de uma cultura nacional, preocupa-se em construir uma visão integradora da realidade cultural da nação, toma para si o papel de guardião dos símbolos que evocam a nacionalidade brasileira. Papel paradoxal, pois, ao mesmo tempo que desencadeia este processo incentivador no campo cultural, abre as portas da nação para empresas multinacionais que carregam outras marcas culturais e as imprimem em sua implantação em terras brasileiras.

As ações governamentais tendem assim a adquirir um caráter sistêmico, centralizadas em torno do Poder Nacional. Daí a busca incessante pela concretização de um sistema Nacional de Cultura (o que não é conseguido) e a efetiva consolidação de um sistema Nacional de Turismo em 1967, ou de um Sistema Nacional de Telecomunicações. O Estado procura, dessa forma, integrar as partes a partir de um centro de decisão.³²

³⁰ SIEBZEHNER, Batia. De la hegemonía política a la pluralidad cultural: el discurso educativo en la transición en Paraguay. Revista eletrônica: **Estudios interdisciplinarios de America Latina y el Caribe**. Vol. 10, no. 01 – Enero-junio, 1999. (http://tau.ac.il/eial/X_/siebsehner. Html) – Texto capturado em 11/09/2000.

³¹ SAUTER, Ossenbach Gabriela. Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). In: **Revista Iberoamericana de Educación**. No. 1, 1993. pp 95-115. p. 102

³² ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & identidade nacional**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense. p. 83

Nas décadas de 60 a 80, o Brasil vive um intenso processo de expansão dos sistemas de comunicação e, conseqüentemente, dos bens culturais. Ortiz associa este período de centralização da informação e da cultura a vários segmentos. A consolidação da Rede Globo como emissora monopolizadora da programação nacional, a intensificação do mercado editorial e o aumento da tiragem dos periódicos são alguns dos segmentos que confirmam esta dilatação cultural no país.

Segundo Oliven, como resultado desta intensificação: “Poder-se-ia argumentar que é, justamente no processo de apropriação de manifestações culturais e sua subsequente transformação em símbolos de identidade nacional que reside uma das peculiaridades da dinâmica cultural brasileira.”³³ Um imenso território povoado por grupos/comunidades com distintas manifestações culturais, garantidas pelo regionalismo, pelo apoio da mídia que valoriza e lança cantores populares em nível nacional, transformando em verdadeiras “ondas” do consumidor, este processo também pode ser caracterizado como paradoxal e até mesmo contraditório, pois a imprensa, para além dos valores e padrões culturais das classes populares, circula em seus meios comunicacionais valores, padrões e costumes da camada burguesa, com forte influência européia.

Manifestações culturais, hoje assumidamente populares, como o futebol e o carnaval têm sua origem nas práticas desenvolvidas pelas camadas de classe alta da sociedade brasileira. O futebol, importado da Inglaterra por filhos de famílias abastadas, é apropriado pelas classes populares e se torna uma das expressões e símbolos nacionais, da mesma forma o carnaval, de origem européia/veneziana reelaborado pelo povo³⁴, ganha o status da maior festa do país, reconhecido no mundo todo. As incorporações realizadas, principalmente, na década de 70, período da ditadura militar, transformam as manifestações do povo em expressão de identidade nacional. Este processo perpassa desde a culinária até as expressões religiosas. Há um entrelaçamento de manifestações

³³ OLIVEN, Ruben George. A antropologia e diversidade cultural no Brasil. In: TEIXEIRA, Sérgio Alves; ORO, Ari Pedro (orgs.). **Brasil & França. Ensaio de Antropologia Social**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1992. pp. 24-52. p. 33

³⁴ CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 90.

culturais tanto de origem popular, como de origem burguesa, mesclas que caracterizam uma nação ricamente diversa em sua cultura. Ao mesmo tempo que nega, assume; ao mesmo tempo que rejeita, evoca. Enfim, a expressão de um país culturalmente em construção, dinamicamente se transformando, assumindo quotidianamente novas características e novos traços em busca de uma identidade (única?). Um processo inacabado instalado.

Se o Estado toma para si o papel de precursor e centralizador da cultura nacional, a escola e o sistema formal de ensino, como aparato do estado, cumprem sua função neste conjunto aglutinador de cultura e de formação da identidade nacional brasileira. Símbolos nacionais como a bandeira são ensinados nas escolas, estimulando o patriotismo e o amor às coisas da “terra mãe”. Nas palavras de Marilena Chaui: “Aprendemos que em nossa terra ‘a natureza, perpetuamente em festa, é um seio de mãe a transbordar carinho’, que por nosso país corre o maior rio da Terra.”³⁵ E, no caso específico do Brasil, a nação ainda encontra-se em processo de consolidação, se é que chegará a se consolidar. O que se observa é um Brasil, como diz Ianni, “à procura da sua fisionomia. É como se estivesse espalhada no espaço, dispersa no tempo, buscando conformar-se ao nome, encontrar-se com a própria imagem, transformar-se em conceito.”³⁶

Há uma “brecha” entre o que o Brasil deveria ser – um Estado-Nação definido por cultura, língua e tradições comuns a todas as regiões do país, e aquilo que é no presente – um estado composto por diversas culturas, com cores, tradições e costumes distintos na caracterização dos grupos sociais. Talvez se possa, inclusive, detectar as nações que constituem e fazem do Brasil o país que é: uma nação composta por outras várias “nações”.

A idéia de estado-nação que sintetiza todas essas concepções apresentadas até agora pode ser o resultado da combinação das duas realidades: nação e estado. Se, historicamente, o estado forja a nação através de seus aparatos administrativos e legislativos, a nação, por sua vez, de forma concomitante, articula as expressões e ações políticas e culturais presentes no

³⁵ CHAUI. Op. Cit. 95.

³⁶ IANNI, Octávio. **A idéia de Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 180.

interior do estado, tornando visível a identidade nacional expressada através da língua, da cultura, dos costumes e das tradições pertencentes aos povos que o constituem. Já não mais uma cultura nacional excludente, mas o resultado de um cruzamento que se dá pelo estranhamento, nas fronteiras, daquilo que Homi Bhabha chama de “intervalar”.³⁷ No interior desta formulação, reafirma-se a presença de diferentes culturas e mesmo de distintas pequenas nações na constituição de um único estado. Para que isso ocorra é preciso mais do que simplesmente detectar a diversidade cultural na sociedade multicultural.

Coloca-se como imperativo pensar outras formas de ler essa realidade, e uma delas pode ser, justamente, a noção de interculturalidade que privilegia no seu âmago as trocas, os intercâmbios e o enriquecimento mútuo no cotidiano marcado pelo respeito e pela busca da vivência da democracia solidária.

1.4. Nacionalismo como garantia de identidade étnico-cultural?

A necessidade que se coloca para discutir este amplo espectro que envolve as interpretações sobre os movimentos nacionalistas justifica-se quase que como se fosse uma extensão do debate sobre a formação dos estados nacionais. Falar em Estado-Nação é, necessariamente, enfrentar o mosaico de interpretações sobre este fenômeno intitulado nacionalismo e, claro, sair em busca de uma possível conceituação deste fenômeno que contribuiu para a criação dos estados-nações. Por vezes encontramos no processo histórico, que obrigatoriamente temos que percorrer para compreender este fenômeno, versões contraditórias e fragmentadas dos diversos processos, vividos por grande parte das nações do mundo ocidental.

³⁷ Vejo aqui uma possibilidade de compreensão, para a discussão posterior sobre a interculturalidade, sobre os processos híbridos identitários. A nação, necessariamente, não deixará de existir, o que se coloca como exigência é a constituição de outras leituras dessa realidade que se apresenta a nós extremamente crua, complexa, carente de olhares mais ávidos que busquem a sua interpretação nos interstícios, nos intervalos. O exemplo sugerido pelo autor sobre a diáspora vivida por africanos é ilustrativa, para isso conferir: BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 1998. p. 35.

Na análise preliminar deste fenômeno, o sociólogo espanhol Salvador Giner apresenta a seguinte definição de nacionalismo:

O nacionalismo é um estado de consciência coletiva que afirma a particularidade, os privilégios e direitos específicos de um povo. Podem ser direitos lingüísticos, administrativos, políticos, culturais, econômicos, religiosos, ou todos juntos. É, ademais, um estado de ânimo coletivo que mobiliza ou tenta mobilizar um povo para a realização de seus anunciados direitos inalienáveis.³⁸

Geralmente esta busca pela concretização e garantia desses direitos, a que se refere o autor, vem marcada por lutas de caráter étnico entre grupos sociais com culturas mais ou menos uniformes que almejam a soberania de um determinado território como garantia de preservação de seus valores e tradições.

No caso do Brasil, as décadas de 50 a 70 configuraram o cenário do movimento “verdeamarelismo”. O ritmo de industrialização do país, sob a ideologia do desenvolvimentismo de Juscelino Kubicheski em 1958 e os anos 70 da ditadura de Médici, fez florescer uma espécie de nacionalismo, não como um movimento com atores particularizados, mas como um movimento em âmbito nacional, expressado pelo poder dominante, pela exploração e utilização das cores e símbolos nacionais. As vitórias da copa do mundo em 58, 62 e 70 foram transformadas em festa cívica nacional e assumidas pelo estado, expressando uma das faces que o nacionalismo pode tomar. Como bem afirma Giner: “(...) governos e estados apelam ao nacionalismo para mobilizar e manipular a cidadania tanto para obter obediência cotidiana como sacrifícios supremos em tempos de guerra ou extrema necessidade pública.”³⁹ A idéia de nação única e homogênea se prolifera, as belezas e riquezas naturais da pátria são cantadas e descritas em versos, a escola assume a difusão da ideologia nacionalista na perspectiva de criar uma identidade que congregue a todos os brasileiros a um único povo-nação.⁴⁰

³⁸ GINER, Salvador. La modernización de la tribu: a modo de prólogo. In: GUIBERNAU, Montserrat. **Los nacionalismos**. Barcelona: Ariel Editora, 1996. pp. 1-8. p. 2

³⁹ GINER, Salvador. La modernización de la tribu: a modo de prólogo. In: GUIBERNAU, Montserrat. **Los nacionalismos**. Barcelona: Ariel Editora, 1996. pp. 1-8. p. ?

⁴⁰ Cf. CHAUI, Marilena. Brasil. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000. pp. 31-45 (Coleção História do povo brasileiro)

Neste período, marcado pela presença forte do estado brasileiro na vida cultural e política do país, a busca pela integração nacional, através do desenvolvimentismo, ou seja, integrar a nação através da abertura de estradas e do investimento na indústria, encontrou nas expressões cívicas simbólicas uma forma de criar a tão almejada identidade nacional. Com características próprias, este processo, no contexto brasileiro, diferencia-se em alguns aspectos de outros movimentos de caráter nacionalista no âmbito europeu.

Um desses aspectos diz respeito ao fato de que no continente europeu as lutas empreendidas tinham na consolidação da nação o seu maior objetivo. O século XVIII, com a revolução francesa, pode ser considerado o período em que surge o nacionalismo como um movimento social, político e ideológico. A perspectiva é de se conseguir a soberania nacional, a delimitação de territórios, a construção de uma língua única nacional e a articulação das diferentes expressões culturais populares como elementos identificadores de pertencimento a um determinado Estado-Nação.

Até a primeira guerra mundial o nacionalismo, enquanto movimento, encontrava-se em um período ainda embrionário, somente após o término da guerra e, conseqüentemente, com a redefinição de novas fronteiras territoriais, o princípio de nacionalidade foi colocado como um dos eixos principais para esta remodelação dos Estados Nacionais.

O que se observou logo após este período foi o fato de que estes estados nacionais se mantiveram essencialmente multiculturais⁴¹ até quase a segunda guerra mundial, ou, se quisermos, até os tempos atuais. Este processo, por outro lado, também fez com que as chamadas minorias étnicas surgissem no interior desses estados.

Em uma análise mais recente nesse âmbito, observa-se que os movimentos nacionalistas surgidos com a invenção dos estados nacionais foram obrigados a uma integração forçada na estrutura política e cultural. Este

⁴¹ Mais adiante farei, de forma mais detalhada, a distinção entre multiculturalidade e interculturalidade. Para facilitar a leitura, proponho, inicialmente, a designação do termo multicultural para a descrição da realidade social, daí a razão por ser tão enfático no acréscimo do **essencialmente multicultural**, e a interculturalidade como forma crítica de intervenção e reflexão nessa realidade.

fato, no entanto, não limitou essas formas de organização coletiva em que o elemento cultural assume papel preponderante na garantia de identidades, procurando se firmar a partir do étnico. Na análise desenvolvida pelo pesquisador italiano Alberto Mellucci, esses movimentos, em pleno contexto de “sociedade tecnológica”, buscam a inserção no mercado econômico e a autonomia cultural e política. Um dos enfoques oferecido pelo autor para compreender este ressurgimento diz respeito aos avanços tecnológicos no campo da comunicação, possibilitando, ao mesmo tempo, a proximidade e o distanciamento de comunidades marginalizadas do poder central dos estados.

Por este viés, o ressurgimento do nacionalismo, de caráter étnico, não pode ser compreendido como uma forma de revitalização exclusiva de expressões culturais tradicionais, mas deve ser analisado sob a perspectiva de que tais expressões culturais são também produto das sociedades complexas atuais e, como tal, esses movimentos geram identidades que acabam fornecendo “um horizonte simbólico dentro do qual afloram os impulsos conflituais que vão bem além da condição específica do grupo étnico”.⁴²

Mellucci toma por referência, principalmente, os movimentos étnicos que afloraram no leste europeu nesta última década, movimentos que buscam, para além da manutenção da tradição cultural, a autonomia territorial e a formação de um estado nacional próprio. A inserção desta reflexão em um contexto urbano e latino pode ser feita, aproveitando-se dos conflitos gerados pela formação de grupos forjadores de novas formas de sociabilidade, como é o caso dos jovens. A formação da identidade na sociedade contemporânea ultrapassa o mero aspecto da tradição cultural e das origens étnicas, proporcionando outras leituras que devem considerar os aspectos do simbólico nas relações (que envolvem o econômico, cultural, social e também formas de organização política).

Uma das características marcantes de movimentos/grupos sociais no espaço urbano é a instituição de uma forma de comunicação marcada por expressões próprias do grupo. Códigos e significados novos para representar

⁴² MELLUCCI, Alberto. **A invenção do Presente**. Movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 112

sentimentos de pertencimento, vínculos e, principalmente, marcas de identidade. Minha preocupação centra-se justamente nessas formas de significações e elaborações culturais em que matrizes culturais não são o fundamental, mas o encontro e processos de mestiçagem cultural tornam-se o foco e objeto da análise.

Ao mesmo tempo em que os processos políticos e culturais se instauram durante o século XVIII, iniciando o projeto de consolidação dos Estados nacionais, desenvolvem-se diversas teorias que buscam a compreensão da noção de cultura, que podem ser remontadas a este mesmo período.

1.5. Por uma noção de(as) cultura(s)

A busca por uma compreensão de cultura nesse trabalho assume importância fundamental, na medida em que constata-se o quanto as noções que buscaram dar conta da conceituação tiveram repercussões práticas na organização das estruturas sociais, orientando, inclusive, medidas políticas. É com este intuito que proponho a reconstrução da trajetória do termo e suas implicações.

No início do século XIX, são realizados os primeiros esforços em construir uma teoria científica de cultura sob o ponto de vista da antropologia. Marcadas pela idéia de progresso, essas teorias buscaram explicar, através das diferenças de níveis de conhecimento, o desenvolvimento cultural dos vários povos. As diferentes culturas com que os “aventureiros” (colonizadores) e missionários europeus entraram em contato ofereceram as bases para consolidar esta visão progressista de cultura⁴³ que, em síntese, considera que “as diferenças culturais eram quase, em boa parte, um resultado dos diferentes graus de progresso intelectual e moral conseguido pelos diferentes povos.”⁴⁴

⁴³ Marvin Harris identifica os seguintes pensadores como os principais defensores da visão progressista de cultura: Adam Smith, Adam Ferguson e Denis Diderot. Cf. HARRIS, Marvin. **Antropologia cultural**. (Tradução: Vicente Bordoy y Francisco Revuelta - 1ª. ed. 1983), 4ª. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1990. p. 543. (Tradução: Vicente Bordoy y Francisco Revuelta - 1ª. ed. 1983)

⁴⁴ HARRIS, op. cit. p. 543

Um dos precursores na formulação do conceito de cultura, nesse período, é Edward B. Tylor, que a desenvolve em sua obra *Primitive Culture* (1871), onde localiza os processos culturais como passíveis de serem estudados, uma vez que apresentam regularidade em suas manifestações que, por sua vez, podem ser classificadas em processos evolutivos organizados por etapas. Segundo Tylor,

(...) a uniformidade que, em tão grande medida, caracteriza a civilização deve atribuir-se, em boa parte, à ação uniforme de causas uniformes; enquanto que por outra parte seus distintos graus devem ser consideradas etapas de desenvolvimento ou evolução, sendo cada uma o resultado da história anterior e colaborando com sua contribuição para a conformação da história do futuro.⁴⁵

Tylor, considerado como evolucionista por sua interpretação sobre a cultura, acaba por dar início a um processo de discussão e fomentar outras elaborações teóricas sobre o tema.

Não poderia deixar de citar o antropólogo norte americano Lewis Henry Morgan (1818-1881), um dos eloqüentes defensores da teoria evolucionista, que propõe dividir em etapas os progressos desenvolvidos pelas culturas.⁴⁶ A obra *Ancient Society*(1877) torna-o definitivamente conhecido no mundo científico que, envolto no clima⁴⁷ “evolucionista”, aprofunda as fases de desenvolvimento das sociedades, definindo-as como: selvageria, barbárie e civilização. Morgan subdividiu essas categorias, propondo que na selvageria inferior os homens basicamente recolham alimentos; na selvageria superior, inventaram os instrumentos de caça, e a passagem para a barbárie é marcada pela invenção da cerâmica e pelo começo da agricultura, assim como pelo

⁴⁵ TYLOR, Edward B. La ciencia de la cultura (1871). In: KANH, J. S. **El concepto de cultura: textos fundamentales**. Barcelona: anagrama, 1975. pp. 29-46. p. 29

⁴⁶ Destaco alguns elementos que caracterizam particularmente este pesquisador. Chama-me a atenção por três aspectos: primeiro, porque não é um acadêmico inserido no contexto de uma universidade; segundo, reúne características que extrapolam o ato da pesquisa, ou seja, a trajetória deste pesquisador está marcada por um compromisso político de resgate e preservação das culturas indígenas norte-americanas; e, terceiro, porque é considerado o primeiro investigador que vai a campo coletar suas informações, demonstrando um cuidado minucioso nos seus registros e diferenciando-se de seus colegas contemporâneos que, em grande parte, realizavam suas pesquisas em “gabinete”.

⁴⁷ Antes deste autor, outros já haviam desenvolvido teorias de caráter evolucionista, como, por exemplo, o trabalho de G. Klem em 1843 que dividiu em fases o desenvolvimento das sociedades, sendo aprofundadas por Henry L. Morgan. Para maiores informações conferir: Paul Mercier. **História de la antropología**. Barcelona: Península, 1995. (1ª. ed. 1969). pp. 43-48

desenvolvimento da metalurgia, da propriedade privada, invenção da escrita e das formas de governo civil. Esses processos todos acabam por marcar a entrada das sociedades humanas para a fase denominada pelo autor como “civilização”.⁴⁸

A reação mais eminente ao evolucionismo, predominante durante todo o século XIX, é atribuída à escola norte-americana liderada por Franz Boas e que se estendeu até a metade do século XX. Esta escola preconizava o estudo das sociedades humanas, buscando localizar os processos que marcavam os diferentes desenvolvimentos das sociedades e como se davam estas diferenças.

Franz Boas rechaçou as idéias evolucionistas que sustentavam a superioridade de um determinado grupo humano sobre outro, sugerindo que as culturas deviam ser compreendidas a partir de seu próprio entorno e não pela ótica de outras culturas que, *a priori*, eram consideradas mais desenvolvidas ou superiores e às quais, geralmente, pertenciam os estudiosos/antropólogos. Este autor defende que cada cultura tem sua própria história, longa e única, negando desta forma a visão generalizadora de cultura desenvolvida pelos evolucionistas. A forma como cada uma dessas culturas particulares deveria ser estudada considera o aspecto histórico e a própria necessidade de reconstrução do processo vivido por cada cultura. O relativismo cultural⁴⁹ é uma das características marcantes do pensamento de Franz Boas.

Segundo Marvin Harris, uma das contribuições ao aperfeiçoamento da idéia de cultura aportada por Boas e seus discípulos

(...)foi sua demonstração de que a raça, a língua e a cultura eram aspectos independentes da condição humana. Posto que entre os povos de uma mesma raça se encontravam culturas e línguas similares e diferentes, não existia base alguma para a noção darwinista social de que as evoluções biológica e cultural formavam parte de um processo simples⁵⁰

⁴⁸ Conferir HARRIS, Marvin. **Antropología cultural**. 4ª. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1990. (Tradução: Vicente Bordoy y Francisco Revuelta - 1ª. ed. 1983). p. 544-5

⁴⁹ O relativismo cultural afirma a impossibilidade de estabelecer um ponto de vista único e universal sobre as culturas, defendendo a idéia de que cada cultura e cada sociedade possuem sua própria racionalidade e coerência, da qual se deve partir para proceder as análises interpretativas de seus costumes e crenças.

⁵⁰ HARRIS, Marvin. **Antropología cultural**. 4ª. Ed. Madrid: Alianza Editorial, 1990. (Tradução: Vicente Bordoy y Francisco Revuelta - 1ª. ed. 1983). p. 548

Além desta reação, outras concepções foram desenvolvidas no início do século XX para se contrapor às visões evolucionistas. Sem tirar o mérito destas elaborações, vou me deter no estruturalismo como uma das formas de compreensão de cultura que mantém, ainda hoje, sua influência nas análises científicas. Como afirmam O'Higgins e Rossi, “[...] o estruturalismo segue sendo um interessante enfoque que pode aportar novas luzes ao estudo dos problemas simbólicos da cultura.”⁵¹

Claude Lévi-Strauss, um dos maiores representantes desta corrente do pensamento antropológico, busca, na equivalência das diferenças culturais, contrapor as concepções evolucionistas das sociedades humanas que predominaram durante todo o século XIX, deixando impregnado o pensamento até o princípio deste século. Segundo François Dosse, este processo pode ser considerado como uma revolução intelectual que faz a passagem de uma noção hierarquizante de cultura para uma percepção de equivalência entre as sociedades. “Ela mostra, para além das latitudes, as pluralidades dos modos de ser e de pensar, todas as sociedades humanas são expressões plenas da humanidade sem valor hierárquico.”⁵²

A diversidade de culturas que conhecemos hoje é resultado de *coalizões* que permitem o enriquecimento e o surgimento de outras formas culturais. Esta é uma das idéias mestras da concepção de Lévi-Strauss sobre cultura, a partir da qual propôs uma divisão em três categorias: Culturas contemporâneas que se encontram distantes geograficamente; Culturas expressadas num mesmo espaço, porém anteriores no tempo; Culturas expressadas num tempo anterior e num espaço distinto.⁵³

O autor chama atenção para o fato de que é extremamente tentador estabelecer relações e comparações entre estas três formas de manifestações culturais, trazendo como exemplo as semelhanças verificadas entre desenhos feitos por indígenas de tribos distantes e as figuras encontradas nas paredes

⁵¹ ROSSI, Ino y O'HIGGINS, Edward. **Teorias de la cultura y metodos antropológicos**. Barcelona: Anagrama, 1981. p. 128.

⁵² DOSSE, François. **História do estruturalismo**.I. O campo do signo, 1945/1966. São Paulo: Ensaio, 1993. p. 391.

⁵³ LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raza y cultura**. Madrid: Catedra, 1996. p. 55. (Colección Teorema)

de grutas na França e Espanha. A humanidade não se desenvolveu de forma contínua como querem os teóricos do evolucionismo, ou por fases como apregoam os defensores da visão progressista, mas por “saltos, pulos, ou como diriam os biólogos, mediante transformações”⁵⁴, obedecendo em cada cultura a um mecanismo próprio. Não significa que estes *saltos* sejam dados numa única direção, ao contrário, são produzidos em várias direções, mudando o próprio ritmo das mutações, imprimindo uma nova cadência a cada novo salto.

Considerar culturas como mais ou menos desenvolvidas, culturas que progridem e culturas que se mantêm inertes, depende unicamente do ponto de observação em que estamos ou em que nos colocamos. São diversas as posturas que podemos ter quando entramos em contato com outra cultura diferente da nossa. Lévi-Strauss realiza uma analogia com um trem em movimento para ajudar na compreensão dessa relação diferenciadora entre culturas que progridem e culturas inertes: “(...) o trem passa tão depressa que somente conservamos uma impressão confusa onde os mesmos signos de velocidade estão ausentes; isso já não é um trem, já não significa nada.”⁵⁵

A analogia serve para mostrar que a qualificação atribuída às culturas diferentes da nossa demonstra unicamente o desconhecimento que possuímos delas, e que sempre o nosso olhar será marcado por sistemas de representações de uma cultura que não reconhece as diferenças e que, por isso mesmo, classifica, distingue e inferioriza.

Para permitir um intercâmbio entre culturas, é preciso extinguir totalmente esta forma de estabelecer relações com outros povos. É preciso uma mudança de atitude e postura por parte daqueles que historicamente sempre compreenderam-se superiores, isso implica em uma revisão, inclusive histórica, dos povos colonizadores que se consideravam os mensageiros da “boa nova” aos portadores das chamadas culturas tradicionais.

⁵⁴ LÉVI-STRAUSS, op. cit. p. 63

⁵⁵ LÉVI-STRAUSS, op. cit. p. 70

Um dos argumentos do autor para sustentar a não superioridade de uma cultura sobre outras é tomado a partir das várias técnicas desenvolvidas por culturas não ocidentais e que mais tarde foram apropriadas, contribuindo para o crescimento da chamada cultura "superior".⁵⁶ O intercâmbio que se processou com a cultura oriental permitiu que esta se desenvolvesse. A tese sustentada por Lévi-Strauss é que as culturas necessitam umas das outras para continuar seu processo de crescimento. Nesse sentido, a história é vista de forma cumulativa, avançando em diferentes graus.

Aqui vemos claramente o absurdo de declarar uma cultura superior a outra, porque na medida em que estiver sozinha, uma cultura não poderá ser nunca 'superior'; como o jogador isolado, a cultura não conseguirá mais que pequenas séries de alguns elementos, e as probabilidades de que uma série longa 'saia' em sua história (sem estar teoricamente excluída) seria tão pequena que haveria de dispor de um tempo infinitamente mais longo que aquele onde se inscreve o desenvolvimento total da humanidade, para esperar vê-la realizar-se.⁵⁷

Como as culturas nunca se encontram isoladas, mas freqüentemente em contato com outras culturas, acabam cruzando-se e recebendo contribuições, intercambiando experiências e avançando em termos de conhecimentos.

A Europa na época do Renascimento converteu-se num ponto de fusão de várias culturas (grega, romana, germânica e anglo-saxã), possibilitando o crescimento cultural e a difusão de conhecimento. Talvez aqui se encontre uma das razões do crescimento cultural europeu e isto, segundo o autor, reforça a idéia de uma história acumulativa⁵⁸. Para Lévi-Strauss, poderia se considerar uma sociedade inferior quando esta não entra em contato com outras culturas e mantém-se solitária, isolada. Nesse sentido não temos uma história acumulativa, senão uma história estacionária.

A civilização implica este encontro entre culturas diversas que possibilitam o crescimento e o avanço da própria sociedade. "A civilização

⁵⁶ O ponto de partida: todas as culturas desenvolveram técnicas altamente complexas nos variados campos do conhecimento (ex.: os egípcios com a matemática, os chineses com a pólvora etc.)

⁵⁷ LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raza y cultura**. Madrid: Catedra, 1996. p. 91-2. (Colección Teorema)

⁵⁸ Lévi-Strauss define história acumulativa como: " a forma da história característica destes superorganismos sociais que constituem os grupos de sociedades.[...]" (1996, p.94)

mundial não poderia ser outra coisa que a coalizão, em escala mundial, de culturas que preservam cada uma sua originalidade⁵⁹ e que, mediante este intercâmbio constante, se complementam, possibilitando que os sujeitos estabeleçam laços espirituais e sociais e capacitando a organização de sistemas de trocas entre si.

Por um lado, a compreensão de cultura, a partir da ótica apresentada por Lévi-Strauss, contribuiu para romper com as concepções essencialistas de cultura defendidas pelos progressistas e evolucionistas, por outro, podemos apontar, a partir de Clifford Geertz, as limitações do estruturalismo. Geertz afirma que Lévi-Strauss toma as manifestações culturais como códigos a serem decifrados e não como textos a interpretar, sem se preocupar sobre como estes códigos funcionam em situações concretas para, a partir daí, organizá-los em percepções, significados, emoções, conceitos e atitudes. Ou seja, Lévi-Strauss se preocupa apenas em entender em termos de sua estrutura interna, desvalorizando o sujeito, o objeto e o contexto.⁶⁰ Geertz não se contrapõe à concepção de Lévi-Strauss, mas a complementa, entendendo cultura como

[...] sendo essas teias de significados que ele(o homem) mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.⁶¹

Tomando como referência a postura de Geertz na construção e absorção dos significados simbólicos que o homem atribui à sua cotidianeidade, é possível entender as diferentes culturas se houver um esforço em “mergulhar no meio delas”⁶² ou, então, conforme propõe Lévi-Strauss, as “coalizões” culturais permitem trocas que transformam e enriquecem as diferentes culturas.

Acompanhando o percurso da construção do Estado-Nação e a importância da cultura, concebida no singular, para consolidar o ideal do estado

⁵⁹ LÉVI-STRAUSS. op. cit. p. 97

⁶⁰ GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.

⁶¹ GEERTZ. op. cit. p. 15

⁶² GEERTZ. op. cit. p. 40

nacional homogêneo, observa-se a partir da década de 60, o início de um outro movimento. O poder, até então exercido pelos estados nacionais, começa a dar mostras de fragilidade; as fronteiras tornam-se inócuas, marcadas por uma opacidade; os avanços tecnológicos, a fluidez das informações, o deslocamento de grandes massas populacionais do hemisfério sul para o hemisfério norte reconfiguram os mapas urbanos, hibridizam culturas, intensificam a pluralização das sociedades e nações e, paradoxalmente, criam novas formas de racismo, xenofobia e nacionalismos, assim como constata-se um retorno para o “local” e o “regional”. Todos estes processos e fenômenos vêm obrigando os governos a repensar suas políticas sociais e a própria organização das sociedades e, conseqüentemente, nos obrigam a repensar a própria lógica que sustenta uma concepção ou conceito de cultura para os tempos atuais.

1.6. Presentificando a noção de cultura: revigoramentos identitários culturais

Se já não posso me sustentar por “matrizes” culturais únicas e localizadas para organizar e identificar meu próprio pertencimento identitário, passo a buscar uma outra forma de conceber o papel da cultura e das construções identitárias. Essas construções, já não mais marcadas por raízes profundas, são constituídas por outros movimentos mais atuais que empurram os sujeitos em direções antagônicas e extremamente complexificadas. Por este viés, a possibilidade de pensar a idéia de cultura como intensos processos permanentes de mudanças e cruzamentos, me conduz a direcionar a reflexão para a cultura vista como resultado de uma infinidade de contribuições e matrizes dispersas que se aglutinam e se reorganizam de forma desconexa no interior dos sujeitos, movidas pelas necessidades contemporâneas sociais e expressas no conjunto da sociedade.

Já não se pode situar as extremidades da cultura como localmente visíveis, passíveis de serem observadas e captadas. É preciso, conforme

analisa Homi Bhabha,⁶³ considerar os “interstícios”, a borda das fronteiras, o “espaço liminar” que se estabelece entre o ser e o não ser, o branco e o negro, o que está em cima e o que está em baixo. Um espaço de transição, “intervalar”. Um outro espaço onde se dão os cruzamentos e permite o surgimento de algo novo, híbrido, mestiço, resultado não mais de um processo “evolutivo” de uma única cultura, mas do cruzamento disperso de diferentes expressões culturais. “Essa passagem intersticial entre identificações fixas abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta.”⁶⁴

Em termos globais, pode-se apontar para os grandes deslocamentos migratórios de regiões do mundo para outras, na procura por melhores condições de vida, ou, então, para as fugas de territórios em conflitos, sejam étnicos, culturais ou econômicos. Nesse sentido, pensar sobre as culturas que vêm e que vão de um território para outro, que se instalam e que são reelaboradas em espaços distintos de sua origem primeira impele a considerá-las não mais como tradições conservadas ou herdadas, mas manifestações culturais reelaboradas no contato com outras culturas. O resultado é um processo híbrido de produção cultural que por sua vez interfere na constituição das identidades dos sujeitos que as carregam e reelaboram. Universos que formam constelações de representações simbólicas significativas de leituras dos modos de vida, de interpretação do mundo e na reformulação de valores. Novas formas de relações que se constituem, interferindo no cotidiano, transformando práticas culturais tradicionais em “objeto” de permanente fluidez, desestabilizando e constituindo outras percepções sobre essas formações culturais.

Mesmo considerando a dinâmica que perpassa permanentemente este processo, esses sujeitos e, até mesmo, grupos sociais continuam pertencendo a territórios, estão situados em um determinado lugar e produzem estas mesclas combinatórias que não se limitam mais a um único espaço, mas rompem fronteiras, ultrapassam barreiras nacionais e interferem em outros

⁶³ BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

⁶⁴ BHABA. op. cit. p. 22

sujeitos/grupos sociais. “À medida que as pessoas se deslocam com seus significados e a medida que os significados encontram forma de se deslocar ainda que as pessoas não se movam, os territórios já não podem ser delimitados por uma cultura.”⁶⁵

O resultado desses processos passam a ser o meu foco de interesse, aproveitando a expressão de Homi Bhabha, podem ser considerados como “deslocamentos sociais e culturais anômalos”⁶⁶ que causam estranhamento, desafiando a elaborar e criar outros instrumentos capazes de captá-los.

Deslocamentos que ocorrem, muitas vezes, de forma sutil, na invisibilidade do cotidiano, nas interações que se furtam ao olhar desapercibido, imagens que passam “ílesas” pela lente de nossa câmera natural. No entanto são “imagens” registradas que se instalam e criam suas raízes e, de forma também furtiva, vão se revelando nos discursos, nas atitudes, nos gestos e nas expressões do conjunto de elementos que constituem-no que denomina-se de cultura híbrida formada por “teias de significados” como propõe Geertz, gerando outras maneiras de construções identitárias.

Conceber a cultura nesta direção, inspirado nas reflexões aportadas por Homi Bhabha, intelectual indo-britânico⁶⁷, para além da busca conceitual, me remete para o que, há algum tempo, vinha me questionando: a cultura não mais aprisionada a uma tradição rija e fixa de um determinado grupo, mas fluída e mutante, resultado de muitos processos que, em contato, se transformam em algo “outro”.

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um ‘entre-lugar’ contingente, que inova e interrompe a atuação do

⁶⁵ HANNERZ, Ulf. **Conexiones transnacionales. Cultura, gentes, lugares**. Madrid: Frónesis Cátedra Universitat de València, 1998. p. 24

⁶⁶ BHABHA, op. cit. p. 33

⁶⁷ A referência ao pertencimento “mestiço”, “híbrido” de Homi Bhabha, circunscreve a trajetória do próprio intelectual e de seu vínculos viscerais com o tema de estudo. Já não mais indiano, nem tão pouco britânico, mas algo “outro” que está em um “entre-lugar”.

presente . O 'passado-presente' torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver.⁶⁸

⁶⁸ BHABHA, op. cit. p. 27.

CAPÍTULO II

SOCIEDADE REDE:

DOS PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO CULTURAL

2.1. Super Estado-Nação: realidade ou ficção?

A continuidade da soberania do Estado nacional está cada vez mais sendo colocada em xeque pelo acelerado processo de globalização da economia e da cultura. Se até bem pouco tempo o Estado-Nação conseguiu defender seu território, sua economia e sua cultura, atualmente se encontra desafiado por tendências globais que transcendem suas fronteiras e desconhecem a soberania nacional que há muito tempo vem enfraquecendo os controles que exercia.⁶⁹

A expansão das fronteiras, ou mesmo o retorno por uma indefinição de fronteiras, a exemplo do que ocorreu no período medieval com a dificuldade de delimitar os territórios, parece assumir novas proporções com os avanços da tecnologia que ignora fronteiras e se rege, basicamente, pela economia do mercado. Para Habermas, esse processo dá lugar a duas tendências contrapostas: de um lado, a ampliação da consciência dos sujeitos, via os avanços da tecnologia, na medida em que rompe as barreiras do tempo e do espaço; e de outro, a fragmentação dessas consciências, que tanto podem se comunicar com outros sujeitos como podem se isolar e distanciar.

O processo de globalização está sustentado pelos novos meios de produção e divulgação de informação diretamente vinculados à economia de mercado. O colonialismo dos séculos XVIII e XIX, a revolução industrial e agora a revolução da informação no final do século XX marcam a direção e os rumos da sociedade para o século XXI. Estas revoluções apontam os processos de desenvolvimento da humanidade, em grande parte, movidas pela indústria de

⁶⁹ HABERMAS, op. cit, p. 181

produção de bens de consumo, pela circulação intensiva de informações, pelo acúmulo de capital e pelas novas formas de poder que se instauram.

Segundo Armand Mattelart,⁷⁰ a entrada deste termo globalização na “representação do mundo” pode ser atribuída à década de 60 e destacam-se aí dois autores: Marshall McLuhan e Zbigniew Brzezinski. O período que compreende o final dos anos 60 até os anos 80 é marcado por uma discussão em que termos como aldeia global (McLuhan) e cidade global (Brzezinski) fazem parte das pautas das reuniões de intelectuais, mas é a partir dos anos 80 que o termo globalização assume um caráter quase que específico para o campo dos negócios. Pode-se dizer que esta apropriação vem lado a lado com o surgimento da informação vinculada em forma de rede, via computador, o que gerou um modelo de *empresa-rede*.

O novo esquema de representação da empresa e do mundo em que esta opera (como rede) supõe uma integração entre esses três níveis: local, nacional e internacional. Qualquer estratégia de empresa-rede no mercado mundializado deve ser a um tempo local e global. É o que os dirigentes japoneses expressam com o neologismo 'glocal', contração de global e local.⁷¹

A globalização pode ser compreendida como uma forma de administração empresarial que busca dar uma resposta ao entorno competitivo e complexo, impulsionando suas ações na criação e fomento de competências em escala mundial. Ou seja, a empresa-rede é uma "forma de leitura própria dos especialistas do 'management' e do 'marketing' que, objetivando a integração, "elaboram uma visão cibernética da organização funcional das grandes unidades econômicas."⁷² É por esta "mestiçagem" ou forma híbrida de tecnologias que se configura um novo marco global, deslocando o debate sobre a liberdade de expressão para a realização de um livre comércio por meio das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC).

É possível observar na realidade mundial a existência dessa ordem\marco global garantida por um reduzido grupo de estados nacionais que

⁷⁰ MATTELART, Armand. Lo que está en juego en la globalización de las redes. In: RAMONET, Ignacio(ed.). **Internet, los nuevos caminos de la comunicación. El mundo que llega**. Madrid: Alianza Editorial, 1998. pp.19-31.

⁷¹ MATTELART, op. cit, 1998. p.26

⁷² MATTELART, Armand. **La mundialización de la comunicación**. Barcelona: Paidós, 1996. p. 83.

detêm o poder, não limitando-se somente ao campo político, mas se estendendo à cultura, economia, sociedade e, mesmo, às forças militares. Heinz Dieterich Steffan atribui ao chamado G7 o poder das decisões que afetam o conjunto dos países do planeta. Para o autor, ao G7

corresponde a tarefa de coordenar a política econômica das potências industriais: Estados Unidos, Alemanha, Japão, Inglaterra, Itália, França e Canadá, mediante reuniões regulares de seus ministros de finanças e presidentes de bancos centrais e as cúpulas de seus chefes de Estado.⁷³

A transferência do poder do Estado-Nação é constatada pela articulação conjunta de vários estados, ou então pela articulação dos Estados mais ricos tendo em vista uma construção da ordem mundial que transcenda o poder local, até agora sob dominação e responsabilidade do Estado Nacional. Este é um processo que se encontra em curso, sem que se possa apontar a perda total do poder do Estado-Nação para estas outras formas de organização internacional ou, como aponta Castells, para o surgimento de um *Super Estado Nação*. O que observa-se é a remodelação do papel do Estado no contexto de uma sociedade em acelerado movimento de mundialização.

Juan Luis Cebrián recorda a similitude existente no processo de transferência de poder entre estado e outras organizações de caráter internacional com o ocorrido com a Igreja e as instituições políticas modernas.

No entanto, neste cenário de globalização, as companhias proprietárias de *Hardware* e *Software* assumem um caráter primordial na independização das ações, extrapolando o território nacional, sem que haja algum tipo de poder capaz de regulamentar estes novos espaços⁷⁴. Exemplo deste processo de independização no campo das tecnologia foi a polêmica em torno da ação judicial por práticas monopolistas, movida pelo governo dos Estados Unidos contra a empresa Microsoft em 1998.⁷⁵

⁷³ STEFFAN, Heinz Dieterich. Globalización, educación y Estado mundial. In: CHOMSKY, Noam; STEFFAN, Heinz Dieterich. **La aldea global**. 2ª. ed. Tafalla: Editorial Txalaparta, 1997. p. 71.

⁷⁴ CEBRIÁN, Juan Luis. **La red. Cómo cambiaram nuestras vidas los nuevos medios de comunicación**. Madrid: Taurus, 1998. p. 94

⁷⁵ Ver cobertura sobre o conflito no Jornal El País, dias 21 e 22 de maio de 1998.

Além desta característica, o incentivo às privatizações das companhias de telecomunicações, liderado pelos Estados Unidos, completam este quadro de reordenamento mundial. Não requer muito esforço exemplificar esta orientação política que já se encontra em andamento em vários países, englobando tanto os ricos quanto os pobres.

Nos países mais pobres (aos quais já não se chama 'países em vias de desenvolvimento' senão 'mercados emergentes', o que não deixa de ser significativo), ao menos vinte e seis companhias de telefônicas nacionais serão colocadas à venda no transcorrer dos próximos anos. Qual será a norma global para o futuro? Sem dúvida, a propriedade privada de todas as estruturas que constituem a plataforma do Ciberespaço.⁷⁶

No Brasil, a exemplo do que ocorreu na Argentina e no Chile, a recente venda da Companhia Riograndense de Telecomunicações(CRT)⁷⁷ e o processo de privatização da TELEBRAS confirmam estas previsões.

[G1] Comentário: Ver significado da sigla

Fazemos nossa a pergunta de Juan Luis Cebrián⁷⁸: Qual será o poder do Estado sobre estas atividades que desconhecem limites territoriais? E ainda: Como garantir a participação democrática nestes espaços virtuais?

Nesta mesma linha de pensamento, Manuel Castells reafirma a crescente globalização das atividades econômicas, o avanço das tecnologias da comunicação, e ainda a globalização da delinqüência como elementos debilitadores do poder do Estado.⁷⁹ Cada vez mais os acertos econômicos se fazem via organizações supra-nacionais, operando interdependentes dos poderes estatais. Mesmo nações como Estados Unidos e Inglaterra dependem de relações internacionais para uma boa saúde financeira interna.

⁷⁶ SCHILLER, Dan. Los mercaderes de la "Aldea Global". In: RAMONET, Ignacio (ed.). **Internet, los nuevos caminos de la comunicación. El mundo que llega**. Madrid: Alianza Editorial, 1998. pp. 72-85. p. 76

⁷⁷ JIMÉNEZ, Carmen. Telefónica consigue el 50,1% de la brasileña CRT por 154.823 millones. **El País**. Madrid: 20.06.1998. p. 59

⁷⁸ CEBRIÁN, op. cit., p. 96

⁷⁹ CASTELLS, Manuel. La era de la información. Economía, sociedad y cultura. vol. 2. **El Poder de la identidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1998. p. 272

2.2. Redes de comunicação pós-nacionais

Os novos meios de comunicação e os avanços tecnológicos estabelecem redes que extrapolam dimensões que garantem a identidade própria dos Estados nacionais, impossibilitando o controle sobre as informações que circulam por estes novos meios, como é o caso da Internet.⁸⁰ Segundo Castells, "os negócios dos meios de comunicação se fizeram globais, com o capital, o talento, a tecnologia e a propriedade das empresas girando por todo o mundo, fora do alcance dos Estados-Nações."⁸¹ Embora acredite que o estado siga exercendo influência sobre antigos meios de comunicação como a TV e o rádio, o autor atribui esta impotência do estado às novas tecnologias.⁸²

Castells⁸³ recupera algumas datas, remetendo à década de 70 como o período que distingue e separa em duas etapas o que se pode chamar de revolução da tecnologia. A primeira etapa situa-se entre 1940 e 1970,⁸⁴ quando uma série de descobertas importantes vão possibilitar o desenvolvimento de computadores. É no final deste período que as pesquisas do Serviço de Projetos de Investigação Avançada do Departamento de Defesa dos EUA idealizam um conjunto de elementos com o objetivo de evitar a destruição do sistema de comunicações americano por parte dos soviéticos no caso de uma guerra nuclear.

Como resultado das investigações, a equipe de pesquisadores americanos criou uma complexa rede de informações - Arpanet - que impossibilitava o controle das comunicações por quem quer que fosse. Com isto, acabou oferecendo a base para o surgimento de uma rede de informações globais – Internet, possibilitando que milhares de outras redes pudessem se conectar e serem acessadas por milhões de pessoas de qualquer parte do

⁸⁰ Castells afirma que algumas nações tentaram estabelecer regras e sanções frente à Internet, sem lograr grandes êxitos.

⁸¹ CASTELLS, vol. 2. op. cit, p. 284

⁸² CASTELLS, vol. 2. op. cit, p. 286 - França e Alemanha são dois exemplos citados pelo autor, em que o estado tentou intervir como forma de regulamentação das informações na Internet, sem resultado efetivo.

⁸³ CASTELLS, Manuel. La era de la información. Economía, sociedad y cultura. vol. 1, **La sociedad Red**. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

⁸⁴ Alguns descobrimentos importantes para o avanço da divulgação da informação precedem o período apontado, como é o caso da invenção do telefone em 1876 e do rádio em 1898.

mundo. A segunda etapa da revolução tecnológica pode ser considerada a partir da descoberta, em 1971, do micro-processador, que permitiu que se acumulasse informações em um chip:

Deste modo, o poder de processar informação podia ser instalado em todas as partes. Estava em marcha a carreira em prol de uma capacidade de integração cada vez maior de circuitos em um único chip, com a tecnologia do desenho e a fabricação em superação constante dos limites de integração que com anterioridade se considerava fisicamente impossível, a menos que se abandonasse o material de silício.⁸⁵

No ano de 1977, foi apresentado ao mercado, com grande êxito de vendas, o primeiro micro-computador comerciável. Em seguida, a Microsoft começou a introduzir no mercado sistemas operativos para micro-computadores. Estava instalada a disputa pelo novo espaço comercial que se abria. A partir daí, o acúmulo de descobertas e aperfeiçoamentos tecnológicos não pararam mais.

O acesso inicial a estes recursos informacionais, extremamente restrito a “uma elite informática bem instruída”⁸⁶, alcançou um crescimento que, ao compararmos o número de usuários em 1995 (em torno de 20 milhões) com os de 1997 (120 milhões), veremos que ultrapassou mais de cinco vezes.⁸⁷

Olhando de forma rápida como se encontra a distribuição dos usuários no mundo, encontramos os seguintes números: Estados Unidos e Canadá contam com 70 milhões de usuários; Europa conta com 23 milhões; Ásia e Pacífico, com 17 milhões; América Latina, com 7 milhões; África,⁸⁸ com 1 milhão e Oriente Próximo, com 0,75 milhões.⁸⁹ Pesquisa recente revela que os usuários da Internet no mundo não ultrapassam 6% da população mundial.⁹⁰

⁸⁵ CASTELLS, op. cit. vol. 1, p. 68. Para possibilitar ao leitor a compreensão do que significou esta descoberta para o avanço da tecnologia e da capacidade de guardar informação, um chip no ano de 1971 tinha capacidade para armazenar 1.024 bits; em 1980, 64.000; em 1987, 1.024.000 e em 1993, 16.384.000. Bits = unidade básica de informação em um sistema de numeração binária (composto somente de zeros e do número um).

⁸⁶ CASTELLS, op. cit. vol. 1, p. 33

⁸⁷ EL PAÍS. Madrid: 21 de mayo de 1998. p. 35

⁸⁸ África do Sul é o país do continente africano que mais utiliza a Internet, um em cada 600 habitantes possui internet.

⁸⁹ EL PAÍS, op. cit. - Dados estimados pela consultora da Internet NUA em 1998.

⁹⁰ Pesquisa divulgada pela Folha de São Paulo *on line*: <http://www.uol.com.br/folha/informatica/ult124u6379.shl>

O número de pessoas que usufruem deste processo de divulgação da informação, em que tempo e espaço são categorias que exigem novas definições, ainda estão limitados a uma pequena parcela da população mundial, embora seus "efeitos" cotidianos atinjam a maioria. A "sociedade rede" não pode ser vista somente pelo uso do computador conectado à rede Internet, mas também pelo desenvolvimento acelerado e simultâneo de outras tecnologias da comunicação como a TV a cabo, telefone celular etc., compondo um conjunto de novos meios informacionais e tornando difícil a avaliação de sua extensão. Tanto o campo da Medicina, da Biologia, das investigações sociológicas e outras tantas, têm vivenciado as possibilidades de crescimento e avanço de pesquisas que, se até pouco tempo se estendiam por longos anos, hoje são realizadas com uma rapidez que supera os limites do tempo e do espaço.

2.3. Globalização no contexto da América Latina

No caso da América Latina, a fragilização do estado-nação pode ser analisada a partir de dois cenários, conforme sugere Jesús Martín Barbero⁹¹: o cenário da "abertura nacional imposta pelo modelo neoliberal hegemônico e o da integração regional".

No primeiro cenário, o autor observa um predomínio da competitividade sobre os projetos de emancipação social, assim como do interesse privado na economia em detrimento dos sinais de identidades culturais nacionais, regionais e locais, e uma conseqüente diminuição dos investimentos públicos de caráter social. Resultado desta lógica competitiva é o crescente poder de empresas transnacionais, reordenando a sociedade sob o princípio básico da economia, aprofundando a miséria e fragilizando os mecanismos de coesão

⁹¹ MARTÍN BARBERO, J. *Globalización y multiculturalidad: notas para una agenda de investigación*. Conferência apresentada no 4^o. Encontro Ibero-americano de Ciências da Comunicação (IBERCOM), Santos, setembro\1997. 25p.

política e cultural.⁹² José Vidal-Beneyto ilustra estatisticamente este duro processo de pauperização nos países em desenvolvimento.

Em 20 anos, a renda per capita mundial triplicou e o PIB de nosso planeta se multiplicou por seis, porém a consequência tem sido que 80% desse PIB está em mãos de 20% da população do mundo e que 258 milhões dispõem de uma renda anual superior a renda conjunta de 45% dos habitantes da terra. As nações pobres, a princípios dos anos setenta, possuíam 4,9% da riqueza mundial; hoje, esse diferencial não chega a 3,5%. Os efeitos da mundialização e da deflação competitiva estão sendo devastadores.⁹³

No segundo cenário, os processos de integração econômica fraturam a solidariedade regional, levando "a uma aceleração dos processos de concentração de ingresso,[...] e á deterioração da esfera pública."⁹⁴ No caso do Brasil, constata-se um aumento da mortalidade infantil, que passou de 46 a 68 mortes por cada mil nascimentos nestes últimos anos⁹⁵, da mesma forma que os índices que dizem respeito aos investimentos na educação também não deixam dúvidas quanto à orientação mundial: os 6% do pressuposto federal aplicado à educação nestes últimos anos foi reduzido para 2,7%. Deve-se considerar ainda que a assistência sanitária vem perdendo paulatinamente sua capacidade de atender eficazmente a população. Quanto ao espírito de cooperação humanitária, os auxílios oferecidos pelos países desenvolvidos ao Terceiro Mundo, segundo os dados extraído do jornal El País, demonstram um decréscimo de 26% no ano de 1996, em comparação com a ajuda recebida em 1997. "Nesse mesmo ano, os países industrializados, membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), reduziram a 22% de seu PNB o volume da ajuda que, até então, era de 33%."⁹⁶

Além destes dois cenários, a globalização da delinqüência é apontada por Castells como o terceiro elemento debilitador do poder do Estado-Nação,

⁹² MARTÍN BARBERO, op. cit, p. 2

⁹³ VIDAL-BENEYTO, José. Mundialización y posmodernidad. *El País*, 02.07.98. p.8

⁹⁴ MARTÍN BARBERO, op. cit, p. 3

⁹⁵ Matéria jornalística do periódico Folha de São Paulo (16/11/98) ilustra estes dados, destacando ainda, que o maior número de mortalidade infantil atinge as crianças de cor negra e parda. Análise realizada pela pesquisadora Estela Garcia Cunha do Núcleo de Estudos da População da UNICAMP, aponta o crescimento da mortalidade infantil no período de 1980, que era de 21% para 40% nos anos 90.

⁹⁶ VIDAL-BENEYTO, op. cit,

embora não seja um fenômeno novo no que se refere aos espaços do estado, assume nova perspectiva no âmbito da globalização.

É nova a profunda penetração, e eventual desestabilização, dos estados nacionais em uma variedade de contextos, sob a influência do crime transnacional. Ainda que o tráfico de drogas seja o setor industrial mais significativo na nova economia criminal, toda classe de tráficos ilícitos se une neste sistema na sombra que estende seu alcance e poder sobre o mundo: armas, tecnologias, materiais radioativos, obras de arte, seres humanos, órgãos humanos, assassinos de aluguel e contrabando de qualquer artigo rentável de um lugar a outro se conectam através da mãe de todos os delitos: o branqueamento do dinheiro.⁹⁷

O poder localizado, exercido pelos Estados-Nações, passa a ser substituído pelo poder das novas corporações de caráter internacional. A Comunidade Européia (Parlamento Europeu) e o MERCOSUL são dois exemplos de instâncias que, embora se mantenham em grande medida em nível do debate, assumem cada vez maior relevância na sociedade globalizada, gerando o que o autor define como o *super estado-nação*.⁹⁸

[x2] Comentário: ver significado da sigla

Dois processos ocorrem, portanto, simultaneamente: de um lado, a luta do Estado-Nação para criar estratégias de re-atualização do exercício do poder e, por outro, a configuração da chamada *sociedade rede* vivenciada no nosso cotidiano, seja pelo dinheiro eletrônico do qual dispomos através de um simples cartão magnético, seja através do uso de PCs (Personals Computers) no nosso trabalho ou como forma de lazer.

É nessa relação simultânea que visualizamos a atual realidade latino-americana, a exemplo do que ocorre com as sociedades chamadas desenvolvidas. De um lado, o poder do estado nacional diminui sobre o espaço geográfico-físico e, por outro, se intensificam os valores locais e regionais, obrigando a uma revisão da própria idéia de nação.

⁹⁷ CASTELLS, vol. 2. op. cit, p. 288

⁹⁸ CASTELLS, vol. 2. op. cit, p. 296

2.4. Globalização, educação e cultura: novas formas de exclusão

Cebrián chama-nos a atenção para o fato de que, até bem pouco tempo, nossa compreensão era de que havia um tempo apropriado e devidamente localizado para se realizar as coisas. Porém, os avanços no campo das teorias em educação têm nos mostrado que este tempo já não é mais rígido como se imaginava, mas flexível. Nele, os períodos para aprender, ensinar e amar se entrecruzam, formando redes, articulando diferentes possibilidades de descobertas, abrindo caminhos para o homem que vive em sociedade produzir e adquirir conhecimento. "A vida é um processo contínuo de aprendizagem, no qual a educação tradicional não supõe mais que a primeira etapa de um longo percurso que não termina nunca."⁹⁹

As novas formas de comunicação e divulgação de informação têm proporcionado ao homem um acúmulo significativo de conhecimento. Isto significa que cada vez mais teremos que aguçar nossa sensibilidade para aprender a discernir entre o que é possível aproveitar daquilo que é descartável. A Internet é um desses meios que nos possibilita o acesso a uma infinidade de páginas WEB, nos colocando em contato com uma gama de informações produzidas no mundo todo com uma rapidez que transforma nossa compreensão de tempo e espaço.

Levando-se em consideração que o acesso ao computador bem como a instalação de Softwares não estão disponíveis, economicamente, para a classe trabalhadora e, por outro lado, exigem um conhecimento básico de outra língua (no caso, o inglês), facilmente pode-se cair numa forma mais sofisticada de exclusão social, ou seja, deixando de fora da chamada *sociedade virtual* um grande número de pessoas.

Observa-se a criação de verdadeiras castas, separadas por um abismo, em que países equipados com as NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) rapidamente assumem o papel de "donos" do ciberespaço, lançando, diariamente, produtos informatizados que aumentam seu capital

⁹⁹ CEBRIÁN, op. cit, p. 149

cultural, da mesma maneira que divulgam de forma abundante sua cultura, costumes e estilo de vida para uma grande parcela da população mundial, sem acesso às NTICs. A lógica do livre comércio, quando se trata da globalização, não reconhece a soberania nacional, desterritorializa espaços e aprofunda o abismo de segregação e separação entre os povos, desta forma dando origem aos denominados *info-ricos* e os *info-pobres*.

Nesse sentido, Dan Schiller nos oferece alguns dados que ilustram esta realidade:

[...] em 1995, o número de computadores pessoais em uso no mundo era de 180 milhões para uma população mundial de quase 600 milhões de habitantes. A possibilidade de acessar a rede se via portanto restrita a 3% da população. **Em 1995, um pequeno número de países ricos, que representam aproximadamente 15% das linhas telefônicas imprescindíveis para poder acessar, mediante um modem (modulador-desmodulador), a Internet.** Mais da metade do planeta desconhecia o uso do telefone; em quarenta e sete países não havia nem sequer um receptor para cada cem habitantes.¹⁰⁰

Esse risco de marginalização não se restringe, unicamente, à relação entre países ricos e países pobres mas é um risco (se não um fato real!) de desigualdade no interior dos próprios países desenvolvidos. Torrès observa que "somente uma nova capa de privilegiados (engenheiros, juristas, criadores, analistas financeiros etc.) se beneficiará o suficiente para melhorar seu nível de vida."¹⁰¹

Além dessa "nova forma" de segregação virtual, as estatísticas sociais confirmam o aumento da distância entre ricos e pobres. Herbert Schiller observa, a partir do censo realizado em 1994 em algumas cidades dos Estados Unidos, que os ingressos demonstram uma grande disparidade entre ricos e pobres. Na cidade de Nova York, a camada mais pobre da população recebia

¹⁰⁰ SCHILLER, Dan. Los mercaderes de la "Aldea Global". In: RAMONET, Ignacio (ed.). **Internet, los nuevos caminos de la comunicación. El mundo que llega**. Madrid: Alianza Editorial, 1998. pp. 72-85. p. 73

¹⁰¹ TORRÈS, Asdrad. Un nuevo vasallaje. In: RAMONET, Ignacio(ed.). **Internet, los nuevos caminos de la comunicación. El mundo que llega**. Madrid: Alianza Editorial, 1998. pp. 182- 187. p. 185.

uma média anual de 5.237 dólares, enquanto que uma quinta parte dos mais ricos ganhavam 110.199 dólares.¹⁰²

Castells também demonstra preocupação com estas novas formas de exclusão que relegam à marginalidade grandes massas populacionais, estendendo-se desde os países mais desenvolvidos, como os Estados Unidos, até os países menos desenvolvidos, como é o caso da Índia e da África.

As zonas desconectadas são descontínuas cultural e espacialmente: se encontram nos centros deprimidos das cidades estado-unidenses ou nas “banlieues”¹⁰³ francesas, assim como nos povoados de choças da África ou em regiões rurais despossuídas da China e Índia.¹⁰⁴

Juan Luis Cebrián estima que 50% da população do mundo nunca teve acesso ao telefone e, se a sociedade virtual depende ainda basicamente do uso de linhas telefônicas, encontramos-nos diante de uma sociedade dividida: de um lado, as pessoas que estão conectadas e conseguem participar desta grande assembléia mundial, e, de outro, os não conectados, os excluídos da *era da informação*¹⁰⁵. Jacques Delors também manifesta preocupação com esta fronteira que separa conectados e não-conectados. “[...] não podemos esquecer que uma população, ainda numerosa, segue excluída desta evolução, em particular as regiões em que não existe eletricidade.”¹⁰⁶ Alguns exemplos nos ajudam a visualizar estas fronteiras. No caso dos países desenvolvidos como é o caso da Inglaterra, o governo, através de seu primeiro ministro Tony Blair, afirma que até o ano 2002 as escolas britânicas estarão completamente equipadas com computadores.¹⁰⁷

Já as iniciativas no Terceiro Mundo não são tão prodigiosas assim. No caso do Brasil, tomando como referência os dados analisados por Noam Chomsky sobre a eleição presidencial de 1994, observa-se que dos 90 milhões de eleitores, 17,1% não tinham nenhum ou apenas um ano de instrução

¹⁰² SCHILLER, Herbert I. **Aviso para navegantes**. Barcelona: Icaria/Más Madera, 1996. p.16

¹⁰³ Subúrbios

¹⁰⁴ CASTELLS, op. cit, vol. 1, p. 60.

¹⁰⁵ CEBRIÁN, op. cit, p. 98

¹⁰⁶ DELORS, Jacques. **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana\ Ediciones UNESCO, 1996. p. 43.

¹⁰⁷ CEBRIÁN, op. cit, p. 156

escolar, 19,7% cursaram entre um e três anos de escola e 32,1% de quatro a sete anos. Constata o autor que 33 milhões de eleitores pertenciam a categoria de analfabetos, e 29 milhões a um baixo nível de escolarização, somando um total de 65% dos eleitores.¹⁰⁸ Só nesta parcela da população, verifica-se que mais da metade é composta por semi-analfabetos.

O desafio prioritário a ser assumido pelos governos dos países em desenvolvimento é o combate ao analfabetismo e a implantação de sistemas de informação mais qualificados, como é o caso do uso de computadores. No entanto, conforme observa Chomsky, estas são metas que não fazem parte das preocupações a serem implantadas pelas políticas públicas.

Outro exemplo é o caso do estado do Rio Grande do Sul¹⁰⁹. Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Avançadas (INEP), no ano de 1995, revela que 52,0% dos alunos da rede pública estadual que cursavam a 8ª. série do ensino fundamental não tinham acesso a computadores em suas escolas. Em outros estados brasileiros como Roraima, Tocantins e Maranhão, os índices sobem para 100%. Entre os estados que apresentam um índice mais encorajador estão São Paulo (37,3%), Paraná (27,9%) e Distrito Federal (20,6%).¹¹⁰

A sociedade rede deverá prontamente estar servindo, principalmente, às novas gerações do Primeiro Mundo,¹¹¹ e não necessariamente contribuindo à democratização e à busca de soluções para os problemas básicos vividos pelos países do Terceiro Mundo. O que não quer dizer que o avanço tecnológico não venha contribuir para o desenvolvimento dos países mais pobres. Certamente este processo se dará de forma mais lenta e menos gradual se compararmos com os países do Primeiro Mundo.

¹⁰⁸ CHOMSKY, Noam. **La aldea global**. 2ª. ed. Tafalla: Txalaparta, 1997. p. 89

¹⁰⁹ Estado do Brasil, considerado um dos mais desenvolvidos, com os menores índices de analfabetismo.

¹¹⁰ Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) - Resultados Estaduais, SAEB - 1995. (Porcentagem de alunos e escala por UF, segundo existência e situação de computador - 8ª. Série do Ensino Fundamental).

¹¹¹ O percentual de adolescentes dos Estados Unidos conectados à Rede avançou de 50% em 1994 para 88% em 1997. Dados oferecidos por HOCHLEITNER, Ricardo Diez. El comienzo de un debate. In: CEBRIÁN, Juan Luis. **La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación**. Madrid: Taurus, 1998. (pp.7-34) p. 31

Porém, mesmo diante deste quadro, Cebrián aponta o papel paradoxal que a sociedade informatizada poderá ter, mesmo para esta grande parcela da população que foi colocada à margem. "A sociedade global da informação pode converter-se em um gigantesco altavoz [...] somando a homogeneização ideológica a estritamente cultural ou pode, paradoxalmente, converter-se em uma estrutura crítica que faça despertar os espíritos adormecidos."¹¹²

A aproximação desses três campos: tecnologias da informação, educação e cultura, que por si só são extremamente complexos, remete à discussão apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, identificando cultura como resultado dos cruzamentos e encontros entre as diferentes manifestações culturais de um determinado grupo ou sujeito com outro(s) distintos. Partindo deste pressuposto é que aproximo a temática da cultura no contexto dos desafios que se apresentam a partir dos avanços das NTCIs.

A configuração da sociedade rede e os conseqüentes questionamentos obrigam educadores e pesquisadores da educação a realizar uma incursão por este campo, ainda tão pouco explorado, quer seja nas pesquisas que levam em consideração as NTCl e outras reconfigurações impostas pela crise da modernidade, quer seja nas repercussões que começam a aparecer no espaço educativo.

A cultura vinculada historicamente ao processo educativo é "assaltada" por uma gama de informações múltiplas divulgadas em massa pelos novos meios de informação, especificamente, podemos tomar como ponto de referência a rede Internet. Constata-se uma dissociação profunda entre o saber \ conhecimento que normalmente, o professor transmite com o saber \ conhecimento que o aluno adquire por meio de diversas fontes no espaço cotidiano da vida.

É, justamente, por este viés que Jesus Martin Barbero pontua quatro desafios, demonstrando o caráter obsoleto do modelo de comunicação escolar, defasando-se rapidamente diante dos acelerados processos de produção e circulação de informação que dinamicamente mobilizam a sociedade.

¹¹² CEBRIÁN, op. cit, p. 163-4

O “descentramento cultural” é um dos desafios apontados por Martín Barbero, que é negado pelo sistema escolar e que teve historicamente o livro como seu eixo tecno-pedagógico. Diferentes formas de classificação, divulgação e armazenamento de informações, produtos da sociedade informatizada, muito mais ágeis para a circulação de conhecimentos, são ignorados pela escola. Da mesma forma que portador de uma concepção pré-moderna da tecnologia, o sistema educativo lança um olhar para os avanços tecnológicos, caracterizando-os de “desumanizantes” e levando a um desequilíbrio nos processos de aprendizagens da cultura herdada pelos jovens, assim como relegando-a a algo “exterior” dos espaços educativos.¹¹³

A escola, ainda sustentada por uma visão moderna de educação, necessita fazer uma passagem que implica ruptura com posturas e atitudes do corpo docente, assim como exige novas formas de conceber a prática educativa por parte dos pais e da sociedade em geral, para uma ação mais eficaz diante dos novos modelos de informação e produção de conhecimento. Já não é unicamente o livro o detentor do saber herdado, o que se observa é uma prática sustentada em uma educação onde a leitura da palavra escrita assume a essência do processo educativo. As mudanças ocorridas, como resultado dos avanços tecnológicos e, em especial, dos avanços no campo da informação, apontam para a desterritorialização, para a re-localização das identidades e para uma hibridização entre ciência e arte. A cultura já não mais se produz em espaços geográficos delimitados, as imagens e os sons ganham cada vez mais espaço na sociedade, estetizando o mundo do cotidiano.

Atuar pedagogicamente neste contexto, conforme afirma Martín Barbero,

[...] exige superar radicalmente a concepção instrumental dos meios e das tecnologias de comunicação que predomina não só nas práticas da escola, senão nos projetos educativos dos Ministérios, e até em muitos documentos da UNESCO.¹¹⁴

Rever conceitos como tempo, espaço, cultura e mesmo realidades complexas que envolvem identidades hibridizadas, obriga a trabalhar com uma

¹¹³ MARTÍN BARBERO, op. cit. p. 20-1

¹¹⁴ MARTÍN BARBERO, op. cit. p. 21

renovação das tradições intelectuais/filosóficas, heranças da modernidade letrada e ilustrada. O que se exigirá dos educadores é uma formação qualificada para poder estar a par dos acontecimentos e poder manusear estas novas ferramentas de ensino. O receio apresentado por alguns professores de serem substituídos pelos computadores, na visão de José B. Terceiro, é algo que não ocorrerá, uma vez que estes são "[...] meras ferramentas de apoio e estímulo à educação que aumentam a eficácia dos professores e que, provavelmente, serão mais guias em matéria de informação que simples repetidores de material educativo enlatado".¹¹⁵

Fato que, por outro lado, coloca o aluno em condições de igualdade com o seu mestre, no sentido de poder realizar intercâmbio de informações, levando-se em conta que os jovens são os mais adeptos destas novas formas de conhecimento. A educação, provavelmente, sofrerá grandes transformações na sua concepção básica de ensino-aprendizagem.¹¹⁶

Um novo paradigma emerge na relação entre educação e cultura na sociedade global. Paradigma este caracterizado por Steffan Dieterich como *um novo paradigma antropológico* que deve:

Gerar o homem semiótico mediante sua socialização no ciberespaço. Este homem semiótico deve ser o 'homo economicus' que vive determinado pela 'ditadura das superfícies' dentro de uma cultura homogeneizada mundial e em um espaço público tão transformado, que 'a mudança estrutural do público' analisado por Jürgen Habermas não transcende a dimensão de uma tormenta em um copo d'água.¹¹⁷

Um paradigma que se origina da nova ordem mundial e transforma os direitos humanos, coletivos e sociais e os próprios valores humanos em mercadorias que são rapidamente reconhecidas no mercado mundial, validando-as como um bem de consumo. A mercantilização da natureza e do

¹¹⁵ TERCEIRO, José B. *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza Editorial, 1996. p. 157

¹¹⁶ Como concepção básica de ensino-aprendizagem refiro-me às relações do professor que ensina, portador do conhecimento, e do aluno que aprende. Por mais que consideremos os avanços corridos nas últimas décadas no campo das teorias da aprendizagem, é possível se observar uma prática docente marcada fortemente por esta postura no cotidiano escolar.

¹¹⁷ STEFFAN, Heinz Dieterich. Globalización, educación y Estado mundial. In: CHOMSKY, Noam; STEFFAN, Heinz Dieterich. *La aldea global*. 2ª. ed. Tafalla: Editorial Txalaparta, 1997. p. 145

corpo humano são dois exemplos deste processo no qual a educação não fica isenta das investidas do mercado.

[...] a recente oferta por parte de AT&T de facilitar o acesso a Internet das escolas elementares e secundárias norte-americanas representava para essa empresa uma ocasião ideal 'para fazer negócios com as escolas e mostrar os novos produtos aos pais'. Os 'produtos pedagógicos' já são objeto, por parte do Grupo Disney e outras muitas empresas comerciais, de um marketing agressivo.¹¹⁸

Diante dos desafios apresentados, observa-se a pluralização da sociedade movida por uma série de fenômenos, dos quais alguns já foram apontados. Neste próximo bloco, apresento alguns elementos que impelem à diversificação das sociedades, transformando-as, ou melhor, intensificando a diversidade cultural neste final de século.

2.5. Sociedade rede: análise possível no contexto da cultura, educação e identidade

Tomando como referência uma possível comparação entre a sociedade tradicional e a sociedade moderna/atual é possível constatar que nas sociedades tradicionais, quando ocorre um movimento de transformação, ele é portador de mudanças contínuas e incertas, marcadas por teorias sobre a organização social e sobre a própria existência do homem, inserida numa perspectiva ao mesmo tempo globalizante e unificadora. A ocorrência dessa forma de movimento pode ser compreendida pela manutenção das tradições e dos rituais característicos das sociedades tradicionais que, por sua vez, perpetuam práticas sociais em um permanente equilíbrio entre a ordem e a desordem, enquanto que nas sociedades modernas localizam-se mudanças incertas e extremamente velozes.

¹¹⁸ SCHILLER, Dan. Los mecaderes de la "Aldea Global". In: RAMONET, Ignacio (ed.). **Internet, los nuevos caminos de la comunicación. El mundo que llega**. Madrid: Alianza Editorial, 1998. pp. 72-85. p. 80-1

O contexto social e de produção acelerada do conhecimento e da informação tem feito com que o homem atual não consiga mais identificar o próprio universo em que vive, uma vez que o conjunto de informações que recebe diariamente (seja por imagens, linguagens diversas etc.) impossibilita o domínio sobre essas informações. Balandier descreve esta situação como sendo de impotência: “Já não sabe nomear o universo social e cultural que se constitui e move-se por efeito de suas ações. O desgaste das fórmulas utilizadas a fim de outorgar-lhe uma identidade, desde a década de 1960 até hoje, revela esta impotência.”¹¹⁹

Esse mesmo autor busca compreender os processos de transformação pelos quais estamos passando a partir de duas direções. A primeira delas, enquadrada numa perspectiva de direita, tem como representante maior o intelectual Friedrich von Hayek. A sua perspectiva defende a idéia de uma liberdade fundamentada no individualismo, onde o homem exerce sua liberdade para os seus próprios fins individuais. A sociedade organizada que não se define pelos objetivos comuns coletivos, mas pelos interesses individuais, entregue ao espontaneísmo do presente e sustentada pelo tradicionalismo fundamentalista.

A segunda direção, denominada como de esquerda, liderada pelo intelectual Cornelius Castoriadis, defende a construção de uma sociedade autônoma que suporte o mínimo de estabilidade das instituições, das regras e das normas de convivência social, que seja capaz de trabalhar e considerar o novo, o aleatório que se apresenta.

Parece se colocar uma necessidade de rever antigas formas de conceber e organizar as sociedades e os indivíduos que delas fazem parte. Talvez, a partir da constatação de que as diversas transformações pelas quais estamos passando, onde o campo tecnológico lidera e até mesmo aponta os rumos a seguir, nos obrigou a considerar a possibilidade de que um novo modelo paradigmático se configura, imprimindo grandes desafios no campo das ciências e da produção de conhecimento.

¹¹⁹ BALANDIER, Georges. El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento. Barcelona: Gedisa Editorial, 1996. p. 147

Por um lado, um grupo de intelectuais contemporâneos afirma o fim da modernidade e a entrada para uma nova era chamada de pós-modernidade, ou então um aperfeiçoamento da própria modernidade. Entre eles podemos citar Jean-François Lyotard, Gianni Vattimo e Jean Baudrillard. Ainda que não possam ser colocados numa perspectiva de compreensão coesa e única, estes autores apontam para uma mesma direção: o desaparecimento das concepções historicistas e a superação do sentido elaborado por Hegel e Marx. Lyotard, revendo suas posições iniciais, já não aponta puramente o fim da modernidade e o início da pós-modernidade, mas observa que há um movimento de continuidade entre esses dois tempos históricos e compreende o momento atual como um convite para não fazer das “desordens” do mundo atual a justificativa para uma passividade resignada.

O sociólogo português Boaventura de Souza Santos situa nosso tempo como um tempo de transição, assim como foi o período que marcou a nossa entrada para a modernidade. Segundo o autor: “Estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica.”¹²⁰

Mesmo assim, a leitura que o autor propõe dessa crise do paradigma moderno não se pauta por uma irracionalidade, mas por um “retrato de família” numerosa, criativa e fascinante, que após a festa de final de ano sofre em se despedir dos amigos que partilharam de momentos felizes, ou seja, dos referenciais conceituais, teóricos, epistemológicos que já não conseguem responder aos desafios que se apresentam.

Entre as questões colocadas, destacam-se, para Balandier, o movimento de avanço tecnológico ocorrido nas últimas décadas e suas interferências na vida das sociedades e dos homens. A exigência por se pensar novas formas de conceber o tempo imprime uma outra lógica marcada pela fluidez, pela mobilidade e pelo invisível – subjetivo, “ (...) Este tempo não corre, está aberto sem fim nem começo (...), simulação de instantes sempre renováveis e diferentes que podem atualizar-se (...)”.¹²¹ Lógica que faz

¹²⁰ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8ª. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996. p.9

¹²¹ BALANDIER, op. cit, p. 161

repensar também a de espaço. Não mais com fronteiras delimitadas, rígidas e bem guardadas, mas como pontes que estabelecem conexão, que mesclam distintos espaços, quase como se fossem um só. Espaço do privado e do público, onde começa e onde termina o real e o imaginário proporcionado pelas imagens ...

Estas noções apresentadas por Balandier têm suas implicações em espaços diretos na organização da sociedade. Entre estes espaços está o da educação. Segundo o autor,

O sistema educativo formado por níveis sucessivos, com passagens imprecisamente traçadas de um a outro, uma grande incerteza quanto aos objetivos e à demanda social; como conseqüência, com uma série de reformas que acentuam a impressão de desajuste e de desordem, que impulsionam a busca a freqüentemente da abertura pedagógica sobre a vida.¹²²

O sistema educativo atual em vários países não tem conseguido dar conta da realidade social em que estão vivendo grande parte dos alunos, uma realidade herdeira dos contrastes sociais, da desordem da sociedade, sinônimo do caos em que este final de século encontra-se mergulhado. Observa-se que a educação com suas propostas pedagógicas não chega a apresentar alternativas que solucionem os problemas e desafios enfrentados no cotidiano da prática escolar. Se, como afirma Balandier, este final de século marcado pela incerteza e insegurança marca a passagem para um novo começo, como podemos nos apropriar devidamente desta realidade para poder pensá-la e buscar alternativas de solução, ou então caminhar na direção de responder aos desafios? Tanto nos países europeus como nos países da América Latina, a presença de alunos com diferentes heranças culturais acaba por constituir um território multicultural no espaço da escola em que, por sua vez, os alunos se encontram e/ou defrontam-se criando outras formas culturais, já não mais únicas, mas híbridas.

¹²² BALANDIER, op. cit, p.166

No caso da Europa, esta presença multicultural se acentuou nos últimos anos devido às constantes guerras civis no leste europeu, levando a uma imigração massiva para os outros países do continente, como é o caso da França, Espanha, Itália e Alemanha (só para citar alguns).¹²³

Já na América Latina esta é uma realidade que vem de muito longe, nos acompanhando através da história e estando historicamente presentes as diversas manifestações culturais e expressões de que foram formados os povos latinos. Apesar disso a discussão sobre esta realidade é recente e extremamente atual. Poucos são os intelectuais latinos que têm se dedicado a pesquisar e a refletir sobre esses processos híbridos de construções identitárias. Neste contexto, as preocupações no campo da educação também têm ficado à margem.

Localiza-se, assim, uma das contribuições que a sociedade rede têm oferecido. Para além dos processos de exclusão, conforme abordamos anteriormente, encontra-se um intenso movimento de intercâmbio entre culturas. Se, por um lado, corre-se o risco de tomar a direção da uniformização, por outro, temos a possibilidade de “ (...) enriquecimento mútuo, o nascimento de novas culturas mediante a fecundação recíproca”.¹²⁴

Exemplos ilustrativos desta perspectiva podem ser apontados, como é o caso da divulgação do Axé-music na Europa, através de CDs de fácil acesso, ou então a música produzida em países africanos e da América Latina com circulação pelos Estados Unidos e Europa.

Um dos possíveis problemas a destacar nesta lógica é o processo de descontextualização dessas expressões culturais do seu *locus* de origem. No entanto, vale ressaltar que estamos vivendo e presenciando estas transformações. Conforme afirma Lipietz, deve-se buscar “(...) favorecer a aproximação e o movimento real intercultural, lutando contra o racismo e o fechamento das fronteiras”.¹²⁵

¹²³ No capítulo seguinte se faz uma abordagem deste movimento de imigração no continente europeu de forma mais aprofundada.

¹²⁴ LIPIETZ, Alain. El porvenir de las culturas. In : RAMONET, Ignácio (ed.). **Internet, los nuevos caminos de la comunicación. El mundo que llega**. Madrid: alianza Editorial, 1998. pp. 266-272. p. 270

¹²⁵ LIPIETZ, op. cit. p. 271

CAPÍTULO III

SOCIEDADE MULTICULTURAL

3.1. Sociedade em movimento: imigração, culturas e identidades

Ao lado da nova ordem mundial que se instaura, em função das transformações tecnológicas, globalização da economia e mundialização da cultura, um segundo processo tem sido determinante para a constituição de sociedades plurais: a imigração.¹²⁶ O Banco Mundial¹²⁷ estima que até o ano de 1995 havia em todo o mundo cerca de 125 milhões de pessoas fora de seus países de origem. Cifra que, segundo a OIT (Organização Internacional do Trabalho), pode ser dividida em 70 milhões de imigrantes em busca de melhores condições de vida, 22 milhões de vítimas de conflitos armados e guerras civis e 25 milhões que, mesmo sem cruzar as fronteiras de seu país, foram obrigados a deixar seu lugar habitual de residência.¹²⁸

O quadro que se encontra é o seguinte: a Espanha até o ano de 1980 possuía 181.544 estrangeiros residentes, na maioria europeus. Em 1997 estes dados aproximaram-se de 600.000, sendo que 50% são europeus e outros 50% são de diversas partes do mundo (20% de Íbero-americanos, 20% de asiáticos e 10% de africanos).¹²⁹ Outros países europeus, no ano de 1994, receberam imigrantes, como é o caso da Itália (150.764), do Reino Unido (73.814) e da Suécia (50.859).¹³⁰ Interessante destacar que esses números podem parecer elevados, no entanto, correspondem somente a 5% do total da

¹²⁶ SAÉZ CARRERAS, J.; GARCIA MARTÍNEZ, A. **Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación**. Madrid: Narcea Ediciones, 1998. p. 95.

¹²⁷ Fonte: Banco Mundial. Informe sobre o desarrollo mundial 1995, Washington, D.C. pp. 75-76. In: DELORS, Jacques. **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana\ Ediciones UNESCO, 1996. p. 46

¹²⁸ FERNÁNDEZ, Matilde. Vienen para quedar-se, son bienvenidos. In: **Revista Temas**, Madrid, no. 43, 1998. pp. 19-22. p.19.

¹²⁹ FERNÁNDEZ, op. cit, p. 19

¹³⁰ SÁNCHEZ CANO, Javier. Migracions, racisme i polítiques comunitàries. In: ACHOTEGUI, José; SÁNCHEZ, Javier (coords.) **1997 Any europeu contra el racisme i la xenofòbia. Una visió progressista**. Barcelona: Grup Parlamentari del Partit dels Socialistes Europeus, 1997. pp. 11-28. p. 14

população europeia no ano de 1997, considerada por Sánchez Cano como "[...] uma cifra relativamente baixa, que revela que o problema não se situa tanto na dificuldade de integrar os imigrantes já presentes na UE (União Europeia)."¹³¹

Dados oferecidos pelo Jornal El País¹³² indicam que, na Espanha, o número de imigrantes oficialmente residentes é de 1,4% do total da população, confirmando a afirmação realizada por Sánchez Cano. Nesta direção, Delors lembra, ainda, os 5 milhões de refugiados que a África¹³³ acolhe. Segundo dados do Banco Mundial, somente no ano de 1993 cerca de 900.000 pessoas migraram para o Canadá, Estados Unidos e Austrália. Ainda assim, podemos acrescentar outros dados no que se refere à imigração específica na América Latina. Garcia Canclini destaca que entre os anos de 1960 e 1965 países como Brasil, Argentina, Venezuela e Uruguai acolheram 105.783 espanhóis imigrantes.¹³⁴

Já com relação à imigração massiva que vivem os países europeus nesta última década, Alfredo Bruto da Costa, pesquisador sobre exclusão e pobreza do Conselho Europeu, considera como

[...] um movimento de populações colonizadas para os países colonizadores. Este movimento tem de ser entendido como a outra face da colonização, ou, como alguém lhe chamou, o movimento do 'regresso das caravelas'.¹³⁵ Trata-se de um movimento com fundamento histórico que não se pode ignorar. A Europa pós-colonial não pode colocar-se na postura pré-colonial, pela simples razão de que, entre os dois momentos, existiu todo o período colonial.¹³⁶

¹³¹ SÁNCHEZ CANO, op. cit. p. 15.

¹³² MARTÍ FONT, J. M. Cataluña debate el reparto de inmigrantes entre la escuela pública y la concertada. In: **Jornal El País**, Madrid: 6 de octubre de 1998. p. 30

¹³³ DELORS, op. cit. p. 45

¹³⁴ CANCLINI, Néstor García. **América Latina entre Europa y Estados Unidos: Mercado e interculturalidad**. Conferência apresentada no "II Congreso Europeo de Latinoamericanistas", Halle, 4 a 8 de setembro de 1998. 23p. p. 4

¹³⁵ Um tanto forte esta expressão para designar o movimento de imigração que mobiliza milhões de pessoas do hemisfério sul em direção ao hemisfério norte, vítimas da exploração dos países ricos, empobrecidos pela especulação da matéria-prima de seus países de origem, essa massa populacional busca condições para sobreviver, assumindo em grande medida trabalhos no chamado primeiro mundo que os "cidadãos da comunidade europeia" se negam a realizar.

¹³⁶ COSTA, Alfredo Bruto da. **Exclusões sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998. p. 70. (Coleção Cadernos Democráticos)

É a partir do contexto europeu, onde as imigrações se intensificaram nos anos 90, em função sobretudo das transformações ocorridas nos países do Leste, que a pesquisadora Dolores Juliano¹³⁷ propõe a distinção de três categorias de imigrantes: o colonizador, os refugiados políticos e o imigrante econômico. No primeiro tipo de categorização, situam-se os povos europeus como exemplo histórico desta forma de imigração e que constituem o maior contingente de pessoas em terras estrangeiras.

Já os refugiados políticos são pessoas que, por defenderem posturas políticas contrárias àquelas que predominam em seus países de origem, se obrigam a imigrarem por serem vítimas de perseguição. Este tipo de imigrante normalmente não se integra na sociedade que os “acolhe”, considerando-se como visitante temporário.

Apostando encontrar em um outro país uma situação melhor para viver, o imigrante econômico freqüentemente se coloca de forma aberta para acolher a nova cultura, os novos hábitos e costumes da sociedade que elegeu. Busca integrar-se na sociedade, freqüenta cursos de línguas, possui códigos culturais de referência, estabelece conexão entre a sua cultura de origem e a nova, valoriza o intercâmbio com experiências diversas.

Dolores Juliano sugere entre esses três tipos de imigrantes um eixo comum: o fato de todos serem adultos e já terem vivenciado a fase inicial de endoculturação em um lugar distinto, o que marcará sua convivência posterior.¹³⁸ Diante de situações de discriminação na sociedade, os imigrantes adultos podem recorrer às suas origens culturais como uma forma de refugiar-se dos comportamentos racistas e discriminatórios de que são vítimas.

A realidade da imigração explicita a debilidade do ideal do Estado-Nação (uma cultura comum e uma sociedade homogênea) não somente pela diversidade de culturas reelaboradas em terras estrangeiras pelos imigrantes mais recentes, mas também como resultado da preservação de diversas

¹³⁷ JULIANO, Dolores. Inmigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada. In: SANTAMARIA, ENRIQUE; PLACER, Fernando González (coords.). **Contra o fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural**. Barcelona: Virus, 1998. pp. 125-138. p. 129

¹³⁸ JULIANO, op. cit, p. 129.

expressões culturais de grupos historicamente enraizados no interior dos Estados-Nações e que, atualmente, ressurgem com força, seja pelas manifestações nacionalistas, seja pelas atitudes discriminatórias e racistas frente ao estrangeiro. Delors complementa este quadro, chamando a atenção para a pluralidade de idiomas. "Os movimentos da população [...] foram criando, sobretudo nas grandes aglomerações urbanas, novas situações lingüísticas que acentuam esta diversidade." ¹³⁹

Néstor García Canclini destaca que as imigrações não são um fator recente. No final do século passado, aproximadamente 52 milhões de pessoas deixaram a Europa em direção aos Estados Unidos, América Latina e Austrália. Uma diferença entre esta imigração realizada no final do século e a que presenciamos agora em direção à Europa diz respeito ao fato de que os primeiros imigrantes permaneciam desconectados de sua terra, enquanto que os imigrantes atuais conseguem manter uma comunicação razoavelmente fluida com seus lugares de origem. Em grande medida, isto é possível em função dos avanços da tecnologia informacional, permitindo a um imigrante ter acesso aos fatos ocorridos em sua terra natal quase simultaneamente. O autor acredita que os processos de intensificação da interculturalidade¹⁴⁰ "são produzidos através das comunicações midiáticas do que pelos movimentos migratórios."¹⁴¹

Falar em sociedades plurais implica no reconhecimento da diversidade cultural, religiosa, étnica, ..., porém, como destaca Touraine, sociedade plural ou sociedade multicultural "não consiste em uma fragmentação da sociedade em comunidades encerradas em si mesmas que somente estariam ligadas entre si pelo mercado ou, inclusive, pela segregação [...]", mas o sentido das sociedades multiculturais está na definição da "combinação em um território dado de uma unidade social e de uma pluralidade cultural mediante

¹³⁹ DELORS, op. cit, p. 46

¹⁴⁰ Na bibliografia sobre multiculturalidade, é corrente a distinção entre interculturalidade, normalmente utilizada para designar as formas de intervenção na sociedade multicultural e enquanto que o termo multiculturalidade designa a constituição e presença de diferentes culturas em uma mesma sociedade. No trabalho citado de Néstor García Canclini (América latina e Estados Unidos: Mercado e interculturalidad) não se encontra esta distinção conceitual dos termos, sendo utilizados como sinônimos.

¹⁴¹ CANCLINI, op. cit. p. 4

intercâmbios e comunicações entre atores que utilizam diferentes categorias de expressão, análise e interpretação".¹⁴²

Em termos gerais, visualizamos uma tendência dual na sociedade: por um lado, universalização e globalização da economia e da cultura como resultado, em grande medida, dos avanços tecnológicos, e, de outro, o fortalecimento de movimentos que lutam pela preservação de identidades, ou seja, reforçam a idéia do particular/local. Esta dinâmica social identitária é explicitada por Manuel Castells através da distinção de três formas de identidades: identidades legitimadoras, identidade de resistência e identidades projeto.

Identidades legitimadoras são aquelas produzidas pelas instituições dominantes da sociedade, com a função de ampliar e racionalizar o poder sobre os atores sociais. Como resultado da ação consciente de atores sociais que se colocam contrários à lógica de dominação, surgem as identidades de resistência nas quais os aspectos coletivo e comunitário são importantes como uma forma de fortalecimento. Um exemplo dessa forma de identidade são as organizações negras nos Estados Unidos que resgatam a tradição cultural e reforçam os vínculos com as "raízes" de pertencimento.

Quanto à identidade projeto, corresponde a uma nova construção identitária a partir dos elementos culturais disponíveis na sociedade e almeja a transformação da estrutura social. Castells oferece como exemplo desta nova identidade os movimentos feministas que rompem com a sociedade patriarcal, questionando vários elementos de relações sociais, como a sexualidade, formas de produção etc.¹⁴³

As sociedades plurais se movimentam numa dinâmica que articula realidades distintas, provocando uma revisão das concepções modernas que nortearam a compreensão de elementos como a diversidade de culturas, línguas, costumes e tradições (só para citar alguns) convivendo numa única sociedade, ou, como descreve Touraine:

¹⁴² TOURAINE, Alain. ¿Que és una sociedad multicultural? Falsos e verdaderos problemas. In: **Revista Claves de Razón Práctica**. Madrid: Progreso, out\1995, no. 56. pp. 14-25. p. 16

¹⁴³ CASTELLS, op. cit, p. 30

[...] a modernização parece levar-nos do homogêneo ao heterogêneo, da religião e das proibições comunitárias à liberdade de pensamento e culto. Cada vez é maior o volume de indivíduos que vivem em uma cultura mestiça, que constroem um sincretismo cultural ou religioso muito individualizado, quando se debilitam as normas em grande número de esferas, desde o tipo de vida familiar ou sexual até a alimentação ou o vestir.¹⁴⁴

Compartilhando com esta visão dual da sociedade, Delors pontua estas duas direções: "[...] a mundialização, como temos visto, porém também diante da busca de múltiplos enraizamentos particulares."¹⁴⁵ Cabe ressaltar que o pluralismo cultural, presente em nossas sociedades, exige a busca pela sintonia entre os universalismos, produzidos pela modernidade com a crescente particularização das aspirações e experiências dos sujeitos neste final de século.

3.2. Para além do sujeito político

De uma forma propositiva, Touraine, partindo da pergunta “poderemos viver juntos?”, analisa a sociedade multicultural atual. Parte do princípio, já apontado neste trabalho por outros autores, de que economia e identidades culturais estão cada vez mais dissociadas, sugerindo a combinação destes dois elementos a partir do **Sujeito**¹⁴⁶ como única forma de criar “*um campo de ação pessoal, sobretudo, um espaço de liberdade pública*”. Para isso se faz necessária a construção de um Sujeito mediante a complementaridade de três forças:

¹⁴⁴ TOURAINE, op. cit. 1995. p. 20

¹⁴⁵ DELORS. Op. Cit. P. 50

¹⁴⁶ Para definir a noção de sujeito na perspectiva de Touraine, é preciso antes de qualquer coisa, localizar a trajetória do sujeito nas diferentes épocas, ou seja, na sociedade industrial/moderna e na sociedade atual que o autor também identifica como desmodernização. Na sociedade industrial/moderna o sujeito estava limitado pelos papéis que ocupava, sendo trabalhador, chefe de família, religioso, representante do poder institucional etc. A relação estava centrada não no sujeito, mas nas ordens e normas que a sociedade impunha. Era um sujeito mais na perspectiva coletiva e comunitária que concebe o ideal de uma sociedade socialista perfeita que, no entanto, através da luta de classes, do conflito entre patrão e empregado expressa sua inconformidade com as injustiças. Já com relação à sociedade atual, o sujeito encontra-se debilitado pelo processo de dissociação entre mercado e economia, já não impera um sujeito coletivo ou comunitário, mas a necessidade de construção de um novo sujeito que garanta a sua própria individuação, a sua singularidade, que se construa enquanto tal e possa ser capaz de combinar elementos como a sociedade, a cultura, o consumo e a personalidade numa perspectiva diferente da que apresenta e estimula a sociedade de consumo. (Cf. Touraine op. cit.)

[...] o desejo pessoal de salvaguardar a unidade da personalidade, desgarrada entre o mundo instrumental e o mundo comunitário; a luta coletiva e pessoal contra os poderes que transformam a cultura em comunidade e o trabalho em mercadoria; o reconhecimento interpessoal, porém, também institucional, do Outro como Sujeito.¹⁴⁷

Uma combinação que nos remete ao ideal dos Estados nacionais que buscaram na homogeneização cultural e política o fortalecimento de identidades coletivas e políticas relacionadas à cidadania. Vários estudos, tanto históricos quanto sociológicos, demonstraram como as identidades culturais coletivas e pessoais foram destruídas em nome deste ideal, tanto na Europa como nos Estados Unidos. Para ilustrar, registramos o caso dos índios sioux nos Estados Unidos, em que a elevada taxa de suicídios traduz a desorganização pessoal e social vivida por este grupo humano.

Do sujeito político nacional-democrático, construído durante a modernidade, sob potentes bases racionalistas com vistas a assegurar uma participação livre e democrática, a modernidade impôs uma racionalidade autoritária que levou ao triunfo o universalismo político. É, justamente, partindo deste modelo que Alain Touraine localiza as debilidades que vêm se tornando explícitas e faz com que comecemos a pensar não mais nos integristas democráticos, mas em um multiculturalismo que se defina por um ressurgimento do sujeito não mais coletivo, nem trabalhador, mas um sujeito capaz de construir possibilidades de liberdade na sua própria organização existencial.

Nesse sentido pode-se apontar a década de 60 como um marco. As lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos, em especial, a luta dos negros americanos, impele uma nova postura na construção de identidades que vão se fortalecendo e possibilitando alternativas diversas. Entre estas alternativas, o comunitarismo e o relativismo cultural se inserem como respostas ao processo de mudança que é imposto pela nova reorganização mundial. Uma articulação entre global e local oferece as primeiras resistências ao processo de globalização da economia e de mundialização da cultura.

¹⁴⁷ TOURAINE, Alain. *¿Podremos vivir juntos? Iguales e diferentes*. Madrid: PPC, 1997. p. 116

E é desse debilitamento que surgiram os problemas e as próprias contradições de um multiculturalismo que não tem nada a ver com as reivindicações de sociedades e culturas locais ou minoritárias em impérios ou Estados, todavia, pré-modernos e mal integrados.¹⁴⁸

O comunitarismo, como uma das respostas ainda vigentes na sociedade atual, "exige a correspondência completa em um território dado entre uma organização social, orientações e práticas culturais e um poder político; quer criar uma sociedade total."¹⁴⁹ A noção de comunitarismo¹⁵⁰ está definida por um movimento cultural ou força política que cria uma comunidade centrada em valores culturais, eliminando os que pertencem a uma outra cultura, ou mesmo a uma outra sociedade. Touraine define comunidade como sendo um espaço em que grupos definidos por gostos e costumes se beneficiam de uma certa organização interna e em particular da capacidade de estar representados diante dos poderes públicos.

Este processo de comunitarização, segundo o autor, leva a um rechaço do outro diferente, que não inclui os mesmos costumes e cultura. Nesse sentido, a comunitarização acentua a formação de guetos, impossibilitando o diálogo entre as culturas e caminhando para um processo de isolamento e separação do restante da sociedade em que estão inseridos. Processo que ocorre por dois caminhos: o primeiro, de forma voluntária, ou seja, pela própria necessidade sentida pelo grupo, e o segundo, por complementação, provoca esse isolamento dentro de um contexto social maior.

Nada mais distanciado do multiculturalismo que a fragmentação do mundo em espaços culturais, nacionais ou regionais, alheios uns aos outros, obcecados por um ideal de homogeneidade e de pureza que os asfixia e sobretudo substitui a unidade de uma cultura pela de um poder comunitário, as instituições por um mandamento, uma tradição por um livrinho de uma cor ou de outra, mostrado e citado de forma imperativa a cada instante.¹⁵¹

¹⁴⁸ TOURAINE, op. cit, 1997. p. 224

¹⁴⁹ TOURAINE, op. cit, 1997. p. 225

¹⁵⁰ Esta mesma noção de comunitarismo de Alain Touraine é trabalhada por Michel Wiewiorka para configurar o espaço sociológico do racismo. No capítulo VI apresento esta elaboração de forma mais detalhada.

¹⁵¹ TOURAINE, op. cit, 1997. p. 226

Portanto, podemos dizer que o multiculturalismo busca uma combinação da diversidade das experiências culturais com a produção e a difusão massiva dos bens culturais. É desta combinação que parece vir uma possível forma de resistência à dissociação entre economia e cultura vinculada no interior do processo de globalização.

É desde um princípio universal, capaz de combinar organização social e vida pessoal, que Touraine vê possibilidades de solução para este enfrentamento e deslocamento. "A livre construção da vida pessoal é o único princípio universalista que não impõe nenhuma forma de organização social e de práticas culturais."¹⁵² Na medida que se respeita a liberdade de cada um, a aceitação do outro diferente se dá de forma mais natural com isso retirando do cenário o rechaço e os xenofobismos.

É pelo esforço desta combinação que pode se basear uma sociedade multicultural democrática. O cuidado que se exige, para não confundir a visão de Touraine com uma leitura universalista do sujeito, passa pelo processo de combinação e não pela limitação do sujeito como um valor universal. É esta postura que distancia o autor das posturas defendidas pelo comunitarismo e pelo multiculturalismo relativista.

Na busca de argumentos que possam dar sustentação à sua proposta, o autor apresenta três formas que podem contribuir na construção de sociedades multiculturais, em que igualdade e diferença não se contrapõem, mas exigem uma articulação como forma de garantia da democracia.

O encontro das culturas: "afirma a existência de conjuntos culturais fortemente constituídos, cuja identidade, cuja especificidade e cuja lógica interna devem ser reconhecidas, porém sem serem totalmente alheias, mas diferentes umas das outras."¹⁵³ Tomando como referência a postura de Claude Lévi-Strauss, Touraine afirma que a comunicação entre culturas diferentes deve ser limitada para que não corra o perigo de serem absorvidas pela que apresente características universais.

¹⁵² TOURAINE, op. cit. 1997. p. 230

¹⁵³ TOURAINE, op. cit. 1997. p. 237

No campo político, esta postura, que reconhece a diversidade cultural, pode acabar gerando uma espécie de protecionismo na relação com as culturas minoritárias (p. ex.: culturas indígenas do norte do Brasil). Postula que este posicionamento de reconhecimento das diferentes culturas se apresenta como uma possibilidade, mas que, no final, acaba destruindo as culturas minoritárias.

Esta lógica está muito distante da posição de Claude Lévi-Strauss e de todos aqueles que defendem a diversidade das culturas, porque, por detrás de uma aparente tolerância, sempre terminaram destruindo as culturas locais ou minoritárias, do mesmo modo que mantiveram de forma decidida a relação hierárquica com os homens, donos da vida pública, e as mulheres, encerradas na vida privada.¹⁵⁴

O que está em jogo é a relação que se estabelece entre o universal e o particular. As respostas encontradas por muitos pesquisadores atuais, em que o reconhecimento das diversidades culturais é apontado como uma saída para o dilema atual, são criticadas por Touraine que vê, neste puro reconhecimento, uma leitura que passa pelo exterior do problema do multiculturalismo, sem adentrar no seu interior, que é o verdadeiro papel do sociólogo.

O parentesco das experiências culturais: diferente da visão do encontro das culturas, esta forma pressupõe o estabelecimento da comunicação não se dando mais entre os conjuntos culturais constituídos, mas entre condutas coletivas que se esforçam em sua totalidade para resolver os mesmos problemas considerados fundamentais. É o parentesco encontrado entre as diferentes culturas que gera a possibilidade de estabelecer o diálogo intercultural, e não o simples fato de reconhecer a diversidade de culturas presente na sociedade.

[...] o Sujeito emerge do nível da experiência individual e da vontade de todos e de cada um para dar sentido à sua vida, e não desse outro nível, mais elevado, demasiado irreal, de uns sistemas culturais e sociais fortemente constituídos.[...] equívale dizer que as culturas não são, ao menos no mundo moderno em

¹⁵⁴ TOURAINE, op. cit, 1997. p. 240

que vivemos, entidades separadas e fechadas sobre si mesmas; são modos de gestão de mudanças tanto como sistemas de ordem.¹⁵⁵

É por este viés que esta postura se diferencia da anterior, não reconhecendo simplesmente a diferença, mas parentescos mais ou menos distantes entre as culturas.

A reordenação do mundo: Mesmo apontando as diferenças entre as duas posturas anteriores, Touraine observa que a manutenção do distanciamento entre as culturas para o estabelecimento do diálogo intercultural não basta. O receio de que a substituição da racionalidade real pela racionalidade formal/instrumental possa dar abertura para a legitimação de um poder absoluto expressa a redução de nossa sociedade a um grande mercado de consumo. Uma analogia proposta pelo autor exemplifica bem esta situação:

[...] o supermercado seria a expressão mais positiva de um multiculturalismo reduzido à diversidade das demandas.[...] A liberdade de intercâmbio e de compra não impede nem a discriminação nem a segregação, (...) parte de uma constatação: a sociedade de massa e as identidades culturais se separam cada vez mais, em vez de dissolver-se as segundas na primeira. O problema da comunicação intercultural não está regulado pela globalização econômica.¹⁵⁶

Por este caminho, resta ao sujeito reinterpretar tudo que a racionalidade moderna eliminou como elemento que se contrapunha à razão, reconstruindo-se a si mesmo enquanto sujeito humano. A inserção do debate sobre o multiculturalismo neste entorno possibilita observar que a necessidade imediata é a de reordenar o mundo e, neste reordenamento, incluir a questão da multiculturalidade que encerra, em si mesma, uma força de transformação, utilizando a via cultural. Neste processo, a reconstrução do próprio sujeito não deve ser esquecida e mais do que isso, deve ser colocada no centro das

¹⁵⁵ TOURAINE, op. cit, 1997. p. 243-4

¹⁵⁶ TOURAINE, op. cit, 1997. p. 245

atenções. Na reordenação mundial dois elementos são fundamentais e complementares: a rememoração e o distanciamento.

A *rememoração* resgata da própria experiência do sujeito o que ficou ausente, ignorado e distante, tornando-o presente. Por sua vez o *distanciamento* envolve a formação de cada um de nós como um sujeito que não se confunde com nosso Ego, "como uma espécie de viagem ritmada por encontros que servem ao viajante para tomar distância com respeito a sua situação social."¹⁵⁷

No entanto, como aponta Touraine, a constituição de um sujeito forte e capaz de assumir este duplo movimento ainda está em processo de construção. Detecta-se um sujeito debilitado pela racionalidade real da modernidade, que passou pela mudança, levando a um sujeito racional/instrumental. Este sujeito encontra-se no limiar de um novo processo de reconfiguração mundial que dissocia economia e cultura. A idéia é apresentar resistência à mudança desencadeada pela globalização, atribuindo um papel principal ao resgate e reconstrução do sujeito.

Se se quer expulsar a exploração puramente comercial da diversidade cultural, e se se pretende evitar o choque das culturas, quando a diferença alimenta o medo e o rechaço, temos que dar um valor positivo a essas mesclas e a esses encontros que nos ajudam, a cada um de nós a ampliar a experiência própria, a fazer deste modo mais criadora nossa própria cultura.¹⁵⁸

3.3. Reconfiguração da Sociedade Multicultural: identidades e educação

O que se pretende com esta parte do trabalho é situar o estado da questão no que diz respeito à formação, ou melhor, à reconfiguração das sociedades atuais impulsionadas pela presença intensiva de formas diferentes de expressões culturais que tanto podem ser advindas dos movimentos de globalização da economia e da cultura, como dos processos de transformação

¹⁵⁷ TOURAINE, op. cit, 1997. p. 248

¹⁵⁸ TOURAINE, op. cit. 1997. p. 251

[D1] Comentário: Página: 43
Ver se esta expressão é a melhor para designar o movimento que deve ser realizado pelo sujeito na perspectiva de Touraine como forma de resgate e reconstrução, diante da sociedade que dissocia economia e o pessoal.

e descoberta que têm possibilitado o avanço no campo das tecnologias, conforme foi apontado no capítulo anterior.

A perspectiva por denominar nossas sociedades atuais como em processo de reconfiguração multicultural diz respeito, inicialmente, ao projeto idealizado para a formação dos estados nacionais. Um projeto que não se consolidou, preservando em seu interior outras tradições culturais e lingüísticas que não as impostas oficialmente pelo estado político.

Na verdade, pensar sobre a sociedade sob a perspectiva da constituição multicultural é contrapor tal idéia à lógica do estado nacional, principalmente, no âmbito da cultura, concebida pelo Estado nacional como única e coesa. Admitir nossas sociedades como multiculturais significa considerar o que historicamente tem sido negado e, a partir disso, reconstruir uma outra lógica de interpretação dessa realidade que possa ser útil para a própria prática social educativa.

Sob o ponto de vista abordado por Touraine, a sociedade multicultural pode ser constituída por um estado unicamente laico que defenda e garanta o princípio básico da democracia: a pluralidade e a diversidade.¹⁵⁹ Isto não significa afirmar uma sociedade fragmentada, dividida por grupos étnicos ou culturais, por grupos religiosos ou de ordem política, mas implica em um processo de revigoração, principalmente, dos sujeitos que fazem parte das sociedades atuais, recompondo seu papel nas estruturas sociais e, conseqüentemente, a luta pela democratização dos meios de produção cultural, dos meios econômicos e das divisões do poder político de forma democrática e participativa.

A sociedade multicultural que se reconfigura e se reorganiza¹⁶⁰ obriga a considerar o papel dos sujeitos no singular e a própria identificação desses

¹⁵⁹ TOURAINE, Alain. ¿Que és una sociedad multicultural? Falsos e verdaderos problemas. In: **Revista Claves de Razón Práctica**. Madrid: Progreso, out\1995, no. 56. pp. 14-25. p. 15

¹⁶⁰ Trabalha-se com a idéia de reconfiguração e reorganização considerando o processo de construção dos estados nacionais, conforme apresentamos no primeiro capítulo. Uma construção todavia não consolidada e que negou a diversidade em nome de uma homogeneização cultural considerada positiva, com vistas a constituir o estado nacional idealizado. Nesta perspectiva, não temos hoje uma sociedade com diferentes expressões culturais pela primeira vez, mas uma sociedade que se reorganiza, impulsionada pelos intensos processos de transformação, em grande parte advindos das inovações e descobertas no universo das novas tecnologias da comunicação e da informação (cf. capítulo II).

sujeitos como processos fluídos e mutantes. Não se nega a importância do ato coletivo como um dos elementos que compõe esta identificação, mas se agrega a isto a revalorização do eu no singular. Junto com esta revisão acompanham outros problemas a serem assumidos e enfrentados. Um deles diz respeito à convivência das mais diferentes culturas em contato em um mesmo espaço físico - realidade visível, principalmente, nos grandes centros urbanos das metrópoles.

É preciso preparar estes sujeitos para a convivência solidária com outras culturas, na relação a ser estabelecida com o outro diferente, portador de valores e tradições culturais e sociais com as quais não estamos acostumados a lidar.

A reconfiguração da sociedade multicultural se dá na medida que cada vez mais vivenciamos a presença de outros povos conosco. Sujeitos que se constituem pelos processos de contato e enfrentamentos culturais cotidianos, se formando em processos de intercâmbios intensos, muitas vezes inconscientes, que geram outras formas de comunicação e de produção cultural não mais sustentadas por matrizes únicas.

Sujeitos com identidades híbridas e mestiças são o resultado que já se começa a vislumbrar neste início de século. Formas identitárias com novas configurações e com novos elementos, exigindo tanto do poder político quanto dos produtores de conhecimento nas distintas áreas científicas a elaboração de novas formas de organizar a sociedade e compreender os fenômenos, principalmente, no âmbito cultural. Quando faço essa afirmação não penso, necessariamente, em um ato consciente coletivo, penso nos atos "invisíveis" que configuram estas outras formas de criar e recriar identidades e outros sujeitos diferenciados do que temos sido até agora. Uma identidade que se reconstrói pela interação com a diversidade, pela diversidade e na diversidade cultural, religiosa, social etc.

Da mesma forma que o ato de pensar a comunidade em que esses sujeitos se inserem deve ser um ato criativo que, segundo a perspectiva

abordada por Homi Bhabha¹⁶¹, re-estabelece a comunidade fronteira da migração, do movimento, da fluidez, da dinâmica, a comunidade é também orgânica, engajada, comprometida com um projeto democratizador das estruturas sociais. Essa comunidade não é a comunidade fixa, delimitada por um espaço físico ou pela organização demandada pelas reivindicações somente de ordem política. É, justamente, pelo interior dessas transformações sociais e culturais e de lutas políticas que se constituem outras relações que agregam os indivíduos/sujeitos/agentes. Essas relações são as interculturais e extraterritoriais no dizer de Bhabha. Também posso usar outra linguagem para localizar essas relações, a idéia da transnacionalização, da circulação de culturas que, rompendo as barreiras estabelecidas pelas fronteiras, criam e recriam outras significações, outros sentidos em lugares distantes.

Para uma primeira aproximação deste processo no espaço educativo, alguns interrogantes ajudam a desenvolver a reflexão. Que papel ocupa a educação nestes movimentos de reconfiguração social marcadamente multiculturais? Que possibilidades a escola, enquanto instituição, oferece para a potencialização dessas expressões multiculturais? É possível utilizá-las como um elemento pedagógico na construção de saberes e processos de aprendizagem? Como lidar com esses sujeitos híbridos? Mestiços?

Em um primeiro momento, acredito que a reflexão a ser estabelecida, nos assumindo enquanto educadores, deve se dar a partir desses deslocamentos: já não temos sujeitos constituídos por uma rigidez, facilmente detectável, temos sujeitos/alunos híbridos, uma só demarcação identitária já não consegue dar conta. A passagem do sujeito somente coletivo para um outro sujeito que é resultado de processos híbridos é um dos deslocamentos a que me refiro. Talvez a idéia de ruptura do modelo educativo homogêneo e a construção de um outro modelo mais fluído/híbrido¹⁶² possa ser capaz de trabalhar pedagogicamente com as distintas expressões culturais pelo viés da fronteira, pelo viés intervalar, como sugere Homi Bhabha.

¹⁶¹ BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte, 1998. p. 29

¹⁶² A utilização desses binômios (fluído/híbrido, sujeito/aluno etc.) na própria construção da escrita expressam a reflexão ainda em processo de gestação, não encontro as palavras mais apropriadas para descrever e definir esses processos em movimento a que me refiro.

As maneiras com que se deve trabalhar exigem a reestruturação do próprio sistema educativo e, mais ainda, uma reestruturação do processo formativo de docentes em todos os níveis. Reestruturação que se coloca para além de um processo de conscientização, para uma formação integral e crítica que busca no reconhecimento das distintas expressões culturais um dos princípios básicos para essa atuação intercultural, seguida pelas relações marcadas por uma postura entre as tradições/matrizes/matizes culturais trabalhando pela convivência solidária entre os grupos culturais

A mudança do enfoque da escola para uma atuação que considera a multiculturalidade presente em nossos espaços sociais obriga que se repense também todos os outros componentes da atuação educativa na perspectiva intercultural.¹⁶³

3.4. Fundamentos da sociedade multicultural

No universo do debate sobre os enfoques e contribuições de uma sociedade que considera a perspectiva multicultural como ideal, localizam-se alguns pressupostos básicos e que acredito serem fundamentais para a constituição da sociedade pluralista e multicultural.¹⁶⁴

- a. Multietnicidade: a presença de vários grupos étnicos¹⁶⁵ no interior de uma mesma sociedade. Estes grupos étnicos geralmente têm sido associados aos chamados grupos minoritários que não representam a expressão da oficialidade da cultura assumida como nacional de um determinado estado. A etnicidade distinta de um grupo se constitui pelo auto-reconhecimento de pertencimento a um determinado conjunto de pessoas que possuem heranças culturais comuns e que também são reconhecidas pelos outros como diferentes da cultura oficial. Outro aspecto a ser considerado é o fato

¹⁶³ Mais adiante abordo de forma mais aprofundada esta questão, faço nesta parte do trabalho somente um anúncio.

¹⁶⁴ Não estou pretendendo oferecer aqui todos os elementos constituintes de uma sociedade que se construa a partir da valorização da multiculturalidade, mas elencar alguns deles que possam localizar algumas balizas referenciais para minha reflexão neste momento, ainda de forma embrionária.

de que estes grupos buscam de alguma maneira constituir um espaço de livre manifestação e formas de preservação de suas tradições culturais. A luta empreendida pelo movimento negro contra o racismo, as reivindicações apresentadas pelas organizações indigenistas na América Latina, ou, então, as próprias guerras com forte teor étnico no continente africano e no leste europeu são ilustrativas destes processos de constituição, mesmo que em alguns casos não sejam geográficas, mas de luta permanente pelo uso e preservação de manifestações culturais. Nesse sentido não se deve esquecer, mesmo nas nações européias, o ressurgimento (particularmente prefiro adotar o termo revigoramento) de grupos étnicos pertencentes à nação onde estão e que estão sendo revigorados.

- b. Identidade híbrida/plural: como resultado das distintas culturas que convivem em um mesmo espaço, resultado nem sempre harmonioso, porém que possibilita o cruzamento e processos de hibridação identitária. Reconstruções culturais identitárias que se dão pelo cotidiano e pelas exigências da sobrevivência. Pode-se situar duas vertentes para compreender esta características. A primeira delas, no nível pessoal, considera a formação identitária como processo de auto-reconhecimento do sentido, de fazer parte de algum grupo distinto. O sujeito reconhece-se como integrante deste grupo a partir de características próprias no âmbito físico. A outra vertente corresponde aos padrões culturais que caracterizam o pertencimento a um determinado grupo étnico. Nesse sentido a primeira vertente normalmente antecede a segunda. Para que haja a identificação com um determinado padrão cultural-étnico é necessário que ocorra um processo de auto-reconhecimento primeiro. E, posteriormente, o que vislumbramos hoje é a constituição de identidades que passam a ser construídas por diferentes contribuições culturais-étnicas. Realidade que se observa atualmente, de forma mais nítida, com o processo de globalização e as facilidades de mobilidade desencadeadas pelo avanço tecnológico no âmbito da comunicação.

¹⁶⁵ A idéia de etnia aqui ainda vista sob a perspectiva da noção mais clássica do conceito será revisitada mais adiante nesse trabalho e melhor elaborada, assumindo uma perspectiva mais atualizada.

- c. Grupos minoritários: historicamente presentes no interior das sociedades, mesmo tendo passado longo período de tempo sendo negados, refletem formas de organização social mantidas por laços culturais e religiosos e também formas de perceber o contexto em que se inserem de forma diferente ou distinta da maioria. Esta idéia de minoria normalmente vem acompanhada pela lógica das relações desiguais e discriminatórias, que não raro acabam por originar formas de agrupamento étnicos
- d. Movimentos migratórios: característica marcante das duas últimas décadas, onde se observa uma imigração do sul para o norte do planeta, em outras palavras, dos países do terceiro mundo ou em desenvolvimento para os chamados países do primeiro mundo. Os motivos tanto podem ser localizados no âmbito econômico como por razões de guerras e conflitos étnicos. Mais recentemente, os conflitos do Leste Europeu e a imigração do leste para oeste faz com que novos mapas culturais se intensifiquem no interior das nações, principalmente, européias.
- e. A necessidade de um grau mínimo de homogeneidade cultural e política: como forma de garantia básica dos direitos humanos e do exercício da cidadania. Com isto garante-se também o direito à participação democrática na construção das sociedades multiculturais e plurais. Eis aqui um dos grandes desafios: conjugar diversidade com um eixo condutor mínimo que possa concretizar o ideal de democracia.
- f. Para além do reconhecimento das diferenças: exigência que deve ser assumida para que não haja um reducionismo no debate sobre a multiculturalidade. Para além do reconhecimento do outro diferente, há necessidade de atitudes que busquem no intercâmbio solidário o crescimento e consolidação de um projeto de humanização.

A busca pela localização desses aspectos contribui, no meu modo de compreender estes fenômenos, para a proposição da idéia de uma intervenção nesta realidade, razão pela qual pretendo construir a perspectiva intercultural como uma possível resposta de intervenção para esta realidade multicultural, construção que se dará nos próximos capítulos.

Não menos interessante, apontar alguns dos conflitos que se apresentam nesse contingente da sociedade vista sob a ótica multicultural e pluralista, para isso tomo a análise realizada pelo pesquisador Javier de Lucas, da Universidade de Valência (Espanha), que situa a idéia de choque entre as civilizações pela ótica da cultura e não da economia ou no campo das disputas pelo poder político, como é proposta pelo professor norte-americano Hungtinton:

a fonte fundamental de conflitos (na nova fase da política mundial) não será basicamente ideológica nem econômica. As grandes divisões da humanidade e a fonte de conflitos predominantemente serão de caráter cultural.... O choque de civilizações dominará a política mundial. As linhas de fratura entre as civilizações serão as linhas de frente do futuro.¹⁶⁶

Nestas fraturas/rupturas propostas por Hungtinton não há espaço para o diálogo, o intercâmbio, a solidariedade, mas para disputas onde se enfrentarão as culturas dominantes, cabe lembrar, herança do ideal do estado nacional com as culturas minoritárias e, conseqüentemente, as culturas de grupos étnicos. Nesta perspectiva não resta muito a fazer a não ser preparar-se para enfrentar os 'perigos' oferecidos pela lógica multicultural e pluralista.

Este tem se constituído num dos argumentos para combater o multiculturalismo ou a multiculturalidade presente no interior das sociedades atuais, por exemplo, o fechamento de fronteiras, como é o caso entre Estados Unidos e México. Segundo esta perspectiva é preciso rechaçar as manifestações culturais que não se enquadram dentro da lógica nacionalista homogênea. Também não tem espaço para a constituição de identidades culturais distintas ou híbridas, pois elas ameaçam o pertencimento à nação. Em outras palavras pode-se afirmar: põem em risco a manutenção da hierarquia ocidental.

Javier de Lucas chama a atenção para a percepção de formas já em processo de implementação que seguem esta orientação intelectual, na maneira de compreender os fenômenos contemporâneos multiculturais.

¹⁶⁶ LUCAS, Javier de. Elogio de Babel? Sobre las dificultades del derecho frente al proyecto intercultural. *Anales da Cátedras Francisco Suárez*. no. 31 – 1994. pp 15-39. p. 26

Lembra as medidas européias de contenção da imigração de africanos e latinos. Esta problemática ainda não é visível nas relações entre países da América Latina. A presença de argentinos no Brasil ou vice-versa não tem acarretado problemas dessa ordem. Mas, por outro lado, tem oferecido condições para que, principalmente em regiões de fronteira, as relações híbridas se constituam.

SEGUNDA PARTE

Educação e multiculturalismo

Quando descobrimos que existem várias culturas em vez de uma só, e conseqüentemente, quando nos damos conta de que chegamos ao final de uma espécie de monopólio cultural, embora seja ilusório ou real, nos sentimos ameaçados por nosso próprio descobrimento. Repentinamente, se faz possível a existência de *outros* e que nós somos um outro entre "outros". (Paul Ricoeur)

CAPÍTULO IV

MULTICULTURALISMO EM DEBATE: VERTENTES HISTÓRICAS E REPERCUSSÕES ATUAIS NA EDUCAÇÃO

A discussão realizada nos meios acadêmicos sobre essa exigência trazida pela sociedade plural para o campo educativo implica a necessidade de esclarecermos as concepções que foram elaboradas sobre educação multicultural. O termo multiculturalismo originário das lutas contra o racismo, empreendidas pelos negros norte-americanos¹⁶⁷ até bem pouco tempo, parecia ser algo específico das preocupações da América do Norte. Atualmente, em vista da intensificação da imigração, este tema se converteu numa preocupação dos países Europeus, se estendendo também para os países menos desenvolvidos, como é o caso das nações latino-americanas. Se bem que com conotações diferenciadas, a discussão vem ganhando novos acréscimos teóricos, seja por parte das especificidades nacionais e regionais, seja pelos novos contextos sócio-culturais que se configuram de forma híbrida já não mais somente no mundo ocidental, mas também no oriental.

A partir do debate travado pelos pesquisadores no âmbito da educação, pretendo traçar alguns dos enfoques que mais têm feito parte das preocupações nas discussões e no interesse na pesquisa nesta área.

4.1 Multiculturalismo: coesão social e democracia

Resgatar a trajetória do termo multiculturalismo nos remete a pensadores clássicos como Toqueville (1805-1859) que lançou as bases para a compreensão do pluralismo cultural e político presente na formação da

sociedade norte-americana. Influência que marca a constituição das instituições sociais e políticas estado-unidenses, imprimindo características na formulação das leis e expressando a "garantia" da pluralidade no conjunto da sociedade.

A obra de Alexis Tocqueville *A democracia na América* (1832) oferece um panorama da configuração social norte-americana a partir da diversidade característica dos imigrantes que povoaram o território norte-americano e, ao mesmo tempo, destaca a importância da língua comum que utilizavam esses primeiros imigrantes (brancos) em terras norte-americanas.¹⁶⁸ Na complexificação deste mosaico representado pela imigração branca, acrescentam-se as populações negras escravizadas e as populações indígenas. Quando me refiro a estas populações, não as compreendo como um bloco homogêneo mas, pelo contrário, como uma representação de vários matizes culturais, lingüísticos, étnicos etc. Se observarmos o caso das populações africanas, podemos distinguir diversos grupos étnicos com diferentes línguas, hábitos, costumes e tradições culturais.

Tocqueville descreve: "Entre estes homens tão diversos, o primeiro que atrai os olhares, o primeiro na ilustração, em poder, em ventura, é o homem branco, o europeu, o homem por excelência; por debaixo dele aparecem o negro e o índio."¹⁶⁹ É o próprio autor que retrata, através de sua experiência, a relação hierárquica construída entre estes três povos distintos:

Recordo que percorrendo as selvas que ainda cobrem o Estado de Alabama, cheguei um dia à cabana de um pioneiro. Eu não queria entrar na vivenda do americano, somente queria repousar uns instantes junto a uma fonte que se encontrava não muito longe dali, no bosque. Estando no dito lugar, vi uma índia (encontrava-me próximo do território ocupado pelos Creeks); levava pela mão uma menina de cinco ou seis anos de idade, pertencente à raça branca, a quem supus ser filha do pioneiro. Uma negra as seguia. Ostentava, a índia, uma espécie de luxo bárbaro: aros de metal

¹⁶⁷ SAN ROMÁN, Teresa. Escuela y relaciones interétnicas. In: SANTAMARIA, Enrique; PLACER, Fernando Gonzalez (coord.). **Contra o fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural**. Barcelona: Virus, 1998, pp. 73-89

¹⁶⁸ TOCQUEVILLE, Alexis. **La democracia em América I**. Madrid: Alianza Editorial, 1984. (1ª. Ed. 1832), p. 48

pendiam de seu nariz e de suas orelhas; seus cabelos adornados com contas de vidro caíam livremente sobre seus ombros. Observei que não estava casada, pois ainda levava o colar de conchas que as virgens têm o costume de depositar no leito nupcial; a negra estava vestida com um traje europeu feito “jirones”.

As três sentaram-se ao lado da fonte, e a jovem selvagem, tomando a menina nos braços, começou a fazer carícias que poderiam ser ditadas pelo coração de uma mãe. A negra, por sua parte, tentava mediante mil inocentes artifícios atrair a atenção da pequena crioula, que mostrava até por seus menores movimentos um sentimento de superioridade que contrastava de maneira estranha com sua pequenez e sua idade, poderia se dizer que fazia uso de condescendência ao receber os cuidados de suas acompanhantes.

De cócoras diante de sua ama, espiando cada um de seus desejos, se percebia na negra por igual um amor quase material e um temor servil, no entanto, se observava, até nas efusões de ternura da mulher selvagem, um ar orgulhoso, livre e indômito.¹⁷⁰

Um forte sentimento que protagonizou a instalação da sociedade democrática, aliado às práticas sociais diferencialistas que imperaram na legislação norte-americana, não impediu a constituição de uma nação que segregou e exterminou o diferente, o não anglo-saxão cristão. O historiador e antropólogo Emmanuel Todd observa que, entre 1860 e 1890, 250 mil índios foram exterminados em terras norte-americanas, enquanto que os negros foram segregados em guetos.¹⁷¹ Outro elemento recordado pelo historiador remonta à legislação norte-americana que até 1966 proibiu o casamento inter-racial.¹⁷²

No início do século XX, o filósofo da educação John Dewey, com a obra *Democracy and education*(1916), estabelece a relação entre o pluralismo na formação da sociedade norte-americana e a educação, atribuindo à escola o papel de equilibrar as forças presentes na sociedade a fim de garantir

[D1] Comentário: Página: 45
É preciso ler toda esta obra para extrair maiores informações do pensamento de Dewey sobre o pluralismo americano do início do século - ver biblioteca da Unisinos a obra em português.

¹⁶⁹ TOCQUEVILLE, op. cit, p. 317.

¹⁷⁰ TOCQUEVILLE. *La democracia en América I*. op. cit, p. 319-20

¹⁷¹ TODD, Emmanuel. *O destino dos imigrantes*. Assimilação e segregação nas democracias ocidentais. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 57. (Coleção Epistemologia e Sociedade)

¹⁷² TODD, op. cit, p. 89 - A lei só foi considerada inconstitucional e abolida em 1967.

interesses e projetos comuns aos cidadãos, assim como a participação democrática.

Por outro lado, Malgesini e Giménez atribuem a Furnivall, por volta do ano de 1944, a criação do termo sociedade plural. Furnivall apresentou pela primeira vez este conceito para caracterizar as sociedades das Índias Orientais Holandesas, defendendo a idéia de que as sociedades plurais eram criações da colonização ocidental, que reuniu diferentes grupos étnicos nos estados coloniais. Este autor acreditava que, por ser uma criação dos ocidentais, as sociedades plurais se desmoronariam quando acabasse a colonização, justamente pelo processo forjado para estabelecer laços políticos e econômicos, não havendo no seio destas sociedades laços unificadores de caráter cultural e social.¹⁷³

O multiculturalismo, originalmente como foi concebido nos Estados Unidos da América, preconizava que as diversas culturas existentes no interior do território norte-americano seriam *assimiladas* pela cultura dominante¹⁷⁴. Pautadas nessa compreensão, foram implantadas diversas políticas para levar a cabo esta visão *assimilacionista*, entre elas a chamada *Educação Compensatória*, traduzida em programas de reforço escolar para crianças, filhos de imigrantes, que não dominavam ou não tinham o conhecimento satisfatório da língua e da cultura tradicional americana.

Outra prática, as *Ações Afirmativas* pretendiam igualar principalmente populações negras no mercado de trabalho e na educação com os índices de empregados e alunos brancos. O ano de 1965 pode ser considerado como um marco na implantação de políticas que visavam a justiça social e a igualdade para os negros. Além da educação e do trabalho, uma série de outras medidas foram tomadas para combater a pobreza, que acabou diminuindo também, e a discriminação racial sofrida pelos negros. Um exemplo é o lançamento de programas de saúde (*Medicare*) para idosos e assistência aos pobres, a

[D2] Comentário: Página: 46
Distinguir ações afirmativas das práticas assimilacionistas, elas são diferentes.

¹⁷³ MALGESINI, Graciela; GIMÉNEZ, Carlos. **Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad**. Madrid: Cueva Del Oso, 1997. p. 257.

¹⁷⁴ WASP = White, anglo-saxan and Protestant (Branca, anglo-saxã e protestante)

proibição da lei que discriminava os negros na aquisição de moradia e a aprovação da legislação sobre os direitos civis.

Pelo fato de terem sido abertas tantas fontes novas de ajuda federal, afetando quase todas as instituições privadas do país, ficou fortalecido de forma excepcional o poder do governo federal no sentido de desencorajar as práticas discriminatórias e segregacionistas mediante a **suspensão** da ajuda. [...] De fato, os programas sociais lançados no governo Johnson cresceram maciçamente ao longo das décadas de 1960 e 1970, independentemente da vontade ou dos esforços presidenciais.¹⁷⁵

Política que não só beneficiou as populações negras, mas também outros segmentos da sociedade que estavam à margem do sistema educacional e econômico. O sociólogo norte-americano Nathan Glazer afirma que nesta política haviam dois objetivos claros a serem atingidos: a complementação da estrutura do bem-estar social e a eliminação da discriminação política e econômica contra os negros que, na avaliação do sociólogo americano, foram consideravelmente alcançadas.

Algumas cifras retiradas do documento *O status Social e Econômico dos Negros nos Estados Unidos*, elaborado pelo governo norte-americano e apresentadas pelo mesmo autor em outro trabalho (1972), demonstram como estas medidas contribuíram para a elevação das camadas pobres e negras, revelando um crescimento na renda média de 54% em 1964 para 60% em 1969, se compararmos com a relação média dos brancos.¹⁷⁶ Mesmo considerando estes dados, Nathan Glazer questiona até que ponto, de fato, os negros foram incorporados em condições de igualdade¹⁷⁷ à sociedade americana, uma vez que as pesquisas demonstram que, embora uma significativa parcela da população tenha ascendido para o ensino superior se comparada com a situação anterior, grande parte desta população ainda se encontrava vivendo em péssimas condições sociais e materiais.¹⁷⁸

¹⁷⁵ GLAZER, Nathan. Tendências na justiça social. In: *Revista Diálogo*, no. 3, vol.14, 1981. pp. 13-15. p. 14

¹⁷⁶ GLAZER, Nathan. O dilema racial na década de 70. In: *Revista Diálogo*, no.1, vol.5, 1972. pp. 87-94. p. 88.

¹⁷⁷ GLAZER, op. cit, 1981. p. 14

¹⁷⁸ GLAZER, op. cit, 1972. p. 90

Medidas semelhantes foram aplicadas também em alguns países da Europa como a Grã-Bretanha e Holanda nestas mesmas décadas. Antonio Guerrero Serón avalia estas práticas da seguinte maneira:

O que está oculto no fundo é a compreensão de que as culturas estrangeiras são inferiores e a presunção racista de que as crianças possuem uma série de dificuldades para a aprendizagem que terminará por contribuir na redução do rendimento escolar [...].¹⁷⁹

No caso dos Estados Unidos, as diferentes concepções que nortearam o debate sobre o multiculturalismo/pluralismo cultural, segundo Mary A. Hepburn,¹⁸⁰ podem ser agrupados em quatro grandes enfoques teóricos. A autora propõe uma distinção entre pluralismo cultural e multiculturalismo, preferindo reservar este último termo para a compreensão da formação das sociedades multiculturais e o primeiro às teorias assimilacionistas. Quanto às teorias assimilacionistas, a autora distingue dois enfoques: assimilação 1 e assimilação 2.

Na concepção do *Assimilacionismo 1*, os grupos pertencentes a culturas externas são acolhidos pela cultura dominante, ou melhor, defende-se a idéia de que estes grupos de culturas externas serão capazes de organizarem-se para, juntos com o grupo pertencente à cultura dominante, estabelecer um debate e chegar a um ponto comum. Dessa forma, torna-se parte da cultura dominante, sendo absorvida/assimilada por ela, ou nas palavras da própria autora: "[...] surge um consenso público, graças à polémica e ao debate, de modo que se descobre e expressa uma vontade comum. Os subgrupos chegam assim a serem parte do todo, ou seja, da cultura dominante."¹⁸¹

¹⁷⁹ GUERRERO SERÓN, Antonio. Del assimilacionismo al antirracismo. Los modelos de escolarización en las sociedades multiétnicas avanzadas. In: SANTAMARIA, Enrique; González Placer, Fernando (orgs.). **Contra o fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural**. Barcelona: Virus, 1998. (pp. 139-152). p. 144.

¹⁸⁰ HEPBURN, Mary A. El problema del multiculturalismo y de la cohesión social en una sociedad democrática: los Estados Unidos modelo o ejemplo? In: **Revista Perspectivas**, vol XXII, no. 1, 1992, (81). pp. 83-93.

¹⁸¹ HEPBURN, op. cit, p. 85.

A expressão que se popularizou para designar esse processo de assimilação foi chamada de *Melting Pot*¹⁸², ou como descreve Lima: "[...] cadinho onde várias culturas se fundem para formar uma só, perdendo características próprias em favor de uma nova unidade - no caso, a americana, predominantemente anglo-saxã."¹⁸³ Cabe lembrar que para o caso dos afro-americanos este modelo não vigorou. As práticas segregacionistas contra os negros americanos perduraram até aproximadamente a década de 60, quando iniciam as lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos.

Na educação, esta concepção teórica deixa claro suas influências, predominando por mais de duas décadas e chegando até meados da década de 90. John Dewey e Herbert Spencer são alguns dos educadores que vão chamar a atenção da sociedade americana para os perigos que representavam estas idéias para a democracia. Estes autores apontam um papel fundamental para a escola enquanto um instrumento de unificação da cultura da nação, não como assimilação, mas como fusão. No entanto, estas idéias não ultrapassaram o caráter assimilacionista e integracionista.

Este ponto de vista é também assumido pelo estado norte-americano. Hepburn oferece um dado importante: "Em 1890 havia somente 2 566 escolas secundárias públicas (high schools); em 1920 havia 14 326 (Bureau of Education, 1901; 1922)".¹⁸⁴ A educação assume o papel de unificadora da cultura nacional como forma de garantir a coesão social e a democracia. Escola para todos, a partir de um programa de ideais assimilacionistas, nos quais deviam estar inseridos não só elementos históricos e sociais da Europa e do mundo, mas principalmente história e problemas econômicos dos Estados Unidos, é o que se pretendia para forjar um novo cidadão com capacidade crítica, com uma atitude reflexiva para entender o presente e com condições de preparar-se para o futuro.

¹⁸² "A duradoura imagem dos Estados Unidos como um 'cadinho' foi estampada na consciência nacional em 1908, pelo sionista inglês Israel Zangwill, quando seu melodrama **The Melting Pot** (O cadinho) estreou em Washington e Nova York. A peça apresenta dois imigrantes russos, um judeu e o outro cristão, que encontraram amor e felicidade na América - 'crisol de Deus, o grande cadinho onde todas as raças da Europa se misturam e reformam-se!'. (ADAMS, Paul Willi. A imigração e a experiência americana. In: **Revista Diálogo**, no. 1, vol. 17, 1984. pp. 6-10. p. 6)

¹⁸³ LIMA, Solange Martins Couceiro de. Multiculturalismo (1). In: COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997. p. 263

¹⁸⁴ HEPBURN, op. cit, p. 86

Como reação a esta concepção assimilacionista na forma de fusão, surge a outra proposta, liderada por conservadores e também denominada assimilacionista, porém, de modelo anglo-saxão, o *Assimilacionismo 2*. Este pressuposto teórico pregava a absorção das culturas dos imigrantes, porém não considerava haver qualquer contribuição das culturas externas para o enriquecimento da cultura dominante norte-americana. O imigrante deveria aceitar e se conformar com os novos valores, cultura, tradição e costumes norte-americanos (*anglo-conformity*). Uma das causas desta reação foi o fato de estar se intensificando a imigração não europeia ocidental oriunda do Japão, China, Europa meridional e oriental.

Na educação, este modelo centrava sua atenção e prática no ensino dos fatos históricos, na imposição de valores nacionalistas, distanciando-se dos problemas reais e da busca de soluções. Diferente da primeira concepção assimilacionista defendida por Dewey, os defensores deste modelo acreditavam que, na medida em que os imigrantes fossem se conformando e assumindo a cultura anglo-saxã, os conflitos raciais e culturais se extinguiriam.

Mary Hepburn cita uma pesquisa realizada em finais da década de 30, em que as atitudes dos alunos do estado de Nova Iorque são ilustrativas do tipo de educação dos jovens pautada nesse modelo: "No ensino não se levava em conta as diferenças individuais e de grupo, e entre os estudantes se observava o predomínio de atitudes intolerantes com relação às nações estrangeiras, à política e à raça."¹⁸⁵

A partir dos anos 50, inicia-se um processo de luta pela garantia dos direitos civis, em que as organizações negras americanas têm um papel fundamental. Há um forte questionamento das teorias assimilacionistas, um retorno às tradições culturais e à luta pela preservação da língua de origem por parte dos grupos minoritários. As idéias do assimilacionismo passam a ser rejeitadas por pressuporem um menosprezo e desvalorização do patrimônio cultural das populações minoritárias. No campo social, há uma certa

¹⁸⁵ HEPBURN, op. cit, p. 87.

predisposição da população branca, de uma forma geral, para sensibilizar-se pelos problemas das minorias. Neste cenário, é proposto um novo modelo chamado de *pluralismo multicultural*, o qual, segundo Hepburn, pode ser visto sob a idéia de que:

concebe a coexistência de várias culturas de forma paralela à cultura ocidental dominante. [...] Procura-se desse modo estabelecer um 'mosaico' de grupos raciais e étnicos que formem parte de um todo unificante. Espera-se que a diversidade prospere, ao mesmo tempo que a cooperação e a adesão aos valores democráticos contribuam à harmonia político-social.¹⁸⁶

Origina-se um processo de reforma educacional nos Estados Unidos, buscando a inserção de uma perspectiva multidisciplinar que possibilitasse, pelos estudos cívicos, uma aproximação com os problemas da nação. No entanto, subsistia um desequilíbrio entre estas propostas de reforma educacional e as reformas sociais, o que acabou impelindo jovens descontentes com a realidade a realizarem numerosas manifestações, reivindicando melhores condições sociais e educacionais. Manifestações que se produziram tanto no interior das escolas americanas quanto em outros espaços da sociedade civil.

Posteriormente, nos anos 80 e 90, outras iniciativas nesse campo trataram de propor mudanças no conteúdo dos currículos de história e estudos sociais com o objetivo de abrir espaço para as minorias e superar uma abordagem estereotipada de suas culturas. No âmbito das universidades americanas, vários cursos e programas de estudos multiculturais foram implementados com a criação de especialidades como “estudos afro-americanos”, “estudos de mulheres”, “estudos de gays”, “estudos de lésbicas”. Foram introduzidos, além disso, obras e autores não ocidentais nos currículos de literatura. O multiculturalismo torna-se, assim, segundo Lima, “o novo princípio ideológico, substituindo o *melting pot*, que pretendia apagar as diferenças.”¹⁸⁷

¹⁸⁶ HEPBURN, op. cit, p. 88.

¹⁸⁷ LIMA, Solange Martins Couceiro. Multiculturalismo (1). In: COELHO, Teixeira. **Dicionário Crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997. p. 264.

Lima lembra ainda que nos últimos anos certas posturas extremistas ligadas ao multiculturalismo, especialmente no meio universitário, têm sido alvo de críticas junto à sociedade norte-americana. Muitos desses críticos propõem que se diferencie entre um multiculturalismo de cunho *pluralista* e outro de cunho *particularista*.

Pelo multiculturalismo *pluralista* é permitido aos grupos optar, independentemente do Estado, por manter suas especificidades culturais no interior de uma sociedade ou incorporar-se a ela. Essa tendência admite a possibilidade de existência de uma cultura comum que pode ser, inclusive, enriquecedora, e que a auto-estima dos não-anglo-saxões, no caso dos Estados Unidos, deve ser incentivada em todos os níveis da sociedade. Em outras palavras, a idéia dos pluralistas pode assim ser resumida: "A cultura americana nos pertence a todos nós; os Estados Unidos somos nós, e os refazemos a cada geração."¹⁸⁸

Já o multiculturalismo *particularista* enfatiza o incentivo a um novo tipo de etnocentrismo, similar ao que se buscou combater inicialmente, ou como identifica Diane Ravitch:

A versão particularista do multiculturalismo ensina aos jovens que sua identidade é determinada pelos 'genes culturais'; que alguma coisa no sangue, na memória racial ou no DNA cultural deles é que define quem eles são e o que podem alcançar; que a cultura na qual vivem não é a cultura deles, ainda que nela tenham nascido; que a cultura americana é 'eurocêntrica' e, portanto, hostil a todo aquele cujos ancestrais não sejam europeus.¹⁸⁹

A partir dessas críticas, a postura sintetizada por Lima a respeito do multiculturalismo leva a considerar que é preciso ter cautela na reflexão e na elaboração que se deseja realizar na construção de uma pesquisa que trabalhe com a concepção multiculturalista.

É preciso levar em conta que a diversidade cultural quando encarada como possibilidade de trocas e intercâmbios pode contribuir na construção de uma sociedade mais igualitária. A exemplo do que se apontava, anteriormente,

¹⁸⁸ RAVITCH, Diane. Diversidade em educação. In: **Revista Diálogo**, no. 2, vol.25, 1992. pp. 39-43. p. 42

¹⁸⁹ RAVITCH, op. cit, p. 42

na sistematização das idéias de Lèvi-Strauss sobre cultura, é preciso fazer um exercício para não se deixar envolver por uma visão que exclui. Como bem afirma Solange Couceiro Lima:

O multiculturalismo é assim considerado positivo quando permite à sociedade refletir sua diversidade em todos os níveis e propicia a igualdade de oportunidades para todos os grupos que a compõem. E torna-se perigoso quando instrumentaliza as minorias como conhecimento de uma única cultura e um único código de tradições, tornando esses grupos despreparados para competir com os grupos dominantes da sociedade que detêm o conhecimento central exigido para a sobrevivência. Se o reconhecimento do outro em si mesmo, e de si próprio no outro, é o exercício que permite a aceitação do diferente, se o contato com o outro e o conhecimento desse outro permitem maior desprendimento e espírito crítico em relação à sociedade, então o multiculturalismo deve orientar-se para esse caminho e não pela via cega do preconceito e do racismo com sinais trocados.¹⁹⁰

A autora aponta para uma visão do multiculturalismo de forma ampla, centrando seu foco nas relações que poderão se constituir. A diferenciação e, ao mesmo tempo, alerta que faz é de fundamental importância para que se possa trabalhar nessa perspectiva. Somente a valorização da diversidade, sem a preocupação com o estabelecimento das condições em que se dará, não é suficiente para garantir a abordagem e intervenção nessa realidade multicultural. As condições a que me refiro dizem respeito à implantação de políticas públicas possibilitadoras de formação qualificada aos grupos que ainda não dominam os códigos em vigor na sociedade.

4.2. Discurso prático e teórico dos educadores sobre o multiculturalismo

O debate sobre o multiculturalismo assume, ao longo das últimas cinco décadas, várias faces e concepções através de processos, geralmente, demandados por lutas empreendidas por movimentos sociais ou grupos minoritários no interior das sociedades. Algumas dessas faces apresentam

¹⁹⁰ LIMA, Op. cit, p. 264.

medidas implantadas no sistema educativo, é por este recorte que apresento a continuidade da reflexão.

4.2.1. Europa e Estados Unidos

O pesquisador Ramón Flecha localiza os diferentes termos que têm sido recorrentes na literatura sobre multiculturalismo e educação, propondo, a título de esclarecimento, uma distinção entre eles.

Multiculturalismo é visto como o reconhecimento de que em um mesmo território existem diferentes culturas. Interculturalismo é uma maneira de intervenção diante dessa realidade, que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas. Pluriculturalismo é outra maneira de intervenção que dá ênfase à manutenção da identidade de cada cultura.¹⁹¹

A educadora Marina Lovelace prefere abandonar a polêmica terminológica em torno das categorias multiculturalismo/pluralismo/interculturalismo para esclarecer que sob tais terminologias deve se conceber “o processo de aculturação que se deve propiciar ante o encontro de grupos humanos de culturas e línguas diversas para estabelecer comunidades interculturais.”¹⁹² Mesmo optando por não levar adiante a polêmica dos termos, a autora acaba por identificar-se com a perspectiva aportada por Flecha na distinção dos dois termos principais multiculturalismo e interculturalismo.

Lovelace propõe, ainda, uma leitura do multiculturalismo na perspectiva do atual contexto da sociedade global. Para a autora, independente da presença de culturas diversas ou minoritárias no espaço da escola, a educação multicultural se torna necessária “para afrontar a complexidade dos desenvolvimentos das sociedades contemporâneas, estabelecendo um adequado equilíbrio entre a atenção às diversidades culturais e os conteúdos básicos que articulam as ditas sociedades.”¹⁹³

¹⁹¹ FLECHA, Ramón. As novas desigualdades educativas. In: CASTELLS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. p. 42.

¹⁹² LOVELACE, Marina. **Educación multicultural** - lengua y cultura en la escuela plural. Madrid: Editorial Escuela Española, 1995, p. 12

¹⁹³ LOVELACE, Op. cit, p. 23

Dolores Juliano, baseada no levantamento feito por Davies, observa que as preocupações da pesquisa educacional na Comunidade Européia centram-se na idéia do “déficit cultural”, ou, ainda, especificamente, nos déficits lingüísticos das sociedades receptoras, em que as práticas escolares buscam superar estes problemas trabalhando na perspectiva de uma educação compensatória. Se comparadas com as práticas educativas nos Estados Unidos, as iniciativas no contexto escolar desenvolvem-se na perspectiva da inserção das minorias através da distribuição dos alunos, pertencentes a estes grupos, em diferentes escolas regionais, apostando que a distribuição demográfica pode contribuir para uma minimização dos efeitos discriminatórios a que estão sujeitos os estudantes dos grupos minoritários (neste sentido, especificamente os filhos de imigrantes).¹⁹⁴

A polêmica travada por docentes da Generalitat de Catalunya (Espanha) ilustra esta tendência, resultando na aprovação de uma lei que obriga todos os centros educativos mantidos com recursos públicos a reservarem duas vagas em cada sala de aula para alunos considerados com necessidades especiais. Segundo a LOPEG/1995 (Lei Orgânica de Participação, Avaliação e o Governo dos Centros Docentes), os alunos com necessidades especiais são todos aqueles que necessitam, em um período de sua escolarização ou ao longo de toda ela, determinados apoios educativos específicos por padecer de incapacidades físicas, psíquicas ou sensoriais, ou ainda por se encontrarem em condições sociais e culturais desfavorecidas, ou seja, em última instância, os filhos de imigrantes estrangeiros, de etnia cigana e alunos de nacionalidade espanhola de comunidades consideradas marginalizadas socialmente.¹⁹⁵ Em contrapartida a estas duas atuações, a autora propõe que a prática educativa leve em conta a diversidade cultural,

[...] incluindo-a em atividades escolares específicas e abrindo os programas às contribuições de outras culturas nos campos

¹⁹⁴ JULIANO, Dolores. **Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas**. Madrid: Eudema, 1993. p. 42.

¹⁹⁵ MARTÍ FONT, J. M. Catalunya debate el reparto de inmigrantes entre la escuela pública y la concertada. **El País**, Madrid, 6.10.1998. p. 30. Uma reação a esta lei, por parte de pais, foi registrada na cidade de Girona. Os pais, querendo garantir uma educação de qualidade para seus filhos, retiram da escola pública em que havia presença de alunos filhos de imigrantes e “gitanos”, buscando uma outra escola pública próxima ou até matriculando seus filhos em escolas privadas, como uma forma de garantir uma “educação qualificada”, ou seja, distante dos descapacitados social e culturalmente.

artísticos, científicos e organizativos; e/ou procurar desenvolver escalas de valores abertas em que se aprecie a diferença como um elemento positivo para cada uma das culturas em contato.¹⁹⁶

Outras experiências de caráter positivo, junto a alunos pertencentes a grupos minoritários, tomamos da análise desenvolvida por Kenneth Zeichner. O autor, baseado nos estudos de Kalantzis, Cope, Noble & Poynting, observa muitas semelhanças nas experiências realizadas em escolas americanas e australianas. Inovações tal como a inclusão da diversidade cultural e lingüística no programa curricular, o incentivo à participação da comunidade/família na orientação e organização da escola e a avaliação desenvolvida a partir do rendimento individual proporcionaram resultados positivos que aumentaram o “background” cognitivo dos alunos.¹⁹⁷

Zeichner sugere, a partir dos estudos que consideram a diversidade cultural escolar, alguns elementos para uma ação eficaz junto a alunos diferentes culturalmente e pertencentes a grupos minoritários. No quadro que segue transcrevemos alguns destes elementos:

Os professores têm um sentido claro de suas identidades étnicas e culturais.	As tarefas de aprendizagem são consideradas significativas pelos estudantes.
As expectativas relativamente a todos os alunos (e a convicção de que todos podem ser bem sucedidos) são comunicadas aos alunos.	O programa curricular inclui os contributos e as perspectivas dos diferentes grupos etnoculturais que constituem a sociedade.
Os professores estão pessoalmente empenhados em alcançar a igualdade para todos os alunos e acreditam que eles próprios desempenham um papel importante na aprendizagem dos alunos.	Os professores criam uma ponte que liga um programa curricular inclusivo e academicamente estimulante aos recursos culturais que os alunos levam para a escola.
Os professores criaram um elo pessoal entre si e os seus alunos e deixam de os ver como o outro.	Os professores ensinam explicitamente aos alunos a cultura da escola e tentam conservar o seu orgulho e identidade etnocultural.
É proporcionado aos alunos um programa curricular academicamente estimulante,	Os pais e membros da comunidade são encorajados a participar na educação dos

¹⁹⁶ JULIANO, op. cit, 1993. p. 43

¹⁹⁷ ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. p. 93. A referência completa dos estudos a que se refere o autor encontram-se em: KALANTZIS, M.; COPE, M.; NOBLE, G., & POYNTING, S. **Cultures of schooling: Pedagogies for cultural different e social access**. Lodon: Falmer Press, 1990.

que dá uma atenção especial ao desenvolvimento de aptidões cognitivas de nível elevado.	alunos e é lhes dada voz nas decisões escolares importantes relativamente ao programa.
A instrução na criação de um significado para o conteúdo, por parte dos alunos, num ambiente de aprendizagem interativo e cooperativo.	Os professores estão envolvidos em lutas políticas, fora da sala de aula, visando alcançar uma sociedade mais humana e mais justa.

ZEICHNER, p.94

Sintetizadas a partir de três vertentes principais (professor, aluno e comunidade), as contribuições de Zeichner nos levam a destacar alguns desses aspectos. No que se refere ao professor, uma das questões que fica clara é o fato de que o posicionamento pessoal do educador e o compromisso socio-político andam juntos para uma elaboração curricular e a construção de uma comunidade escolar aberta para a perspectiva multicultural. A própria auto-identificação do professor enquanto pertencente a uma cultura distinta é importante para, a partir daí, poder estabelecer os vínculos com o aluno, da mesma forma a crença de que todos os alunos têm potencial cognitivo e podem vir a desenvolvê-lo rompe com a lógica da exclusão *a priori*.

O aluno inserido na cultura da escola de forma clara e objetiva ao mesmo tempo que tem as suas tradições culturais próprias reconhecidas e valorizadas no âmbito do processo de ensino, possibilita a inserção de forma mais ágil no cotidiano escolar. 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 e intercultural.

Por último, a inserção e escuta dos anseios da comunidade através dos pais desses alunos possibilita o redirecionamento da própria prática pedagógica dos docentes que permanentemente devem estar se reformulando e se refazendo na sua ação pedagógica.

Pesquisa desenvolvida pelo educador Gajendra Verma em nove escolas britânicas, na primeira metade dos anos 90, buscou localizar as diferentes formas de comportamentos expressos por professores e alunos em escolas constituídas por alunos de grupos étnicos distintos. Entre suas constatações,

através de entrevistas realizadas com alunos (brancos e negros), destacam-se os comportamentos discriminatórios de professores em relação a alunos de grupos étnicos minoritários. Tal observação é reafirmada pelas entrevistas realizadas com os professores que deixaram, através de seus discursos, transparecer este tipo de tratamento diferencial.¹⁹⁸ Uma conclusão encontrada também pela maioria das pesquisas desenvolvidas por educadores brasileiros sobre educação e etnia ao longo dos anos 80 e 90. Para além do comportamento dos professores, o pesquisador destaca a importância da implementação de políticas públicas que visem atingir o sistema educacional em todos os seus níveis, englobando desde as equipes diretivas e estudantes até a comunidade de uma forma geral. Sem estes elementos, qualquer proposta política educacional de intervenção em contextos educativos multiculturais perde sua potencialidade de transformação.

No contexto francês, como no restante da Europa, este quadro não difere substancialmente. Experiências realizadas por grupos localizados de educadores têm apontado alguns caminhos, seja através da valorização da língua materna dos filhos de imigrantes, que geralmente apresentam baixo rendimento escolar, seja pela elaboração de processos formativos de professores, na perspectiva do reconhecimento da interculturalidade como elemento agregador dos conteúdos tradicionais curriculares.¹⁹⁹

José Antonio Jordán,²⁰⁰ a partir de um balanço de pesquisas realizadas em países da Europa (principalmente na Holanda, Grã-Bretanha, França e Alemanha), nos Estados Unidos e Austrália, assume a perspectiva proposta por Lovelace, relacionando alguns aspectos referentes ao conceito de educação multicultural e à possibilidade de sua aplicação prática entre os educadores. O autor detecta um distanciamento entre o que os professores manifestam sobre o tema do multiculturalismo em questionários formais

¹⁹⁸ VERMA, Gajendra. Ethnic Relations in Secondary Schools. In: TOMLINSON, Sally; CRAFT, Maurice. **Ethnic Relations and Schooling. Policy and Practice in the 1990s**. London: Athlone, 1995. pp. 60-78. p. 75

¹⁹⁹ Cf. GUALDARONI, Raphael. La experiencia francesa en educación intercultural. In: IBÁÑEZ ARAMAYO, Javier; MURILLO TORRENCILLA, F. Javier; SEGALERVA CAZORLA, Amalia. **Educación sin fronteras**. (Actas del Seminario. Palma de Mallorca, 23-25 de noviembre de 1983). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1995. pp. 93-96.

²⁰⁰ JORDÁN, José Antonio. **La escuela multicultural** - un reto para el profesorado. Barcelona: Paidós, 1994.

(identificado por Jordán como *plano da consciência*) e o que pensam e comentam de maneira informal (identificado como *nível inconsciente e profundo*). Outra conclusão, extraída das pesquisas, diz respeito ao fator etário: os professores mais jovens (até 40 anos) manifestam atitudes positivas e abertas na prática pedagógica com alunos de grupos minoritários, ao contrário de professores de faixa etária superior aos 40 anos que expressam uma certa insensibilidade diante das diferenças.

A variável idade não é, contudo, relevante em outro contexto de investigação semelhante analisado por Jordán. Jovens alunos do curso de formação de professores da Universidade de Murcia, na Espanha, explicitaram predisposições negativas ou indiferentes em relação a aspectos como promoção e defesa das minorias étnicas e suas respectivas identidades culturais.

Jordan destaca, ainda, o paradoxo que cerca as percepções de alunos de grupos étnicos minoritários na suas relações com os professores. Embora os professores formulem visões positivas sobre seus alunos ao responder os questionários de pesquisas realizadas, a sensibilidade dos estudantes em torno de um tratamento que nega a diferença contradiz essas visões. O autor cita, assim, dois exemplos de atitudes reveladoras desse paradoxo:

- a) ainda que inconscientemente (os professores) tentam negar a diferença através da ilusão do “tratamento igualitário”;
- b) pelo contrário, vêem nas diferenças somente aspectos deficitários e problemáticos, em distintos planos de sua relação escolar.²⁰¹

Por outro lado, García Martínez e Saéz Carreras²⁰² relacionam os paradigmas ou modelos teóricos das ciências com as formas de compreensão sobre educação e interculturalidade.²⁰³ Os autores desenvolvem três modelos interculturais, ou seja, reelaboram os modelos/paradigmas explicativos da

²⁰¹ JORDÁN, op. cit, p. 43.

²⁰² GARCÍA MARTINEZ, A.; SAÉZ CARRERAS, J. **Del racismo a la interculturalidade. Competencia de la educación**. Madrid: Narcea Ediciones, 1998.

²⁰³ Os autores preferem utilizar o termo interculturalidade ao termo multiculturalidade, compreendendo por interculturalidade o diálogo possível entre as diversas culturas que convivem numa mesma sociedade.

ciência, aproximando-os do campo da interculturalidade e ressaltando que esses modelos devem ser vistos mais na perspectiva de esquemas ou modos de pensar que possam orientar as investigações no campo da educação intercultural do que necessariamente na de uma teoria para ser aplicada.

a) Modelo Tecnológico = positivista = educação compensatória

Neste modelo, a interculturalidade é vista como uma forma de compensar os déficits das culturas não majoritárias. Esses déficits podem referir-se às distintas formas de leitura e escrita, sobretudo na língua majoritária, como podem ser criados (considerados como inferior). Essa concepção está diretamente vinculada à educação compensatória. A partir desta ótica restaria para as culturas minoritárias, segundo García Martínez e Saéz Carreras,

[...] a aculturação total, com a conseguinte perda dos referentes culturais de origem.(...) uma plataforma para a rendição sem condições às estruturas sociais e culturais majoritárias dos indivíduos que não formam parte delas, porém, também representam o abandono de suas diferenças culturais.²⁰⁴

A formação de guetos e outras formas de segregação aparece como conseqüência lógica deste tipo de postura, muitas vezes adotada como política. Os autores destacam que a assimilação cultural não é um conceito que se limita somente ao aspecto cultural, mas envolve outras dimensões práticas do cotidiano como, por exemplo, a família e as relações conjugais e sociais. Reduzir, portanto, a problemática da interculturalidade ao campo único da cultura simplifica o que é complexo, reduzindo a realidade a um esquema formal de atuação social.²⁰⁵

No campo da educação, esta concepção tecnológica serve para aumentar o "*volume dos textos*", sem atingir efetivamente os objetivos de

²⁰⁴ GARCÍA MARTINEZ; SAÉZ CARRERAS, op. cit, p. 129

²⁰⁵ Representando, neste caso, a visão eurocêntrica e etnocêntrica, servindo unicamente para reforçar o *status quo* do domínio de uma cultura (européia e branca) sobre outras (ditas) minoritárias.

democracia, igualdade, respeito, cidadania que uma proposta verdadeiramente comprometida com a realidade multicultural de nossas sociedades poderia realizar.

Os autores sugerem ultrapassar o determinismo tecnológico e positivista, recorrendo a um "pluralismo metodológico que vá adiante dos cursos impostos ao conhecimento social pelo darwinismo metodológico e pelo determinismo tecnológico."²⁰⁶

b) Modelo Hermenêutico ou interpretativo

Este modelo avança um pouco mais na discussão sobre educação multicultural. Poderia se dizer que ultrapassa a primeira noção de caráter mais tecnológico, pois nessa percepção a educação intercultural:

[...] deve nuclear seu projeto sobre a melhora do conhecimento de sí mesmo que todos os alunos devem proporcionar para estimular o desenvolvimento da cooperação intercultural e reduzir os prejuízos e discriminações. A perspectiva moral aparece neste modelo orientada a melhorar as habilidades dos sujeitos para lograr uma melhor autocompreensão desde poder estimular a cooperação intergrupla.²⁰⁷

Segundo García Martínez e Saéz Carreras, esta percepção de educação intercultural propõe uma "reforma" na estrutura social e educativa, não chegando a uma transformação de forma mais profunda nas estruturas da sociedade. No entanto, não deixa de oferecer suas contribuições. Uma delas seria que os professores conscientes da realidade social multicultural podem estimular seus alunos na reflexão sobre suas atitudes e práticas discriminatórias, produzindo, dessa forma, algumas mudanças "moderadas" nas relações interpessoais. Outro dado interessante que marca esta postura diz respeito à pretensão de se instaurar um processo gradual de reconhecimento da diversidade cultural. Porém, os autores chamam a atenção para o fato de não haver um questionamento sobre os limites da cultura

²⁰⁶ GARCÍA MARTINEZ; SAÉZ CARRERAS, pp. cit, p. 132

²⁰⁷ GARCÍA MARTINEZ; SAÉZ CARRERAS, op. cit, p. 133

majoritária dominante.²⁰⁸ Se todas as culturas são reconhecidas nas suas diferenças, faz-se necessário distinguir criticamente o papel atribuído à cultura majoritária. Por outro lado, somente

[...] reduzir o processo de mudança das relações entre populações e culturas à modificação das percepções interpessoais, por muito importante que isto seja, significa renunciar a análise e a transformação das estruturas sociais que confirmam a dominação e freiam uma relação intercultural igualitária.²⁰⁹

De outra forma, o modelo hermenêutico ou interpretativo pretende: "(...) mudar a consciência dos indivíduos diante da realidade social, porém sem estender às vias que conduzem à transformação das condições reais da vida social que produzem a dita consciência." ²¹⁰

c) Modelo Crítico ou sócio-político

Este modelo salienta a preocupação tanto de professores como de alunos em modificar as situações sociais e culturais, assim como aspectos ideológicos que provocam a discriminação racial. Esta perspectiva aceita os conflitos que surgem das inter-relações humanas como elemento motivador e provocador. Cria um dinamismo para que as transformações de carácter mais profundo na sociedade sejam implementadas.

[...] o modelo crítico da racionalidade se centra fundamentalmente na modificação do currículo para adaptá-lo às exigências colocadas pela democracia moral, que resultam incompatíveis com a dominação cultural e social de uns grupos humanos sobre outros. ²¹¹

Interessante que nesta concepção se estabelece o reconhecimento das diferenças na igualdade sem mascarar os conflitos que surgem do contato

²⁰⁸ GARCÍA MARTINEZ; SAÉZ CARRERAS, op. cit, p. 133

²⁰⁹ GARCÍA MARTINEZ; SAÉZ CARRERAS, op. cit, p. 133

²¹⁰ GARCÍA MARTINEZ; SAÉZ CARRERAS, op. cit, p. 135

²¹¹ GARCÍA MARTINEZ; SAÉZ CARRERAS, op. cit, p. 136

entre culturas, porém apontando o diálogo como possibilidade de convivência entre as culturas. Outro elemento é o fato de não se considerar uma cultura como superior a outra, mas sim diferentes entre si. O dado interdisciplinar no tratamento do currículo escolar é um outro aspecto que é levado em consideração. A interdisciplinaridade permite: "[...] compreender as situações e ofertar os instrumentos precisos para abordá-las, o que é incompatível com qualquer proposta reducionista e exclusivista."²¹²

Para os autores o modelo que poderia dar uma resposta mais eficaz e equilibrada à realidade multicultural no campo educativo e social seria o modelo crítico ou sócio-político. Uma das razões está no fato de este modelo "potencializar a democracia e a igualdade de oportunidades para todos os membros da sociedade,"²¹³ assim como valorizar as diferenças culturais como um elemento enriquecedor de trocas interculturais no espaço da escola e na sociedade.

A partir da perspectiva norte-americana, o educador canadense Peter MacLaren²¹⁴ vem defendendo a proposição de um multiculturalismo crítico que consiga diferenciar-se de outros enfoques de tendência humanista liberal, conservadora e empresarial. Conforme afirmação do próprio educador, estas distinções são um recurso quase que didático para a exposição da problemática, considerando que as diferenças entre estas diversas concepções são extremamente mescladas se as colocarmos dentro de um contexto analítico social amplo. De uma forma rápida, tentando não cair na caricatura, vamos expor algumas das características destas distinções.

O multiculturalismo conservador vê os negros aos pés da escada da civilização, as outras etnias, que não a branca, possuem bagagem cultural inferior. Também pretende construir uma cultura comum, a idéia de diversidade sendo vista sob o ponto de vista de que os grupos étnicos são reduzidos à acréscimos a cultura dominante e o inglês como única língua nacional.

²¹² GARCÍA MARTINEZ; SAÉZ CARRERAS, op. cit, p. 137

²¹³ GARCÍA MARTINEZ; SAÉZ CARRERAS, op. cit, p. 151

²¹⁴ MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

O multiculturalismo humanista liberal defende a existência de uma igualdade entre todas as pessoas que é conquistada através de oportunidades sociais e educacionais, permitindo a todos competirem igualmente em uma sociedade capitalista.

Já o multiculturalismo liberal de esquerda enfatiza a diferença cultural e a igualdade entre as raças, essencializando as diferenças culturais o que acaba por ignorar a situação histórica e cultural das diferenças.

Na concepção do educador, o multiculturalismo crítico e de resistência deve trabalhar na perspectiva de construção da democracia, colocada enquanto meta, inserida dentro de uma política crítica e de compromisso com a justiça social. Questões específicas relativas a raça, gênero e classe são vistas como produto ou resultado das lutas sociais mais amplas e, finalmente, a diferença é compreendida como produto da história.

Diferenciando-se da releitura dos modelos/paradigmas propostos por García Martínez e Saéz Carreras na compreensão da educação multicultural, García Castanho, Pulido Moyano e Montes del Castillo²¹⁵, pesquisadores sobre interculturalidade da Universidade de Granada (a partir de uma revisão de bibliografia, principalmente de origem norte-americana), apresentam seis modelos de educação multicultural. Para o grupo de pesquisadores, estes modelos conseguem aglutinar boa parte das produções e tendências teórico-práticas do debate sobre multiculturalidade e educação.²¹⁶

Sustentado na teoria do déficit cultural, o modelo *assimilacionista* pretende igualar as condições educativas para alunos culturalmente diferentes pertencentes a grupos minoritários. Preocupado com a valorização das *diferenças culturais*, este enfoque busca proporcionar aos alunos o

²¹⁵ GARCÍA CASTAÑO, F. Javier; PULIDO MOYANO, Rafael A.; MONTES DEL CASTILLO, Ángel. La educación multicultural y el concepto de cultura. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, no. 13, Educación Bilingüe Intercultural. A fonte de consulta que estou utilizando foi retirada da publicação virtual da revista na Internet.

²¹⁶ A classificação oferecida pelos pesquisadores da Educação Multicultural, mesmo utilizando-se das mesmas fontes de pesquisa, apresentam variações nos modelos. Margarita Bartolomé Pina, por exemplo, propõe a distinção de doze modelos (Assimilacionista, Compensatório, Segregacionista, Currículo Multicultural, Pluralismo Cultural, Orientação Multicultural, Intercultural, Educação não Racista, Holístico de Banks, Antirracista, Radical e Projeto Educativo Global). Para conhecer esta classificação, a autora oferece um panorama no trabalho: **Diagnóstico a la escuela multicultural**. Barcelona: CEDECS Editorial, 1997.

conhecimento sobre a diversidade das culturas, entendendo que o aluno deve aprender a viver harmoniosamente em uma sociedade multiétnica.²¹⁷

O *pluralismo cultural* defende que a escola deveria preservar a diversidade cultural, rechaçando as teorias assimilacionistas e as práticas de aculturação. Da mesma forma, o enfoque da *educação bicultural* propõe descartar as visões assimilacionistas, preservando a cultura nativa à qual o aluno pertence e possibilitando que a cultura majoritária seja adquirida como uma segunda opção. Este enfoque prega a igualdade nas oportunidades oferecidas pelo estado tanto para os jovens da sociedade acolhedora como para os jovens do grupo minoritário.

A *educação* vista como processo de *transformação social* preocupa-se com o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, pais e comunidade em geral, para que sejam capazes de realizar uma leitura crítica da estrutura social em que estão inseridos. E, por último, coloca-se a *educação antirracista* que pode assim ser resumida:

[...] uma ideologia radical apoiada em uma análise de classes de inspiração marxista, posta a serviço de uma transformação social baseada na liberdade, na libertação dos grupos oprimidos e na eliminação das discriminações institucionais, concebendo a escola como uma agência para a promoção da ação política.²¹⁸

Destes diversos enfoques, o grupo de pesquisadores propõe a definição de educação multicultural “como o processo pelo qual uma pessoa desenvolve competências em múltiplos sistemas de esquemas de percepção, pensamento e ação, ou seja, em múltiplas culturas”. Chamam a atenção para uma educação multicultural que não se volte exclusivamente para o grupo de jovens, filhos de imigrantes ou pertencentes a grupos minoritários, que para os quais geralmente os programas de educação têm voltado suas preocupações, mas uma educação que leve em consideração o conjunto da sociedade e as relações que se estabelecem entre escola, sociedade e Estado. O desafio

²¹⁷ O termo multiétnica designa a diversidade de expressões culturais ancoradas em uma tradição comum, quanto ao termo etnia, até recentemente, era definido também por essas vinculações culturais comuns. No capítulo VI apresento a discussão sobre a definição deste termo e suas reelaborações mais atuais.

²¹⁸ GARCÍA CASTAÑO; PULIDO MOYANO; MONTES DEL CASTILLO. op. cit,

para a educação estaria na ruptura da prática histórica escolar de reprodução e transmissão da pretensa cultura dominante (homogênea).²¹⁹

4.2.2. América Latina desde um enfoque intercultural da educação

América Latina, Ibero-América, Hispano-América, América Índia são alguns dos tantos termos cunhados para designar o conjunto de diferenças que compõe o cenário de povos e culturas latino-americanas. Do México à Terra do Fogo, a diversidade é um traço latente nas cidades de todos os países latinos. Uma diversidade historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação. Práticas uniformizadoras foram encontrando, na negação da diversidade, a possibilidade de construção de uma sociedade coesa e unicultural.

A despeito das singularidades características de cada país latino no que se refere à educação, é possível identificar diretrizes comuns orientadoras das ações educativas. A análise do pesquisador Luiz Enrique López sobre o que significou para muitos indígenas a implantação do sistema formal de educação no contexto boliviano serve como síntese desse ideal homogeneizador:

As crianças e adultos se viram diante de uma instituição que se aproximava deles para 'educá-los'; porém que utilizava mecanismos e instrumentos que negavam sua própria existência e a de seus conhecimentos e saberes que eles haviam aprendido dos adultos através do tempo.²²⁰

A pesquisadora Ileana Soto, referindo-se ao sistema equatoriano de educação, reafirma esta concepção: "Os sistemas educativos se encarregaram

²¹⁹ Esta cultura homogênea apregoada historicamente pela prática escolar, desde a idealização dos Estados-Nações, conforme demonstrei anteriormente neste trabalho, é algo que não existiu, o que podemos afirmar é que foram empregadas muitas tentativas de supressão das diferentes etnias e manifestações culturais presentes no interior dos Estados-Nações na tentativa de unificá-los.

²²⁰ ENRIQUE LÓPEZ, Luiz. No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. In: GODENZZI ALEGRE, Juan (comp.). **Educación e interculturalidad en los Andes y la amazonía**. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1996. pp. 23-82. p. 29

de cumprir com os objetivos de defesa e manutenção do “projeto nacional”, sobre a base de um inexistente Estado homogêneo.” Destaca, ainda, o tratamento superficial e alheio dado às manifestações culturais próprias da população através dos textos escolares e das celebrações cívicas.²²¹

Da realidade guatemalteca podemos extrair outro exemplo. Segundo Rosalba Piazza, as oligarquias “brancas”, ao mesmo tempo em que buscaram garantir a mão-de-obra indígena nos cafezais, pregavam o desaparecimento destas comunidades como única forma de sair do “obscurantismo e do atraso” e assegurar o desenvolvimento econômico. O argumento das oligarquias que sustenta tal visão é retomado pela autora: “Politicamente são localistas e jamais se integrarão na auspiciada Nação; culturalmente são extravagantes, posto que não assumiram como próprios os modelos e valores ocidentais; economicamente são inúteis, porque tendem a auto-suficiência.”²²²

Como resultado destas práticas homogeneizadoras, vários estudos constataam, a partir da década de 60, o baixo rendimento escolar entre crianças com língua materna distinta da empregada no sistema escolar oficial. A implementação de propostas educativas institucionais, pautadas por um caráter compensatório, não lograram resolver os altos índices de repetência e evasão escolar registrados, conduzindo a uma reavaliação sobre o papel das diferenças culturais no processo ensino-aprendizagem.²²³

O termo “educação bicultural” foi utilizado, inicialmente, para designar as ações institucionais que levavam em consideração a diferença cultural dos alunos. Os projetos implementados nesta perspectiva buscavam distinguir as situações culturais envolvendo as culturas indígenas e ocidentais-européias. A transição para a noção de “interculturalidade” nos anos 80 ganha novas

²²¹ SOTO, Ileana. La interculturalidad en la educación básica ecuatoriana. In: GODENZZI ALEGRE, Juan (comp.). **Educación e interculturalidad en los Andes y la amazonía**. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1996. pp. 139-148. p. 140

²²² PIAZZA, Rosalba. Movimiento Maya y proceso de paz en Guatemala. **Cuadernos**, SODEPAZ. (Página WEB internet: <http://www.nodo50.org./sodepaz/31art6.htm>).

²²³ VALIENTE CATTER, Teresa. Interculturalidad y elaboración de textos escolares. In: GODENZZI ALEGRE, Juan (Comp.). **Educación e interculturalidad en los Andes y la amazonía**. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1996. pp. 295-328. p. 297

proporções de caráter propositivo e político-pedagógico, “convertendo-se em uma categoria central nas propostas de educação bilingüe”.²²⁴

A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. Isto significa que não houve somente uma transição de termos conceituais, mas uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no espaço da escola. Das preocupações marcadamente lingüísticas, características da educação bicultural e bilingüe, a interculturalidade considera o contexto sócio-cultural dos alunos.²²⁵

Mesmo assim, revisando alguns trabalhos acadêmicos e textos legais produzidos por órgãos governamentais, encontramos uma série de termos para identificar as iniciativas dos educadores: Etnoeducação (Colômbia), Educação Bilingüe (Bolívia), Educação Bilingüe Bicultural e Educação Intercultural Bilingüe (Guatemala). Centraremos nossa atenção daqui em diante na articulação de alguns elementos que possibilitem configurar um quadro das preocupações educativas levadas a cabo em diferentes países da América Latina.²²⁶

Ruth Moya²²⁷, assessora internacional do Projeto de Educação Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI), se refere a um grande número de iniciativas de valorização, resgate e preservação da cultura maya através do sistema formal educativo na Guatemala. Além de se preocuparem com a formação de professores bilingües (espanhol e maya), esses projetos utilizam elementos culturais da tradição maya no desenvolvimento do processo educativo das

²²⁴ VALIENTE CATTER, op. cit, p. 298

²²⁵ UNESCO. Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural, vol. 1 y 2. México: UNESCO, 1983. Citado por VALIENTE CATTER, op. cit, p. 299

²²⁶ Nesse sentido, imagino poder encontrar elementos semelhantes entre as diferentes iniciativas latinas e a realidade educativa brasileira. Esta preocupação amplia minha intenção quando apresento alguns aspectos do debate sobre o multiculturalismo nos EUA e Europa. Guardando as devidas diferenças entre estas realidades educacionais e culturais, as experiências implementadas, tanto de um lado, como do outro, podem servir como elementos geradores na reflexão sobre a construção de um projeto educativo capaz de processar as diferenças e trabalhar com a pluralidade cultural como recurso pedagógico.

²²⁷ MOYA, Ruth. Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. **Revista Iberoamericana de Educación**, no. 13 - Educación Bilingüe Intercultural. Enero/Abril, 1997. (Página WEB Internet: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.html>)

crianças, como é o caso do PRONEBI (Programa Nacional de Educación Bilingüe).

Mesmo com a implementação de diversas propostas pedagógicas, o quadro educativo intercultural neste país, na visão de Zimmermann, é deficitário: “se necessitam livros textos para todas as matérias em línguas indígenas organizados segundo os critérios da EIB [...]. Necesita-se formar professores”²²⁸ capazes de atuar com êxito no ensino das línguas indígenas, bem como, investir na pesquisa acadêmica sobre os costumes, a cultura, a cosmovisão etc. dos povos indígenas, servindo como aportes para a continuidade do processo de implementação de projetos de educação intercultural. Por outro lado, as taxas de analfabetismo adulto no país, segundo dados de 1995, são de 44,4% no meio urbano e de 70% em áreas rurais.²²⁹

Klaus Zimmermann propõe centrar a atenção em duas frentes de trabalho para avançar na educação intercultural na Guatemala. A primeira se traduz pela busca por uma definição do que é a Educação Intercultural Bilingüe (EIB), especificando os objetivos gerais da educação de alunos indígenas. Para o autor, além desta definição, é necessário trabalhar com a organização de um currículo que contemple, no seu programa, as diferentes manifestações culturais, quer seja integrando-as, quer seja confrontando-as. A segunda frente diz respeito à necessidade de proporcionar recursos materiais e humanos adequados para a concretização de projetos educativos interculturais.²³⁰

No contexto chileno, a aprovação da lei 19.253, do ano de 1993, também conhecida como a “Lei Indígena”, possibilitou “um marco adequado” para a criação de uma “proposta formadora de docentes”, segundo avaliação de Georgina Miranda Vega.²³¹ O resultado foi a implementação da “Carrera de Pedagogía de Educación General Básica Intercultural Bilingüe” na

²²⁸ ZIMMERMANN, op. cit.

²²⁹ Guatemala en Datos. (Página WEB internet: <http://www.nodo50.org/sodepaz/31art4.htm>)

²³⁰ ZIMMERMANN, Klaus. Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 13 - Educación Bilingüe Intercultural. Enero-Abril, 1997. (Página WEB internet: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.html>)

²³¹ MIRANDA VEGA, Georgina. Formación de profesores indígenas para una educación intercultural bilingüe en el norte grande de Chile. In: GODENZZI ALEGRE, Juan (comp.). *Educación e interculturalidad en los Andes y la amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1996. pp. 149-163. p. 151 e 157

Universidade de Arturo Prat (Iquique). Este curso pretende capacitar futuros educadores para o ensino em contextos pluriculturais e multiétnicos, contribuir no desenvolvimento de potencialidades, no fortalecimento das identidades culturais e étnicas e possibilitar a participação social no mundo contemporâneo.

Já na realidade colombiana, uma proposta que merece alusão é o Programa de Etnoeducação que tem como princípio básico a interculturalidade. Este programa é desenvolvido pelo Ministério de Educação Nacional da Colômbia e está estruturado no sistema em nível nacional, regional e local. Luis Alberto Artunduaga, coordenador do Grupo de Formação da Comunidade Educativa do Ministério de Educação, define a proposta etnoeducativa como sendo

[...] um processo imerso na cultura, construído desde uma perspectiva étnico-cultural ou cosmovisão, cuja fundamentação se consolida na visão de homem e de sociedade que cada povo deseja construir a partir de seu próprio projeto étnico de vida, partindo de um delineamento de resposta à suas necessidades, interesses e aspirações.

Os processos etnoeducativos devem aprofundar suas raízes na cultura de cada povo, de acordo com os padrões e mecanismos de socialização de cada um em particular, propiciando uma articulação através de uma relação harmônica entre o próprio e o alheio na dimensão da interculturalidade.²³²

Cabe destacar que, nestas duas últimas décadas, diversos governos latino-americanos vêm aprovando leis que possibilitam a elaboração de novos marcos conceituais e operacionais educativos na perspectiva da interculturalidade. Por outro lado, constata-se que, em grande medida, os projetos de educação têm acentuado os aspectos lingüísticos.²³³ No Brasil, recentemente a FUNAI (Fundação Nacional de Apoio ao Índio) estabeleceu diversos projetos inter-institucionais, visando a formação de professores de origem indígena e bilingües em nível superior.

²³² ARTUNDUAGA MARLES, Luis Alberto. La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 13 - Educación Bilingüe Intercultural. Enero/abril, 1997. (Página WEB Internet: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.html>)

²³³ Ensino de uma segunda língua ou a valorização e utilização de línguas maternas indígenas na prática docente.

Concomitante a essas ações, observa-se uma ênfase na elaboração de projetos curriculares capazes de garantir uma maior aprendizagem das crianças e proporcionar uma educação enraizada na realidade eco-sócio-cultural.

Na opinião de Luís Enrique López, essas propostas, mesmo que limitadas, têm se constituído como “experiências educativas mais democráticas [...] e respeitosas com algumas das manifestações culturais das crianças indígenas”,²³⁴ assegurando um processo lento de auto-recuperação social e cultural, bem como de reconstrução da auto-estima e de uma auto-imagem positiva.

Este mesmo autor enfatiza os resultados obtidos com o desenvolvimento de programas de EIB em alguns países da América Latina. No México, observou-se um melhor domínio de leitura e escrita. Na Guatemala, as crianças indígenas desenvolviam-se com maior rapidez na utilização de uma segunda língua, no caso o castelhano, levando-se em consideração que a maior parte do ensino era ministrado na língua materna das crianças. Da mesma forma, os resultados encontrados na Bolívia apontam para melhoras na possibilidade de aprender utilizando-se da proposta intercultural e bilingüe de educação.²³⁵

4.3 Da multiculturalidade para a construção do conceito de uma educação intercultural

A observação que se pode fazer com relação aos conceitos trabalhados no âmbito do debate acadêmico sobre educação e multiculturalidade pode ser localizado em duas direções. A primeira e mais conhecida trata das questões dentro de um corpo teórico denominado **educação multicultural**, e a segunda da **educação intercultural**.

²³⁴ ENRIQUE LÓPEZ, op. cit, p. 32

²³⁵ ENRIQUE LÓPEZ, op. cit, p. 33-7

O contato com a produção de pesquisadores que buscaram construir uma conceitualização leva a um conjunto de características diversas enquanto definição teórica e, conseqüentemente, formas de orientações para a implementação de políticas e práticas no sistema escolar.

Uma primeira constatação é a utilização indistinta, na grande maioria dos estudos, dos termos educação multicultural e educação intercultural. Por outro lado, no interior da educação multicultural encontram-se representações de concepções do multiculturalismo mais geral.²³⁶ O discurso que envolve a compreensão de educação multicultural pode ser localizado pelo viés histórico de origem anglo-saxã, no entanto esta apropriação não se limita exclusivamente a este aspecto, mas apresenta concepções que organizo a partir das seguintes características:²³⁷

- 1) integração de elementos culturais de grupos étnicos distintos da sociedade no programa curricular tais como datas comemorativas, celebrações, mitos, heróis etc;
- 2) centralidade das preocupações a partir das diferenças culturais visíveis de grupos minoritários na sociedade, tais como, negros, índios, ciganos, imigrantes etc;
- 3) movimento de preservação da cultura histórica de um determinado grupo minoritário étnico;
- 4) centralidade no debate sobre os fenômenos multiculturais das sociedades contemporâneas e o próprio contexto cultural das instituições escolares.

Especificamente no campo epistemológico, a educação multicultural acabou se constituindo por um arcabouço acadêmico intelectual que, segundo avaliação de Semprini, "(...) forjou de si mesmo uma imagem pública de

²³⁶ Me refiro às subdivisões e concepções do multiculturalismo já explicitadas neste capítulo.

²³⁷ Esclareço que não pretendo dar conta de todo o debate sobre as diferentes correntes teóricas que se organizam no interior desta única concepção, mas, com uma certa tranqüilidade, posso trabalhar com um conjunto significativo de bibliografias que garantem em boa parte a centralidade do conceito.

atividade intelectual, secreta, pessimista, esquerdista e vagamente antipatriótica (...).»²³⁸

Em síntese, se pode focalizar essa noção na direção de um contexto amplo de configurações caracterizadas como multiculturais. Nesse sentido, a idéia de uma sociedade multicultural, constituída por diferentes expressões culturais definidas a partir de grupos minoritários étnicos, pode ser ilustrativa da distinção entre educação multicultural e educação intercultural. Na tentativa de contribuir, podemos, inspirados na proposição de Glória Pérez Serrano, pesquisadora da Universidade de Sevilla, trabalhar com a ótica de um processo em etapas, do debate sobre a educação multicultural e o multiculturalismo. Isto significa afirmar que se pode pensar a evolução desse debate para uma perspectiva do interculturalismo aplicado à educação. Segundo observação da pesquisadora,

As sociedades multiculturais devem caminhar em direção a interculturalidade entre os diversos povos e grupos. Caminhar em direção ao conhecimento e à compreensão das diferentes culturas e ao estabelecimento de relações positivas de intercâmbio e enriquecimento mútuo entre os diversos componentes culturais dentro de um país e entre as diversas culturas do mundo. Dada esta tendência em direção a uma maior diversidade cultural, fomentar a interculturalidade significa superar de vez a assimilação e a coexistência passiva de uma diversidade de culturas para desenvolver a auto-estima, assim como o respeito e a compreensão aos outros.²³⁹

Portanto, prefiro reservar o termo multicultural para a designação ou constatação do fato que resulta dos conflitos das mais diferentes ordens (étnica, religiosa, cultural, tradição, hábitos, movimentos migratórios etc.) e dos movimentos de transformação social que estamos vivendo em praticamente todas as sociedades, sejam do primeiro mundo, sejam do chamado terceiro mundo.

²³⁸ SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999. p. 90 – O autor refere-se principalmente ao movimento multiculturalista norte-americano e às relações estabelecidas com a *mass mídia*.

²³⁹ PÉREZ SERRANO, Glória. Aprender a conviver en sociedades multiculturales. Estrategias educativas. **Revista Pedagogía Social**. N. 14, dec, 1996. pp. 205-220. p. 216

Acredito que a designação para os fatos sociais que têm acentuado a presença de diferentes culturas convivendo nas sociedades contribui para se pensar a multiculturalidade como a realidade mais crua dessa composição²⁴⁰, por mais que a bibliografia a respeito apresente em alguns casos interpretações interessantes como é o caso da proposição de Peter McLaren com o *multiculturalismo crítico e de resistência* (obra já citada), ainda assim um significativo grupo de pesquisadores sobre multiculturalidade e educação apontam para um consenso no uso do termo interculturalidade aplicado à análise da problemática na educação e formas de intervenção propositiva na realidade multicultural.

A segunda direção diz respeito, então, à compreensão de educação intercultural. Este termo é encontrado facilmente nas produções dos meios acadêmicos europeus e latino americanos. Alguns eixos condutores da educação intercultural se destacam.

1) Parte do pressuposto de uma intervenção crítica e transformadora na realidade multicultural, trazendo uma proposta de ação ou, segundo os educadores espanhóis García Martínez e Saez Carrera,

(...) o termo intercultural possui um traço denotativo mais dinâmico que aponta para uma relação de interpenetração cultural, de ativa relação entre os membros de grupos humanos diferentes e “que recolhe melhor a intencionalidade, atitudes e comportamentos de acordo com os princípios de melhor entendimento dos alunos de diversas culturas”.²⁴¹

Nesse mesmo sentido, o educador português Ricardo Vieira busca a distinção dos termos, destacando, na educação intercultural, as relações de reciprocidade e de trocas nos processos de aprendizagem e nas relações sociais, e prefere situar estes movimentos no interior da educação a partir de situações concretas que marcam o cotidiano.

²⁴⁰ Nesta vertente inserem-se alguns pesquisadores que defendem esta distinção entre multiculturalidade e educação intercultural, tais como: ARCO BRAVO, Isabel(1998); CAMILLERI, Carmel(1985); SOLÉ, Carlota(1996); FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano(1998); ÁNGEL ESSOMBA, Miquel(1999).

²⁴¹ GARCÍA MARTÍNEZ, A. . ; SAEZ CARRERA, J. **Del racismo a la interculturalidad**. Competencia de la educación. Madrid: Narcea, 1998. p. 36

Quando utilizo o conceito de intercultural, faço-o justamente a partir do momento em que há uma preocupação de comunicação entre os indivíduos portadores de diferentes culturas. Para isso há que pensar numa educação para o plural, o que implica reestruturar o sistema de atitudes que em cada um de nós é responsável pelas representações que temos dos outros - quer dizer, metamorfosear a identidade pessoal.²⁴²

2) No caso europeu, ganha força este termo tendo em vista o massivo contingente de imigrantes terceiro-mundistas nestas duas últimas décadas, com destaque para as populações nômades. As preocupações geralmente privilegiam a análise e o estudo de culturas “novas/diferentes” que convivem e se inserem na sociedade e os desafios apresentados aos educadores (bilingüismo, religião, costumes, hábitos, vestuários, conflitos étnicos, ente outros, são alguns dos temas que têm feito parte do rol das preocupações). Este movimento acabou distanciando-se do conceito de educação multicultural, reservado para a denominação da “simultaneidade espacial de diferentes culturas e o respeito pela diversidade, porém sem incorporar seus elementos enriquecedores e prescindindo de suas mútuas implicações.”²⁴³ Tal movimento pode ser localizado na década de 70, logo após a luta desencadeada pelos negros norte-americanos, originário do debate sobre o multiculturalismo nos anos 60.

A elaboração proposta por Paciano Fermoso Estébanez é elucidatória em nossa busca pela definição da educação intercultural. O autor propõe a compreensão de interculturalidade como um conjunto de processos devidos às interações de duas ou mais culturas, que tanto podem ser de origem étnica quanto de caráter migratório, em um mesmo espaço geográfico, apontando para a integração e reciprocidade de tal maneira que possam enriquecer-se mutuamente, conservando identidades próprias ao mesmo tempo que possibilitando o cruzamento destas culturas que acabam, por sua vez, sendo

²⁴² VIEIRA, Ricardo. **Ser inter/multicultural**. Jornal A Página da Educação. Portugal. (<http://www.a-pagina-da-educacao.pt>)

²⁴³ FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano. Concepto, história, objetivos e ideologías de la educación intercultural. In: BOUCHÉ PERIS, Henri. et. Allui. **Antropología de la educación**. Madrid: Dykinson, 1998. p. 221

estimuladoras de novas construções identitárias híbridas ou mestiças.²⁴⁴ Nas palavras do autor, a educação intercultural é assim definida:

Educação intercultural é um processo tipicamente humano e intencional coerente com a pluralidade, dirigido à otimização do desenvolvimento das habilidades e competências referentes, em primeiro lugar, à diferença, à peculiaridade e à diversidade dos povos, e, em segundo, à própria identidade cultural dos demais e a das comunidades, de forma que resulte uma 'cultura mestiça' ou de sínteses.²⁴⁵

No contexto acadêmico brasileiro o debate tem ganhado forma sob o termo do multiculturalismo, tendo sido incorporado como objeto de estudo e preocupação de um grupo restrito de pesquisadores somente a partir das duas últimas décadas. Fortemente influenciado pelos debates da academia norte-americana, as produções expressam noções que buscam diferenciar os diferentes tipos de multiculturalismo, sem apresentar preocupações distintas no que diz respeito à interculturalidade.²⁴⁶ Objetivamente, o debate sobre a diferença cultural expressada por grupos étnicos centra-se em discussões que envolvem culturas indígenas e negras (afro-brasileiras), ou então o estudo com imigrantes europeus, principalmente no sul do país. Da mesma maneira constata-se que o debate no interior das práticas educativas tem apontado alternativas para se pensar a educação dessas populações de formas distintas e seccionadas sem levar em conta a perspectiva intercultural, estando inserido em um contexto social multicultural.²⁴⁷

Pontuando alguns elementos desse debate no contexto brasileiro podemos destacar:

1) uma trajetória consolidada no campo dos estudos raciais, especialmente ligados à discriminação de populações afro-brasileira no espaço escolar;

²⁴⁴ FERMOSO ESTÉBANEZ, op. cit, p. 221

²⁴⁵ FERMOSO ESTÉBANEZ, op. cit, p. 221

²⁴⁶ Veja-se produções como as de: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 e GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O Jogo das diferenças**. Belo Horizonte: autêntica, 1998.

²⁴⁷ Trabalhos mais recentes de Luís Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1998) têm oferecido um maior destaque à discussão da multiculturalidade no contexto brasileiro, mas ainda com um acentuado caráter historiográfico. Discussão que se encontra consolidada no contexto educativo europeu e anglo-saxão.

2) propostas pedagógicas de intervenção na realidade nacional multicultural a partir de projetos específicos para atender e valorizar expressões culturais de grupos de culturas distintas (principalmente negros e índios);

3) em grande medida, os trabalhos desenvolvidos no âmbito da pesquisa acadêmica buscam explicitar/denunciar a realidade de discriminação racial de que são vítimas as populações afro-brasileiras na sociedade de uma forma geral (característica dos anos 70 até metade dos anos 90);

4) a combinação de diferentes culturas convivendo em um mesmo território, seus cruzamentos, processos híbridos forjadores de novas identidades culturais ainda não ganharam o interesse de pesquisadores, restringindo-se a um grupo muito pequeno. Os esforços, quando caminham nesta direção, tomam por referência uma determinada cultura, como é o caso do trabalho de Regina Pahim Pinto (1993). A preocupação dessa autora, a partir deste artigo, reside em evidenciar os desafios de se pensar elementos da cultura negra no espaço escolar e como se inserem ou podem ser inseridos como contributos a construção de uma educação mais plural, culturalmente falando.

Por essas razões, a noção de educação intercultural parece responder a uma definição conceitual que articula em seu interior tanto aspectos herdados do movimento multiculturalista norte-americano, como por exemplo a luta por justiça social, quanto no sentido de potencializar a convivência de diferentes culturas em um mesmo território, o diálogo e a comunicação entre os próprios sujeitos, resultando em processos formadores de identidades híbridas/mestiças.

Ainda que encontrando-se em um estágio no qual as formulações apontam caminhos a serem seguidos, o debate está em seu processo embrionário. Resta uma longa jornada até que se possa, de forma clara e precisa, alinhar definições conceituais com práticas coerentes no âmbito de uma educação pluralista que seja capaz de potencializar os diferentes elementos culturais expressos pelos mais diferentes grupos étnicos no conjunto da estrutura social.

Acredito que ofereço um mapeamento do estado em que o debate sobre a multiculturalidade e a educação intercultural se encontram, atualmente, sem esgotar, necessariamente, todos os pontos que merecem ainda um acúmulo de discussão e práticas possibilitadoras de reflexão engajada e comprometida com a transformação da educação e, como consequência, das reais condições de convivência na sociedade de uma forma em geral.

CAPÍTULO V

MULTICULTURALISMO: DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Que caminhos possíveis podem ser construídos por nós, educadores, na direção de potencializar a prática educativa, considerando a diversidade cultural constituinte da realidade brasileira? Para além da diversidade econômica, das desigualdades sociais, dos preconceitos, como trabalhar e dar conta desse universo complexo e extremamente desafiador? Alguém dizia que o conhecimento radical virá do “Terceiro Mundo”! Que fazemos nós? Como construir e nos autorizar a produzir esse conhecimento radical, transformador? Um conhecimento sobre nós mesmos, de leituras e interpretações realizadas por educadores e intelectuais das diferentes áreas do conhecimento é possível?

Mergulhar na realidade crua de nosso país não representa a negação da produção, das experiências, do acúmulo, dos acertos e, também, dos desacertos que outros, externos e distantes de nós, produziram e cometeram, significa, sim, aprender e inspirar-se para avançar em direção da construção à soluções viáveis para nossa realidade. É com este intuito que busco nas raízes de nossa história alguns dos elementos que nos possibilitam compreender melhor nosso presente. Nesta recuperação, a presença de diferentes grupos culturais (étnicos) principalmente no Rio Grande do Sul é apontada. Dentre esses grupos, destaco as populações indígenas e os descendentes de africanos em terras brasileiras, comumente chamados de afro-brasileiros ou, então, simplesmente “negros”.

É interessante observar as distintas alternativas encontradas por esses grupos para a manutenção de suas tradições culturais. Para alguns deles, a educação, em determinados períodos, serviu como um espaço privilegiado dessa manutenção, em outros, ao contrário, serviu para acelerar o processo de

assimilação cultural. É do âmago desse entorno que busco compreender esses processos.

5.1. Sobre o processo social de constituição multicultural

Desde sua formação, a sociedade brasileira foi constituída por uma multiplicidade de culturas. Num primeiro momento, se pode localizar três grandes contribuições em termos de herança étnica reconhecidas na formação da sociedade: negros, brancos europeus (em especial portugueses) e índios.

O debate sobre o futuro da população, enquanto definição do “tipo nacional”, assume importância no cenário brasileiro a partir da metade do século XIX. A miscigenação levaria à consolidação de um tipo nacional “resultante de um processo seletivo direcionado para o branqueamento da população.”²⁴⁹ Sustentado pelas teorias evolucionistas, hegemônicas no pensamento científico na época, o discurso da miscigenação pressupunha uma espécie de purificação da população nacional através do cruzamento com imigrantes provenientes do centro (Alemanha) da Europa. Entre as populações européias, potencialmente consideradas como imigrantes, o caráter classificatório, em termos raciais, privilegiava hierarquicamente os alemães.

A primeira experiência com esses imigrantes ocorreu no nordeste do país, antes da Proclamação da Independência. Uma experiência fracassada, conforme analisa Giralda Seyferth, tendo em vista as dificuldades de adaptação dos imigrantes ao clima tropical. Outra barreira que impediu o êxito da experiência foram os problemas enfrentados pelo governo imperial na consolidação de pequenas propriedades, uma vez que as grandes propriedades escravocratas obstruíam o assentamento de comunidades de imigrantes.²⁵⁰

²⁴⁹ SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996. pp. 41-58. p. 43

²⁵⁰ SEYFERTH, op. cit, p. 44. Outra tentativa, apontado pela autora, foi o empreendimento com imigrantes suíços em Nova Friburgo (RJ) que acabou não atraindo o tão esperado fluxo imigratório para o Brasil.

Somente a partir de 1850 passou a vigorar uma política de imigração mais consistente, prevendo a “concessão de terras públicas” e tornando a “expedição de títulos de propriedade para estrangeiros mais fácil”. A expedição de títulos de propriedades seguida da abolição da escravatura, significou, no entendimento dos políticos, duas medidas fundamentais para o avanço e a modernização do país. Política que acabou excluindo o trabalhador nacional²⁵¹ (incluindo os ex-escravos) como mão-de-obra, privilegiando a do imigrante europeu, considerado mais apto e qualificado para o trabalho livre.

No âmbito do projeto de modernização e desenvolvimento do país, a imigração européia é vista como a única possibilidade de elevar a nação brasileira ao patamar de uma sociedade civilizada. No entanto, algumas destas políticas durante o governo imperial acabaram concentrando a população de imigrantes (alemães e italianos) no sul do país, configurando verdadeiras colônias homogêneas.

No caso dos imigrantes alemães, o desejado processo de assimilação e cruzamento como forma de miscigenar e branquear a população brasileira acabou não se concretizando. Ao constituírem comunidades fechadas, em que predominava o uso da língua e da cultura materna, esses imigrantes não alcançaram a integração imaginada com a população nacional composta de índios, negros e mestiços. Exemplo disso é o Estado do Rio Grande do Sul, estado que seguiu constituído por uma população majoritariamente branca, no interior do qual negros e mestiços não ultrapassam, atualmente, o percentual de 20% do total da população.²⁵²

Da mesma forma, em outras regiões do país, a miscigenação entre as “raças” consideradas inferiores na escala hierárquica (índios e negros) acabou não atingindo o ideal de branqueamento desejado. Foi o que ocorreu nos Estados do nordeste compostos, basicamente, por índios, negros e “mestiços”. O clareamento da pele, objetivo principal do incentivo à imigração européia,

²⁵¹ O trabalhador nacional é caracterizado como o ex-escravo e o mestiço, desprovidos de condições de autodeterminação para a realização do trabalho livre e, como conclusão desta lógica, fracassariam no cultivo e administração de pequenas propriedades.

²⁵² Especificamente sobre o estado do Rio Grande do Sul faço um breve recorrido, mais adiante nesse capítulo, pelo processo histórico da imigração, destacando a presença de grupos alemães, italianos, poloneses e judeus na constituição cultural do estado.

estava em jogo. É nesta perspectiva que a busca por outras “raças” europeias assimiláveis se tornou o foco de atenção das políticas imigratórias. Os imigrantes europeus de raiz latina passaram a ser considerados como as “raças” adequadas ao cumprimento deste objetivo, conforme define Seyferth:

Nas classificações decorrentes, os brancos não são hierarquizados por sua capacidade em relação à produção agrícola [...]; o critério fundamental é a maior aproximação cultural - que faz dos portugueses, espanhóis e italianos (nesta ordem) imigrantes ideais, de ‘civilização latina’ e ‘assimiláveis’.²⁵³

Nesse contexto, também as populações asiáticas foram consideradas como uma imigração que não cumpria com esse objetivo. Japoneses, chineses e indianos são rotulados como um tipo de imigrantes não assimiláveis, uma vez que estavam incluídos nas escalas mais baixas da classificação racial, da mesma forma que não correspondiam às características estéticas para formar o tipo nacional desejado.

No entanto, mesmo não cumprindo com os critérios básicos para contribuir na constituição do “tipo nacional”, os primeiros imigrantes japoneses chegaram ao Brasil no início do século XX. Em 1906 desembarcaram no porto de Santos (SP) 781 japoneses introduzidos em território nacional por empresas desejosas de mão-de-obra, principalmente, no Estado de São Paulo. Duramente criticada pela política imigratória, essa iniciativa só foi interrompida em 1922, quando o governo paulista retirou as subvenções que apoiavam a vinda desses imigrantes. Jair de Souza Santos destaca os critérios que nortearam o incentivo à imigração que priorizava as populações europeias: a melhora da raça humana, através dos riscos e benefícios apresentados por uma determinada raça²⁵⁴, a disciplina para o trabalho, higiene e organização da casa, o respeito às leis e a capacidade de assimilação à cultura nacional brasileira.²⁵⁵

²⁵³ SEYFERTH, op. cit, p. 51

²⁵⁴ Essa visão é sustentada nos estudos eugênicos que investigam as condições propícias à reprodutividade e melhoramento da raça humana.

²⁵⁵ SANTOS, Jair de Souza. Dos males que vêm com o sangue: as representações raciais e a categoria do imigrante indesejável nas concepções sobre imigração da década de 20. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996. pp. 59-82. p. 74-5

Com relação a este último critério, os japoneses e outros imigrantes da “raça amarela” representavam um perigo político “por ameaçar a unidade e a soberania do Estado Nacional”. Segundo Santos, “os japoneses eram vistos como ameaça à unidade cultural e racial da qual deveria emergir o ‘tipo único brasileiro’.”²⁵⁶ Hoje, 90 anos depois da chegada dos primeiros imigrantes japoneses, os nipo-brasileiros somam mais 1,3 milhões de pessoas, cuja presença é marcante, sobretudo, no cenário cultural das cidades de São Paulo e Maringá.

Com o chamado milagre econômico da década de 70, o processo de imigração se intensificou. Agora não mais uma imigração externa, mas uma movimentação que mobilizou milhares de brasileiros do norte, dirigindo suas esperanças de melhores condições de vida para o centro-sul industrializado.

[D1] Comentário: Ver maiores informações sobre este período econômico no Brasil, buscar referências para sustentar estas informações.

Quase um século depois do primeiro processo político de imigração, a sociedade brasileira apresenta uma mescla de costumes, práticas e manifestações que fazem do Brasil uma sociedade essencialmente multicultural. No entanto, as práticas que impulsionaram os projetos de incentivo à imigração, durante o final do século XIX e início do século XX, garantiram no imaginário social brasileiro a supremacia das populações brancas européias e a inferioridade das populações negras e indígenas em todos os seus matizes e cruzamentos.

O panorama que apresento a seguir servirá para demonstrar em que medida as populações negras e indígenas fazem, ou não, parte das preocupações dos projetos e orientações no interior do sistema educativo brasileiro.

²⁵⁶ Santos, op. cit, p. 77

5.2. Educação Indígena: do bilingüismo à interculturalidade

Com relação às populações indígenas, a pesquisadora Betty Mindlin²⁵⁷ afirma haver em território nacional mais de 200 povos com culturas, línguas, costumes e tradições diferentes. Quanto à diversidade de línguas indígenas, a pesquisa realizada pela FUNAI (Fundação Nacional de Apoio ao Índio) aponta para cerca de 170 famílias lingüísticas. Segundo essa pesquisa, os grupos indígenas em território brasileiro somam 325.652 pessoas, distribuídos, praticamente, em todos os estados da união. Amazonas é o estado que conta com o maior número (89.529), seguido por Mato Grosso do Sul (45.259) e Roraima (37.025).²⁵⁸

Se tomamos como referência o período que vai de 1900 a 1957, a população oscilava entre 68 e 100 mil índios. Estima-se que somente nesse período cerca de 87 etnias desapareceram. O crescimento da população indígena, a partir da década de 60, se deve em grande medida pela “garantia” de reservas de terras aos povos indígenas por parte do Estado. Mesmo ocorrendo esse crescimento populacional, algumas etnias continuam em processo de extinção, como é o caso dos *Aricapus*, atualmente reduzidos a seis pessoas no Estado de Rondônia, e dos *Jumas*, que não ultrapassam oito no Amazonas.²⁵⁹

Estudos realizados sugerem a existência de aproximadamente 5 milhões de índios na época do “descobrimento”, com mais de 1400 tribos. A população atual de indígenas corresponde a 10% dessa população inicial, ou seja, 90% da população foi extinta durante os 450 anos que se seguiram à invasão européia.

A política nacional para a educação escolar indígena, coordenada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e assessorada por um grupo de pesquisadores, reconhece os direitos indígenas, destaca as contribuições

²⁵⁷ MINDLIN, BETTY. Educação Indígena. **Cadernos CEDES**. Campinas: INEP/Papirus, no. 32. 1993. pp. 11-16.

²⁵⁸ Dados Populacionais extraídos do censo realizado pela FUNAI em 1995.

²⁵⁹ Dados obtidos através da página Web do Jornal *O Estado de São Paulo*: <http://www.estado.com.br/encarte/xingu>

lingüísticas, culturais e sociais, aponta para a valorização da diversidade cultural como um dos pressupostos básicos para o diálogo entre as culturas e para a escola como um espaço privilegiado deste diálogo intercultural.²⁶⁰

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996 pelo Congresso Nacional, prevê: apoio à formação de educadores especializados nas culturas indígenas, o incentivo à pesquisa e à publicação de materiais didáticos “específicos e diferenciados” e o desenvolvimento de programas curriculares que considerem e valorizem a diversidade cultural local.²⁶¹ Quanto ao reconhecimento lingüístico, a LDB assegura às comunidades indígenas a utilização de sua língua materna.²⁶² Por mais que a lei seja recente, os pontos destacados relacionados à educação indígena já haviam sido assegurados pela Constituição Federal. O artigo 210, parágrafo segundo, garante a utilização de uma segunda língua no processo de aprendizagem do ensino fundamental. Da mesma forma que o artigo 231 reconhece aos índios sua cultura, organização sociocultural, crenças, direitos sobre terras etc.

Recorrendo a alguns dados estatísticos, observamos o seguinte quadro quanto à presença de alunos indígenas no sistema educativo formal: 70.696 no ensino fundamental; 1009 no ensino médio e 61 no nível superior, somando um total de 71.766 alunos. No que diz respeito ao ensino fundamental, 90% dos estudantes freqüentam escolas dentro das aldeias e 10% escolas fora delas. Já no que se refere ao ensino secundário, esse quadro se inverte: a totalidade dos alunos freqüenta escolas fora da aldeia, da mesma forma que os estudantes de ensino superior.

Os quadros estatísticos e legais permitem situar o panorama das reflexões que articulam a cultura indígena no espaço da escola. O avanço observado em relação aos aspectos legais aponta para a garantia de direitos, igualdade e reconhecimento da diferença, no entanto constata-se ainda que, na

²⁶⁰ Diretrizes para a Política Nacional Indígena. MEC, 1993.

²⁶¹ Lei de Diretrizes e Bases(LDB). Artigo 79.

²⁶² LDB. Artigo 32, § 3º. Também no artigo 78 a obrigação da União em oferecer condições para uma educação bilingüe e intercultural é reforçada.

prática educativa, muito pouco se tem avançado. Tal crítica é formulada pela pesquisadora Kimiye Tommasino:

As escolas para os indígenas foram moldadas para atender aos objetivos da sociedade dominante e assim elas objetivavam e ainda objetivam a integração dos indígenas à 'comunhão nacional', isto é, transformá-los em civilizados, impondo-lhes a cultura ocidental. Portanto, trata-se de uma educação que visava o etnocídio. Através de políticas miscigenatórias e integracionistas, esperava-se que os indígenas fossem, gradativamente, dissolvidos biológica e culturalmente na sociedade nacional. As escolas fazem parte dessa política que permanece ainda hoje.²⁶³

A autora afirma que em todas as escolas do Estado do Paraná pertencentes a reservas indígenas os programas curriculares não apresentam nenhuma modificação substancial no seus conteúdos que viabilize uma mudança do enfoque etnocêntrico. Permanece vigente a mera reprodução dos estereótipos discriminatórios já consagrados nos materiais didáticos. Constatação similar a esta é postulada por Regina Pahim Pinto na análise de livros didáticos que dizem respeito às etnias indígenas. A autora conclui em sua pesquisa que "os livros dispensam ao 'índio' um tratamento parcial, superficial [...], omitem informações essenciais para a compreensão destas etnias e de seus problemas."²⁶⁴

A educação bilingüe, exigida há muito tempo pelas comunidades indígenas e recentemente reconhecida pela legislação federal, tem sido apontada como um dos grandes desafios para o sistema educacional. O principal argumento reside no fato de que todas as sociedades humanas se desenvolvem explorando o meio natural e elaborando, lingüisticamente, o conhecimento adquirido, da mesma forma que suas tradições e costumes culturais. No caso das sociedades indígenas, essas tradições e costumes são transmitidos oralmente através da língua. Assim, um povo que perde os seus

²⁶³ TOMMASINO, Kimiye. A educação indígena no Paraná. Suas limitações e possibilidades. **Cadernos CEDES**, no. 32, Campinas: INEP/Papirus, 1993. pp.17-24. p. 18

²⁶⁴ PINTO, Regina Pahim. A escola e a questão da pluralidade étnica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, no. 55, nov. 1985. pp. 3-17. p. 6

códigos de transmissão lingüística, perde grande parte de seu patrimônio cultural. Aryon Dalligna Rodrigues avalia o significado dessas perdas:

Do ponto de vista científico, a extinção das línguas indígenas sul-americanas e brasileiras significa perda irreparável porque as inovações lingüísticas decorrentes da adaptação das línguas às condições de vida na América do Sul não se transmitiram para outros continentes.²⁶⁵

Por mais que as pesquisas apontem para um quadro problemático, tanto no que diz respeito aos aspectos socio-educativos, quanto aos fatores cultural-econômicos, não posso deixar de destacar algumas ações e reflexões que indicam o “gestar” de uma prática educativa intercultural baseada no reconhecimento mútuo e na convivência democrática. Embora os meios de comunicação atuem de forma paradoxal, acabam contribuindo para revelar a presença diferenciadora das populações indígenas no território nacional. A mídia veicula, quotidianamente, notícias sobre as formas de vida, costumes indígenas, divulga a violência a que estão submetidos, a usurpação de suas terras e de seus direitos básicos de sobrevivência.

Outro aspecto que se soma para uma tomada de consciência são as iniciativas para a formação de professores preocupados com a cultura e a organização social desses povos. Exemplo disso é o movimento de professores indígenas dos estados do Amazonas, Roraima e Acre, que desde 1988 vêm realizando encontros para discutir questões referentes à prática educativa em escolas que atendem populações indígenas. Esses encontros, segundo Márcio Ferreira da Silva e Marta Maria Azevedo, além de oferecer um espaço de formação permanente, têm possibilitado ações conjuntas na elaboração das políticas públicas educacionais, garantindo, com isso, a inserção de reivindicações e concepções educativas na formulação das leis.

²⁶⁵ RODRIGUES, Aryon D. Apud. TOMMASINO, op. cit, p. 22

Conforme esses autores, um dos debates considerado fundamental para a educação indígena brasileira é a consolidação de uma escola autônoma.²⁶⁶

5.3 Educação e afro-brasileiros

As pesquisas no contexto educacional brasileiro sob o enfoque dos elementos culturais afro-brasileiros explicitam o grau de marginalização a que estão submetidas as populações negras brasileiras ou mesmo os chamados grupos minoritários.²⁶⁷ Um exemplo disso é a realidade dos afro-brasileiros, vítimas do preconceito e do racismo. Pesquisa realizada pelo IBGE (Censo de 1990) aponta que 55,3% da população brasileira é composta por brancos, sendo que 44,7% são de descendência afro (pardos, negros, morenos ...), indígena, mestiças e amarelas.²⁶⁸

Já no que se refere à educação, encontramos os seguintes dados em relação à escolaridade que envolve o ensino fundamental e médio: dos 14,1% da população brasileira com os 11 anos de curso que se necessita para completar estes dois níveis de escolarização, 18,9% são brancos, 7,6% pardos e 6% negros (pretos).²⁶⁹

As preocupações com a questão racial (afro-brasileira) no campo educativo, nestes últimos dez anos, têm estado orientadas em duas direções.

²⁶⁶ SILVA, Marcio Ferreira da.; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: MARI. GRUPO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA DO DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **A temática indígena na escola**. São Paulo: Ática/MEC, (Página WEB Internet: <http://www.futuro.usp.br/bibvirt/acervo/paradidat/tematica/tematica.htm>). Para estes autores, a compreensão de *escola autônoma* compreende o controle efetivo das escolas indígenas pelos próprios índios, assegurando a associação de suas escolas aos seus projetos de presente e futuro. Na minha forma de compreender as relações interculturais no interior de sociedades plurais, este pode ser considerado um primeiro passo, porém é de extrema necessidade que um segundo passo seja dado em seguida a caminho do intercâmbio e das trocas culturais democráticas e de reconhecimento das diferenças, garantindo também os direitos sociais.

²⁶⁷ Tomo a idéia de grupo minoritário no sentido apontado por Wallerstein: "Faz tempo que os analistas constataram que a noção de minoria não é, necessariamente, um conceito baseado em aritmética, senão que faz referência ao grau de poder social. As maiorias numéricas podem ser minorias sociais". (Wallerstein, I.; BALIBAR, E. **Raza, nación y classe**. Madrid: IEPALA, 1988. p. 129)

²⁶⁸ TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo (orgs.). **Racismo Cordial. A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: Ática/folha de São Paulo, 1995.

²⁶⁹ IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1994. p. 2-5,66,73.

Em primeiro lugar, buscam a denúncia das situações de discriminações de que são vítimas as crianças de origem afro-brasileira no contexto escolar, trabalhando com o resgate de elementos histórico-culturais e objetivando a construção da identidade afro-brasileira e a elevação da auto-estima. Em grande parte, essas pesquisas²⁷⁰ têm surgido a partir de provocações do Movimento Negro (MN) organizado ou, então, dos próprios pesquisadores comprometidos com o MN. O pesquisador Luiz Alberto Gonçalves sintetiza essa constatação: "A reeducação da escola, de forma a eliminar a discriminação racial passa, necessariamente, pelos movimentos negros que lutam contra o racismo na sociedade."²⁷¹ Uma segunda direção aposta na reestruturação curricular, propondo a inserção de disciplinas como, por exemplo, História da África no programa oficial do sistema educativo.²⁷²

[D2] Comentário: Página: 63
ver necessidade de esclarecer este termo

Paralela a essa preocupação, de caráter acadêmico, a década de 80 é marcada, igualmente, por uma série de iniciativas práticas que buscam inserir as questões referentes à cultura negra no cotidiano escolar. Implementadas tanto pelo sistema formal de educação (rede estadual e municipal) quanto por entidades ligadas ao movimento negro e ao movimento comunitário, essas iniciativas marcam o debate por uma retomada da consciência e da história afro-brasileira na educação.

A integração da cultura e o reconhecimento da história afro-brasileira no currículo escolar é um dos principais objetivos do Projeto Zumbi, no Rio de Janeiro, criado em 20 de novembro de 1983, envolvendo várias escolas da rede municipal. Esse projeto também prevê a incorporação das contribuições

²⁷⁰ Estes são alguns dos trabalhos que exemplificam esta preocupação: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: ritual pedagógico a favor da discriminação racial**. Belo Horizonte: UFMG, 1985 (Faculdade de Educação, Dissertação de mestrado); ROSEMBERG, Fúlvia. **Relações raciais e rendimento escolar**. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, (63), nov, 1987. p. 19-23; SILVA, Jacira Reis da. **Resistência Negra e Educação: Limites e Possibilidades, no Contexto de uma Experiência Escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 1992. (Dissertação de Mestrado); HASENBALG, Carlos A. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional e a produção do fracasso**. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (63), nov, 1987. p. 24-26; BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Movimento Negro e Democratização da Educação**. Caxambú, MG. 16^a. ANPED, 12-17 set. 1993. UFMG - Trabalho apresentado no GT: Movimentos Sociais e Educação.

²⁷¹ GONÇALVES, op. cit, p. 325.

²⁷² Trabalhos como o de Maria Conceição Lopes FONTOURA. **A exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares: uma questão só de desconhecimento histórico?** Porto Alegre: UFRGS, 1987. (Dissertação de mestrado em Educação).

culturais africanas nas políticas culturais desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação.²⁷³

Relacionada à questão curricular, o livro didático é outro aspecto que desponta na análise sobre cultura negra e educação. Regina Pahim Pinto destaca que as denúncias mais freqüentes estão relacionadas à representação dos negros “seja devido à sua invisibilidade nas estórias e na história, seja através do desvirtuamento de sua participação em fatos históricos.”²⁷⁴

Observa-se um acúmulo de pesquisas²⁷⁵ que, por diversos enfoques, destacam o lugar que ocupam as minorias culturais no âmbito do sistema escolar: um lugar de marginalização, exclusão e silenciamento. Por mais que o processo histórico tenha insistido na homogeneização, através da *ideologia do branqueamento* e, mais tarde, pelo *mito da democracia racial*, a pluralidade constitutiva da sociedade brasileira permanece sendo um grande desafio para os pesquisadores e, em especial, para a educação.

5.4. Multiculturalismo e educação: os rumos da produção acadêmica no Brasil

O balanço apresentado no Grupo de Trabalho sobre Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) examina os enfoques produzidos pelas dissertações e teses na abordagem do multiculturalismo, elaborado pelas pesquisadoras Ana Canen, Ana Paula Arbache e Monique Franco²⁷⁶ que introduzem o estudo nesse aspecto.

²⁷³ FERREIRA, Vanda Maria de Souza. Projeto Zumbi dos Palmares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.63, novembro, 1987. p. 72-73. p.72

²⁷⁴ PINTO, Regina Pahim. Multiculturalidade e educação de negros. p.35-48. In. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Papyrus, CEDES, n.32, 1993. p. 42

²⁷⁵ Para um panorama geral das pesquisas no Brasil que articulam questões raciais e educação ver revisão bibliográfica apresentada no 1º. e 2º. capítulo da dissertação de Mestrado de: SILVA, Gilberto Ferreira da. **Arà K'njò. Corpo que está dançando. Re-percussões educativas de grupos infantis de dança afro-brasileira**. Faculdade de Educação/UFRGS, 1997.

²⁷⁶ CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. **Pesquisando o multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses**. Trabalho apresentado no GT Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambú, 2000. 18p.

Tomando como referência o CD room da ANPEd, referente ao período de 1981 a 1998, as autoras localizam um conjunto de elementos que se destacam em algumas produções, dentre eles a construção de um enfoque crítico da abordagem sobre diversidade cultural e educação. A perspectiva multiculturalista na abordagem da diversidade cultural é vista como uma forma de romper com visões que trabalham a partir de óticas localizadas em um determinante cultural, ou seja, trabalhos que tendem a valorizar unicamente o estudo de raça, etnia, gênero etc.

Trabalhar com a perspectiva multicultural direciona a análise para processos plurais culturais, de identidades híbridas, que consideram as múltiplas características que constituem a sua formação. Esta afirmação segue a lógica do raciocínio apresentada até o momento, nesse trabalho, quando me refiro ao contexto multicultural social e reservo para a intervenção propositiva nessa realidade a perspectiva da interculturalidade, ou, segundo Peter McLaren, uma leitura a partir do multiculturalismo crítico e de resistência.

Conforme observado pelas autoras, as produções acadêmicas neste âmbito têm feito aproximações desta perspectiva, mas resta ainda um longo caminho a trilhar que passa necessariamente por investigações paralelas que, além de aprofundarem elementos de constituição identitárias localizadas em determinantes culturais específicos, sejam investigações possibilitadoras de uma leitura mais ampla, na ótica das construções de identidades híbridas e plurais.

Lançada como uma categoria analítica, a idéia de *potencial multicultural crítico* é compreendida pelas pesquisadoras como um dos demarcadores na localização de elementos que emergem dos trabalhos acadêmicos, contribuindo para delinear categorias que permearam a construção das investigações e suas preocupações no âmbito analítico.

A diversidade cultural, por mais que não tenha sido observada como preponderante nas pesquisas, despontou, embrionariamente, permitindo vislumbrar o *potencial multicultural crítico* em estado de vir a ser. Essa referência conduz a acreditar que as produções caminham em direção a um

fortalecimento dos discursos que envolvem o amplo espectro exigido para a discussão sobre interculturalidade.

Potencialmente o Brasil oferece um campo empírico rico para a realização desse tipo de investigação pela sua própria constituição cultural histórica. Uma educação que se volte para essa realidade múltipla e plural necessita ser construída a partir do empenho articulado entre pesquisadores da educação e propostas advindas dos meios populares e ligadas aos movimentos sociais, em especial, movimentos sociais que tenham características de combate ao racismo, da discriminação étnica, dos preconceitos contra as populações indígenas e das questões relativas a gênero, sexualidade e disputas de poder.

A discussão sobre a multiculturalidade/interculturalidade e suas práticas podem ser frutíferas na medida que se avança em direção ao combate da desigualdade social, cultural e econômica. As desigualdades sociais podem ser combatidas na medida em que se for agregando elementos advindos das questões de raça, etnia, gênero, sexualidade, caso contrário, corre-se o risco de estabelecer políticas de cunho, exclusivamente culturalista ou, então, de cunho somente social e econômico. No âmbito da educação, a mesma exigência se faz necessária, considerando que compreender os processos de exclusão de crianças pobres em meios populares não pode se dar unicamente por uma destas vertentes.

A existência de uma tradição investigativa na educação, apontando aspectos relativos à exclusão social e de classe como fundamentais para erradicar as desigualdades, demonstra que não é suficiente para compreender todos esses processos, da mesma maneira, se localizarmos a atuação em processos na ordem do resgate cultural de comunidades ou populações minoritárias e étnicas. Essas práticas apresentam contribuições importantes num primeiro estágio, pois oferecem as bases para compreender aspectos específicos de uma determinada expressão cultural. No entanto, é preciso partir para a articulação e combinação dessas diferentes variáveis dentro de um escopo de reflexão e investigação mais abrangente, colocando como meta final a consolidação de uma educação pluralista, onde o híbrido, a diferença e a

igualdade sejam componentes fundamentais para construção do exercício da cidadania democrática.

5.5. Rio Grande do Sul e educação: multiculturalidade no cenário regional

A partir do século XIX, o estado do Rio Grande do Sul sofreu uma mudança na sua constituição étnico-cultural. A chegada dos primeiros imigrantes alemães, seguidos de italianos, poloneses e judeus, configuraram uma nova face para o estado, incrementando ainda mais a diversidade cultural representada nessa época por portugueses, negros e sobreviventes das comunidades/nações indígenas. Esses grupos de imigrantes acabaram buscando em duas esferas as possibilidades para estruturar e preservar suas características culturais. Por um lado, a escola, e, por outro, a igreja.²⁷⁷

No caso dos imigrantes alemães, segundo avaliação do pesquisador Elomar Tambara,²⁷⁸ a escola representou uma das formas privilegiadas de manutenção da cultura e da língua. O descaso do governo brasileiro com a educação intensificou os esforços desses imigrantes na construção de escolas. Mesmo em comunidades onde não havia professores devidamente preparados para ministrar o ensino, a própria comunidade acabava elegendo, dentre eles, o que estivesse mais apto para atuar. Embora o ensino tenha se limitado aos conhecimentos básicos do ler, escrever e somar, os alemães conseguiram alcançar um alto índice de alfabetização que contribuiu para a preservação das tradições culturais desejada por esses imigrantes. Na afirmação de Elomar Tambara: "(...) nenhum grupo 'étnico' conseguiu estabelecer um sistema de ensino tão eficaz na transmissão de sua bagagem

²⁷⁷ O termo mais comum para designar as comunidades religiosas formadas pelos imigrantes europeus são as chamadas "capelas", terminologia utilizada ainda hoje em comunidades em zonas rurais. Este termo, atualmente, também denomina comunidades religiosas em espaços urbanos, principalmente, em pequenas cidades do interior do estado. A partir dos anos 80 vem sendo substituído pela idéia de comunidade devido às influências da teologia da libertação.

²⁷⁸ TAMBARA, Elomar. **A educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo**. Tese de Doutorado, 1991. (Faculdade de Educação/UFRGS).

cultural quanto o alemão,²⁷⁹ uma vez que não existiam professores que ensinassem o português, acabou predominando o ensino na língua alemã. Tal afirmação também é enfática no registro de Arthur Blasio Rambo:

Essas escolas tiveram tamanho êxito e produziram frutos tão apreciáveis que preservaram a integridade sócio-cultural e religiosa, e integraram psicológica e emocionalmente o imigrante na comunidade nacional. Isso por uma razão muito simples: as escolas brotaram das raízes sócio-culturais de seus autores, ajustaram-se às suas exigências e alimentaram-se de sua dinâmica.²⁸⁰

Já entre os imigrantes italianos não foi atribuída a mesma relevância à educação quanto à formação religiosa. Exemplo disso são as inúmeras capelinhas que facilmente se pode observar ainda hoje ao longo das estradas que cortam a Serra Gaúcha. Ainda assim, os imigrantes italianos não deixaram de mobilizar-se para a construção de suas próprias escolas, muitas delas como resultado do incentivo dos sacerdotes católicos. A maioria dessas escolas acabaram sendo administradas por congregações religiosas (Lassalistas, Maristas, entre outras.).²⁸¹

Quanto à imigração polonesa, o quadro não é diferente. O relato registrado por Wendling, citado por Tambara, sintetiza esse processo histórico:

Abandonados, em cada região, à sua própria sorte, desprovidos, dentre outras coisas, do ensino público, trataram de organizar uma rede escolar própria, visando a dar o mínimo indispensável de instrução aos seus filhos. Davam seqüência aos trabalhos naturalmente, como sabiam e de acordo com os seus poucos recursos econômicos. Levantavam paulatinamente as suas modestas escolinhas e, em seguida, os próprios colonos escolhiam aqueles que fossem mais esclarecidos a fim de iniciar o ensino das primeiras letras, justamente numa época em que não se podia sonhar com professores diplomados. Esse movimento espontâneo foi tão grande e expansivo que, em breve, praticamente todas as “linhas” ou colônias podiam orgulhar-se de algo parecido com escolas e professores. E, no entanto, em

²⁷⁹ TAMBARA op. Cit. p. 352

²⁸⁰ RAMBO, Arthur Blasio. A escola comunitária Teuto-Brasileira: gênese e natureza. **Estudos Leopoldenses**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. No. 86, 1985. pp. 3-109. p. 14

²⁸¹ Nesse sentido os exemplos aportados por Elomar Tambara são ilustrativos. Em várias localidades de colonização italiana a igreja católica assumiu de forma prioritária o estímulo à construção de escolas, logo depois da construção da capela.

muitas localidades o nível dessas aulas era perfeitamente satisfatório.²⁸²

Traço peculiar das iniciativas polonesas na busca por suprir a falta de educação para suas crianças é a organização dos professores poloneses através de congressos com caráter formativo. Motivados a aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, muitos desses professores buscaram complementar sua formação participando de estudos em Porto Alegre.

A presença negra no Rio Grande do Sul distingue-se completamente das imigrações européias. Em primeiro lugar, porque antecedeu ao fluxo de europeus. Ruben George Oliven aponta a metade do século XVIII como o período em que se encontram registros de populações negras no estado, ganhando importância a partir do final daquele século em atividades como a criação de gado, principalmente, nas charqueadas e na produção de trigo.²⁸³

Na esfera educativa, é a emergência de organizações civis mais adaptadas à dinâmica modernizadora das regiões Sul e Sudeste do Brasil, nos anos 20, que vai se tornar determinante para uma nova relação da militância negra com as dinâmicas educativas. Essa nova postura rompe com o modelo assistencialista de escolarização de crianças e adolescentes que, desde a Abolição da escravidão, inspirava as concepções das organizações negras no Estado de São Paulo.

Para essa ruptura, foi fundamental o reconhecimento, por parte dos militantes, do processo educativo como um mecanismo de integração e ascensão social, a fim de que se empenhassem em reivindicar também um espaço de intervenção sobre os conteúdos escolares no sentido de suprimir todas aquelas imagens que estigmatizassem os negros brasileiros “como herdeiros de um passado “bárbaro e primitivo”.²⁸⁴

²⁸² TAMBARA, op. cit, p. 376

²⁸³ OLIVEN, Ruben George. A invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul. In: LEITE, Ilka Boaventura (org.). **Negros no Sul do Brasil. Invisibilidade e territorialidade**. Ilha de Santa Catarina: Letras contemporâneas, 1996. pp. 13-32. p. 20-21

²⁸⁴ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Discriminação étnica e multiculturalismo. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA, Júnior, Celestino Alves. **Formação do Educador**. São Paulo: UNESP, v. 3, 1996 (Seminário e Debates), p. 63.

O propósito de eliminar essas imagens de africanidade da memória coletiva cede lugar, no decorrer dos anos 40 e 50, a uma estratégia que visa “ressaltar” e até mesmo “discriminar”, com vistas, segundo Gonçalves, “a valorizar o patrimônio afro-brasileiro”²⁸⁵. Tal mudança de postura pode ser lida como uma resposta ao processo de integração da diversidade, via políticas públicas, e da imposição de um projeto cultural nacional patrocinado pelo Estado Novo. Nesses dois períodos, a etnia assume centralidade como categoria mobilizadora de reivindicações e ações, visando modificar os modelos educacionais vigentes e engendrar novas “imagens” dos negros brasileiros.

Os anos 50 inauguram, assim, esforços dos militantes do Movimento Negro para implementar um programa educacional de valorização da raça e da cultura negras que tenha repercussão nos currículos das escolas públicas, inclusive a partir de seminários específicos voltados à avaliação crítica dos conteúdos escolares. Assim, um movimento de fora do sistema formal de ensino encarrega-se de propor todo um processo de sensibilização dos educadores brancos e negros para o reconhecimento do valor da cultura afro-brasileira.

Nos anos 70 e 80, a perspectiva de marcar a diferença e de não integrá-la ao modelo dominante é ainda mais enfatizada pelas organizações negras. Tal perspectiva é acrescida da necessidade de salientar a constituição pluriétnica da sociedade brasileira em detrimento de uma supremacia dos valores euro-ocidentais em um cenário de crescente exclusão social, sobretudo das populações de origem negra. Essa ênfase abre caminho para que o multiculturalismo, ou a inclusão da diversidade cultural, comece a ganhar espaço dentro do debate proposto pelas organizações negras para a sensibilização sobre a presença da cultura afro-brasileira nos espaços educativos formais e, de forma mais ampla, nas políticas públicas de educação.

²⁸⁵ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. op. cit, p. 64.

Uma revisão das pesquisas no campo da educação e etnia desenvolvidas por investigadores gaúchos²⁸⁶ permite afirmar que a trajetória retomada por Luiz Alberto Gonçalves em nível de Brasil, sobretudo no que se refere às regiões Sudeste, repercute nas ações do Movimento Negro no Rio Grande do Sul. Embora as populações negras sejam minoritárias no Estado, a sua presença, ao lado dos descendentes de imigrantes e das populações indígenas, configura um cenário peculiar de multiculturalidade. A isso se soma a própria posição estratégica que passou a ser ocupada pelo Rio Grande do Sul no cenário nacional a partir da constituição do Mercosul, recolocando em pauta, na esfera educativa, temas como bilingüismo e, de uma perspectiva mais abrangente, as chamadas *identidades de fronteira*.

Esta breve²⁸⁷ incursão pelo processo imigratório no estado do Rio Grande do Sul, pelo prisma da educação, oferece os primeiros elementos para constituir o foco dessa investigação no espaço formal de ensino. Mais de um século depois da chegada dos primeiros imigrantes europeus, que relações se estabelecem entre essas matrizes culturais, herança em grande medida presente no cotidiano escolar convivendo com outras vertentes culturais como a portuguesa, indígena e africana? Situação acentuada a partir da década de 70, quando a intensificação dos processos de industrialização concorrem para estimular a imigração interna e reconfigurar o cenário urbano. Cidades de médio e grande porte, como Caxias do Sul, Pelotas e as integrantes da Região Metropolitana de Porto Alegre, convertem-se em espaços de cruzamentos culturais, hibridização, e, porque não, seguindo a ótica de Garcia Canclini, da elaboração de uma *cultura mestiça*, expressão que parece dar conta da realidade cultural brasileira.

Sem dúvida, esses cruzamentos não são marcados por uma harmonia de encontros. Talvez muitos desses “encontros” possam ser melhor caracterizados como de “enfrentamentos” e de “conflitos”, mas que tendem não raramente, a resultar também em criativos e dinâmicos processos de

²⁸⁶ No capítulo VI, apresento um panorama das discussões que buscam definir e compreender as relações entre etnia, raça e educação.

²⁸⁷ Estou ciente de que a produção sobre a imigração no Rio Grande do Sul carece de um levantamento e discussão mais apurada. Minha intenção nesse momento é registrar a diversidade cultural e étnica presente na formação do estado.

“hibridização”. Já não são mais grupos culturais fechados em si mesmos, mas em constante movimento de reelaboração de identidades culturais intensificadas pelos processos de transformação do global ao local e do local ao global.

5.6. Identidades culturais no Estado do Rio Grande do Sul – nota introdutória

A inserção deste ponto objetiva, unicamente, fazer uma introdução das especificidades das identidades culturais no Estado do Rio Grande do Sul. Por mais que se constate a permanência de determinantes culturais distintos em várias regiões do estado, concentrando populações/comunidades com matrizes culturais localizadas historicamente, é possível observar-se processos de hibridização. No entanto, a permanência dessas matrizes culturais aparecem em alguns casos como forma de resistência à oficialidade da cultura imposta pelo estado nacional, e, em outros, como garantia de identidade e pertencimento a uma cultura herdada e preservada por práticas tradicionais culturais.

Como entender a constituição de identidades culturais (híbridas?) em um contexto diversificado? A preocupação para proceder esta reflexão direciona-se a um contexto específico: o espaço urbano. É nesse espaço que tenciono captar os processos de mesclagem de distintas expressões culturais e suas inter-relações construídas pelo cotidiano dos estudantes.

A referência à categoria de identidades híbridas de Canclini possibilita estabelecer alguns aportes para a análise deste problema. Já não basta compreender esses processos pelo viés da cultura ou identidade no singular, mas é preciso localizá-las em processo dinâmico de construções. O espaço urbano potencializa estas construções onde encontram-se o cruzamento e enfrentamento de culturas de forma mais clara, capazes de possibilitar a captação para a análise através de elementos circundantes.

Como se definem as pessoas e os jovens estudantes, herdeiros de culturas já matizadas? Que formas encontra-se para caracterizar e vincular pertencimentos culturais identitários? É possível pensar uma identidade cultural urbana? Gaúcha?

Acredito que seja possível estabelecer alguns desses elementos para dar visibilidade às contribuições nos processos formadores identitários. O primeiro deles diz respeito à continuidade de pesquisas que circunscrevam características de culturas identitárias particulares. Há um significativo acúmulo na produção nessa área, mas ainda, se necessita de maiores informações no campo das relações raciais, étnicas e de grupos culturais distintos. Um segundo passo, conforme apontamos anteriormente, seria trabalhar de forma conjunta, aproveitando-se dessas informações para tecer a rede de interlocuções entre essas informações e articulá-las no interior de um escopo teórico interpretativo e compreensivo que dê visibilidade a complexidade das tramas sociais e culturais tecidas nos espaços urbanos.

Outro aspecto relevante é o próprio ato de tomar consciência de que, mesmo vivendo um intenso processo, por vezes antagônico, de homogeneização cultural pelos movimentos de globalização da economia, eles acabam por possibilitar o ressurgimento de formas de organização social e outros padrões diferenciados de sociabilidade. Nesse aspecto, os jovens são portadores desses elementos, potencialmente multiculturais, assim como as organizações que buscam combater todas as formas de xenofobismos.

A consciência de poder perceber a diferença do outro, mesmo que de forma superficial, num primeiro momento, remete à elaboração de uma lógica analítica que exige a construção de instrumentos capazes de captar essas manifestações para, a partir daí, construir suas relações e interpretações.

No caso do Rio Grande do Sul, em especial meu campo empírico de análise (Região Metropolitana de Porto Alegre), anunciam-se alguns aspectos que colhi a partir de uma primeira análise dos dados.²⁸⁸

²⁸⁸ Análise desenvolvida no VIII capítulo.

CAPÍTULO VI

EIXOS TEMÁTICOS COMPLEMENTARES PARA A ANÁLISE DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O debate instaurado sobre o fenômeno das sociedades multiculturais e os conseqüentes desafios impostos para a educação na perspectiva da interculturalidade nos remetem à discussão de algumas categorias consideradas fundamentais para realizar a análise - raça, racismo, etnia, diversidade e diferença, para além de cultura, multiculturalismo e interculturalidade. A localização dessas noções possibilita articulá-las no contexto da educação intercultural, da mesma forma que servem para orientar teoricamente o tratamento analítico dos dados empíricos.²⁸⁹

A inserção dessas noções tem a pretensão de poder oferecer principalmente alguns esclarecimentos teóricos e históricos do tema em questão.

6.1. Ambigüidades no tratamento da idéia de Raça: racismo como combinação analítica necessária

A discussão da idéia de raça é uma polêmica estéril sob a ótica das ciências. "Para pensar o racismo, se tem que descartar o conceito de raça, pelo menos como categoria de análise."²⁹⁰ Para situar os argumentos que dão sustentação a esta afirmação do pesquisador Michel Wieviorka se faz necessário uma breve passagem pela trajetória do termo e pelos diversos sentidos que a ele foram atribuídos. O objetivo, ao realizar este trajeto, não

²⁸⁹ As categorias multiculturalismo/interculturalidade foram trabalhadas no capítulo IV e cultura no capítulo I.

²⁹⁰ WIEWIORKA, Michel. **El espacio del racismo**. Barcelona: Paidós, 1992. p. 91.

se refere simplesmente oferecer elementos históricos do termo, mas buscar localizar os momentos em que ocorreram rupturas nas elaborações teóricas sobre a idéia de raça e compreender os processos que desencadearam a sustentação das diversas formas de discriminação (social, cultural, “racial”, de classe, religiosa, entre outras.), proclamadas como racismo.

Vale adiantar que, sob meu ponto de vista, somente com a combinação da idéia de raça com a idéia de racismo, presente em nossas sociedades, se torna profícuo o esforço pela compreensão dos processos racistas que se manifestam nos espaços educativos.

Na literatura sobre o racismo, há uma primeira referência à palavra “raça” no final do século XV, embora exista uma certa unanimidade dos pesquisadores em apontar que ações de caráter racistas antecedem a este período. De uma forma genérica, se pode situar essas ações em episódios históricos como a “caça às bruxas” na idade média e a perseguição aos judeus na modernidade.

Na alusão à “pré-história” do racismo, Ariane Chebel d’Appollonia recorda que no Egito antigo o faraó Senustret (1887-1849 a. C.) adotou práticas discriminatórias em relação aos gregos. Nesse sentido, encontramos um “racismo sem raça”, ou seja, mesmo sem se ter uma elaboração teórica que sustentasse práticas racistas, elas estiveram presentes ao longo da história da humanidade.²⁹¹

Segundo Tzvetan Todorov, a palavra raça, em contexto europeu, foi empregada pela primeira vez por François Bernier, no ano de 1684, em uma concepção similar a que predominou (e que talvez ainda faça parte das compreensões atuais) durante toda a modernidade.²⁹² A crença de que a humanidade estava dividida em duas raças: uma superior (os brancos) e uma inferior (os negros, “os selvagens índios” e outros.) orientou as relações entre

²⁹¹ CHEBEL d’APPOLLONIA, Ariane. **Los racismos cotidianos**. Barcelona: Bellaterra, 1998. p. 13. (Tradução: Juan Vivanco)

²⁹² TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**. A reflexão francesa sobre a diversidade humana. (Vol. 1) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. p. 113. (Tradução: Sergio Goes de Paula)

os povos por todo o final do período medieval estendendo-se até o início do século XX.

Com o surgimento da biologia no século XVIII, desenvolveram-se teorias, supostamente de caráter científico que vão construir classificações um pouco mais complexificadas dos humanos. Essas teorias possibilitam a legitimidade das práticas racistas já existentes e oferecem uma noção mais “elaborada” da idéia de raça.

Um dos primeiros trabalhos científicos é desenvolvido por Buffon, em meados do século XIX, com a obra *Histoire Naturelle* que, segundo Tzvetan Todorov, “é uma síntese de numerosos relatos de viagem dos séculos XVII e XVIII”. A obra exercerá “uma influência decisiva sobre a literatura posterior, tanto por suas qualidades de estilo quanto por sua autoridade científica”.²⁹³

As inovações aportadas pelo pesquisador francês Buffon referem-se basicamente à distinção ou relação entre os seres humanos, identificados como uma única “raça”, e os animais, identificados como seres irracionais. No entanto, como bem lembra Todorov, a hierarquização destas duas categorias permanece de forma contundente na obra de Buffon. A partir da distinção de várias categorias entre os seres humanos, esse pesquisador hierarquiza as diferenças entre os seres racionais (humanos), colocando no topo dessa categorização os brancos, e na base os negros e selvagens americanos. Nas palavras do próprio Todorov : “[...] no cume se encontram as nações da Europa setentrional, logo abaixo os outros europeus, depois vêm as populações da Ásia e da África, e na parte mais baixa da escala os selvagens americanos.”²⁹⁴

Neste sentido, podemos observar que de fato não encontramos uma ruptura no pensamento sobre raças que predominava na época. Na verdade, a inovação aportada por este autor fica por conta da organização de um pensamento de caráter científico, acabando por oferecer as bases teóricas para as práticas discriminatórias e legitimando as relações de dominação dos povos europeus para com o restante do planeta.

²⁹³ TODOROV, op. cit, p. 113

²⁹⁴ TODOROV, op. cit, p. 115

Michel Wieviorka sintetiza este período da seguinte maneira:

[...] durante a segunda metade do século XIX toda a Europa se interessa pela medida dos crânios e dos ossos, a pigmentação da pele, a cor dos olhos e do cabelo; é então que se elaboram classificações raciais, que se passa a de um antijudaísmo predominantemente religioso a um anti-semitismo nacional e político, que começa a preocupar o tema da degeneração, e que se estabelecem incontáveis vínculos entre um saber aplicado, científico e técnico, e doutrinas que pretendem atingir um estatuto de pensamento social.²⁹⁵

Com algumas variações, esse enfoque perdura até a metade do século XIX, quando então o desenvolvimento da biologia dá lugar a outra versão. Além de reforçar a idéia de raça, essa versão sugere que a humanidade se subdivide em diversos grupos humanos com características heterogêneas, marcando e assinalando inclusive uma diversidade entre os próprios povos europeus.

Concebida como uma distinção entre os povos, esse conceito soma-se à noção de Estado-Nação e classe. Essas três idéias conjugam o ideal do projeto de construção do Estado-Nação, complementando-se. Para identificar quem são os povos que irão constituir os estados nacionais, essa definição hierárquica oferece os critérios para a distribuição das populações por territórios definidos geograficamente, o que acaba por não se concretizar com o aparecimento, em seguida, de uma base biológica para raça.

A idéia de raça aportada pelos estudiosos da biologia oferece as bases para uma gama de estudos que serão realizados posteriormente, dentre os quais estão os estudos desenvolvidos por Gobineau (*Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas, 1853*). Esses trabalhos não questionam a classificação dominante sobre as raças em inferiores e superiores, mas partem do pressuposto de que a evidência está dada e não necessita ser provada. Kabengele Munanga sintetiza a teoria de Gobineau da seguinte maneira:

Os brancos ultrapassam todos os outros em beleza física. Os povos que não têm o sangue dos brancos aproximam-se da beleza, mas não atingem. De todas as misturas raciais, as piores,

²⁹⁵ WIEVIORKA, Michel. *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós, 1992. p. 33

do ponto de vista da beleza, são as formadas pelo casamento entre brancos e negros.²⁹⁶

Além do papel da biologia, outras áreas do conhecimento como a medicina, a antropologia física, a etnografia, a química, a genética, a psiquiatria, as ciências jurídicas e a demografia vão desenvolver trabalhos que reforçam essa classificação das populações.

Com o aparecimento do trabalho de Charles Darwin, essas noções são desbancadas. Darwin preconiza as diferenças entre os grupos de populações por processos evolutivos e de seleção natural e deixa de lado a caracterização dos “tipos raciais”, justificando que essas características tendem a aparecer em bloco como forma de adaptabilidade ao meio natural. Essa maneira de conceber as distinções entre as populações só será sustentada bem mais tarde, com o surgimento dos estudos genéticos, demonstrando que um determinado conjunto de indivíduos está submetido “às pressões da seleção enquanto se adaptam às transformações ambientais.”²⁹⁷

No Brasil, o debate sobre as raças humanas não apresenta inovações. As tendências classificatórias nas pesquisas, sustentadas pela “evolução natural” de Darwin, simplesmente ampliam os enfoques com matizações para o contexto nacional. Nina Rodrigues, médico baiano no final do século XIX, foi um dos grandes defensores de que o cruzamento entre as diferentes raças era extremamente prejudicial para a evolução do homem brasileiro, conduzindo-o à degeneração. Lilia Moritz Schwarcz, referindo-se ao pensamento predominante neste período, afirma: “Segundo os modelos da época, pior do que as raças puras inferiores` eram as raças mestiças, já que da mistura de espécies muito diferentes só poderiam surgir produtos absolutamente degenerados”.²⁹⁸ A mesma autora recorda a conclusão do estudo de Nina Rodrigues, em 1899, sobre uma pequena comunidade baiana.

²⁹⁶ MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. p. 43

²⁹⁷ BANTON, Michael. **A idéia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1979. p. 16

²⁹⁸ SCHWARCZ, Lilia Moritz. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996. pp. 147-185. p. 172

Concluía ele [Nina Rodrigues] que o pai era bêbado, sinal de degeneração; a mãe alienada, sinal de degeneração; um filho epiléptico, sinal de degeneração; outro filho leitor de poemas - degeneração; a outra filha era solteirona - degeneração; e quanto ao último, concluía que ainda não descobrira nenhum traço, mas que algum sinal de degeneração se apresentaria em alguns anos.²⁹⁹

Somente depois da Segunda Guerra Mundial é que esta “crença” será rompida. Neste aspecto, terão importância significativa a divulgação e popularização de uma nova compreensão contida em documentos publicados por especialistas em estudos raciais motivados pela UNESCO. A primeira declaração publicada em 1950 é sustentada por uma visão antropológica e biológica que afirma o pertencimento de todos os seres humanos a uma mesma espécie: *Homo Sapiens*, designando

[...] um grupo ou uma população caracterizada por certas concentrações, relativas enquanto a frequência e a distribuição de genes ou de caracteres físicos que, no transcurso do tempo, aparecem, variam e inclusive desaparecem com frequência sob influência de fatores geográficos ou culturais que favorecem o isolamento.³⁰⁰

As diferenças encontradas entre os humanos “se devem a fatores evolutivos de diferenciação, tais como a modificação na situação respectiva das partículas materiais que determinam a herança (genes), em troca da estrutura destas mesmas partículas, a hibridação e a seleção natural.”³⁰¹

Frente aos erros cometidos historicamente na utilização do termo raça, os estudiosos sugerem, nesta declaração, substituir o termo raça por etnia, adotando a expressão *grupos étnicos* para designar as diferentes populações³⁰². Também concordam em propor uma classificação da espécie humana em três grandes grupos: mongolóide, caucasóide e negróide. A classificação alcança consenso entre a maioria dos antropólogos, atribuindo

²⁹⁹ SCHWARCZ, op. cit, p. 175

³⁰⁰ UNESCO, op. cit, p.32

³⁰¹ Declaración sobre la raza. (Paris, julio de 1950). In: UNESCO. **Cuatro declaraciones sobre la cuestión racial**. Paris: UNESCO, 1969. pp. 31-37. p. 31

³⁰² No entanto esta sugestão de troca dos termos não apresenta nenhuma definição clara e objetiva do que se entende por etnia ou grupos étnicos.

à história cultural de cada povo as diferenças encontradas. Já os biólogos afirmam a positividade da mestiçagem entre diferentes grupos humanos e que as diferenças entre os povos não possuem nenhuma sustentação científica que justifique a superioridade de um grupo sobre outro.

Para Michael Banton existem dois pontos frágeis na declaração de 1950. Em primeiro lugar, a idéia de que a superação das concepções raciais hierarquizadoras asseguraria o fim dos preconceitos, e, em segundo lugar, o documento potencializa a igualdade entre os povos sem examinar detidamente os problemas resultantes do contato entre diferentes culturas, com exceção da mestiçagem, considerada positiva.³⁰³

Esta declaração, não conseguindo o apoio de grande parte da comunidade científica, motivou a UNESCO a organizar uma segunda reunião, em 1951, com a participação ampliada de biólogos, geneticistas e antropólogos físicos. Como resultado, uma nova declaração é elaborada, convertendo a cultura em categoria fundamental na distinção entre os seres humanos. O conceito de raça permanece distinguindo o homem em três grandes grupos, sem aportar mudanças se compararmos com o que já tinha sido anunciado na declaração de 1950.

Da mesma forma a declaração de 1964 reforça as conclusões anteriores sem oferecer grandes avanços.³⁰⁴ Quanto à declaração de 1967, observa-se um acréscimo de forma mais contundente. Além de referendarem as conclusões da reunião de 1964, os especialistas que participaram desta reunião se preocuparam em apontar as causas do racismo (sociais e econômicas) e a indicação de algumas frentes prioritárias de investimento no combate ao problema.

A escola, segundo estes especialistas, é um dos meios mais eficazes para alcançar uma melhor compreensão e realização das potencialidades humanas, destacando-se a importância da formação qualificada dos

³⁰³ BANTON, Michael. Aspectos sociales de la cuestión racial. In: UNESCO. **Cuatro declaraciones sobre la cuestión racial**. Paris: UNESCO, 1969. pp. 17-30. p. 18

³⁰⁴ Propuestas sobre los aspectos biológicos de la cuestión racial. (Moscu, agosto de 1964). In: UNESCO. **Cuatro declaraciones sobre la cuestión racial**. Paris: UNESCO, 1969. Pp. 47-52.

professores. “Deve-se ensinar os professores a se darem conta do grau em que estão envolvidos os prejuízos correntes em suas sociedades e alertá-los a excluir tais prejuízos.”³⁰⁵

Conforme foi apontado no princípio desta reflexão, o debate sobre o conceito de raça ganha sentido se estiver articulado com as práticas racistas que, de uma forma ou de outra, foram sendo sustentadas pelas teorias raciais elaboradas ao longo da trajetória apresentada.

6.2. Racismo e suas metamorfoses

Estar frente ao outro, ao estranho, ao diferente, normalmente faz com que surjam sentimentos de estranheza, medo, mistério, desconhecimento. Podemos localizar duas atitudes frente ao estranho. A primeira, sob a ótica das sociedades consideradas civilizadas, em que o contato com o estrangeiro/estranho remete a atitudes de isolamento, separação, distanciamento e discriminação.

Zygmunt Bauman define esta atitude como *antropoêmica* – o que significa vomitar, expelir. A presença instigante do estranho no território social ordenado das sociedades civilizadas implica no reordenamento deste espaço. Normalmente, as sociedades civilizadas não se reorganizam para o acolhimento do estranho; quando há um reordenamento é para isolá-lo, separá-lo da convivência social, buscando “que permaneçam fora dos limites da sociedade, no exílio ou em prisões vigiadas, onde se pode encerrá-los infalivelmente e sem que haja esperança de escapar.”³⁰⁶

Um outra atitude diante do estranho é a apontada por Levi-Strauss. No estudo das sociedades primitivas, o autor constata que algumas destas sociedades, quando se encontravam diante de um estranho, expressavam uma

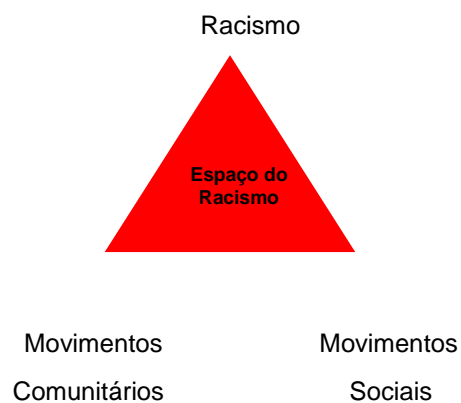
³⁰⁵ Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (París, septiembre de 1967). In: UNESCO. **Cuatro declaraciones sobre la cuestión racial**. París: UNESCO, 1969. pp. 53-59. p. 57.

³⁰⁶ BAUMAN, Zygmunt. Racismo, antiracismo y progreso moral. In: **Debats**, no. 47. Valência, 1994. pp. 51-58. p. 51.

atitude *antropofágica*, ou seja, de assimilação biológica do estranho, “comendo-o”, “digerindo-o” ou, como observa Bauman, “aproveitando-se das forças ao absorvê-las e fazê-las próprias”.³⁰⁷

Em nossas sociedades atuais, as duas estratégias (antropofágica e antropeômica) ocorrem simultaneamente, seja através da imposição do assimilacionismo, seja através do rechaço do estrangeiro. Em qualquer um dos casos, se busca uma espécie de “rendição” por parte do “outro” para que se deixe assimilar pela organização social e pelas tradições culturais da sociedade dominante, ou então se deixe isolar do convívio social. Racistas e discriminatórias, ambas as estratégias se complexificam e se atualizam quotidianamente.

É nesta perspectiva de complexificação do problema que Michel Wieviorka, em sua obra *El espacio del racismo* (já citada), busca elaborar elementos para uma sociologia do racismo. Para o autor, o racismo está circunscrito em um triângulo espacial onde ocorrem as diversas manifestações racistas. Estes espaços são delimitados pelos movimentos sociais, pelos movimentos comunitários e pela própria categoria do racismo em si mesma.



No que se refere aos movimentos sociais e comunitários, Wieviorka postula que o espaço do racismo no interior do triângulo aumenta quando os

³⁰⁷ BAUMAN, op. cit,

movimentos sociais perdem seu poder de mobilização e enfrentamento. Em contrapartida, os movimentos comunitários se fortalecem, intensificando as identidades comunitárias e locais e proporcionando o surgimento de novas formas de racismo.

Exemplo disso é o ressurgimento de nacionalismos, revigoramento das identidades culturais e étnicas, aflorando novos xenofobismos, como é o caso de grupos neonazistas, de perseguição a homossexuais e do racismo propriamente dito.³⁰⁸

A despeito da complexidade do tema, é possível, com base na reflexão de diferentes autores, aglutinar “os racismos” em três grandes unidades ou classificações: *racismo biológico*, *racismo simbólico* e *racismo institucional*. Esta classificação não pretende ser estática, muito menos totalitária, simplesmente apresentamos algumas características reunidas sob estas denominações para facilitar a compreensão e a organização das informações.

A bibliografia corrente sobre o tema apresenta uma grande profusão de classificações do racismo, nem sempre em consonância com esta que apresentamos. Dentre essas classificações destacam-se: racismo cultural ou neorracismo (Taguieff, 1995); racismo de classe (Grignon, 1988; John Rex, 1995); racismo cultural ou diferencialista (Levi-Strauss, 1983; John Rex, 1995, Taguieff, 1995); racismo biológico (Touraine, 1995; John Rex, 1995); racismo simbólico (Wieviorka, 1992; Taguieff, 1995); racismo institucional (Wieviorka, 1992; John Rex, 1987; Robert Miles, 1995); racismo comunitário (Touraine, 1995); racismo universal (Balibar, 1991), entre outros.

[D1] Comentário: Resolver as definições de movimento comunitário e movimento social, (ver Touraine capítulo sobre Movimentos sociais)

³⁰⁸ Da grande imprensa, podemos extrair vários exemplos deste tipo de manifestação. Ver: El País, Madrid- 14.12.98, *Detenidos em Barcelona cuatro neonazis por agredir a jóvenes negros*. p. 26; 5.12.98, *Sexo fuera de la ley*, p.28; 2.06.98, *Los homosexuales sufren agresiones cotidianas en 150 países, según Amnistía*, p.27; 7.06.98, *Crece un nuevo racismo cotidiano y silencioso*, p.4; 29.03.98, *La izquierda moviliza a decenas de miles de franceses contra la ultraderecha y el racismo*, p.2-3; 18.04.98, *“Cross” racismo*, p. 64; 2.05.98, *Una organización de tendencia nazi concentra a unas 5.000 personas em Leipzig*, p. 2; 3.07.98, *El colectivo gitano es el que despierta más rechazo social, según SOS Racismo*, p. 6.

6.2.1. Racismo biológico

A necessidade de uma argumentação para explicar a diferença entre os povos encontrou na concepção darwinista da seleção natural os aportes para o racismo biológico. O estabelecimento de diferenças entre povos remeteu a uma hierarquização das raças, relegando alguns povos à inferioridade e outros à superioridade.

A concepção do racismo biológico se fundamenta em uma série de estudos de crânios, da cor da pele, da herança genética, das capacidades intelectuais, dos comportamentos psicológicos e sociais, de acordo com o grau de progresso entre as diferentes subdivisões das populações.³⁰⁹ Predominante do século XVIII até o final do século XX, essa teoria ainda permanece vigente no mundo moderno, como é o caso das ações racistas anti-semitas exemplificadas por Touraine: “No mundo moderno, o racismo rejeita os judeus em vias de assimilação, quer dizer, de integração nas sociedades mais avançadas, rejeição que só se pode justificar por uma argumentação biológica.”³¹⁰

A dificuldade dos trabalhadores imigrantes em conseguir a nacionalidade alemã é outro exemplo apontado por Touraine. Política completamente diferenciada é aplicada pela legislação alemã aos descendentes longínquos das populações emigradas deste país, não importando se há vários séculos já não convivem com a cultura e língua alemãs.³¹¹

Nestes dois exemplos o que importa é o caráter hereditário ditado pelo pertencimento biológico/genético a uma determinada “raça” ou, se quisermos, a um grupo “étnico” que, neste caso, pode ser a etnia alemã ou a etnia judaica. Mesmo no caso da França, considerada como uma das sociedades liberais mais avançadas da Europa, o debate pela identidade francesa na primeira metade deste século levou a concluir que a “[...] nação francesa constitui uma

³⁰⁹ Conferir: SAN ROMÁN, Teresa. **Los muros de la separación**. Ensayo sobre alterofobia y filantropía. Madrid: Tecnos/Universitat Autònoma de Barcelona, 1996.

³¹⁰ TOURAINE, Alain. O racismo Hoje. In: WIEVIORKA, Michel. **Racismo e Modernidade**. Venda Nova: Bertrand Editora, 1995. pp. 25-43. p. 28.

³¹¹ TOURAINE, In: WIEVIORKA, 1995, op. cit. p. 34

comunidade orgânica cujos membros estão ligados por laços de sangue”, podendo, em nome da defesa de sua identidade, expulsar o estranho, “mesmo quando estes possam fazer prova de cidadania francesa”.³¹²

6.2.2. Racismo simbólico

Wieviorka aponta para as décadas de 70 e 80 o revestimento do racismo popular nos Estados Unidos e França sob a denominação de *racismo simbólico*. Algumas características que identificam este novo racismo são o rechaço dos estereótipos grosseiros e das discriminações mais aparentes. Os negros, especificamente no caso norte-americano, são acusados de se aproveitarem do Estado de bem-estar social em detrimento da competência individual³¹³ e aparecem nos discursos políticos que proclamam o direito à diferença e o respeito às identidades culturais. Tais discursos, paradoxalmente, relegam à invisibilidade ou ao aniquilamento total o estrangeiro, o imigrante, como ocorre no caso da França.³¹⁴ Estes dois trechos extraídos da imprensa, citados por Taguieff, ilustram bem o conteúdo ambíguo do racismo simbólico.

- A verdade é que os povos devem preservar e cultivar suas diferenças (...). A imigração é condenável porque ataca a identidade da cultura de acolhimento tanto como a identidade dos imigrantes.

- É porque respeitamos a nós mesmos que respeitamos aos demais, que nos negamos a ver nosso país transformado em uma sociedade multi-racial onde cada um perderia sua especificidade, tanto os **alógenos** como nós mesmos.³¹⁵

³¹² FREDRICKSON, George M. Uma história comparada do racismo: reflexões gerais. In: WIEVIORKA, Michel. **Racismo e Modernidade**. Venda Nova: Bertrand Editora, 1995. pp. 44-61. p. 60

³¹³ WIEVIORKA, 1992, op. cit. p. 126.

³¹⁴ TAGUIEFF, Pierre-André. Las metamorfosis ideológicas del racismo y la crisis del antirracismo. In: PEDRO ALVITE, Juan (coord.). **Racismo, antirracismo e inmigración**. Donostia: Gakoa, 1995. pp. 143-204. p. 182.

³¹⁵ TAGUIEFF, In: PEDRO ALVITE, 1995. op. cit, p. 189

Esta forma de racismo apresenta-se revestida por um discurso teórico que critica a realidade desigual das populações minoritárias ou estrangeiras, baseando-se em fatos do cotidiano. Segundo Taguieff, aparece aqui uma das ambigüidades deste conceito. Se por um lado defende as identidades culturais particulares, por outro busca exortar estas mesmas diferenças do espaço social, como se as tentasse isolar.³¹⁶

6.2.3. Racismo institucional

Do racismo simbólico, fragmentado, podemos depreender nossa terceira classificação, o *racismo institucional*. Segundo Robert Miles, pesquisador da Universidade de Glasgow, racismo institucional designa um conjunto ideológico particular que explica e legitima as relações sociais de subordinação e exclusão de raças específicas. O pesquisador remete à década de 60 a origem deste conceito, atribuindo-o, principalmente, ao movimento *Black Power* norte-americano que o definiu como “[...] as ações e as omissões que mantinham a população negra numa situação desfavorável e que assentavam na execução ativa e comunicativa de atitudes e de práticas antinegras”.³¹⁷

Esta concepção ganhou terreno no debate acadêmico britânico a partir da década de 80, estendendo-se para o restante das análises no contexto europeu. Como exemplo de racismo institucionalizado, Robert Miles lembra o *Ato Único Europeu*, em 1993, que ditava algumas normas para a política de imigração nos países da Comunidade Européia, prevendo o controle da entrada, principalmente de imigrantes negros, desde que não representasse a perda da mão-de-obra que eles significavam.³¹⁸ Este *Ato* foi considerado como uma forma institucionalizada de discriminação com relação a uma determinada “raça” ou população.

³¹⁶ TAGUIEFF, In: PEDRO ALVITE, 1995. op. cit, p. 190

³¹⁷ MILES, Robert. Racismo institucional e relações de classe: uma relação problemática. In: WIEVIORKA, Michel. **Racismo e modernidade**. Venda Nova: Bertrand Editora, 1995. pp. 161-177. p. 164-5

³¹⁸ MILES, op. cit, p. 167

No contexto da sociedade norte-americana, as práticas segregacionistas também podem ser incluídas nesta perspectiva racista. A distribuição da população em determinadas partes geográficas da cidade fez com que surgissem os “guetos étnicos” facilmente identificáveis por um observador “desatento”. Distribuídos, inicialmente, pelos movimentos migratórios e reagrupados geralmente por sua comunidade de origem (polacos, italianos, alemães etc.), acabam constituindo a negação do tão defendido *melt poting* americano.³¹⁹

Retorna-se ao antigo debate sobre o papel da racialização. Nos anos 40, observa-se que os guetos negros das grandes metrópoles americanas se distinguem de outros guetos, não correspondendo mais à concepção clássica de que os guetos serviriam para fortalecer identidades comunitárias, socialização, manutenção da cultura e proporcionar a participação na vida democrática da nação. Os guetos negros, segundo Wieviorka, são a combinação da segregação espacial com a exclusão social e econômica, constituindo “o lugar de formação e reprodução de um subproletariado negro urbano, a *underclass*, conceito que foi sendo precisado nestes últimos anos e que se distancia consideravelmente do ‘exército de reserva’ - o *Lumpenproletariat*”.³²⁰

Um exemplo ilustrativo do racismo institucional, difícil de ser percebido como ação institucionalizada socialmente e que possibilita compreender o círculo vicioso em que se inserem os grupos minoritários, é oferecido por Wieviorka:

Eu me dirijo a um chefe de pessoal e peço que contrate negros. Me responde: ‘É um problema de educação. Eu contrataria seu pessoal se estivesse bem formado’. Então me dirijo aos educadores, que me dizem: ‘Se os negros vivessem em um entorno favorável, se tivessem mais discussões inteligentes no seio de suas famílias, mais enciclopédias em suas casas, mais oportunidades de viajar, uma vida familiar mais sólida, nós poderíamos educá-los melhor’. E quando vou ver ao construtor,

³¹⁹ WIEVIORKA, 1992. op. cit, p. 133

³²⁰ WIEVIORKA, 1992. op. cit, p. 138

me diz: 'Se tivessem dinheiro, eu venderia-lhes as casas'. E de novo me encontro diante da porta do chefe de pessoal.³²¹

Imbuídos pela idéia de que o racismo era institucional, os pesquisadores norte-americanos proporcionaram as bases para o desenvolvimento de políticas públicas. Várias ações foram empreendidas na tentativa de corrigir a situação em que se encontravam os negros, buscando oportunizar de forma igualitária a participação da população na sociedade. Neste cenário, inserem-se as iniciativas das ações afirmativas (leis que garantiam a presença de estudantes negros nas escolas e universidades, no mercado de trabalho, assistência à saúde, moradia etc.). Mesmo com esta série de medidas institucionais, as análises da realidade afro-americana ofereceram poucas mostras de um resultado positivo.

John Rex, buscando delimitar a compreensão de racismo institucional, observa quatro significados que lhe podem ser atribuídos e que ao mesmo tempo demonstram a ambigüidade do conceito:

- (1) embora as instituições não sejam governadas por racistas 'psicológicos' ou crentes da teoria racista, podem estar sujeitas ao racismo inconsciente;
- (2) a discriminação por motivos raciais existe, mas é difícil provar. Contudo, a prova mais importante da sua existência está nas condições de inferioridade dos Negros e das minorias;
- (3) as razões pelas quais os Negros atuam mal fora dos processos de mercado normais são difíceis de compreender, e o resultado é difícil de corrigir, a não ser intervindo nos processos de mercado para assegurar que alguns Negros tirem proveito;
- (4) a discriminação por motivos raciais não existe, mas o fato importante é que os pobres carenciados sofrem e que uma grande parte da população negra encontra-se entre os pobres carenciados.³²²

Observa-se, de uma forma geral, que este conceito e as tentativas de eliminação da discriminação através das medidas implementadas não

[D2] Comentário: no contexto americano?

³²¹ WIEVIORKA, 1992. op. cit, p. 147

³²² REX, John. **Raça e etnia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1987. p. 170.

permitiram a erradicação das desigualdades pautadas por uma base racial, conduzindo, na avaliação de John Rex, a políticas confusas que perduram até hoje em sociedades como a norte-americana, francesa e britânica.

6.3. Racismo e desigualdade social: binômio à brasileira

Tomo por referência, para pensar o contexto brasileiro, a formulação do espaço do racismo proposta por Michel Wieviorka. As análises desenvolvidas mais recentemente sobre este problema no Brasil, têm se detido, geralmente, a dados empíricos e levantamentos de realidades e situações em que ocorrem manifestação de discriminação e preconceito racial. Os estudos realizados por Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva³²³ demonstram, através de análise de dados dos censos e da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar, a realidade cruel e desigual em que estão localizados os negros em diferentes âmbitos da estrutura social. Essas diferenças aparecem nas relações do mercado de trabalho e no sistema educacional, implicando diferentes níveis de desigualdade que vão desde as séries iniciais até o ensino superior. Essas diferenças tanto referem-se à inserção de crianças e jovens negros na rede de ensino e sua conseqüente expulsão ou exclusão precoce desse sistema, quanto aos aspectos ligados à inserção das populações negras no sistema educacional como profissionais da educação. Para além desses espaços, aqueles que dizem respeito à vida política e social não ficam atrás nesses processos de exclusão.

Não vou me deter em apresentar estes dados, mas vou tentar construir a lógica que perpassa o fortalecimento do racismo e preconceito, na perspectiva de aproximar as idéias de Michel Wieviorka do contexto brasileiro.

A sociedade brasileira historicamente conviveu com manifestações racistas e discriminatórias ao ponto de considerar isto quase como se fosse um

³²³ Conferir, nesse sentido, o estudo recente publicado por: SILVA, Nelson do Valle. Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil. In: **Tirando a máscara. Ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra/SEF, 2000. pp. 33-51 – O autor apresenta, a partir da análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), aspectos referentes, principalmente, às questões de mobilidade social e econômica dos negros no Brasil.

processo natural. A pesquisa sobre preconceito racial no Brasil, realizada pela Data Folha em 1995, explicita o quanto os brasileiros têm preconceito de ter preconceito³²⁴, entretanto, convivem com situações discriminatórias sem, na maioria das vezes, chegar a dar-se conta desses processos discriminatórios. Situações que se reproduzem em vários setores da sociedade conforme já fiz alusão anteriormente.

Considerando a trajetória de Movimentos sociais na década de 80, encontramos aí o revigoramento dessas organizações populares. Pode-se localizar nesse período uma intensa mobilização que busca, através da denúncia, dar visibilidade a esta realidade. Não necessariamente implica afirmar que o racismo diminuiu, mas com certeza se dilui e assume formas mais “discretas” no âmbito da sociedade. Aliado a isto, o fortalecimento do Movimento Negro Brasileiro é um dos grandes precursores dessa denúncia e da proposição de medidas políticas no combate ao racismo na estrutura da sociedade brasileira. A aprovação de leis que punem atos discriminatórios, o reconhecimento e aprovação do Dia Nacional de Consciência Negra são algumas das medidas que exemplificam as conquistas atingidas por estas organizações na década de 80.

A década de 90, por sua vez, é marcada por um outro processo em que os movimentos populares e comunitários perdem vigor. Lembro dois movimentos que enfraqueceram, o primeiro deles é a organização da Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), inspiradas na teologia da libertação formulada pelo teólogo Leonardo Boff, e o outro se refere às organizações do Movimento Negro.

A importância do primeiro movimento (as CEB's) está centrada na politização das questões relativas à atuação da igreja. Essas comunidades mobilizaram, na década anterior, grandes massas de trabalhadores e favelados através da organização de pequenas comunidades ou grupos eclesiais com objetivos direcionados para a vivência da fé engajada em lutas sociais. Durante os anos 80, as CEB's viveram o apogeu expressado por grandes romarias (do

³²⁴ A pesquisa detectou que somente 10% dos brasileiros admitem ter pouco ou muito preconceito.

trabalhador, da terra etc.), assim como grandes encontros nacionais e latino-americanos, reunindo representantes das comunidades de todo país. Também nesse período florescem cursos de aperfeiçoamento de Agentes de Pastoral.³²⁵

Essas comunidades abrem espaço para a discussão racial no interior da igreja católica, inserindo formas litúrgicas com elementos afro-brasileiros e articulam-se com entidades do Movimento Negro, somando forças em manifestações de combate ao racismo e outras formas de discriminação. Um dos aspectos que dá início à fragilização dessa organização diz respeito à nomeação de bispos da ala conservadora da igreja católica. Várias dioceses vão, paulatinamente, tendo suas CEB's transformadas em comunidades religiosas voltadas exclusivamente para as questões da fé desvinculadas das relações com a vida política.³²⁶

Outro movimento que sofre um processo de recrudescimento são as organizações do Movimento Negro. Uma das últimas grandes mobilizações foi a realização do I Encontro Nacional de Entidades Negras (I ENEN). O processo preparatório para este evento mobilizou praticamente todos os estados do país através de fóruns estaduais e regionais. O I ENEN aconteceu em 1992, com uma representatividade significativa das diferentes organizações negras do país. Para além da positividade dos encaminhamentos aprovados neste congresso, desde então o poder de mobilização das organizações negras vem perdendo força, a exemplo do que aconteceu com alguns dos movimentos populares no Brasil dos anos 90.

Na perspectiva de relativizar esta última consideração, quero destacar um outro aspecto que ganha maiores encaminhamentos. Os avanços no campo da implementação de medidas oficiais no âmbito da estrutura política do país através de leis e incentivos às populações de afro-descendentes ganham espaço na discussão entre parlamentares, aprovando diversas medidas que as favorecem. Entre elas, destaco o incentivo ao estudo de doenças específicas

³²⁵ Denominação utilizada para identificar lideranças com status avançado no conhecimento e na proposta das CEB's, aliado a isso também considera-se o fato de que o "agente" deve ser capaz de mobilizar grupos de trabalhos em sua comunidade.

³²⁶ O decreto de silêncio imposto pelo Papa ao teólogo Leonardo Boff, grande mentor intelectual das CEB's, soma-se aos fatores que vão "esfriar" o avanço e continuidade desse movimento pelo interior da igreja.

que prevalecem junto às populações negras e o polêmico debate, em processo, sobre a implementação das chamadas ações afirmativas. Resta ainda questionar se estas medidas podem ser consideradas como resultado das lutas empreendidas pelas organizações negras brasileiras junto às instâncias de poder público, e se de fato o que temos é um dar-se conta da problemática sobre a discriminação racial a que estão historicamente sujeitos os descendentes de escravos no país por parte dos representantes do poder público?

A proposição de Michel Wieviorka considera que, quando um dos três elementos que forma a tríade do espaço do racismo enfraquece, afloram formas de manifestações racistas. O que se observou nesta última década é justamente este movimento de “balança”. Os movimentos sociais enfraqueceram; as manifestações de racismo, preconceito e discriminação ganharam maior visibilidade. O surgimento de grupos neonazistas, a debilidade do poder público em implementar políticas e leis de combate ao racismo, inclusive já aprovadas pelo congresso nacional, tem relegado tais questões a um amontoado de papéis e medidas que pouco têm mudado a situação das populações negras. Somam-se a estas práticas o processo de privatização, da falta de investimento na saúde pública, o sucateamento da educação, aumentando ainda mais a miserabilidade do povo brasileiro e atingindo, especialmente, os negros.

6.4. Etnia: identidades negociadas nos espaços urbanos

Assim como o conceito de raça, a idéia de etnia deve ser inserida em contextos sociais, políticos e econômicos, a fim de buscar situar e entender os fenômenos étnicos vislumbrados em todo o mundo. Expressões como movimentos étnicos, grupos étnicos, guerra entre etnias, etnia cigana, etnia negra, etnia afro-americana, etnia indígena, entre outras, são correntes em nosso cotidiano. Quando ouvimos estas caracterizações, quais são as compreensões que as norteiam? Existem de fato explicações para este

discurso tão empregado para designar conflitos culturais, políticos, religiosos, de costumes, etc? Para que servem estas classificações? Sob que bases se estabelecem estas classificações que, como veremos, dão continuidade aos processos hierarquizadores iniciados pelas teorias raciais? Etnia pode ser um conceito empregado para analisar os diversos fenômenos sociais locais de determinadas comunidades (no nosso caso, urbano) ou grupos humanos? Será simplesmente uma forma de auto-identificar-se, ou uma classificação aleatória, servindo unicamente para estabelecer a distinção entre os grupos dominantes e os chamados grupos minoritários (dominados)? Em sociedades multiculturais, como se definem as fronteiras culturais entre essas etnias?

Continuar lançando outras indagações nos leva a complexificar ainda mais este mosaico de interconexões. Impossível buscar uma explicação sobre esses processos de identificação sem articulá-los com o movimento de colonização, de exploração e com a própria trajetória do desenvolvimento das ciências sociais. Portanto, localizo alguns aportes para verificar a possibilidade de utilização desse conceito (etnia) como um instrumento analítico viável.

A etimologia do termo etnia situa-se na expressão grega *ethnós*, que significa povo. Em sua origem, na língua inglesa, encontramos referência ao termo entre os séculos XIV e XIX para identificar o pagão, o idólatra.³²⁷ Depois deste período, o termo passou a ser associado com a terminologia raça como forma de distinguir as diferentes populações humanas. Vários antropólogos propuseram, inclusive, a substituição do termo raça pelo de etnia, embora esta proposição não tenha alterado as concepções hierarquizadoras já consagradas pelo conceito de raça na distinção dos grupos humanos.

O termo etnia tem sido utilizado quase que de forma indistinta tanto para designar grupos raciais como para designar grupos étnicos. Podemos considerar algumas distinções entre estes termos, se aproximarmos a noção de raça do caráter biológico/cientificista, e o termo etnia das diferenças culturais dos povos. Ainda assim, pode-se acrescentar uma outra distinção que abrange mais o campo político ideológico na caracterização de grupos

³²⁷ MALGESINI, Graciela; GIMÉNEZ, Carlos. **Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad**. Madrid: La Cueva del Oso, 1997. p. 126.

étnicos, como aqueles relativos às minorias “estrangeiras” presentes nas sociedades. Ou, por fim, para fazer referência àqueles grupos que estão à margem da sociedade. Como se pode constatar, o emprego do termo etnia é bastante complexo, segundo reafirma Joan Josep Pujadas:

O próprio uso do termo etnia, grupo étnico e minoria étnica, como termos de classificação dos diferentes grupos sociais enfrentados, destaca a raiz cultural das diferenças sociais, é certo que nas análises de situação se incorpora o conceito de raça, na medida em que é usado pelos atores sociais como argumento e como instrumento legitimador da desigualdade social.³²⁸

Este modo de compreensão ajuda a formular uma possível distinção entre os dois conceitos. Raça deriva de um contexto impositivo de distinções (classificações de características físicas, biológicas, entre outras.) por parte de grupos dominantes no período colonial; já o termo etnia envolve a descrição daquelas características herdadas culturalmente, que fundamentam a existência de um determinado grupo humano em um passado ancestral comum.³²⁹ Nesse sentido, a identidade étnica passa a ser o acúmulo destas heranças culturais que possibilitam simbolizar distinções frente a outros grupos sociais/étnicos.

Tal distinção conceitual não é suficiente para romper com a idéia estática de cultura e identidade e, por sua vez, contribuir para a construção clara de uma definição de etnia. Uma possível saída para este impasse seria a transformação desta compreensão, a luz dos processos atuais de hibridização e mestiçagem cultural, ou seja, na formulação de um conceito dinâmico, móvel e flexível, possibilitando entender os movimentos de revigoramento identitários, bem como os processos de desigualdades e o papel que joga a diferença como elemento de explicação.

Josep Pujadas nos dá uma pista ao enunciar a construção das identidades individuais marcadas por processos ativos e dinâmicos surgidos

³²⁸ JOSEP PUJADAS, Joan. **Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos**. Madrid: Eudema, 1993. p. 9.

³²⁹ JOSEP PUJADAS, op. cit, p. 44

das interações cotidianas do sujeito com a sociedade. Neste sentido, não temos mais uma identidade vinculada de forma estática a um conjunto de heranças culturais, mas um processo dinâmico que reorganiza e reelabora estes valores e comportamentos, agregando novos elementos no processo de construção da identidade. “Constitui um conceito operativo e dinâmico, em situação de permanente *feed-back*, que é a síntese do processamento constante dos *inputs* da experiência diária [...]”.³³⁰

Se tanto a cultura quanto a identidade carregam processos dinâmicos e permanentemente em transformações e reelaborações, a etnia também não pode ser vista sob a perspectiva de heranças de conjuntos de características de um determinado grupo social ou cultural. Na verdade pode-se compreender a etnia como a forma a partir da qual determinados grupos sociais ou culturais se auto-identificam, podendo ser por traços comuns de origem cultural ou também por situações específicas, como no caso de imigrantes que, deixando sua terra, encontram alternativas de identificação, podendo vir inclusive a constituir-se como um grupo étnico no interior de uma outra cultura ou sociedade. A etnia, nesse caso, responde pela designação de diferenças visíveis que os próprios sujeitos se atribuem e pelas que outros caracterizam. “Esta relação surge em toda sua complexidade por meio dos processos de rotulação mútua, no decurso dos quais os grupos atribuem-se e impõem-se aos outros nomes étnicos”.³³¹ Uma situação que talvez ilustre essa direção da análise pode ser vislumbrada pela designação dos imigrantes latinos na Europa.

Em alguns países como França e Espanha, a nomeação de “latino” de forma genérica para qualquer imigrante, sem haver preocupação com a distinção entre brasileiros, mexicanos, chilenos etc., acaba por criar, por assim dizer, um grupo “étnico” nessas condições, quando em contexto latino americano essa denominação não caracteriza um grupo específico de pessoas, mas a população que compõe todos os países da América Central e do Sul. Da mesma forma, a nomeação “magrebis” na Espanha designa todos os

³³⁰ JOSEP PUJADAS, op. cit, p. 55

³³¹ POUTIGNAT, Philipp; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Frederick Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 143.

imigrantes que provêm dos países do norte da África, em especial, argelinos, marroquinos e tunisianos. Como se pode observar este “grupo” em outro contexto econômico e cultural forma grupos distintos com diferenças significativas. A nomeação, por parte dos europeus, acaba criando e produzindo um grupo étnico determinado. Por outro lado, necessariamente, essa identificação não precisa ser aceita pelos sujeitos envolvidos, mas pode, também, servir como elemento aglutinador do grupo, pelo fato de eles encontrarem características comuns que os unem. Nesse forjar de identificações surgem formas organizativas social, cultural e politicamente estruturadas a partir de objetivos semelhantes.

No Brasil esta sucessão também pode ser verificada. O fato histórico das populações negras serem denominadas pelos detentores do poder constituiu um grupo étnico no seio da sociedade brasileira e, mais recentemente, esse grupo, pelas suas organizações, se constituiu como um grupo que se auto denomina de afro-brasileiros.

Refletir sobre a reformulação da compreensão de etnia, fugindo da lógica tradicional onde características físicas e culturais (brancos, negros, índios, ciganos etc) são determinantes para essa identificação, possibilita localizar no espaço urbano novas formas da constituição e construção da etnicidade, ou seja, conforme apontam Poutignat e Streiff-Fenart: “A nomenclatura não é somente um aspecto particularmente revelador das relações interétnicas, ela é por si própria produtora de etnicidade”.

Nesse sentido, para além dos aspectos advindos da cultura, outros fatores entram em cena nessa produção, como os de ordem econômica, política e social. Para finalizar esta primeira aproximação de um conceito viável, a partir do espaço urbano, no contexto empírico de minha pesquisa, cabe ressaltar algumas questões relativas à complexidade que carregam essas relações nominativas.

Uma primeira questão diz respeito ao aspecto econômico que tem sido fundamental, ou, pelo menos, na grande maioria das situações, um elemento presente. O aspecto econômico acaba sempre delegando o poder de quem

nomeia, o que por sua vez acaba também por excluir e determinar quais são as estratégias que serão estabelecidas nas relações. Historicamente, no Brasil, tanto os povos negros quanto os indígenas, após nomeados, foram excluídos das possibilidades de participação real no resultado do trabalho. Exclusão que guarda na estrutura social brasileira as marcas da segregação e da discriminação dessas duas populações.

No âmbito da cultura, a complexidade dessas relações se intensifica mais ainda, considerando que as manifestações culturais provindas dessas populações são inferiorizadas, também são relegadas a um papel folclórico e exótico, por vezes, consideradas oficialmente como autênticas representações da cultura nacional, residindo aí um movimento antagônico que ao, mesmo tempo, inferioriza e enaltece.

Já no nível social, entre o que é socialmente atribuído como papel a ser cumprido, o imaginário construído socialmente demarca o lugar que deve ser ocupado por esses grupos. Nessa direção se pode retomar a noção do racismo institucionalizado, apresentado anteriormente. Aqui se trabalha com o imaginário social forjado historicamente e impregnado nas atitudes e posturas das pessoas. As leis que foram criadas para garantir a preservação de áreas geográficas para uso exclusivo de determinadas comunidades indígenas, ao mesmo tempo que protegem, excluem e relegam essas comunidades a viverem distanciadas da convivência, impedindo o contato com as oportunidades de trocas e enriquecimento cultural e econômico.

A busca por uma definição de etnia me conduz a trabalhar as situações concretas que desencadeiam as identificações de grupos como étnicos. Há sempre uma materialidade que favorece a construção de uma determinada etnia, conforme já exemplifiquei, e, para complementar a idéia, entram em jogo duas outras particularidades distintas.

Uma de ordem subjetiva - o que caracteriza o grupo não são características visíveis aos outros, mas aspectos que o próprio grupo constrói para si, estas são características que com o tempo podem deixar de existir ou serem reelaboradas e, necessariamente, não precisam ser constituídas de

argumentos claros e objetivos para sua sustentação, como é o caso de gerações mais recentes de imigrantes europeus na América. Nesse caso podem acabar não mais se reconhecendo como descendentes de europeus e sentirem-se plenamente inseridos na estrutura social e cultural.

A outra, de ordem objetiva, pode ser tomada da mesma situação anterior, só que em outra direção. O fato dos imigrantes terem vindo para América e sofrerem com as condições enfrentadas para reconstruir a vida também possibilita que encontrem, na preservação da cultura de origem, uma forma de fortalecimento e identificação. O ato de falar a língua, por exemplo italiana, faz com que objetivamente haja uma distinção diante dos outros, construindo dessa forma um grupo com características próprias. Essas duas possibilidades são passíveis de se observar na realidade do Estado do Rio Grande do Sul.

6.5. Identidades (híbridas): diferença *versus* diversidade, duas faces de um mesmo conceito?

As identidades entendidas como um dinâmico processo de criação e re-criação das experiências impelem a analisar a diversidade cultural que se move em um mesmo território, constituintes fundamentais dessas re-criações. Como se dão esses processos identitários em grandes centros urbanos? Como se reconstroem as identidades culturais a partir das experiências nos “enfrentamentos” cotidianos? Como a educação pode servir como “ponte” de travessia e criação de novos processos culturais? Quais são as contribuições que a educação pode oferecer na formação destas identidades, a priori, flexíveis e elásticas que se reconfiguram constantemente? Quais são os espaços privilegiados destas combinações que geram novas formas culturais? Que constituição deve marcar um projeto educativo que leve em consideração estes fenômenos culturais no contexto da globalização e de sociedades constituídas de forma plural?

Tais questões norteiam a preocupação em entender as relações entre distintos grupos sócio-culturais no espaço urbano, assim como direcionam o olhar para buscar a compreensão destas relações no âmbito educativo.

Segundo Peter McLaren, a designação para estes processos culturais de hibridização é a mestiçagem, entendida como um “empreendimento inacabado do continente sul-americano,” ou seja, como o “diálogo genético e cultural entre os descendentes de populações européias, africanas, asiáticas e indígenas”.³³² Para o pesquisador colombiano Jesus Martín-Barbero, a mestiçagem pode ser enfocada como uma sensibilidade política nova que se debate entre a institucional e o cotidiano, aberta à subjetivação dos atores sociais e à múltiplas solidariedades.³³³

Já Néstor Garcia-Canclini procura entender quais são as bases deste processo de hibridização que transformaram as culturas latino-americanas em formas sincréticas. Para o autor, o interessante nas análises destes contextos culturais é a produção dos intercâmbios entre as diferentes matrizes culturais que configuram as culturas latino-americanas, como forma de evitar um olhar fragmentado e “excessivamente analíticos dos processos culturais”.³³⁴

O exemplo registrado por Canclini é ilustrativo destes intercâmbios e da forma como as identidades vão sendo reelaboradas em contextos de mestiçagem e hibridização cultural.

Quando me perguntam por minha nacionalidade ou identidade étnica, não posso responder com uma palavra, pois minha “identidade” já possui repertórios múltiplos; sou mexicano mas também sou chicano e latino-americano. Na fronteira, me chamam “chilango” ou “mexiquillo”; na capital “pocho” ou “norteño”, e na Europa “sudaca”. Os anglo-saxões me chamam “hispanic” ou “latinou” e os alemães me confundiram em mais de uma ocasião com turco ou italiano.³³⁵

³³² MACLAREN, Peter. A luta por Justiça Social: breves reflexões sobre o ensino multicultural nos Estados Unidos. *Pátio Revista Pedagógica*, no. 06 - ago/out, 1998.

³³³ MARTÍN-BARBERO, Jesus. *De los medios a las mediaciones*. México, Gustavo Gilli, 1987, p. 203.

³³⁴ MONTOYA, Marta Elena. Híbridez y modernidad - conversaciones con Nestor Garcia Canclini. *Umbral*. México, n. 8, 1992. p. 12.

³³⁵ CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. México, Girjalbo, 1990. p. 302.

Jorge González, nesta mesma perspectiva, aponta para a construção de uma categoria analítica que possa responder a estruturação das análises compreensivas destes processos. O autor, estudando manifestações culturais em espaços urbanos e de fronteira, propõe a categoria “frentes culturais”, entendida como os “espaços sociais, entrecruzes e produção de relações que envolvem distintas instituições e agentes onde se modelam os valores e elementos da cotidianidade citadina em referência à identidade ou identidades urbanas.”³³⁶

Com uma postura próxima da de Canclini, Jorge González compreende que a categoria “frentes culturais” possa contribuir nas análises destes processos culturais enquanto relação que se estabelece entre os diferentes modos de vida, de ver o mundo, a sexualidade, o trabalho, o significado do bairro, da rua, do sonho, do utópico, dos fracassos, dos êxitos, do falso, do autêntico, da vida, da morte etc.³³⁷ A articulação das macro-estruturas com as micro, desde a ótica das culturas populares, segundo o autor, é um dos pontos que deve ser considerado na elaboração destes espaços sócio-culturais.

De uma forma prática vamos experimentar a aplicação deste conceito em algumas realidades. Revisando trabalhos desenvolvidos nos espaços urbanos e que levam em consideração os aspectos culturais, vamos repensar a identidade inserida no contexto de globalização e da sociedade multicultural. Néstor García Canclini propõe refletir sobre identidade de forma a:

[...] repensá-la como uma identidade multicultural que se nutre de vários repertórios, que pode ser multilíngue, nômade, transitar, deslocar-se, reproduzir-se como identidade em lugares distantes do território onde nasceu essa cultura ou essa forma identitária.³³⁸

É deste mesmo autor que extraímos dois exemplos. García Canclini, no estudo realizado entre os espaços fronteiriços México e EUA, conclui que ocorre uma hibridização fértil de culturas que são reavaliadas e reelaboradas, gerando uma “nova” produção cultural designada pelo autor de biculturalismo e

³³⁶ GONZALEZ, Jorge A. **Culturas(s)**. México: Universidade de Colima/Universidade Autónoma Metropolitana, 1986. p. 141. (Colección Culturas Contemporáneas, no. 1)

³³⁷ GONZALEZ, op. cit, p. 34-5

³³⁸ GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Cultura y comunicación: entre lo global y lo local**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1997. p. 80. (Destacues do autor)

[D3] Comentário: Não estaria entrando por um caminho analítico que levará a um fundamentalismo, uma vez que Canclini chama a atenção, no sentido de que estudar as identidades hoje, mesmo que plurais e com elementos sócio-culturais nos conduzem inevitavelmente ao fundamentalismo.???? Ver Canclini Cultura y comunicación p. 79

bilingüismo. As pessoas, tanto de um lado da fronteira territorial quanto do outro, utilizam-se do castelhano como do inglês, incorporando constantemente palavras, traços culturais, “compartindo várias identidades lingüísticas e territoriais.”³³⁹ Beatriz Calvo Pontón, estudando este mesmo contexto, destaca que nesta faixa fronteiriça “os imigrantes do sul do México enfrentam-se com as formas culturais e sociais do lugar da nova residência, obrigando-os a modificar as suas.”³⁴⁰ Neste movimento, ocorre igualmente um impacto das formas culturais vindas de fora da comunidade com as existentes no local, gerando processos culturais e históricos novos. San Diego e Tijuana são dois exemplos de cidades de fronteira em que estes processos ocorrem de forma intensa, oferecendo um vasto campo de investigação dos fenômenos culturais de hibridização.³⁴¹

Garcia Canclini, em outro exemplo, refere-se aos intercâmbios culturais que ocorrem na fronteira Brasil-Argentina. Neste exemplo, propõe alguns questionamentos em torno dos significados que podem assumir as transmissões em português de rádio e televisão brasileiras em território argentino, tornando invisíveis as fronteiras territoriais e culturais e mesclando costumes, hábitos e formas de consumo.

As identidades em tempos de mundialização da cultura não podem ser vistas somente pela ótica dos referentes étnicos, raciais, culturais ou sociais. Exigem olhares que contemplem a heterogeneidade, a multiculturalidade, as formas híbridas de constituição e construções identitárias em constante movimento de negociação e transformação de acordo com os contextos em que se inserem.

Josep Pujadas considera que as grandes cidades, como Londres, Paris e Nova Iorque, conseguiram, mesmo que de uma forma parcial, integrar as diferentes culturas, chegando até mesmo a “fagocitar” a riqueza cultural que hoje caracteriza a personalidade urbana destas cidades.³⁴² É possível

³³⁹ GARCÍA CANCLINI. *Cultura y comunicación* ... op. cit, p. 82

³⁴⁰ CALVO PONTÓN, Beatriz. *La frontera desde una optica historico-cultural*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México. <http://borderpact.org/reporte/calvo.htm>. (Capturado em 25 de agosto de 1998)

³⁴¹ GANSTER, Paul. *La región fronteriza entre Estados Unidos y México*. San Diego State University: EUA. <http://borderpact.org/reporte/ganster.htm> (capturado em 25 de agosto de 1998)

³⁴² JOSEP PUJADAS. op. cit, p. 34

imaginarmos Londres, Nova Iorque, Paris, São Paulo ou México sem a presença de imigrantes orientais, latinos, indígenas, negros etc.?

A tendência das grandes cidades é constituir grandes massas urbanas multiculturais e multiétnicas, coexistindo diversas etnias e grupos culturais. A cidade de São Paulo é um bom exemplo deste potencial multicultural que pode ser “fagocitado”. Neste caso específico, além da presença de imigrantes estrangeiros (italianos, japoneses e outros), temos um grande contingente de deslocamento nacional. Nordestinos, gaúchos, cariocas, mineiros etc, compõem o cenário urbano da cidade de São Paulo. A hipótese é de que neste espaço as tradições culturais e pertencimentos étnicos se mesclam, gerando processos hibridizatórios e tornando visível a imagem referencial da cidade.³⁴³

Por mais que consideremos estes processos de mestiçagem cultural como um elemento importante para compreender as identidades (étnicas), não podemos deixar de acentuar as desigualdades sociais de que estes grupos sociais e culturais são vítimas. Num dos primeiros postos na escala de não consumo dos bens culturais e econômicos, de não participação cidadã nos projetos que planificam a cidade estão os afro-brasileiros e indígenas, no caso das cidades latino-americanas, e os imigrantes terceiro mundistas nas cidades dos países mais desenvolvidos.

Jordi Borja e Manuel Castells sintetizam esta constatação e apontam para resultados desiguais no tratamento de populações imigrantes nas metrópoles, ocorrendo uma “concentração espacial das minorias étnicas nas cidades, particularmente nas grandes cidades e em bairros específicos [...]”,³⁴⁴ chegando a constituir, em alguns deles, a maioria da população.

Maria Lúcia Montes corrobora tal consideração, destacando as desigualdades sociais como um fator a mais a ser levado em conta nas análises dos processos identitários. “Creio, assim, que tocar na questão da identidade obriga a repensar a questão racial e pensá-la junto com a questão

³⁴³ No livro **Imaginários Urbanos**, García Canclini (Buenos Aires,1997) analisa estes processos de convivência múltipla, pesquisando o espaço urbano na cidade do México.

³⁴⁴ BORJA, Jordi; CASTELLS, Manuel. **Local y global**. La gestión de las ciudades en la era de la información. Madrid: Taurus, 1997. p. 120

da extraordinária injustiça social vigente neste país”.³⁴⁵ Aspecto historicamente escamoteado pelas formulações das representações das diferenças na sociedade brasileira, sustentado por um modelo de análise que ignora as diferenças e as desigualdades raciais e étnicas, apregoando um modelo social não segregacionista onde as desigualdades melhor se explicam, pelas diferenças econômicas e sociais, do que por uma combinação destes fatores com os processos discriminatórios raciais, “trata-se de um modelo que não se pensa racista em essência, e que pode se legitimar a cada momento enquanto tal [...]”.³⁴⁶

O racismo à brasileira suprime todas as possibilidades do conflito racial, ocorrendo um “deslizamento” do problema para o campo das desigualdades sociais e não permitindo o questionamento do modelo de sociedade harmônica racial, da mesma forma que não se defronta com a imagem da identidade cultural nacional estabelecida. A forma enfática como os pesquisadores Marco Antônio Gonçalves e Yvonne Maggie sintetizam esta compreensão não deixa dúvidas.

O “povo” não tem cor nem raça. Há desiguais econômicos e sociais. Há pobres e ricos. Famintos e esbanjadores, “pivetes” e “mauricinhos”, mas não se descrevem absolutamente as desigualdades através de fatores como raça e etnia.³⁴⁷

Pelo exemplo das populações afro-brasileiras, podemos verificar, em muitos trabalhos de investigação de campo, como estes contextos vão proporcionando um movimento intenso de construção de identidade étnica. A pesquisa de doutorado de Irene Sales de Souza demonstra como os afro-descendentes nos espaços urbanos vão deslocando a identidade imposta pela sociedade escravocrata para uma outra identidade reelaborada a partir do encontro com “iguais” em grupos do movimento negro. É nesta perspectiva que concordamos com Maria Lúcia Montes quando afirma que, dinamicamente,

[D4] Comentário: Ver referência completa na dissertação de mestrado e maiores informações sobre o estudo...

³⁴⁵ MONTES, Maria Lúcia. Raça e identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996. pp. 47-75. p. 67.

³⁴⁶ GONÇALVES, Marco Antônio; MAGGIE, Yvonne. Pessoas fora do lugar: a produção da diferença no Brasil. In: BÔAS, Glaucia Villas; GONÇALVES, Marco Antônio(orgs.). **O Brasil na virada do século. O debate dos cientistas sociais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995. pp. 165-176. p. 168

³⁴⁷ GONÇALVES; MAGGIE, op. cit, p. 170

estamos sempre construindo identidades, aproveitando dos elementos culturais e sociais reelaborados, considerando o contexto em que nos encontramos.³⁴⁸ No entanto, neste exemplo não fica claro o papel exercido por outras manifestações culturais que entram em jogo nesta reconstrução.

Se pelo confronto com as diferenças o sujeito depara-se com a necessidade de buscar nas suas tradições e herança cultural elementos, que ressignificados, garantem neste complexo jogo de diferenciação o processamento de novos sentidos, definindo a identidade e afirmando o seu pertencimento a um determinado grupo social, cultural ou étnico, ou, então, negando este pertencimento de acordo com os interesses que estão em jogo, isto significa dizer que depende do contexto aliado com as possibilidades de reelaboração da bagagem cultural pertencentes ao sujeito.

A cultura tomada como referência para proceder a análise indica a possibilidade de revisão do próprio conceito de cultura. Deixar a imagem de um grande mosaico cultural no qual cada cultura tem seu espaço territorial definido e passar a interpretá-la como uma grande rede de relações que se mesclam e interagem, dividindo espaços comuns, pode contribuir nos trabalhos de investigação nesse campo.

³⁴⁸ MONTES, op. cit, p. 61

TERCEIRA PARTE

Universo da Pesquisa

La ciencia actual ya no intenta llegar a una visión del mundo totalmente explicativa, la visión que produce es parcial y provisoria. Se enfrenta con una realidad incierta, con fronteras imprecisas o móviles, estudia “el juego de los posibles, explora lo complejo”, lo imprevisible y lo inédito. (Georges Balandier)

CAPÍTULO VII

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: DO ARTESANATO INTELECTUAL³⁴⁹

7.1 Os caminhos da pesquisa: um processo em permanente construção

Produzir ciência amparado pela tradição epistemológica cartesiana ainda constitui-se como um caminho onde se encontram respostas? Em tempos intensos de questionamentos sobre os paradigmas científicos, de revolução tecnológica e de incertezas da capacidade racional em explicar fenômenos sociais, o ato de aventurar-se em admitir que a pesquisa no campo das ciências sociais já não apresenta garantias ao pesquisador constitui-se num grande mosaico a movimentar-se cuidadosamente, obrigando-nos a trabalhar de forma hábil com o imprevisto, com o artesanal e principalmente com as intuições. O processo de elaboração do desenho desta pesquisa, foi se configurando e tomando corpo na medida em que fui avançando na sistematização dos diversos aspectos que a compõem. Definir o problema da pesquisa arquitetar hipóteses embasado em leituras e observações *a priori*, revisar bibliografias, entrar em contato com experiências de outros pesquisadores que se dedicaram a temas próximos do meu interesse, mergulhar no emaranhado de categorias ou variáveis que enriquecem a análise dos dados, definir instrumentos de coleta de dados e os sujeitos envolvidos na pesquisa e, por fim, proceder à análise deste conjunto de informações, compõem os momentos importantes e demarcadores do trabalho que aqui se apresenta.

Esta foi a dinâmica que, ao longo desses últimos quatro anos, me acompanhou e, ao mesmo tempo, me angustiou enquanto pesquisador. Este é

³⁴⁹ Tomo emprestado este sub-título de C. Wright Mills, obra citada.

o meu movimento, assim como, acredito, de muitos outros. A organização dos aspectos do cotidiano escolar envolto por uma amálgama de fatores, por vezes dando a impressão de que nunca será possível organizá-los para que assumam um corpo compacto, fundamentado e bem posto no conjunto de toda a escrita, foi uma das situações que mais se fizeram presente ao longo desse processo.

Para além da rigorosidade acadêmica já consagrada para o *insider*, foi preciso optar por caminhos metodológicos e pelas desafiadoras conclusões a apresentar no final do estudo. Exigências que extrapolam, em determinados momentos, o campo da academia e passam a ser assumidas por mim como uma meta a ser atingida.

Movimento-me por este emaranhado de questões, postas sobre a mesa de trabalho, acompanhado por inúmeras obras de outros pesquisadores. Essa produção intelectual com a qual fui entrando em contato ofereceu as condições motivadoras para que este trabalho assumisse, passo a passo, um corpo através de recortes colados, cruzados e atravessados pelo tempo que separa uma construção da outra.

Não posso deixar de registrar o fato de que produzir esta pesquisa, está diretamente vinculado à minha própria trajetória de vida, carregando as marcas de minha própria história. Os processos híbridos e “mestiços”, que aqui busco desvelar, acabam por também revelar fragmentos de uma história que por momentos se misturam e se atravessam, consolidando o que apontava na introdução: o pesquisador é envolvido pelo tema de pesquisa quase como se fosse uma rede a enredar-lhe e a atravessar-lhe em todos os sentidos.

O porquê do organizar esta pesquisa a partir de duas matrizes metodológicas distintas, uma de ordem qualitativa e outra quantitativa, se coloca na direção da busca por um estudo de caráter complementar e, com isso, compreendo que corro o risco de acabar não realizando de forma qualificada nem uma nem outra, no entanto, esse é um risco que me disponho a enfrentar.

7.2 Da postura epistemológica do pesquisador com o objeto de estudo

Mais do que discorrer sobre as infinitas possibilidades e opções metodológico-teóricas disponíveis no campo da produção de conhecimento das ciências humanas, pretendo registrar alguns elementos que considero fundamentais para localizar minha atitude e postura diante do objeto de estudo e que serviram como pressupostos para a elaboração desta pesquisa.

A imagem de um mosaico, proposta por Howard Becker, parece dar conta na ilustração dessa postura.

A imagem do mosaico é útil para pensarmos sobre este tipo de empreendimento científico. Cada peça acrescentada num mosaico contribui um pouco para nossa compreensão do quadro como um todo. Quando muitas peças já foram colocadas, podemos ver, mais ou menos claramente, os objetos e as pessoas que estão no quadro, e sua relação uns com os outros. Diferentes fragmentos contribuem diferentemente para nossa compreensão: alguns são úteis pela sua cor, outros porque realçam os contornos de um objeto. Nenhuma das peças tem função maior a cumprir; se não tivermos sua contribuição, há ainda outras maneiras para chegarmos a uma compreensão do todo.³⁵⁰

Essa atitude que, ao meu ver, conjuga à prática investigativa a possibilidade do lúdico, rompe em determinados momentos com a tarefa árdua e solitária do pesquisador. A articulação e os arranjos feitos durante essa pesquisa, por vezes inusitados, e o próprio movimento de permanente escuta

do empírico, impeliram-me a trabalhar com as informações como se fossem peças de um grande mosaico, buscando encontrar o melhor lugar para encaixá-las, não na perspectiva de aprisionamento dos dados, mas de localização do melhor lugar para que pudessem oferecer um sentido claro e objetivo na análise em processo.

Nas ciências humanas o objeto de estudo, na maioria dos casos, é dinâmico e mutante, mesmo que ilusoriamente aprisionado por um lapso de

³⁵⁰ BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994. P. 104

tempo, demarcado pelo período da entrevista ou de aplicação do questionário, ainda assim a mobilidade dos dados em relação ao objeto é presente e extremamente desafiadora. Os atravessamentos continuam para o investigador por outros canais do cotidiano, sejam eles pela imprensa, pelo convívio diário com colegas de trabalho, alunos da faculdade ou pelos grupos de discussões. Como bem afirmam Bourdieu, Chamboredon e Passeron,

(...) durante a observação e a experimentação, o sociólogo estabelece uma relação com seu objeto que, **tanto relação social**, nunca é puro conhecimento, os dados se apresentam como configurações vivas, singulares e, em uma palavra, demasiado humanas, que tendem a impor-se como estruturas de objeto.³⁵¹

Nesse sentido, observei que, na parte de análise dos dados, os intervalos de tempo, entre uma e outra sistematização, possibilitavam cada vez mais a “descoberta” de novos enfoques para as mesmas informações. O diálogo, muitas vezes, ao acaso com os colegas de curso despertou conexões e leituras, até então, não vislumbradas, obrigando-me a uma releitura e com isso novos acréscimos foram introduzidos. Daí a sensação de um trabalho permanente e contínuo. Mills, sociólogo norte-americano numa obra clássica insistia na idéia de que o trabalho do cientista pode e deve ser associado ao trabalho artesanal. A analogia realizada por Mills sobre o trabalho intelectual associado ao trabalho do artesão contribui para ilustrar esse movimento.

Isso significa que deve aprender a usar a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente. Nesse sentido, o artesanato é centro de si mesmo, e o estudante está pessoalmente envolvido em todo o produto intelectual de que se ocupe.[...] Como cientista social, ele terá de controlar essa interinfluência bastante complexa, saber o que experimenta e isolá-lo; somente dessa forma pode esperar usá-la como guia e prova de suas reflexões, e no processo se modelará como artesão intelectual.³⁵²

Esse exercício, ao mesmo tempo que foi contribuindo para a configuração do trabalho como um conjunto orgânico, foi também constituindo

³⁵¹ BORDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **El oficio de sociólogo**. Presupuestos epistemológicos. México: Siglo Veintiuno, 1985. pp. 9-110. p. 28

³⁵² MILLS, Wright C. Apêndice. Do artesanato intelectual. In: MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1974. pp. 211-243. p. 212

um processo próprio de aprendizagem e de formação intelectual. Daí o sentido o artesão em pleno movimento de criação e o distanciamento da idéia de que produzir intelectualmente é algo que se separa do trabalho manual.

7.3 Do problema da pesquisa

Toda pesquisa parte de alguns pressupostos básicos que localizam o problema a ser investigado. Pelo movimento dinâmico que ocorre durante o desenrolar do trabalho, o problema, por vezes, acaba assumindo outras conotações, até então desconhecidas, no confronto com os dados já levantados. A impressão inicial é de que os próprios dados podem oferecer os rumos da pesquisa. Isso não significa atribuir aos dados uma vivacidade própria e independente, mas demarcar a minha postura na relação com o objeto de estudo que pode ser sintetizada como a de um curioso permanente.

O problema de pesquisa inicialmente apontava para duas vertentes complementares. De um lado, demonstrar que a multiculturalidade, presente na realidade social brasileira, não estava presente nas políticas e estratégias pedagógicas oficiais dirigidas aos distintos contextos culturais regionais do país e, de outro, a consideração de que essas realidades regionais, em especial, o Estado do Rio Grande do Sul, a partir da região metropolitana de Porto Alegre, pudessem apresentar elementos ou, até mesmo, experiências pedagógicas onde a diversidade cultural fosse reconhecida e potencializada para contribuir na construção de uma escola embasada na interculturalidade.

Dessas duas vertentes, pelo desenrolar da pesquisa, a segunda assumiu dimensões preponderantes, mesmo assim sofrendo reformulações na tentativa de adequar-se ao tempo disponível e às primeiras constatações obtidas pela análise de dados preliminares. Dessa forma, passei a considerar como a centralidade (objetivo/problema) da pesquisa as expressões culturais presentes na realidade urbana, em específico, no território da escola e como se dão ou ocorrem os processos de cruzamentos, atravessamentos culturais na constituição de identidades e práticas pedagógicas. O levantamento dessa

realidade constituiu-se como meta, buscando oferecer alguns elementos que possam contribuir para se pensar a escola na perspectiva teórica da interculturalidade.

7.4 Sobre os dados da pesquisa: por uma descrição do mosaico

Sob o ponto de vista metodológico, esta pesquisa seguiu dois movimentos distintos: inicialmente foram distanciados na sua fórmula de aplicação, para, em um segundo momento, orientado por um movimento de convergência, entrecruzarem-se na busca da complementaridade dos dados e das informações obtidas em campo. Especificamente, refiro-me aos dados levantados com a aplicação do questionário, onde preponderam questões fechadas, oferecendo as informações de âmbito quantitativo e qualitativo pelas entrevistas realizadas com estudantes e professores a partir de roteiros abertos ou semi-estruturados.

7.4.1 Do movimento quantitativo

Dois questionários foram elaborados, destinando-se um aos alunos e outro aos professores. Na elaboração destes instrumentos, foi realizado um teste com a intenção de verificar a validade, clareza e objetividade das questões apresentadas. Para a realização deste teste elegeu-se uma turma de 1^a (primeira) série do ensino médio de uma escola pública estadual no município de Porto Alegre, correspondendo a três critérios mínimos: estar localizada em um bairro de classe popular com predominância de moradores trabalhadores, a presença de diversidade “cultural-étnica”, compreendida pelos traços físicos (a presença de alunos de cor branca, negra, morena e mestiça) e o fato de a comunidade escolar oferecer o ensino médio em dois turnos (diurno e noturno).

A realização do teste do instrumento quantitativo possibilitou o aperfeiçoamento, permitindo durante a aplicação o estabelecimento do diálogo com vários estudantes.³⁵³ Desse diálogo resultou o acréscimo de questões novas ou o aperfeiçoamento do número de opções oferecidas nas questões de múltipla escolha, ou ainda na reformulação das próprias perguntas. Um exemplo ilustrativo desse movimento foi o enriquecimento das opções de estilos ou tipos de músicas a partir das sugestões dos estudantes e a reelaboração de várias questões a partir da escolha de expressões mais próximas do universo estudantil.³⁵⁴

O instrumento final concentra alguns grupos de questões que buscaram localizar e extrair informações específicas da realidade em estudo, e que foram analisadas por eixos temáticos no último capítulo desta tese. Nesse sentido, a concentração das informações no instrumento quantitativo se dá a partir da seguinte ordem: dados gerais de identificação do estudante e da escola, informações de ordem social e econômica da estrutura familiar, características específicas do uso de uma outra língua, situações de discriminação social e racial na sociedade e escola, identidade nacional e regional, infra-estrutura existente na escola, bem como a verificação da existência de equipamentos e recursos tecnológicos e eletrônicos e sua utilização na prática pedagógica, aspectos no âmbito das práticas e opções de lazer, opções e práticas religiosas e de relacionamento social e, finalmente, aspectos relacionados à reprovação escolar e motivos que mobilizam os estudantes para a continuidade dos estudos.³⁵⁵

No que concerne à escolha das comunidades escolares, foram usados como referência os mesmos critérios utilizados na escolha da escola para aplicação do teste do instrumento. Já na opção dos municípios que compõem a região metropolitana de Porto Alegre destaco a seguir os pontos que serviram como referência para tomada de decisão. São Leopoldo pelos traços históricos

³⁵³ Os questionários usados nesse teste não foram considerados para a análise final da pesquisa.

³⁵⁴ Um dos acréscimos sugerido pelos alunos foi o estilo Gospel. Particularmente, pensei que esse estilo de música fosse ouvido por um grupo restrito de jovens ligados a religiões com características pentecostais e por esse motivo não acrescentei no questionário teste.

³⁵⁵ Conferir Anexo 1 intitulado: Pesquisa com estudantes das escolas públicas da região Metropolitana de Porto Alegre.

na constituição específica da colonização alemã, somando-se a isso, o crescente fluxo de migrantes do meio rural nas últimas duas décadas. Canoas por acolher em grande medida os trabalhadores da cidade de Porto Alegre, sendo um dos municípios da região metropolitana de maior população. Guaíba e Gravataí por representarem os extremos geográficos e estarem mais distanciados (fisicamente) da capital, e especificamente Gravataí pelo processo de instalação da fábrica da General Motors (GM). Esse processo de instalação da GM no município fez com que uma leva de imigrantes de várias partes do país apostassem suas esperanças de trabalho nessa região. No município de Porto Alegre, duas escolas públicas foram contempladas: a primeira delas localizada em região central da cidade e, em função disso, não orientada ao atendimento de determinada “comunidade” ou público específico, mas possuindo um público eclético que inclui estudantes dos municípios de Viamão, Cachoeirinha e Alvorada, além de estudantes de bairros periféricos, como, por exemplo, o bairro da Restinga. A segunda escola, localizada no bairro Cavalhada, por situar-se em uma comunidade de trabalhadores.

Quanto à aplicação dos questionários e à seleção dos estudantes, trabalhei com turmas inteiras na medida que a escola permitia. Em cada comunidade escolar optei por aplicar o questionário em uma turma da primeira, segunda e terceira série do diurno e, nos casos em que a escola oferecia, também do ensino médio noturno. O total de alunos participantes na amostra foi de 656.

A opção por aplicar um questionário dirigido aos professores pretendia, inicialmente, oferecer um maior grau de confiabilidade aos dados, sem a pretensão de trabalhar especificamente com a visão e representação dos professores com relação ao universo cultural e social de seus alunos. Por mais que essa não fosse a motivação do uso do instrumento, em alguns momentos, durante a análise, me foi impossível não deixar de apontar e considerar alguns elementos específicos.

Na estruturação desse instrumento, seguiu-se a mesma lógica do instrumento aplicado aos estudantes, adaptando-o às especificidades da realidade docente. Os professores que responderam aos questionários foram

aqueles que se encontravam na escola durante a aplicação dos questionários aos alunos. Além desses, foi contemplado pelo menos um docente em cada comunidade escolar com atuação em funções diretivas ou de apoio pedagógico, totalizando 26 professores.

Com exceção do município de Canoas, em todas as outras escolas a aplicação do questionário ficou sob minha responsabilidade, possibilitando um intercâmbio de informações sobre os assuntos abordados com estudantes. Em algumas situações, foi possível estabelecer, inclusive, um diálogo prolongado com toda a turma, ampliando a obtenção de dados coletados em campo e permitindo uma maior aproximação do universo dos alunos. Esses aspectos vão sendo revelados durante a análise dos dados, informações que denomino como observações.³⁵⁶

A organização e o tratamento dos dados foi realizado a partir dos recursos oferecidos pelo Programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences).³⁵⁷ Este software permite, após a tabulação dos dados, infinitas variações nas combinações das informações. O trabalho de cruzamento de variáveis e extração de informações com múltiplas faces possibilitou o acesso a universos extremamente ricos e complexos.

Para a realização desta pesquisa utilizei dois recursos. O primeiro, a extração de freqüências simples. Estas informações primeiras constituem o capítulo 8 e concentram-se na descrição do universo pesquisado. No segundo recurso, cruzamento de variáveis, tomei questões específicas de determinadas perguntas para processar em relação a outras, permitindo o acesso a informações pontuais a partir dos eixos temáticos estabelecidos para a discussão. Deste segundo movimento, no que se refere à utilização dos dados de ordem quantitativa, resulta o capítulo 9 desta tese, complementado pelas entrevistas qualitativas tanto de estudantes quanto de professores.

³⁵⁶ Nesse sentido esclareço que não realizei “observações” para além desse movimento “ocasional” ocorrido em diversas turmas.

³⁵⁷ O uso desse software se deu por influência da Profa. Teresa Velazquez da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), do Departamento de Comunicação, durante o ano de 1998, em que realizei bolsa sanduíche na Universidade de Barcelona (UB).

O início da aplicação dos questionários quantitativos se deu a partir de novembro de 1999 com a intenção de levantar um bloco de dados que possibilitasse uma análise preliminar e permitisse vislumbrar o conjunto da pesquisa. Nesse primeiro bloco, 333 alunos responderam o questionário. O segundo bloco ocorreu no período de março a junho de 2000, contabilizando um total de 323. A amostra final fechou em 656 estudantes. Paralelamente a esse segundo, foram iniciadas as entrevistas qualitativas com estudantes e professores.

7.4.2 Do movimento qualitativo

As entrevistas de caráter qualitativo foram realizadas com sete estudantes a partir de um roteiro semi-estruturado de questões, com base em estrutura similar ao questionário quantitativo. Procurou-se respeitar o próprio ritmo do entrevistado no aprofundamento de algumas questões, na medida em que havia interesse por relatar de forma detalhada situações concretas de experiências vivenciadas, seguindo, em parte, a proposição de Bourdieu que sugere estabelecer uma “escuta ativa e metódica” que nem se prende à rigidez do questionário e também não se limita à não-intervenção da entrevista dirigida.³⁵⁸

Logo após as primeiras entrevistas com alunos e professores (elas foram realizadas concomitantemente), o próprio roteiro foi assumindo e incorporando novos elementos, revelando, na organização dos dados, informações que acrescentaram e constituíram um maior desvelamento do entorno em estudo.

Esse movimento aprendido durante o próprio fazer da pesquisa permitiu um maior nível de interação com os entrevistados. Palavras e expressões, inicialmente registradas no roteiro, aos poucos foram se adaptando ou sendo trocadas por outras com características mais coloquiais. Na medida que esse

³⁵⁸ BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. pp. 693-713. p. 695.

dar-se conta ocorria, percebi uma maior fluidez nos discursos produzidos pelos entrevistados.

No conjunto de estudantes entrevistados, três são do sexo feminino e quatro do sexo masculino, distribuídos pelas escolas pesquisadas. Quanto aos professores, foram três os entrevistados: um que desempenha função diretiva, outro com função de orientação pedagógica e um docente com prática exclusiva em sala de aula, lecionando nas três turmas do ensino médio. Todas as entrevistas foram realizadas no espaço da escola, tanto com alunos quanto com professores. No caso dos professores, normalmente eram aproveitados os horários denominados “janelas”.

Especificamente no caso dos professores, na entrevista, além de contemplar aspectos ligados à formação e atuação docente, busquei prioritariamente focalizar questões sobre como os professores vêm seus alunos conhecer suas práticas cotidianas, agregando-se a isso a intenção de localizar práticas pedagógicas alternativas que pudessem dar visibilidade à presença e ao reconhecimento de diferentes manifestações culturais no território escolar.

Outro recurso estratégico a que recorri foi usar, em um significativo número de questões relacionadas a situações de discriminação racial, social ou econômica, a terceira pessoa do singular, como por exemplo “Já presenciaste alguma situação de discriminação vivenciada por algum colega?.” Na medida que percebia abertura e disposição por parte do entrevistado, a pergunta assumia conotação mais direta e pessoal.

Uma outra exigência foi a necessidade do imprevisto na medida que a entrevista avançava e informações aparentemente deslocadas, ou melhor, desfocadas da centralidade da pesquisa eram reveladas. Por encontrar associações e conexões imediatas com o tema em questão, de forma precoce, fui obrigado a estabelecer inter-relações e a estimular a continuidade da direção aberta pelo entrevistado. Essas inter-relações, na maioria das vezes, o pesquisador realiza durante o processo de análise, pela leitura e releitura das

transcrições das entrevistas.³⁵⁹ Esse processo não foi premeditado, porém, algumas leituras sobre a relação pesquisador-pesquisado anunciam estratégias para estimular o entrevistado a fornecer o maior número de informações e de forma mais sincera possível.

Howard Becker, refletindo sobre a postura do pesquisador, propõe que, ao invés de uma postura *branda, delicada e até mesmo inibida* do pesquisador, seja adotada uma postura de participação efetiva no ato da pesquisa, explicitando em determinados momentos a sua própria posição em relação às questões propostas ao entrevistado. Garante o autor que este tipo de comportamento pode facilitar e enriquecer ainda mais a coleta de informações. "O entrevistador tem que experimentar, usando aquelas táticas que parecem ter maior probabilidade de trazer à tona o tipo de informação desejada."³⁶⁰ Esse exercício serviu para orientar e motivar ainda mais minha atitude de "escuta ativa e metódica".

7.4.3 Do movimento de convergência

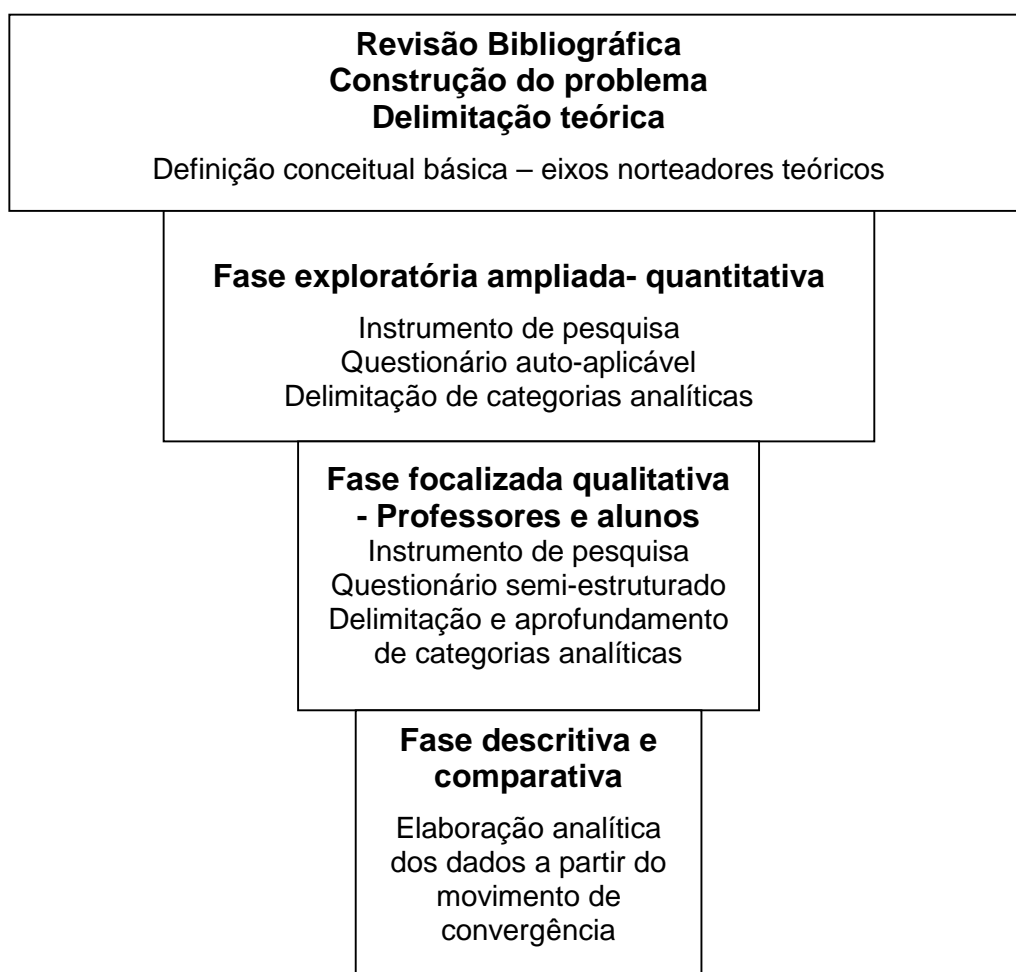
Acredito ser interessante a descrição esquemática do movimento, já consagrado no campo das ciências sociais para a realização da pesquisa. A estrutura da pesquisa seguiu os passos já convencionalmente desenvolvidos no campo da pesquisa na área de ciências humanas e, mais especificamente, no campo da pesquisa educacional. As etapas de cada parte da pesquisa seguiram tempos e períodos previamente estabelecidos, porém, afirmar a sua execução conforme o planejado foge da prática vivida. Os tempos foram sendo adequados, principalmente na fase qualitativa, em que os acordos e acertos exigiram uma maior flexibilidade, distanciando-se do desejado e planejado.

³⁵⁹ Um exemplo dessas inter-relações foi o fato de perceber que, pela recuperação da trajetória de vida do professor e de alguns alunos, elementos importantes ficavam mais claros para a compreensão, oferecendo com isso uma maior riqueza das informações. Tinha claro a noção de que não queria trabalhar com histórias de vida, mas percebi a importância de estimular o entrevistado a falar de sua trajetória para localizar melhor o lugar de onde falava. No caso específico de uma professora, o fato de ter morado durante muitos anos no interior da Bahia proporcionou uma visão comparativa entre gaúchos e brasileiros de forma geral.

³⁶⁰ BECKER, op. cit, p.95.

O acréscimo que pode ser verificado a partir do organograma abaixo fica por conta da combinação das etapas quantitativas ao processo qualitativo. A opção por iniciar com a etapa quantitativa levou em consideração a pressuposição de que o universo amplo a ser pesquisado pudesse oferecer algumas reorientações para os objetivos da pesquisa estabelecidos, inicialmente.

ORGANOGRAMA METODOLÓGICO DA PESQUISA



A convergência que busquei construir entre os dados quantitativos e qualitativos na elaboração final do material de análise seguiu a lógica a partir do que denominei de eixos temáticos apresentados no último capítulo dessa tese. O princípio norteador dessa construção pode ser sintetizada a partir de três momentos. O primeiro momento centrou-se na descrição dos dados, de tal

forma que pela escrita o leitor pudesse compreender os gráficos apresentados. No segundo momento, desafiei-me a tecer algumas considerações de caráter analítico, propondo interpretações das informações apresentadas. E, por último, apresentei as aproximações dos resultados empíricos com o referencial teórico produzido e apresentado nos primeiros capítulos dessa tese. Esse momento configurou-se como o de maior complexidade e exigência intelectual.

Alguns fatores intervenientes se atravessaram, dentre eles o tempo destaca-se como sendo um dos maiores entraves para que essa elaboração pudesse ganhar maiores “arranjos” teóricos. Afirmando isso considerando que o trabalho intelectual necessita de tempo para o processo de maturação de idéias e aperfeiçoamento para que as relações entre o empírico e o teórico ocorram. Por outro lado, as múltiplas possibilidades de cruzamentos de questões, permitindo o acesso a universos de informações ricos e diversificados, obrigaram a escolhas por temas específicos.

Na convergência dos dados qualitativos e quantitativos, o que se pretendeu foi que houvesse um entrelaçamento de caráter ilustrativo, por vezes, de validação de uma informação em relação a outra, assim como também de complementaridade. É desse processo que resulta o trabalho empírico analítico que apresento nos próximos dois capítulos.

7.4 Sobre os limites da pesquisa

Como uma maneira de registrar alguns limites que fui enfrentando, no andamento da pesquisa, principalmente, após a coleta final dos dados, registro algumas questões que emergem para o processo de amadurecimento de uma pesquisa que trabalha com instrumentos distintos, na perspectiva da complementaridade, obrigando a uma reflexão que permita, posteriormente, a superação desses limites.

A não inclusão de algumas questões referentes às opções sobre música de preferência limitou a análise dos dados obtidos. Uma das possibilidades de

enriquecimento analítico seria a opção também por grupos de rock, distinguindo entre nacional e internacional. Essa informação possibilitaria reflexões com maior propriedade sobre a identidade nacional.

A constatação a partir do uso desses dois instrumentos, originários de matrizes distintas da metodologia da pesquisa em ciências sociais, é de que o trabalho exige a formação de uma equipe de pesquisadores, preferencialmente de áreas diferenciadas do conhecimento, e a exploração interdisciplinar dos dados obtidos, trabalhando com a lógica do ato investigativo como um processo mutante e permanente de aperfeiçoamento e reflexão sobre a realidade estudada que, por sua vez, também é extremamente dinâmica.

O investimento em observações cotidianas na vida dos estudantes no território da escola pode oferecer elementos mais complexos para desenvolver uma análise minuciosa desse entorno e de suas implicações no campo da atuação pedagógica.

CAPÍTULO VIII

POR UMA DESCRIÇÃO DA REALIDADE SÓCIO-CULTURAL URBANA

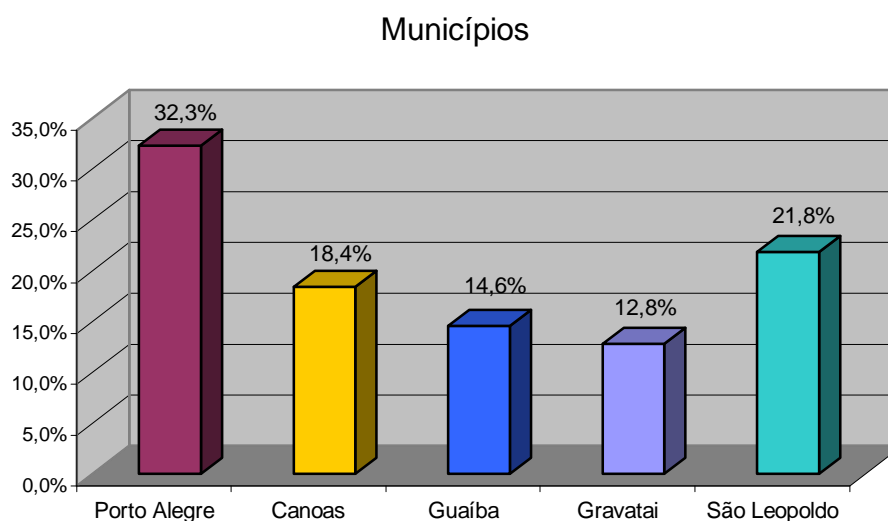
Nesse capítulo apresento os dados a partir das frequências simples, ou seja, pela extração dos dados tratados diretamente. Não há a intenção de proceder uma análise de forma mais objetiva a não ser pela apresentação e descrição do universo da pesquisa.

Nesse sentido, minha preocupação se pautará por uma descrição dos diferentes elementos que compõem o universo em que se inserem os estudantes do ensino médio das escolas públicas estaduais, reservando para o capítulo IX o cruzamento dos dados e a análise de forma mais detalhada, com as devidas aproximações do corpo teórico dessa tese.

Para uma compreensão da apresentação dos dados estatísticos, informo que em uma grande maioria de gráficos desconsiderei os índices relativos a NS(não sabe), NR(não respondeu), NSA(não se aplica). Sendo assim, a soma total que, naturalmente, deveria ser de 100% não ocorre, também optei pela exclusão, em alguns casos, de alternativas que não representaram índices significativos para a ilustração das informações, e, por último, trabalho neste capítulo exclusivamente com as informações advindas do instrumento quantitativo. Acredito que a inserção dessas informações em um capítulo próprio possibilitará uma visão abrangente do universo pesquisado.

8.1 Características gerais dos estudantes no universo urbano

A distribuição por municípios do conjunto de estudantes que responderam ao questionário pode ser vislumbrada conforme explicita o gráfico a seguir.

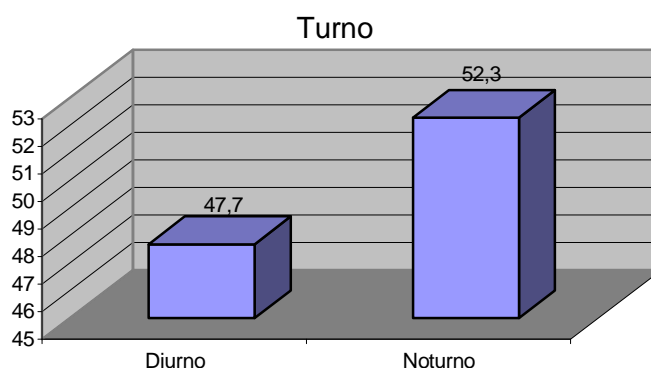


As diferenças nos percentuais apresentados por cada município se devem exclusivamente ao número de alunos em cada turma, com exceção de Porto Alegre, onde a diferença é maior pelo fato de que os questionários foram aplicados em duas escolas. Uma delas pelo fato de não atender a uma comunidade específica, mas ao conjunto da grande Porto Alegre. A segunda Escola escolhida está localizada no Bairro Cavalhada, Zona Sul de Porto Alegre, e como tantas outras, insere-se em uma comunidade de trabalhadores, formando quase que uma ilha isolada do restante da comunidade, segundo a visão de alguns professores. Em São Leopoldo trabalhei com a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Olindo Flores¹, em Gravataí com a Escola Gomes

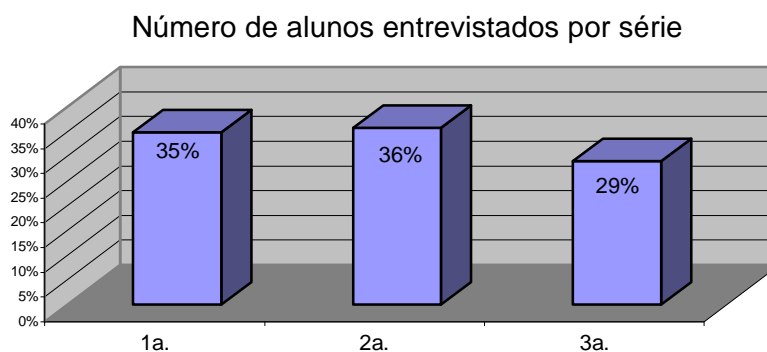
¹ Escola localizada entre os bairros Campina e Scharlau, que atende cerca de 1700 alunos, com ensino médio noturno e diurno.

Jardim.² em Canoas com a Escola Rio Branco³ e em Guaíba com a Escola Estadual Gomes Jardim.⁴

Do total de alunos entrevistados, 47,7% freqüentam a escola no turno diurno (manhã ou tarde) e 52,3% à noite. Essa diferença, em grande parte, se deve ao fato de que algumas das escolas oferecem o ensino médio somente na parte da noite e por encontrar-se um maior número de alunos nas turmas noturnas.



A distribuição por séries ficou equilibrada, apresentando uma pequena redução nas turmas de terceiro ano, em torno de 6% e 7%.

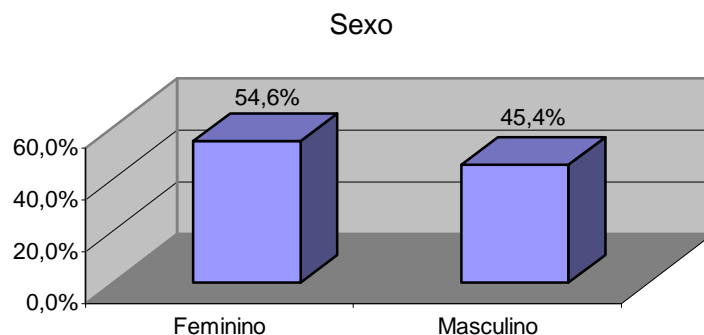


² Esta escola oferece ensino médio somente na parte da noite, está inserida em uma comunidade de trabalhadores afastada do centro da cidade de Gravataí, chamada Aldeia dos Anjos - um loteamento recente e extremamente populoso.

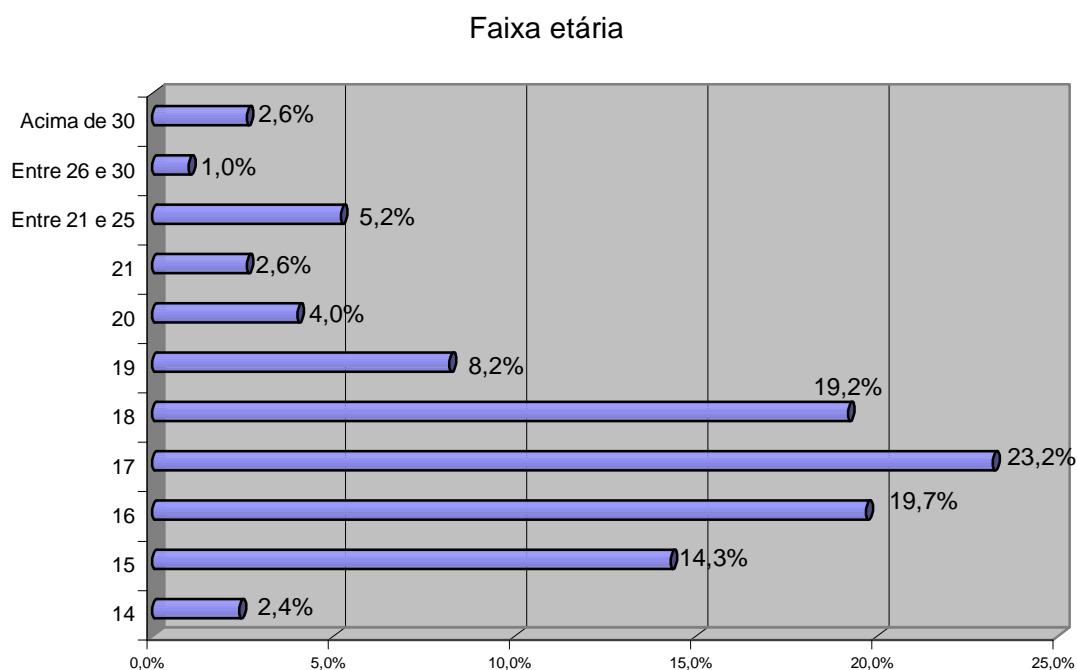
³ Escola com cerca de 1600 alunos, possui ensino médio noturno e diurno, está localizada no bairro Rio Branco que se caracteriza por uma população composta por trabalhadores.

⁴ Escola situada no centro de Guaíba e atende todo o município, segundo informações dos professores é a única escola pública com ensino médio no município.

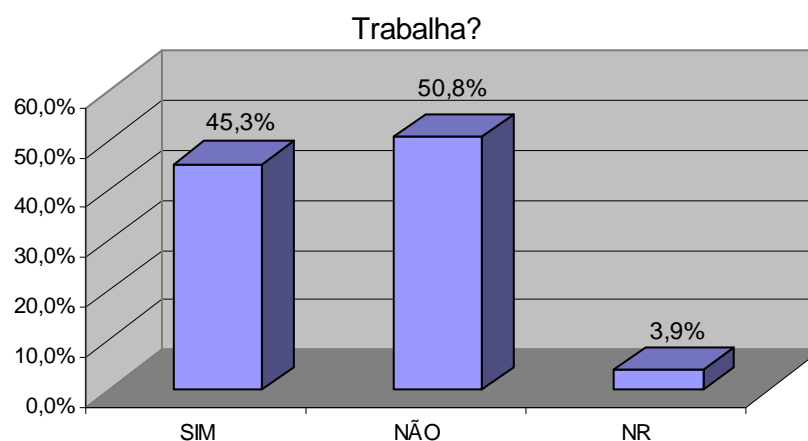
Já no que se refere ao sexo, 54,6% dos estudantes são do sexo feminino e 46,4% do sexo masculino.



A maior concentração de alunos por faixa etária, no universo pesquisado, está entre os 15 e 18 anos, correspondendo a aproximadamente 76% do total de entrevistados. Esse dado expressa uma correlação entre a idade e a inserção gradativa e sem interrupções do aluno no sistema escolar formal. Uma segunda concentração pode ser destacada na faixa dos 19 e 21 anos, com cerca de 14,0%, seguida de uma ampla distribuição de idades diferenciadas que vão dos 35 aos 50 anos. O gráfico a seguir permite a visualização detalhada da distribuição em cada uma das faixas etárias.

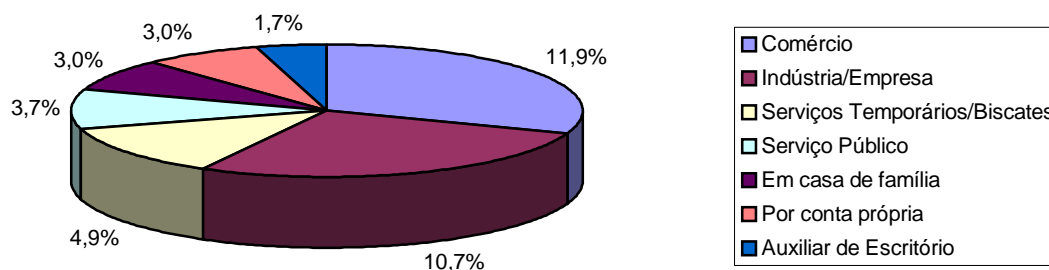


O quadro de alunos trabalhadores apresenta-se de forma equilibrada em relação aos que não exercem nenhuma atividade geradora de renda: 45,3% desenvolvem atividade que possibilita a geração de renda para a família, enquanto que 50,8% não realizam nenhum tipo de trabalho rentável.

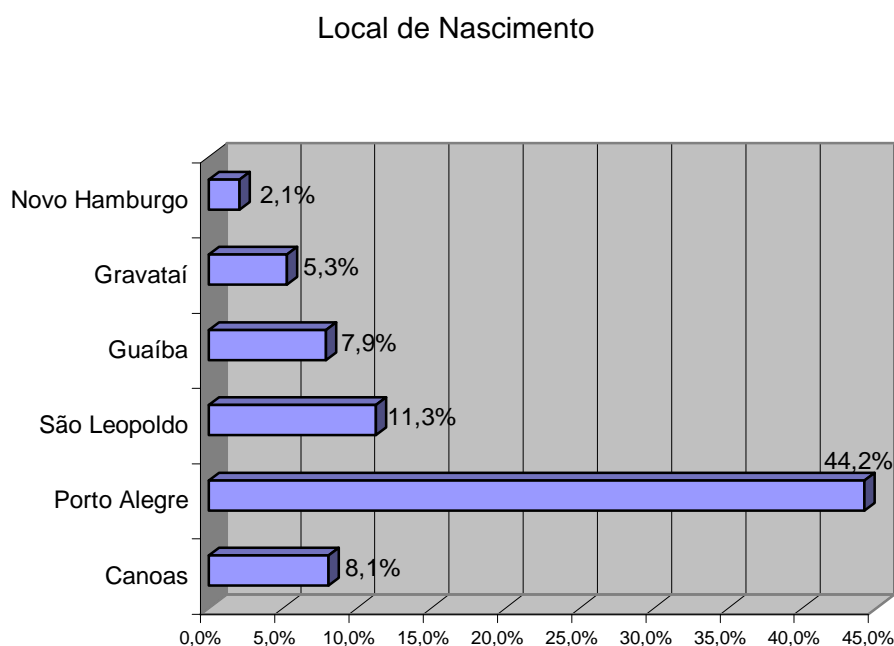


Considerando o conjunto dos alunos trabalhadores (45,3%), destacam-se como principais ocupações: comércio (11,9%), atividades ligadas à indústria e empresa (10,7%), serviços temporários ou biscates (4,9%), serviço público (3,7%), trabalhos por conta própria (3,0%) e auxiliar de escritório (1,7%).

Ocupações



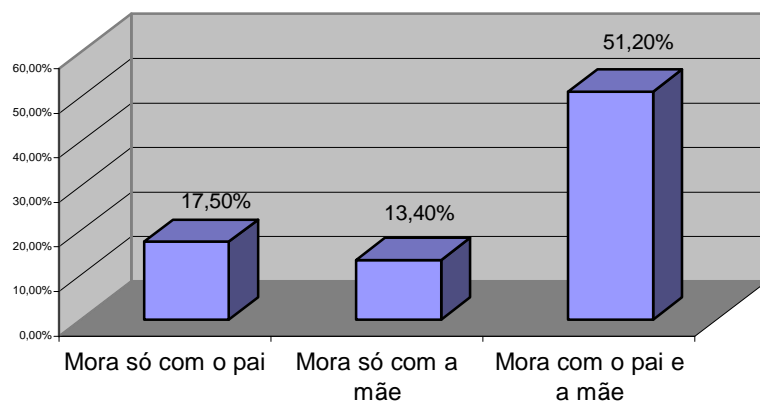
O local de nascimento concentra-se significativamente nas cidades pesquisadas, no entanto, a diversidade das cidades de origem chega a mais de 80%, incluindo também outros estados do Brasil como Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina.



Quanto aos índices obtidos junto aos estudantes no que se refere à estrutura familiar, observa-se que 51,2% moram com o pai e a mãe, mantendo a estrutura familiar nuclear. Chamam a atenção os números daqueles que moram só com o pai, em torno de 17,5% - índice superior ao encontrado entre aqueles que moram só com a mãe, 13,4%.

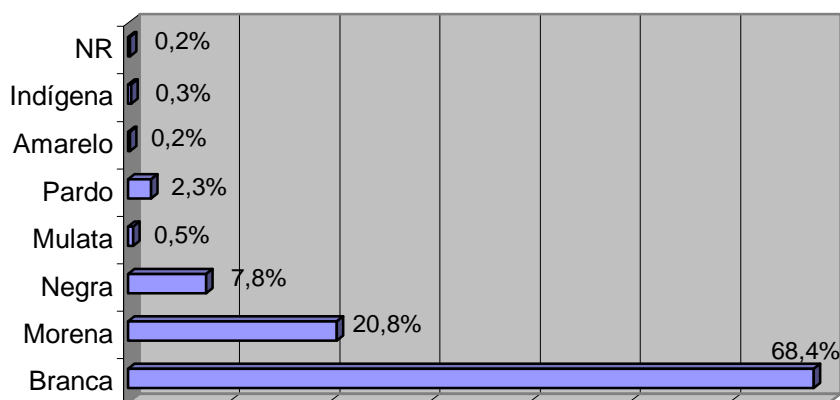
Outras pesquisas têm apontado, de forma relevante, a presença feminina como a garantia da educação e responsabilidade sobre os filhos quando a sociedade conjugal se desfaz. Um universo que se equívale a esse é o número de estudantes que moram com parentes, amigos, marido, esposa, etc., lembrando que a maior concentração de estudantes que responderam ao questionário está na faixa etária de 15 a 18 anos.

Estrutura familiar



Os números colhidos no referente a auto-atribuição de cor fogem dos padrões detectados pelo IBGE nas últimas décadas. O Estado do Rio Grande do Sul tem mantido um índice de aproximadamente 80% de população branca, índice que aparece reduzido para 68% do total de entrevistados. Se considerarmos a soma de entrevistados que se auto atribuíram a cor parda, morena, mulata e negra, chegamos a 32%, isto significa praticamente o dobro do que as pesquisas oficiais têm apontado.

Cor



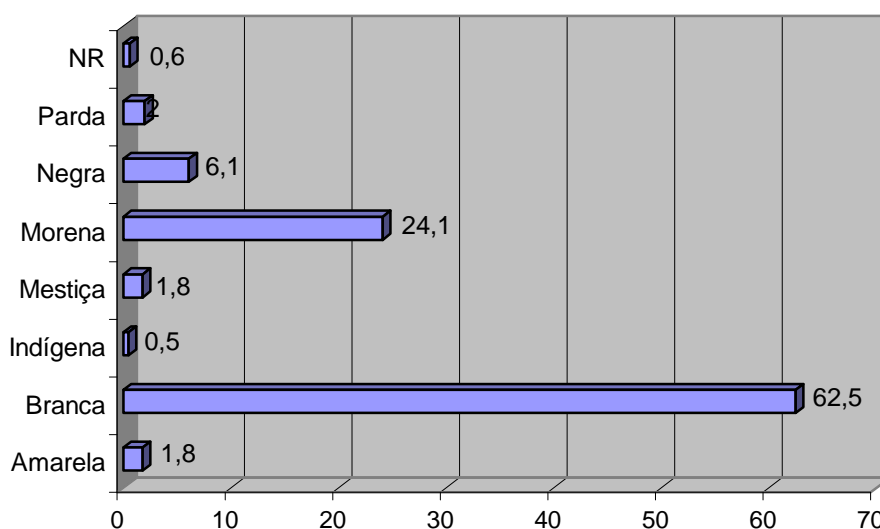
Nesse aspecto foi possível constatar, durante a aplicação dos questionários, uma certa tranquilidade e despreocupação dos alunos ao

responder esta pergunta, levando, de maneira significativa, para uma observação curiosa sobre si mesmo e, ao se observarem, buscando identificar sua cor. Este movimento acabou permitindo aos entrevistados concluírem que se enquadravam na categoria “moreno”. Mesmo assim a maioria (68,4%) optou pela cor branca e 20,8% pela cor morena

Outras identificações se explicitam igualando-se com pesquisas realizadas sobre cor no Brasil, onde uma variedade de identificações são constatadas.⁵ Só no caso da característica morena, diversas “tonalidades” são descritas para se auto-identificar (claro, bronzeado, avermelhado, escuro, jambo, mameluco, mestiço, sarará, entre outras).

Apresentei uma segunda questão com alternativas limitadas a algumas categorias (branca, negra, parda, morena, indígena e amarela). Percebe-se uma pequena redução na cor branca. Quanto à cor morena, tivemos um acréscimo passando de 20,8% para 24,1%. Quanto às outras categorias, se mantiveram dentro dos índices obtidos na primeira questão de caráter aberto. Tal observação confirma nossa descrição das atitudes apresentadas pelos alunos na escolha sobre cor, na questão aberta.

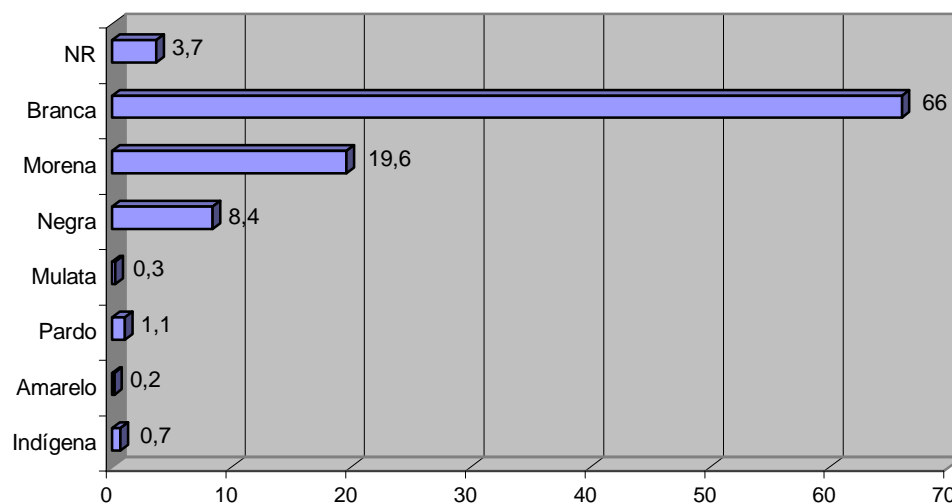
Cor - opções limitadas



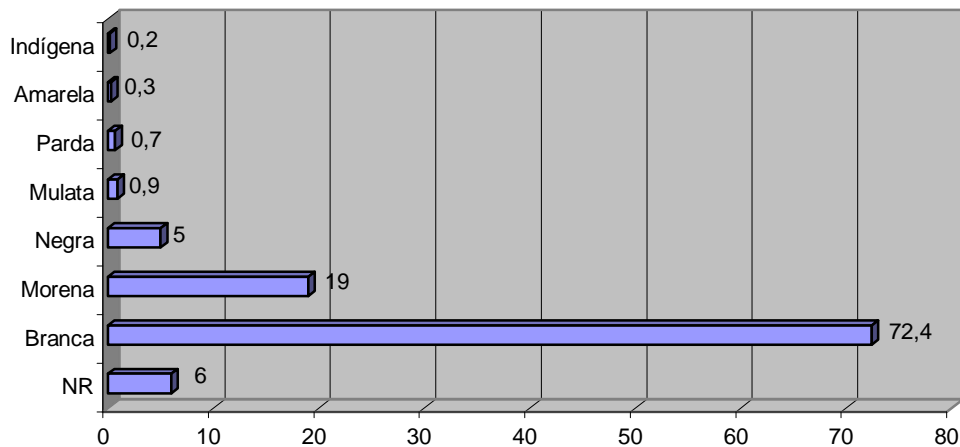
⁵ Exemplo disso pode-se localizar na pesquisa realizada pela Data folha em 1995 publicada sob o título **Racismo cordial. A mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil**. São Paulo: Ática.

Já na pergunta de resposta aberta sobre a cor do pai, observa-se, comparando com os dados obtidos na auto-atribuição de cor realizada pelos alunos, uma coerência entre os dois índices encontrados, principalmente, nas categorias branca, negra e morena. No que se refere à cor da mãe, temos um aumento significativo da categoria branca que, de 66% encontrado entre os pais, passa para 72,4%. Quanto à categoria morena, permanece entre 19,6% e 19,0%, conforme se visualiza nos gráficos a seguir.

Cor do Pai (%)

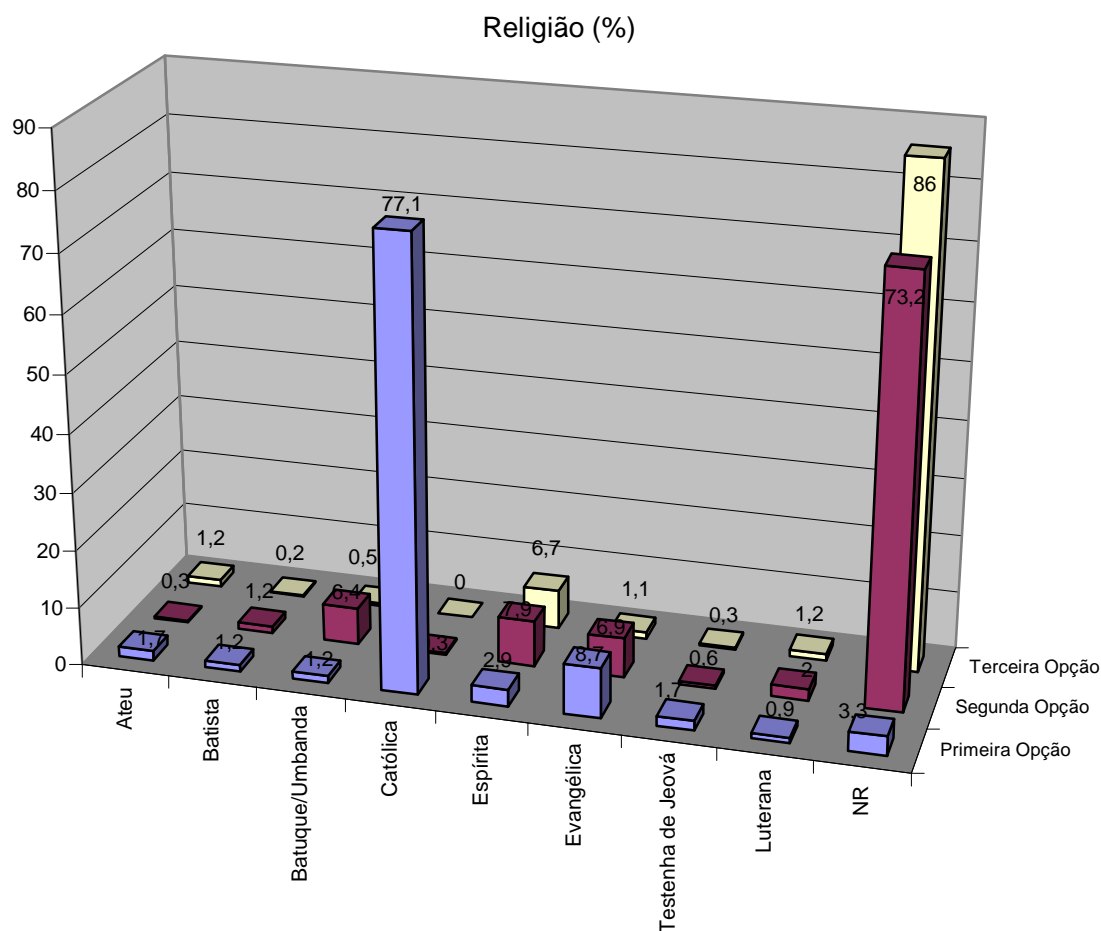


Cor da Mãe (%)



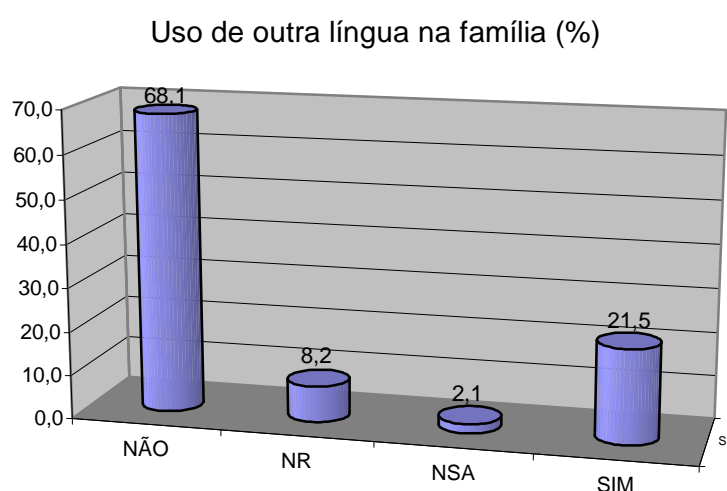
Quanto à opção religiosa, foi oferecida a possibilidade de até três escolhas por ordem de preferência. Nas respostas encontradas na primeira opção, o catolicismo aparece com 77,1%, seguido pelos evangélicos com 8,7% e pelos espíritas com 2,9%. Na segunda opção, 73,2% não responderam, dado que na terceira opção sobe para 86,0%.

O objetivo em oferecer mais de uma opção para a escolha religiosa levou em consideração a possibilidade de localizar outras práticas religiosas que, comumente, são encontradas nas práticas em meios populares. Especificamente, podemos apontar para as práticas dos cultos afro-brasileiros (umbanda e batuque), geralmente praticados por crentes que também freqüentam o catolicismo, principalmente o chamado catolicismo popular. O gráfico a seguir oferece o quadro completo das opções.

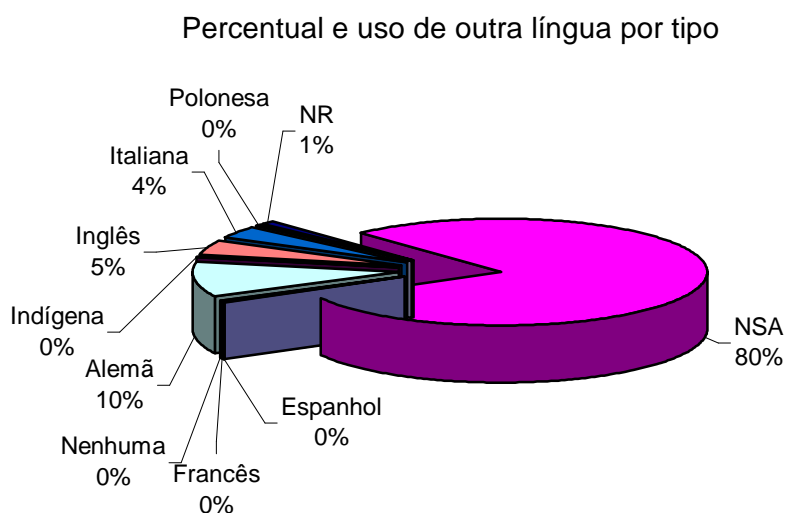


8.1.1. Bilingüismo: uso e frequência

Considerando o aspecto histórico da formação do Estado do Rio Grande do Sul, no qual se destacam, pela imigração, a presença de culturas como a alemã, italiana, negra, portuguesa e polonesa, busquei localizar alguns elementos relativos ao uso de uma segunda língua no espaço doméstico. Do conjunto de alunos, 68,1% afirmaram não conhecer ou utilizar uma segunda língua como forma de comunicação e 21,5% afirmaram conhecer e fazer uso.

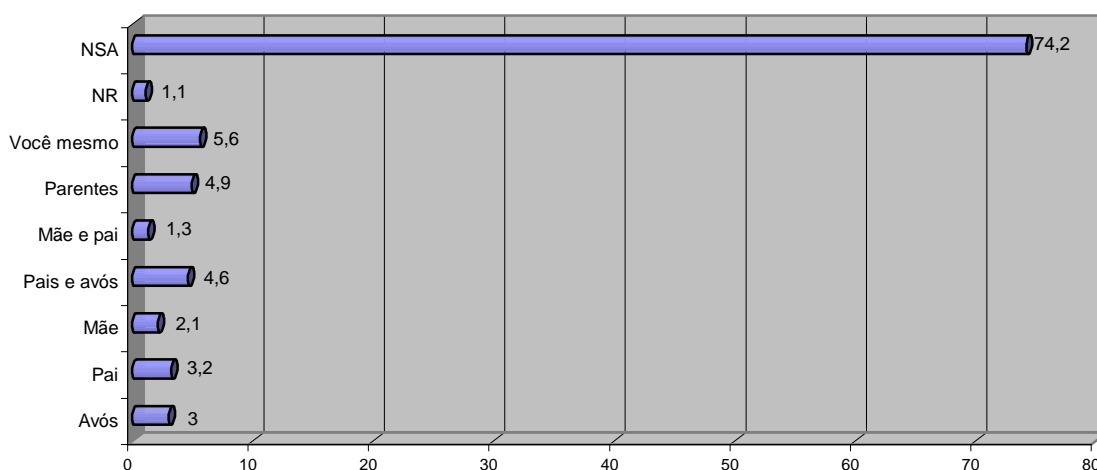


Das opções apresentadas, a língua alemã é a que mais se destaca com 10%. Considerando que mais de 20% dos alunos afirmaram que conhecem ou utilizam uma outra língua, isso significa poder inferir que metade do grupo conhece ou se comunica em outra língua que não o português. Em seguida, o inglês aparece com 5% e a língua italiana com 4%.



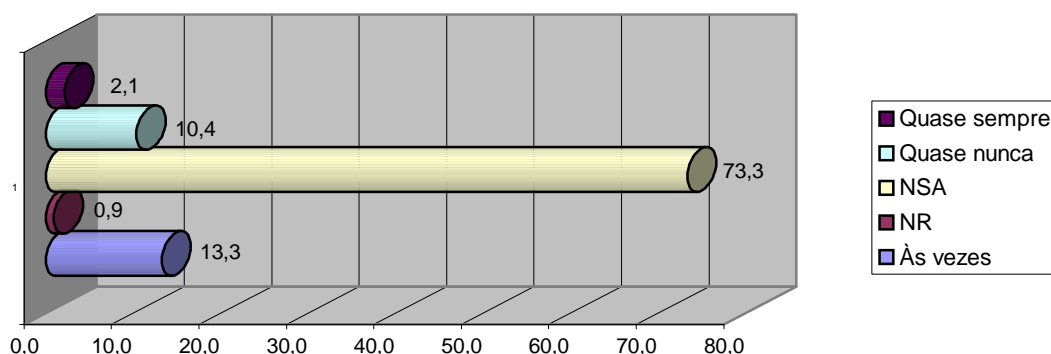
Na identificação dos usuários da segunda língua, os próprios alunos se destacam com 5,6%, parentes aparecem com 4,9%, seguidos pelos pais e avós com 4,6%. Já o uso da língua somente pelo pai é de 3,2%, índice superior se comparado com o encontrado na atribuição à mãe (2,1%). Os avós ganham destaque com 3%, já o caso de pai e mãe, na opção conjunta, se utilizando de uma outra língua para comunicação em casa é reduzido (1,3%). O gráfico a seguir oferece um quadro completo desses dados.

Quem fala a outra língua (%)



No que se refere à frequência de uso da outra língua, 13,3% dos entrevistados afirmaram que às vezes se utilizam, 2,1% quase sempre e 10,4% quase nunca. No caso específico do município de São Leopoldo, com forte presença da imigração alemã, é possível, a partir da observação pelas ruas centrais da cidade, constatar-se a quase inexistência do uso do alemão no cotidiano das pessoas, fato este que também pode ser verificado em alguns bairros da cidade. Ainda a partir de observações preliminares, pode-se localizar um único evento na cidade que explora e evoca a tradição cultural alemã. Uma festa anual, organizada pela associação dos comerciantes da cidade, onde a centralidade são elementos da cultura alemã (indumentária, culinária e música).

Qual a frequência de uso da outra língua? (%)

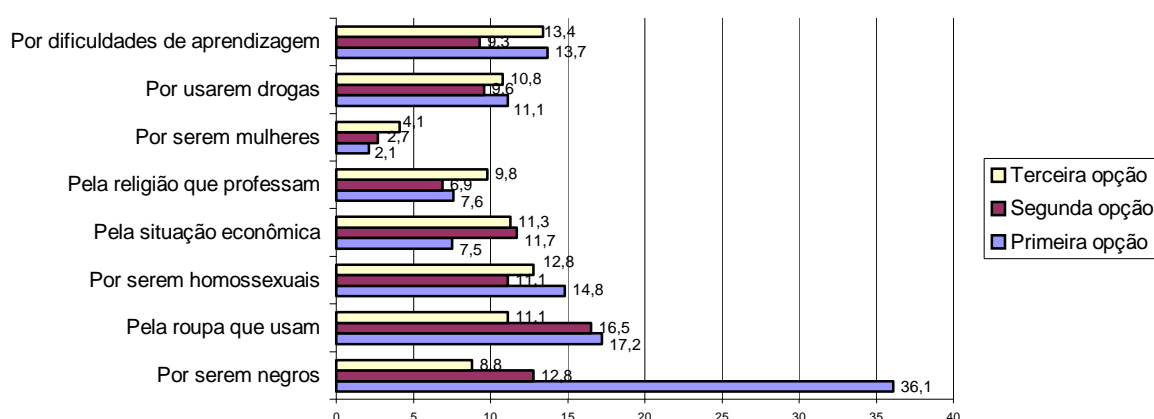


8.1.2. Discriminação

As questões relativas ao aspecto discriminação partiram, inicialmente, de uma visão mais geral sobre formas de discriminação na sociedade para ir localizando algumas expressões discriminatórias no território da escola.

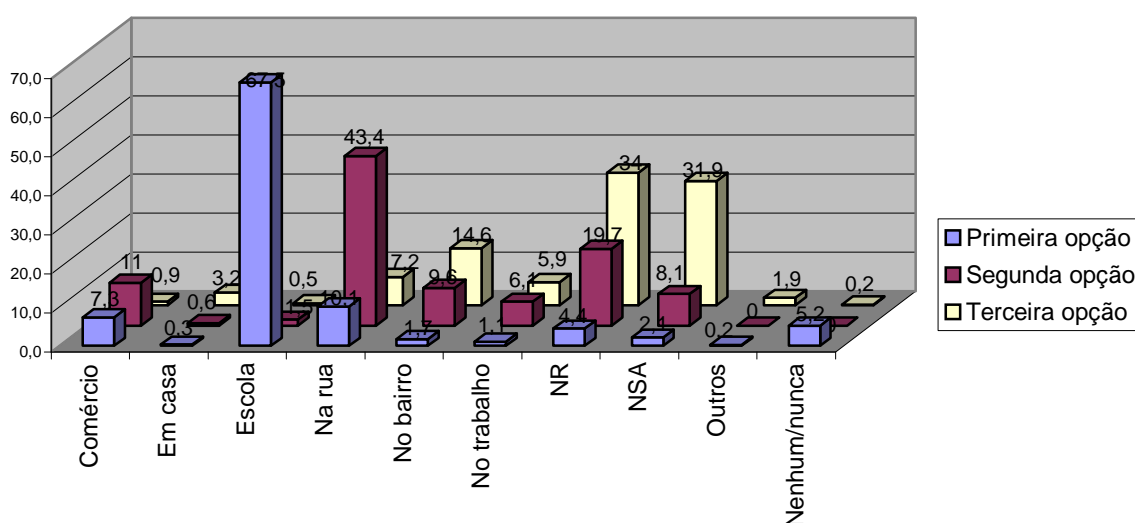
A questão racial permanece sendo um dos grandes desafios que devem ser trabalhados em nossa atual estrutura social, segundo a percepção manifestada pelos alunos: 36,1% apontaram em primeira opção como uma das formas mais evidentes; 17,2% destacam a questão da aparência, simbolizada pela roupa, usada como a segunda maneira de discriminação mais visível; ainda nessa mesma categoria, aparece com 16,5%, como segunda opção e, em terceiro lugar, a falta de respeito para as opções sexuais, especificamente, o homossexualismo. No gráfico abaixo apresentamos um panorama detalhado dos índices obtidos:

Formas de discriminação presenciada (%)



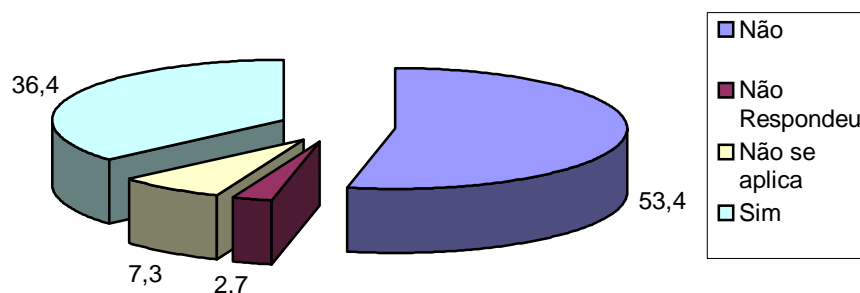
Ainda no que diz respeito a esta questão, oferecemos a possibilidade de até três escolhas por grau de importância. Dos lugares apontados como espaço de maior índice de situações de preconceito e discriminação, a escola, com 67,5%, desponta em primeira opção, o espaço da rua aparece em segunda opção com 43,4% e a comunidade/bairro em terceiro lugar com 14,6%.

Lugares em que presenciou situações de discriminação (%)



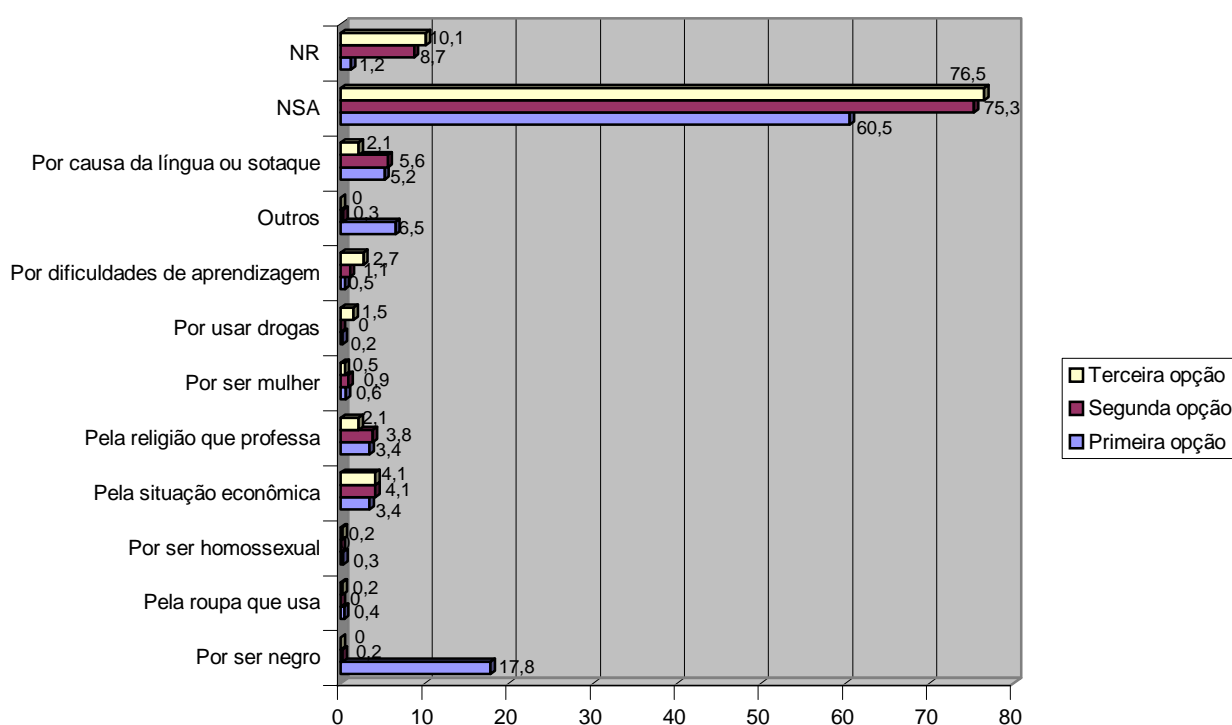
Especificamente sobre situações de discriminação vividas pelo aluno e/ou colegas próximos no espaço da escola, 36,4% responderam que sim e 53,4% afirmam nunca ter vivido ou presenciado qualquer forma discriminatória. Este é um dado que se contrapõe ao anterior, em que a escola aparece de forma massiva como o *locus* apontado com maior concentração de situações de discriminação.

Você ou algum colega já sofreu alguma discriminação na escola? (%)



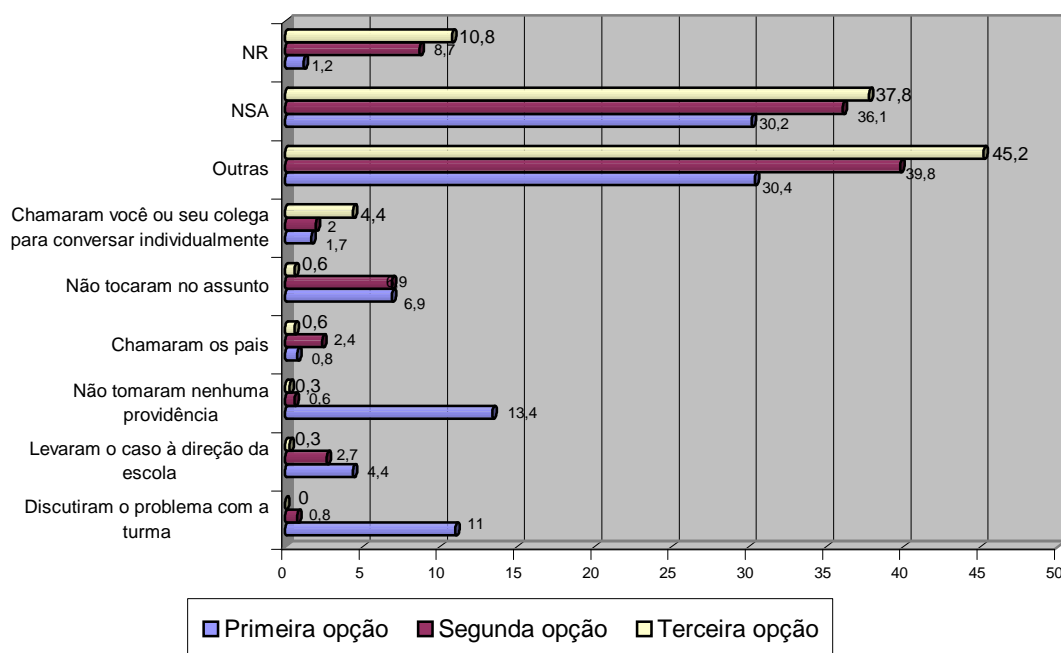
Entre as formas de discriminação localizadas no território da escola, a questão racial desponta na primeira opção com 17,8%, seguida pela categoria língua ou sotaque com 5,2%; já, em segunda opção, essa mesma categoria, aparece em 5,6% das respostas encontradas. A questão econômica (diferença de classe, poder aquisitivo) se destaca tanto na segunda opção quanto na terceira, com 4,1%, conforme se pode observar no gráfico a seguir.

Formas de discriminação na escola (%)



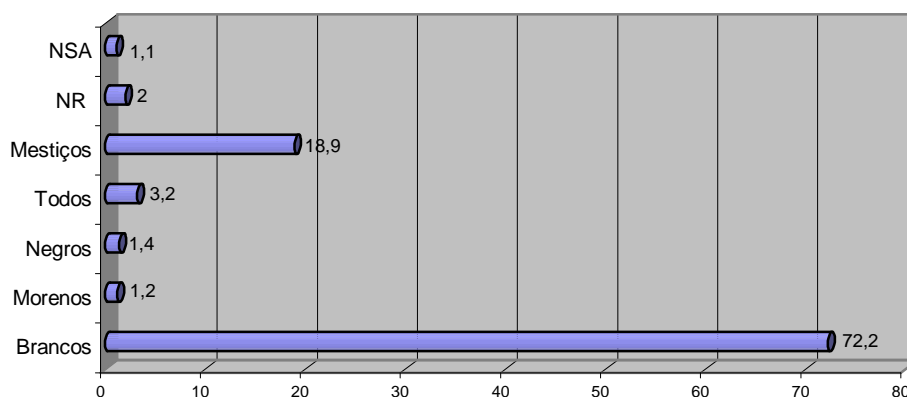
Quanto aos encaminhamentos a estas situações por parte dos professores, 13,4% dos alunos afirmam que não foi tomada nenhuma providência e 11% observam que a opção dos professores diante das situações é discutir com a turma o problema, no entanto, 6,9% destacam o fato dos professores não terem sequer tocado no assunto. Ainda assim, outras alternativas que emergem pela busca de solução é o encaminhamento do caso à direção da escola (4,4%) e a conversa de forma individual com o(s) envolvido(s).

Como agiram os professores? (%)



A convivência entre os alunos, distinguida por grupos de cor, corrobora o fenômeno da discriminação: 72,2% dos estudantes mantêm em seu cotidiano e nas relações de amizade contatos com outros jovens de cor branca. A “cor” mestiça aparece em segundo plano com 18,9%, enquanto que para a cor negra este índice baixa para 1,4%.

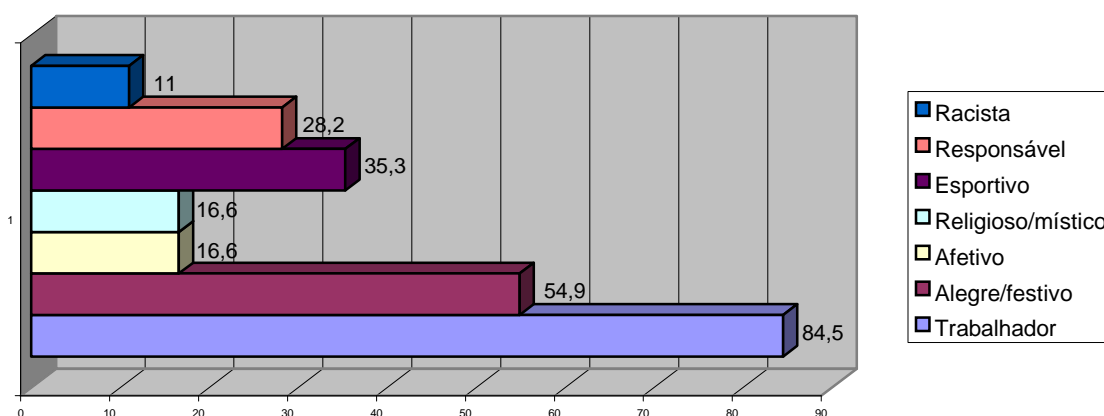
Grupos de maior relacionamento na escola (%)



8.1.3. Identidade nacional

Para uma melhor visualização e compreensão dos dados no referente à questão de identidade nacional, trabalhei no questionário com três questões. Duas delas oferecem uma série de características iguais, tanto positivas quanto negativas, a serem atribuídas ao povo gaúcho e brasileiro, e a outra, de caráter aberto, solicita que o aluno indique uma nacionalidade a qual gostaria de pertencer caso não fosse brasileiro. Nas duas primeiras, ofereci a possibilidade de até três escolhas por grau de importância. Nesse sentido, optei por explicitar a soma total das três opções, onde se destaca, na questão relativa às características atribuídas ao povo gaúcho os seguintes resultados: trabalhador com 84,5%, alegre/festivo com 54,9%, esportivo com 35,3%, responsável com 28,2%, religioso/místico e afetivo com igual valor (16,6%) e racista com 11%. Outras características com menor índice, não apresentadas no gráfico a seguir, também foram apontadas: sem informação 8,4%, desligado com 5% e preguiçoso/vagabundo com 3,4%.

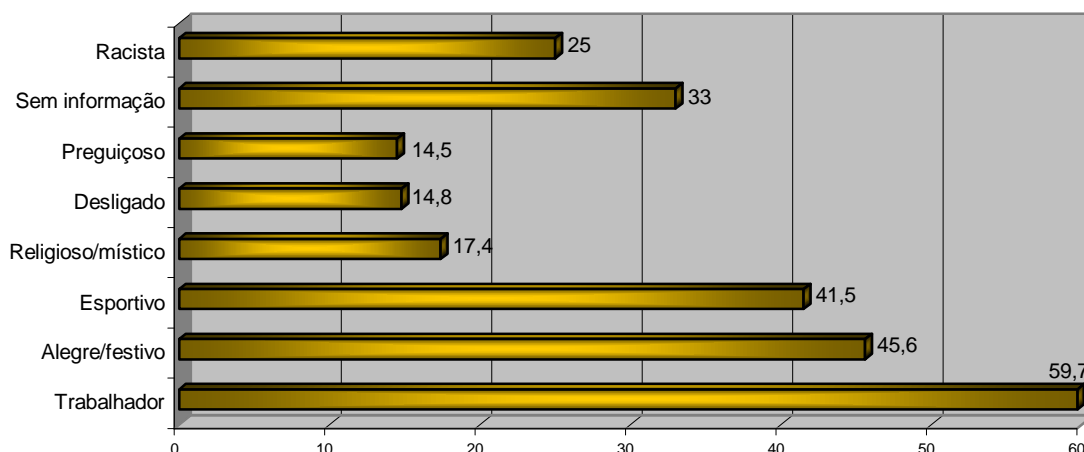
Características atribuídas ao povo gaúcho (%)



Na questão relativa ao povo brasileiro, a característica trabalhador aparece com 59,7%, alegre/festivo com 45,6%, esportivo com 41,5, racista com 25%, sem informação com 33%, religioso/místico com 17,4, desligado com 14,8% e preguiçoso com 14,5%. Outras características que não são

visualizadas no gráfico a seguir dizem respeito ao ser afetivo (8,4%) e ao ser responsável (5,7%).

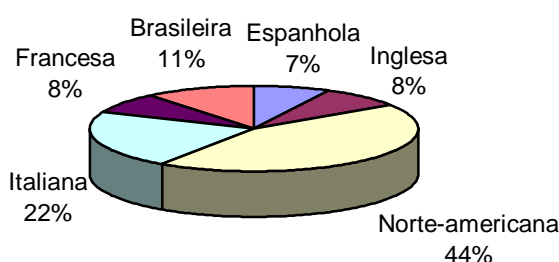
Características atribuídas ao povo brasileiro (%)



Além das opções de escolha já explicitadas, ofereci a de “trapaceiro” - alternativa que não foi marcada por nenhum dos 656 estudantes que responderam ao questionário.

No que se refere à identificação com uma nacionalidade estrangeira, caso pudesse ser feita uma escolha para nascimento, a escolha se deu em grande parte pelos Estados Unidos da América (EUA) com 29,1%, 14,5% optaram pela nacionalidade italiana, a inglesa ficou com 5,3%, a francesa com 5,1%, a espanhola com 4,9%, a alemã com 4,3%. Outras nacionalidades também foram apontadas. A canadense por 2,1% dos entrevistados e a soma do conjunto de países da América Central e do Sul obtiveram um índice de 1,5%, Portugal foi apontado por 1,2%, a nacionalidade Japonesa por 2% e a Jamaicana por 1,8%.

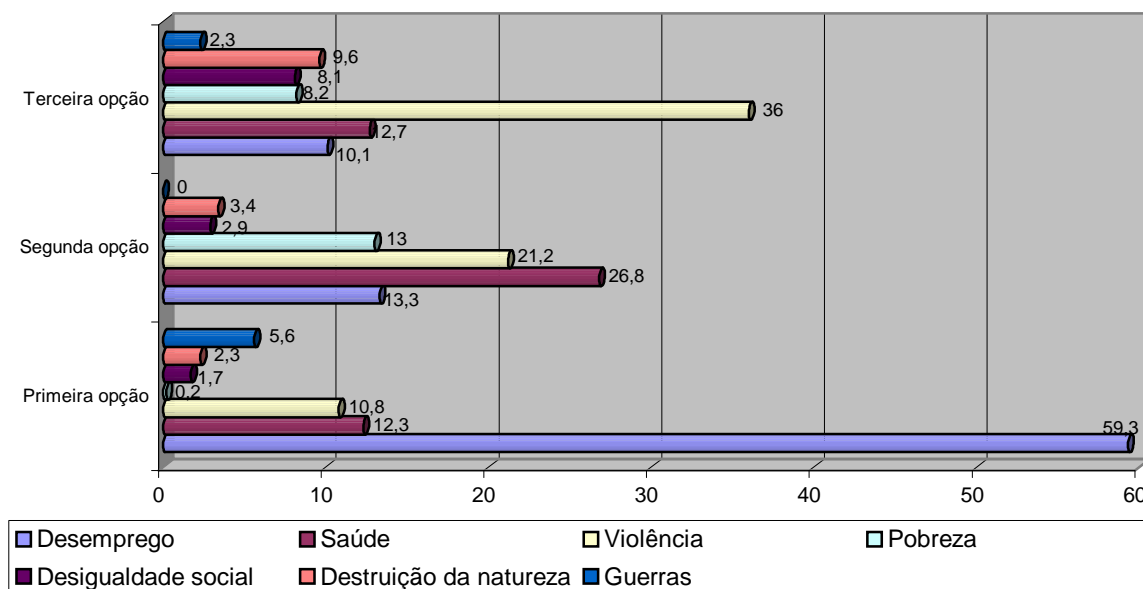
Nacionalidade que gostaria de pertencer caso não fosse brasileiro



8.1.4. Preocupações sociais

Os problemas sociais que mais têm preocupado os estudantes concentram-se em três direções. O problema do desemprego (59,3%), da violência (36%) e da saúde (26,8%). Esta questão também ofereceu até três opções de escolha por ordem de preferência. O desemprego é apontado, pela maioria em primeira opção, como o principal problema a ser resolvido. Quanto à intensidade da preocupação no que se refere à saúde, ela não é menor, pois se destaca já na segunda opção com 26,8%. E no que diz respeito à violência, a projeção significativa nos dados se dá a partir das segunda (21,2%) e terceira opções (36%). Iguamente a preocupação com a pobreza se destaca nas segunda e terceira opções, respectivamente, com 13,0% e 8,2%. Os aspectos ligados à ecologia e à destruição da natureza se projetam somente a partir da terceira opção com 9,6%, assim como a desigualdade social com 8,1%.

Problemas sociais que mais preocupam (%)

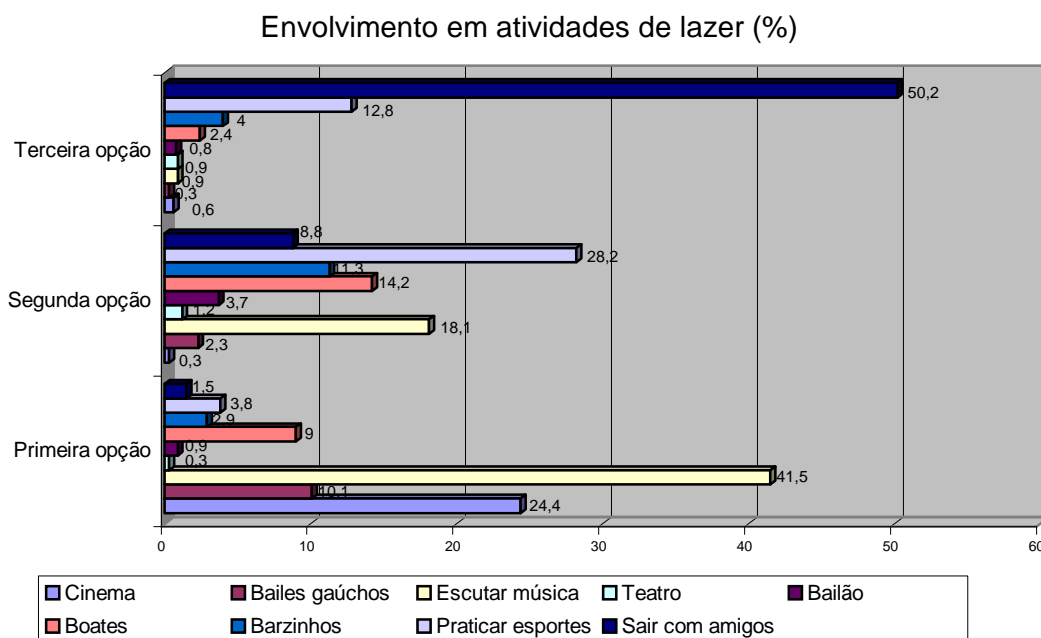


Com menor incidência, outras preocupações foram apontadas como é o caso da atuação do governo público que, na segunda opção, atinge 5,9% - o maior índice. Por outro lado, o que diz respeito às questões sobre discriminação racial é algo que passa praticamente despercebido, não

fazendo parte do interesse e preocupação da maioria massiva dos estudantes. Neste aspecto, o índice de maior incidência ocorre na segunda opção com 2,9%. Já, a preocupação com as guerras no mundo, mesmo não tendo uma incidência significativa, aparece nas três opções, respectivamente, com 5,6%, 7,3% e 2,3%.

8.1.5 Lazer

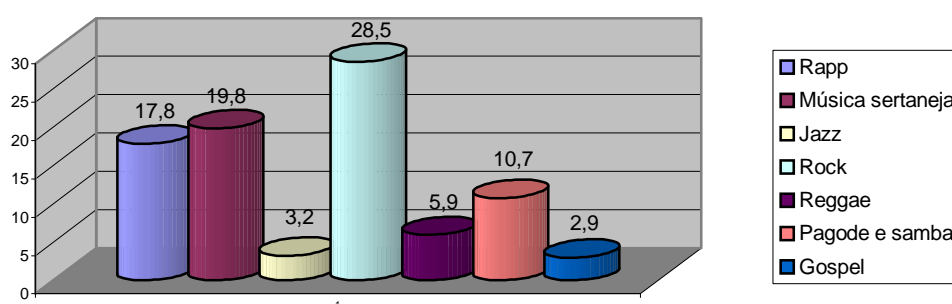
O tempo dedicado ao lazer, em primeira opção, é usado por 41,5% dos estudantes para escutar música, 24,4% preferem ir ao cinema, 10,1% freqüentam os chamados “bailões”⁶ aos finais de semana. Em segunda opção, a preferência se concentra na prática de esportes (28,2%), 18,1% escutam música e 14,2% freqüentam boates e danceterias. Como terceira opção sair com amigos tem a preferência de 50,2% e a prática de esportes fica com 12,8%. Outras opções foram elencadas, tais como participar de grupos de escotismo, assistir televisão ou filmes em vídeo, namorar e ir a festas com amigos. Estas opções não ultrapassam a freqüência média de 0,2% e 0,3%.



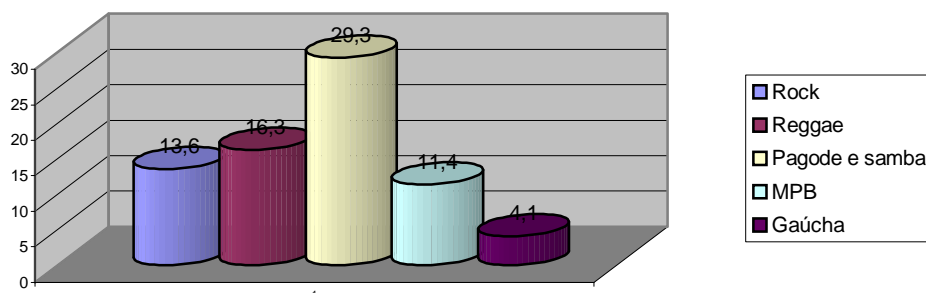
⁶ Os “bailões” a que se refere a opção diz respeito aos salões de baile freqüentados, principalmente, pelas classes populares. Os ritmos misturam desde o rock internacional até os ritmos gaúchos, tocados por bandas.

Quanto à preferência musical, extraí os índices de maior relevância. Em primeira opção, o estilo rock se destaca com 28,5%, a música sertaneja fica em segundo lugar com 19,8%, seguida pela preferência do rapp com 17,8%. Na segunda opção, pagode e samba atingem 29,3% da preferência dos estudantes, o reggae 16,3%, e o rock 13,6%. A opção pela Música Popular Brasileira (MPB) ganha relevância estatística a partir da terceira opção com 20%. Os gráficos a seguir explicitam detalhadamente os dados encontrados.

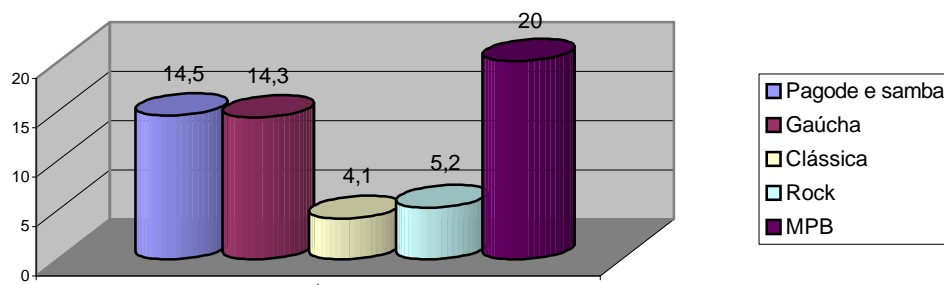
Preferência musical - Primeira opção (%)



Preferência musical - Segunda opção (%)



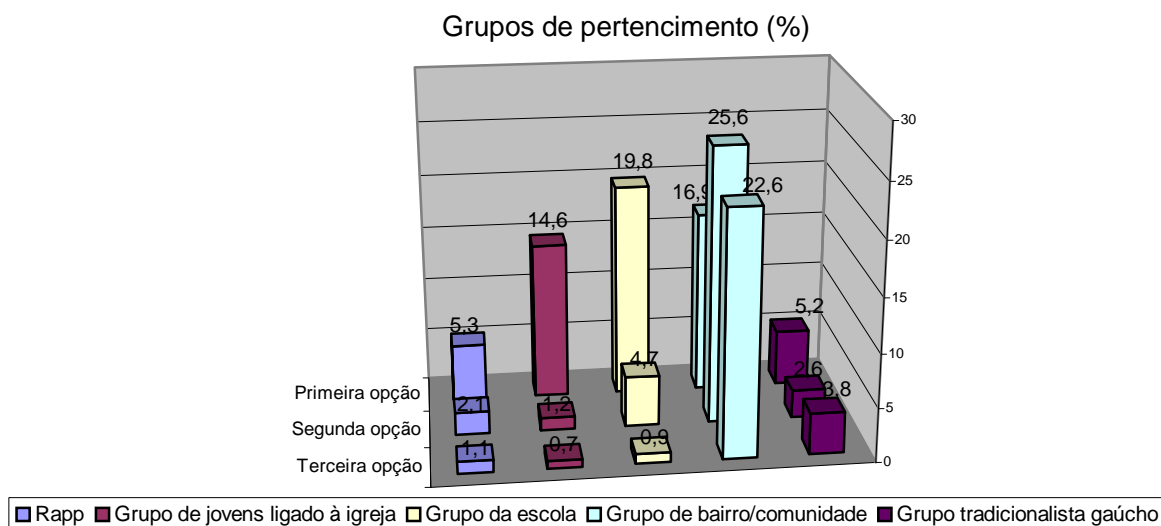
Preferência musical - Terceira opção (%)



8.1.6 Grupos de pertencimento

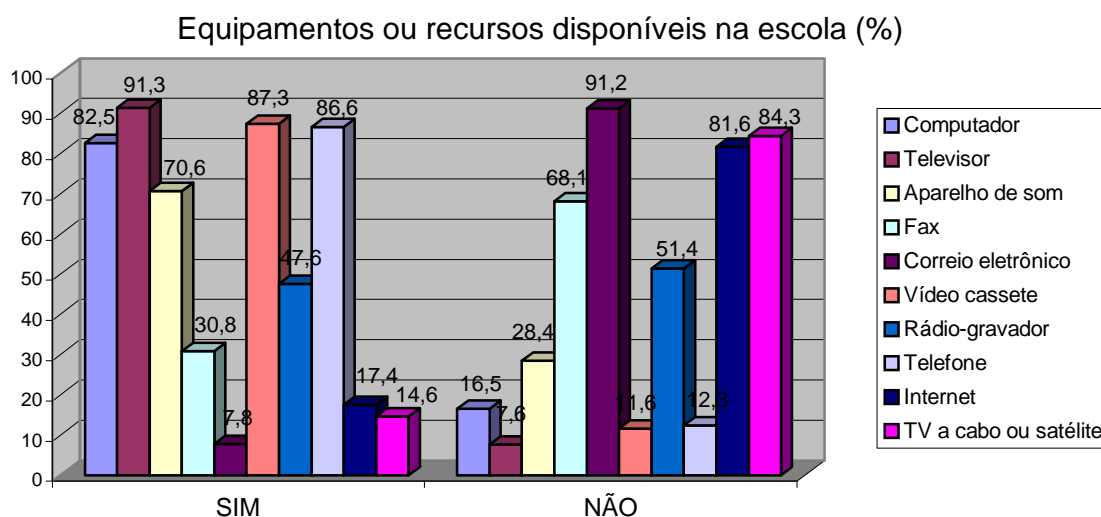
A expectativa no levantamento de dados nessa questão considerou algumas das teses em voga atualmente no campo das novas formas de sociabilidade e de relações, principalmente aquelas desencadeadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação (redes virtuais, chats de bate-papo, correspondência via e-mail, internet, entre outras). Para além desse fato, também foram consideradas as dinâmicas recentes de organização grupal. Ou seja, o ressurgimento de grupos organizados principalmente de jovens a partir de objetivos comuns, não mais centrados no aspecto territorial ou de comunidade, mas nos aspectos, por exemplo, ligados à cultura e religião.

O que explicitam os dados levantados, necessariamente, não confirmam com toda a intensidade o que se imaginou encontrar. A participação em grupos da comunidade e/ou bairro obteve maioria massiva dos questionados nas três opções oferecidas: respectivamente localiza-se 22,6%, 25,6% e 16,9%. As relações sustentadas pelo convívio e contato na escola aparecem em terceira opção com 19,8%, e o espaço da igreja, dentre elas, significativamente, a igreja católica com sua organização através de grupos de jovens, aparece como terceiro índice de maior relevância com 14,6%, também em terceira opção. O gráfico a seguir oferece um panorama mais detalhado da participação dos estudantes em grupos.



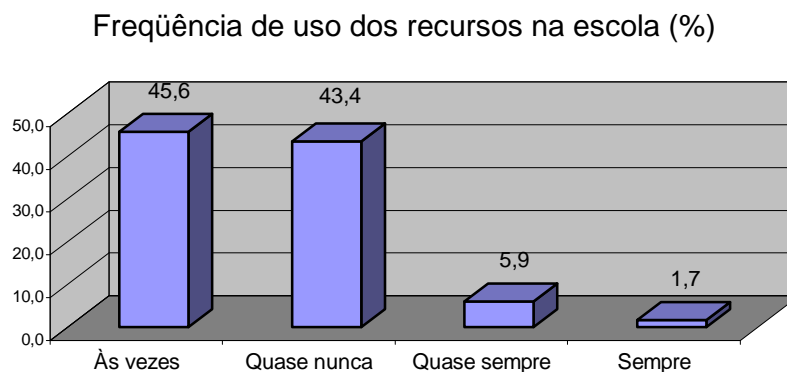
8.1.7 Tecnologia e escola

No que tange aos recursos tecnológicos e eletrônicos disponíveis na escola, procurou-se levantar as informações a partir do conhecimento dos alunos sobre os recursos que a escola possuía. Necessariamente, isto não significa que os equipamentos destacados sejam utilizados pelos alunos. Por exemplo, o fato de os alunos apontarem a existência de computadores na escola não significa a existência de um laboratório de informática. Alguns se referiram à existência de computador simplesmente porque a secretaria da escola possuía um para o trabalho burocrático. Entretanto, durante as visitas realizadas às escolas pude observar a existência de salas reservadas para laboratórios de informática em praticamente todas. 82,5% dos estudantes afirmaram a existência de computadores, 91,3% de televisores, 70,6% de aparelho de som, 86,6% de telefone, 47,6% de rádio-gravador e 30,8% de aparelho de fax. Quanto ao fato de a escola estar ligada a uma rede de computadores (Internet), somente 17,4% indicaram isto; TV a cabo ou satélite foram mencionados por 14,6% e correio eletrônico por 7,8%.

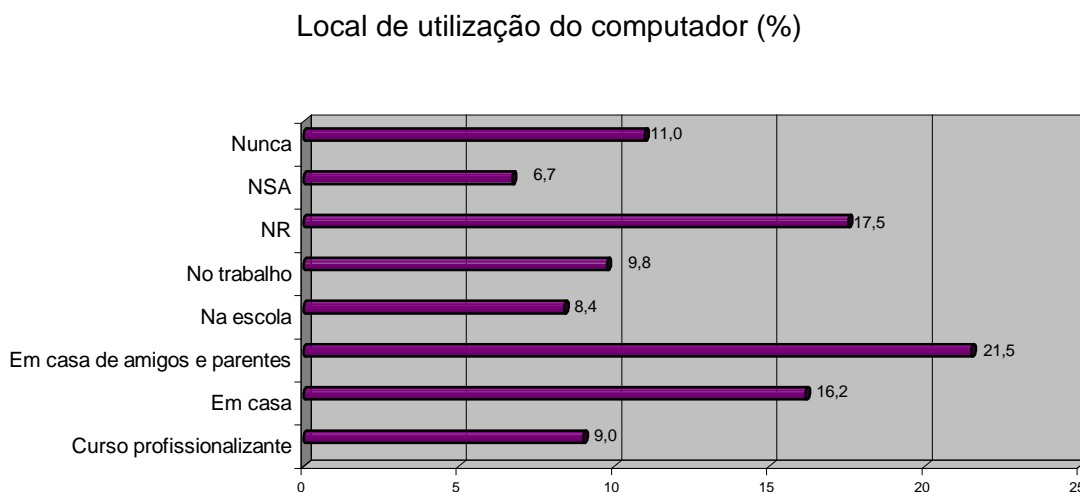


A frequência de uso desses equipamentos como recurso pedagógico pelos professores é localizado como algo esporádico, não sistemático: 45,6% afirmaram que às vezes utilizam, 43,4% quase nunca, 5,9% quase sempre e

1,7% sempre. Observa-se que as escolas estudadas, mesmo possuindo alguns desses recursos, não exploram seu potencial pedagógico.

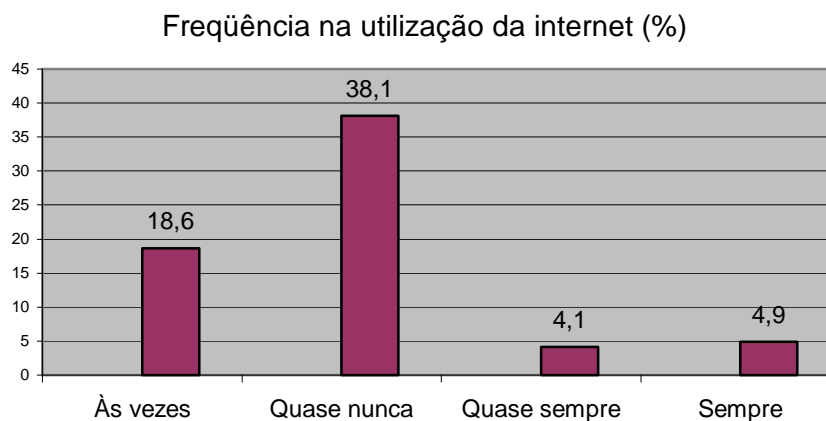


Especificamente quanto ao uso de computador, o local de maior frequência é a casa de amigos e parentes com 21,5%, 16,2% utilizam em sua própria casa, 9,8% no trabalho, 9,0% fazem ou fizeram curso de informática e somente 8,4% usam na escola. Por outro lado, 11,0% dos alunos afirmam nunca ter utilizado um computador.

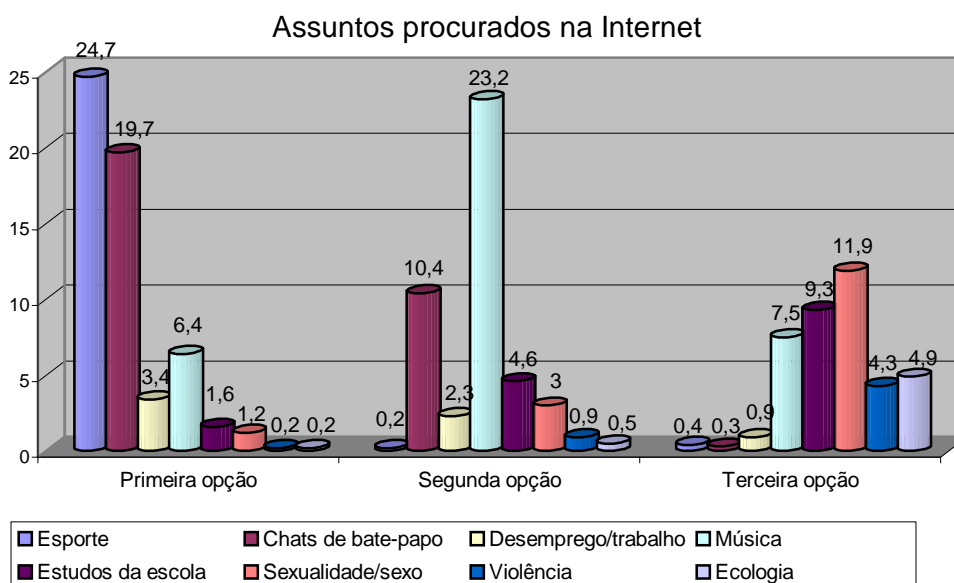


O tempo de utilização do computador é algo que não faz parte da vida dos alunos e pode ser considerado como esporádico e enquadrado dentro de uma perspectiva mais lúdica e de lazer, como passatempo, ou simplesmente como exercício de curiosidade: 4,9% dizem usar o computador com uma

freqüência mais intensa (sempre), 4,1% quase sempre, 38,1% quase nunca e 18,6% às vezes.

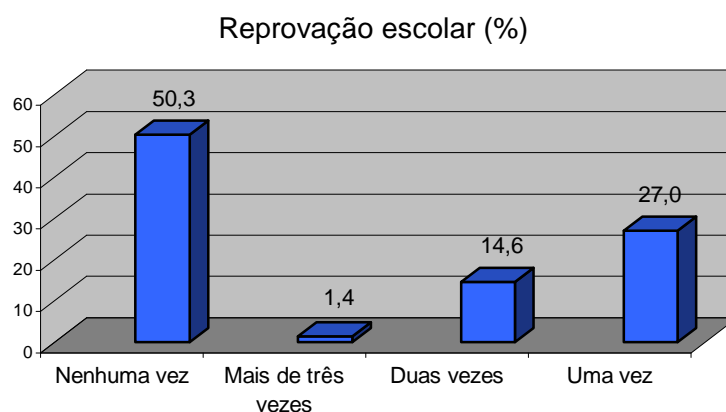


Os temas de maior interesse entre os estudantes que têm acesso à Internet concentram-se, em primeira opção, no esporte com 24,7%, chats de bate-papo com 19,7% e música com 6,4%. Na segunda opção, em música com 23,2%, em chats de bate-papo com 10,4% e em estudos da escola com 4,6%. E, em terceira opção, em sexualidade/sexo com 11,9%, em chats de bate-papo com 9,3% e estudos da escola com 7,5%.



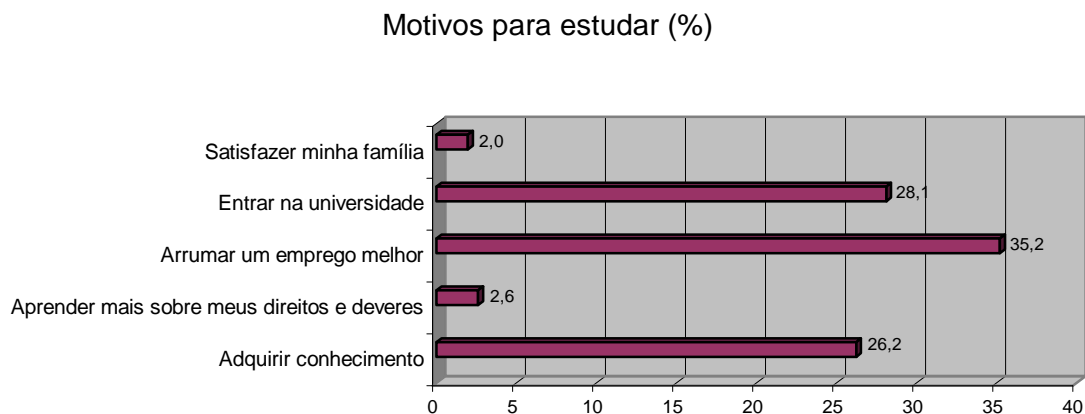
8.1.8 Reprovação escolar

No aspecto relativo à reprovação e evasão escolar, dos alunos entrevistados constata-se que 50,3% nunca reprovaram, 27,0% reprovaram uma única vez, 14,6% duas vezes e 1,4% mais de três vezes. Esses dados são coerentes, em grande parte, com a faixa etária de 15 a 18 anos na qual se concentram a maioria dos estudantes



8.1.9 Motivação para estudar

A mobilização dos estudantes para continuar estudando concentra-se na busca por um emprego melhor (35,2%), ou seja, a escola continua exercendo o grande papel de possibilitadora de ascensão social e econômica. 28,1% apostam no ingresso na universidade e 26,2% afirmam estar freqüentando a escola para adquirir mais conhecimentos. Quanto a satisfazer a família, somente 2,0% afirmaram ser esta a motivação que os mantêm na escola e 2,6% esperam aprender e conhecer melhor seus direitos e deveres na sociedade.



8.2 Caracterização dos professores: quem são e o que pensam de seus alunos

O conjunto de professores que responderam ao questionário corresponde a um professor por série em que foi aplicado o instrumento quantitativo, totalizando um universo de 26 professores. A escolha pelos professores se deu de forma simples e a partir da disponibilidade de tempo. Todos os professores atuam no ensino médio. O instrumento direcionado aos professores foi aplicado paralelamente à aplicação do instrumento junto aos alunos.

Nesse instrumento, além de procurar levantar dados específicos relativos aos professores, também se deu importância para o conhecimento que o professor possui do cotidiano de seus alunos dentro e fora do espaço escolar. Várias das questões aplicadas aos alunos foram reelaboradas para que o professor pudesse expressar o quanto conhece do universo dos estudantes. Essa medida levou em consideração a possibilidade de cruzamentos de dados entre o que sabem e pensam sobre seus alunos com o que realmente os alunos expressaram através das suas respostas nos questionários específicos.

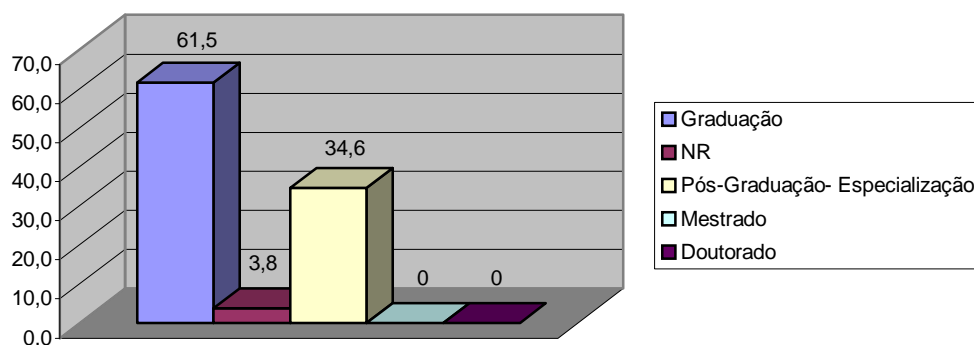
A apresentação dos dados segue a mesma lógica anterior, os índices obtidos nas opções não sabe (NS) ou não respondeu (NR) normalmente tenho optado por não descrever ou incluir nos gráficos, isso implica que a soma total que deveria ser de 100% nas respostas, em vários casos, não se verifica.

8.2.1 Informações profissionais

Do conjunto de professores que responderam ao questionário, 61,5% realizaram um curso de nível superior, 34,6% se especializaram em nível de pós-graduação *latu-senso* e 3,8% não responderam. Considerando que a maioria possui nível superior, detectamos um dado que corresponde às exigências apontadas pelo Ministério de Educação e Cultura para que todos os

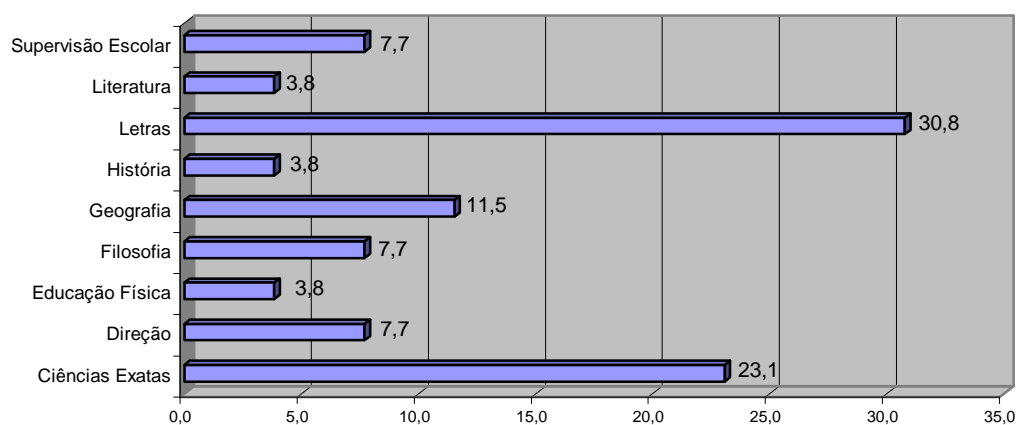
docentes tenham formação qualificada para atuar junto ao ensino médio. No entanto, observa-se que a realização de um curso em nível de mestrado e doutorado é algo que aparece de forma muito distante, observação realizada durante as entrevistas qualitativas.

Qualificação Acadêmica

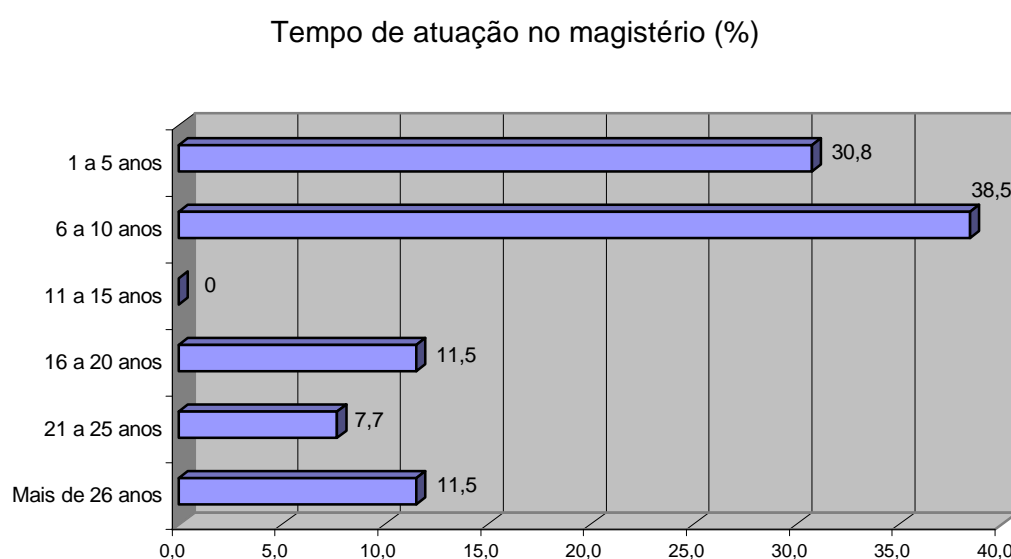


A distribuição por áreas de conhecimento se concentrou no campo de Letras com 30,8% dos professores. Se considerar que a área de Literatura também pode ser enquadrada dentro desta mesma área, temos uma soma total de 34,6%. Na área de Ciências Exatas, que engloba Química, Física e Biologia, áreas consideradas de importância para o processo preparatório ao ingresso na universidade, obtive um índice de 23,1%. O gráfico a seguir oferece um quadro detalhado do restante da distribuição.

Área de atuação (%)

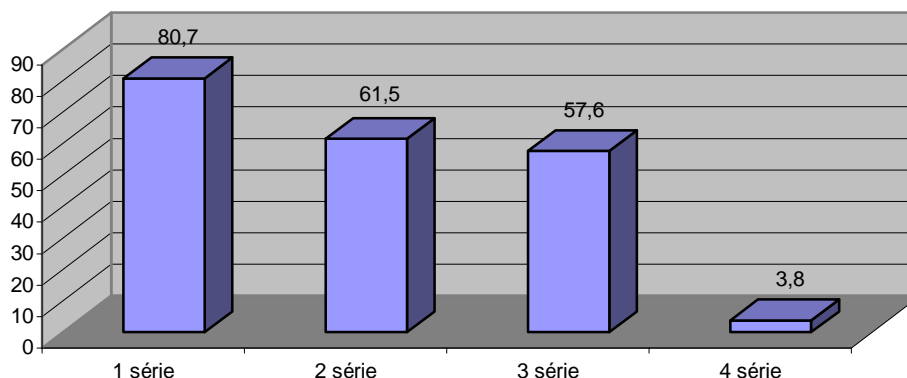


No que se relaciona ao tempo de atuação no magistério, o período entre 6 e 10 anos é aquele em que há a maior concentração (38,5%), logo em seguida está o período entre 1 e 5 anos com 30,8%. Já o período entre 16 e 20 anos se equívale ao de mais de 26 anos com 11,5%. A partir de observações preliminares se constata uma faixa etária bastante jovem de professores atuando no ensino médio, variando entre 25 e 35 anos de idade. Já no período entre 11 e 15 anos nenhum dos 26 professores se enquadrou, conforme explicita o gráfico a seguir.



Quanto às séries de atuação, os índices apresentados a seguir não correspondem, necessariamente, à soma total, uma vez que um mesmo professor atua em mais de uma série. O gráfico é ilustrativo da distribuição geral no universo de atuação com os estudantes e representa o quanto o professor pode estabelecer interação com o cotidiano dos alunos. Nesse sentido, sem uma preocupação estatística rígida, ofereço os dados como ilustrativos. Dos 26 professores, 80,7% atuam junto às primeiras séries do ensino médio, 61,5% junto à segunda, 57,6% junto à terceira e 3,8% junto à quarta série.

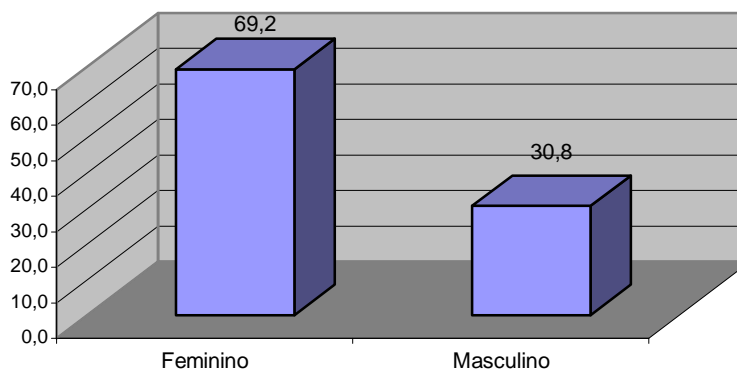
Séries de atuação (%)



8.2.2 Sexo

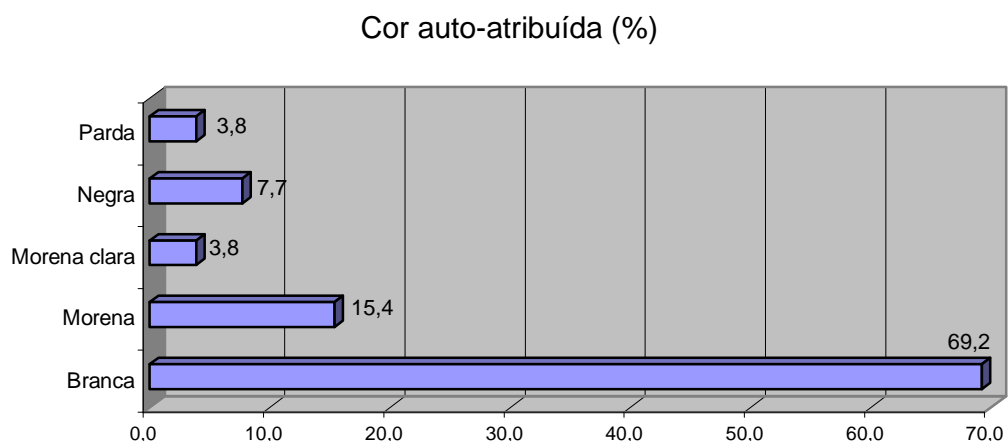
Do conjunto de professores que responderam ao questionário, 69,2% são do sexo feminino e 30,8% são do sexo masculino. É interessante lembrar que não houve uma seleção *a priori* que levasse em consideração o critério de equivalência por sexo, mas trabalhou-se normalmente com o professor que estava atuando no momento de aplicação dos questionários com os alunos. O gráfico a seguir possibilita a visualização dessa distribuição. O que é possível observar a partir desses índices é a manutenção histórica do local de trabalho docente como sendo um dos espaços, prioritariamente, ocupado por mulheres.

Distribuição por sexo (%)



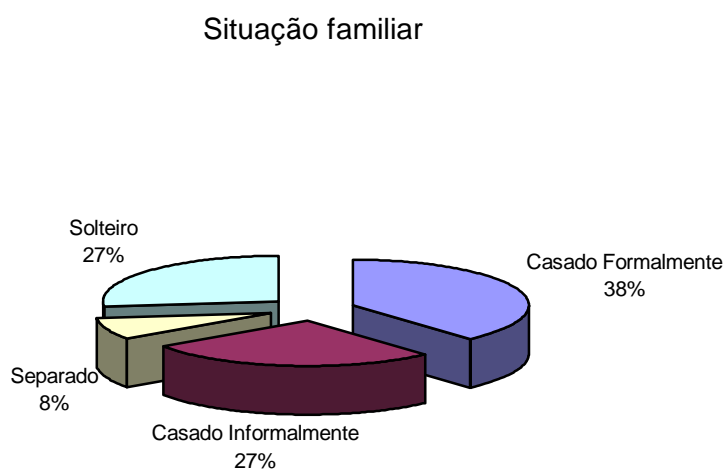
8.2.3 Auto-atribuição de cor

Quanto à auto-atribuição de cor por parte dos professores, os dados colhidos constata-se que 69,2% se identificaram com a cor branca, 15,4% com a cor morena, 7,7% com a cor negra e 3,8% com a cor morena clara e parda.



8.2.4. Situação familiar

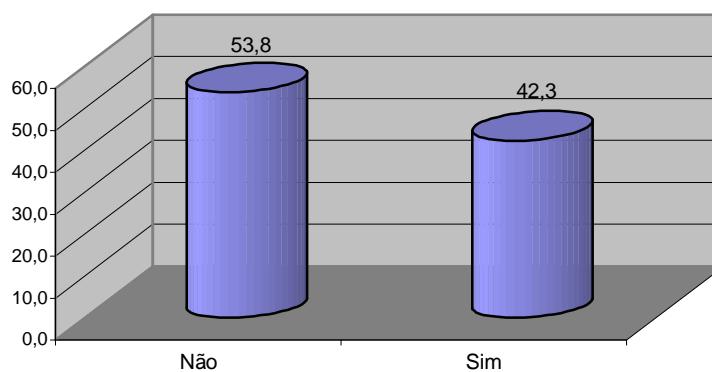
Quanto à estrutura familiar dos professores, constata-se que o maior número é de casados formalmente (38%), 8% são separados, 27% vivem com companheiro(a) e, igualmente, 27% são solteiros.



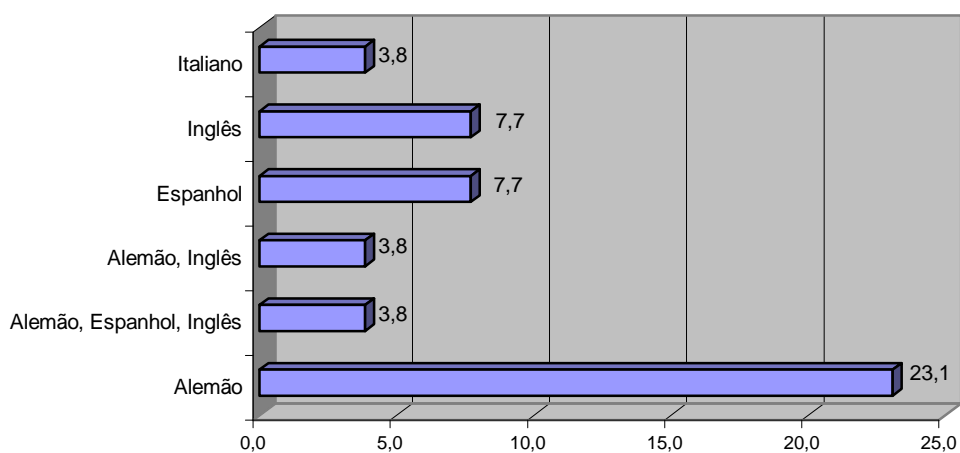
8.2.5. Uso de outra língua

No tocante ao uso de uma outra língua no espaço doméstico, os dados obtidos apontam para uma pequena diferença entre aqueles que não utilizam: 53,8% afirmaram não fazer uso, enquanto 42,3% fazem uso de outra língua sem ser o português. Dentro desse quadro, 23,1% destacaram o alemão como sendo a língua mais utilizada depois do português; o inglês e o espanhol foram apontados por 7,7%. Os gráficos a seguir possibilitam ver detalhadamente esses índices obtidos.

Uso de outra língua em casa (%)

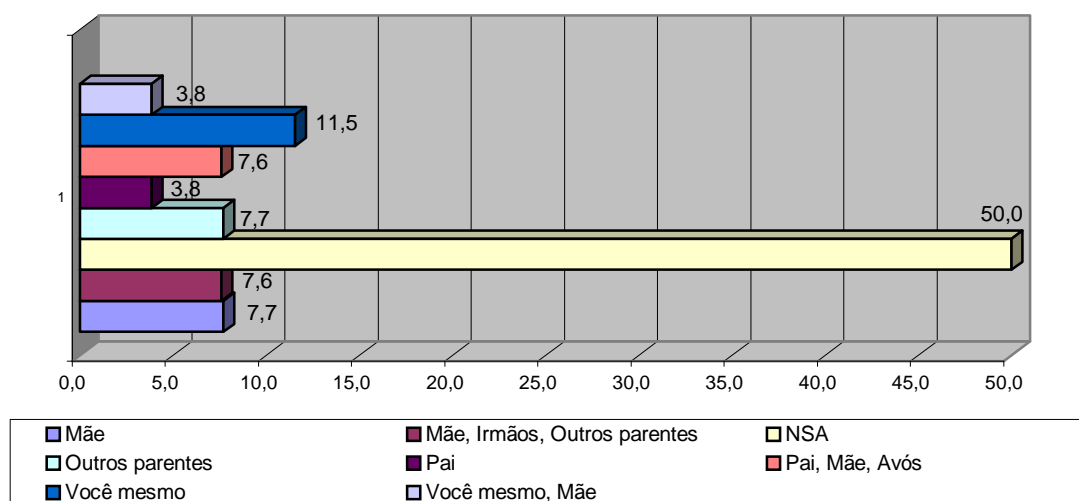


Tipos de línguas utilizadas (%)



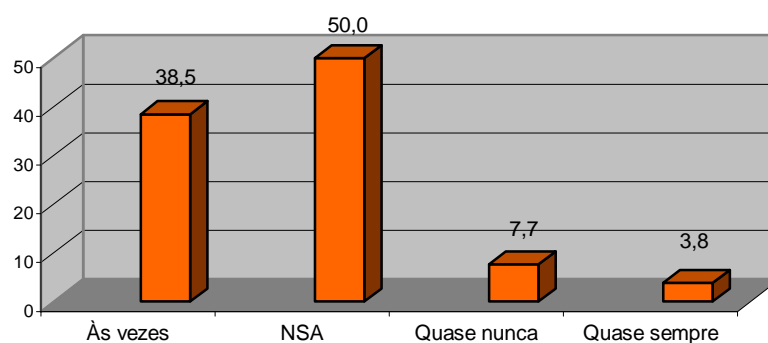
Do universo de 50% de professores que responderam positivamente ao uso de outra língua em casa, encontramos os seguintes dados no que se refere a quem as usa: 11,5% afirmam que eles mesmos e outros parentes, 7,7% para outros parentes e também para o uso feito pela mãe, 7,6% para mãe, pai e avós, e 3,8% apontaram o uso em casa para si próprio e a mãe.

Quem fala outra língua (%)



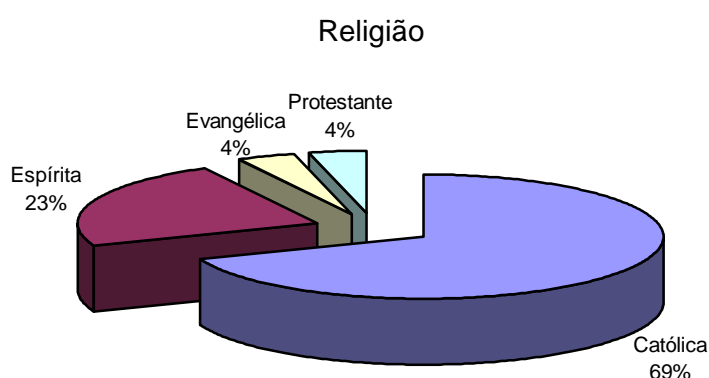
Observa-se uma referência que destaca a indicação da mãe como mantenedora de padrões culturais lingüísticos. No que se refere à freqüência do uso da língua, 38,5 afirmam utilizar às vezes, 7,7% quase nunca e 3,8% quase sempre.

Freqüência de uso (%)



8.2.6 Opção religiosa

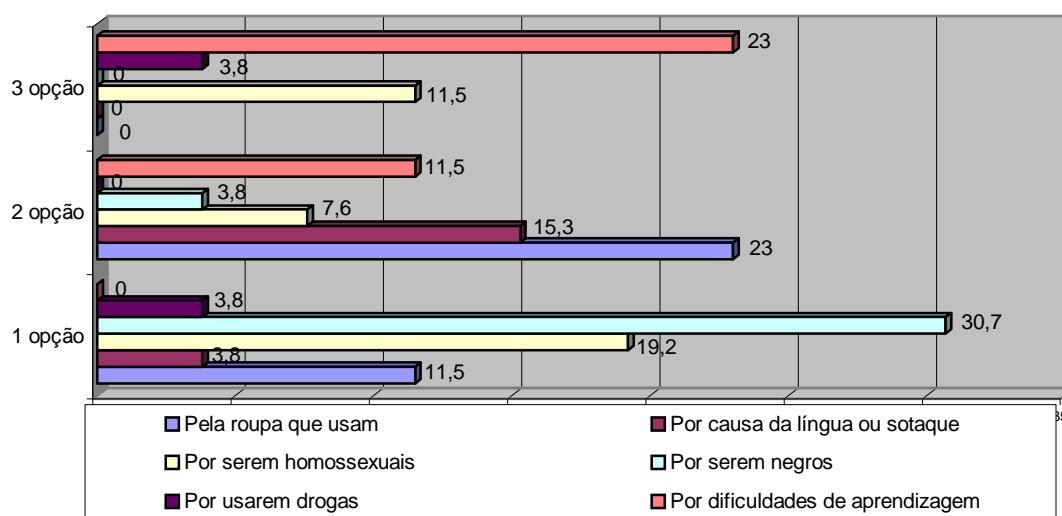
A opção religiosa pelo catolicismo, mesmo que não enquanto praticante, atinge 69% da escolha dos professores. O espiritismo, com 23%, vem em segundo lugar, seguido pela religião evangélica e protestante com índices iguais de 4%. Dentre as opções oferecidas para escolha, encontravam-se também o batuque e a umbanda que não foram apontadas por nenhum dos professores.



8.2.7 Percepção sobre formas de discriminação

A partir da visão dos professores, a discriminação racial se configura em primeiro lugar como uma das formas de preconceito que mais aparece entre os alunos. Este preconceito aparece com 30,7% na primeira opção, seguido pelo preconceito relativo à opção sexual com 19,2% e 11,5% pela roupa que usam. Outros dados que se destacam nas opções seguintes são: pela roupa que usam com 23% (2ª opção), por causa da língua ou sotaque com 15,3% (2ª opção), e 23% (2ª opção) pela roupa que usam. O preconceito racial aparece ainda na segunda opção com 3,8%, não se destacando na terceira opção. Problemas de aprendizagem aparecem, a partir da segunda opção, respectivamente, com 11,5% e 23%.

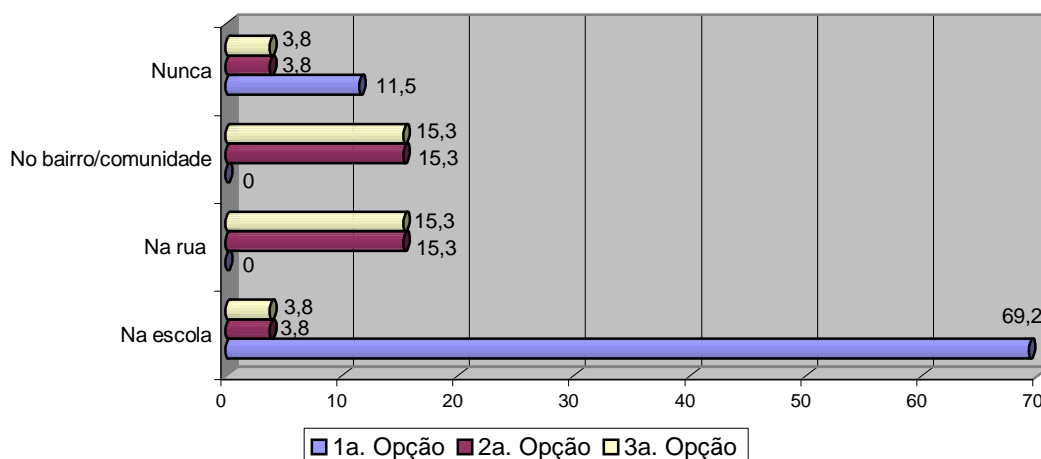
Formas de discriminação (%)



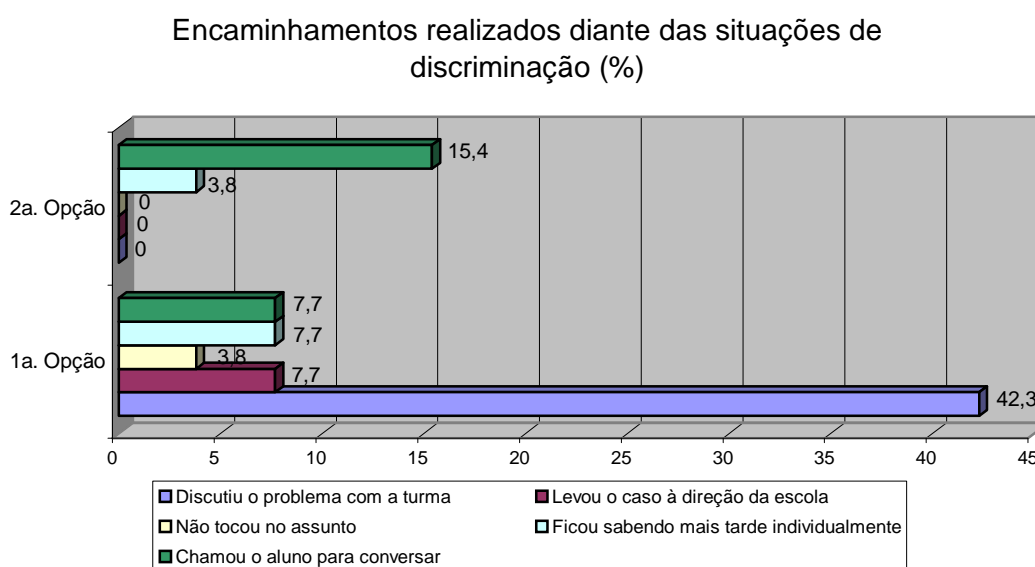
Se compararmos estes dados à percepção dos alunos sobre a discriminação racial, ou seja, pelo fato de serem negros, os alunos apontam índices significativos em todas as opções de escolha. Diferentemente dos professores, pois na terceira opção esta forma de discriminação não aparece.

Dos lugares apontados como lugar de maior manifestação de práticas discriminatórias a escola aparece com 69,2% em primeira opção; na rua aparece em segunda opção com 15,3%, assim como na comunidade ou bairro igualmente com 15,3%. Nessa mesma questão apresentada aos alunos, a resposta também apontou para a escola como um dos lugares em que mais observam situações de discriminação racial.

Lugares que presenciou situações de discriminação (%)



Quanto às formas com que os professores trabalham com estas situações, é apontada, como primeira opção, o debate do tema com a turma toda: 42,3% das escolhas se deram por essa opção. Como segunda opção, a escolha foi por chamar o aluno para conversar individualmente (15,4%). Outras formas também foram detectadas com menor índice de ocorrência, como é o caso de que alguns professores tomaram conhecimento da situação somente após o fato ter ocorrido (7,7%) e, igualmente, a opção por levar o caso à direção da escola foi observada por 7,7% dos docentes. O gráfico a seguir demonstra os dados. Nesta questão também foram oferecidas até três opções de escolha. A maioria dos professores não escolheu uma terceira, tornando os dados obtidos irrelevantes nessa opção, o que me levou a selecionar as escolhas realizadas nas duas primeiras opções.

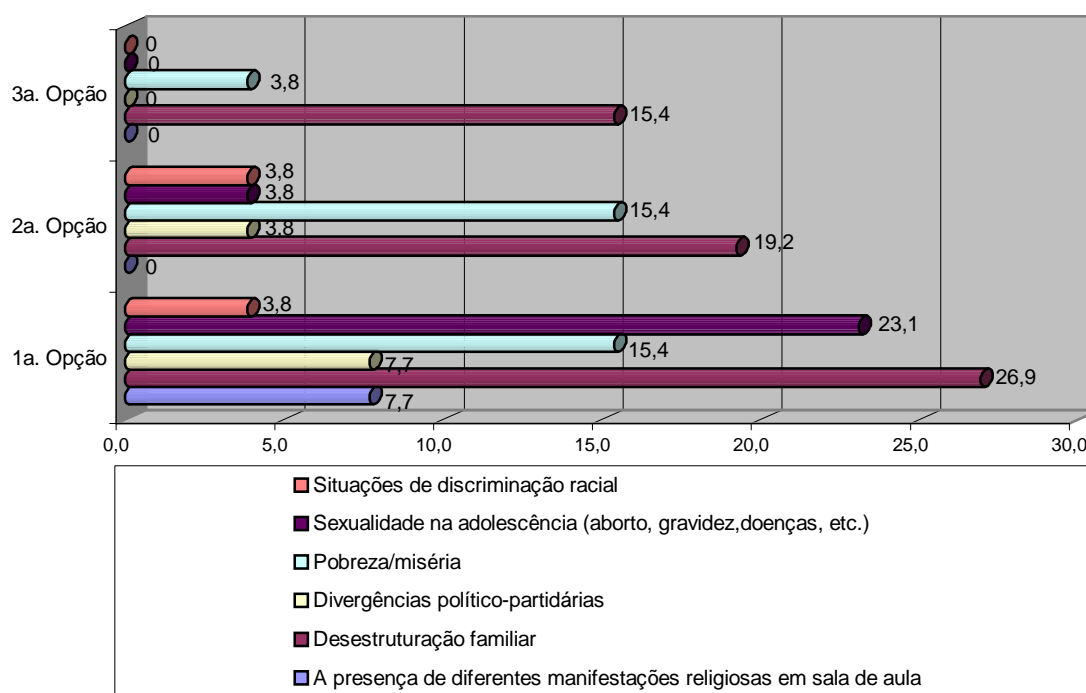


8.2.8 Assuntos polêmicos para trabalhar com alunos

Dentre os assuntos considerados pelos professores de difícil abordagem junto aos alunos aparece, na primeira opção, a desestruturação familiar com 26,9%, os assuntos relacionados à sexualidade (p.ex. aborto, gravidez, aids, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros) com 23,1%, e a abordagem da pobreza e miséria com 15,4%. Na segunda opção, voltam a destacar-se os

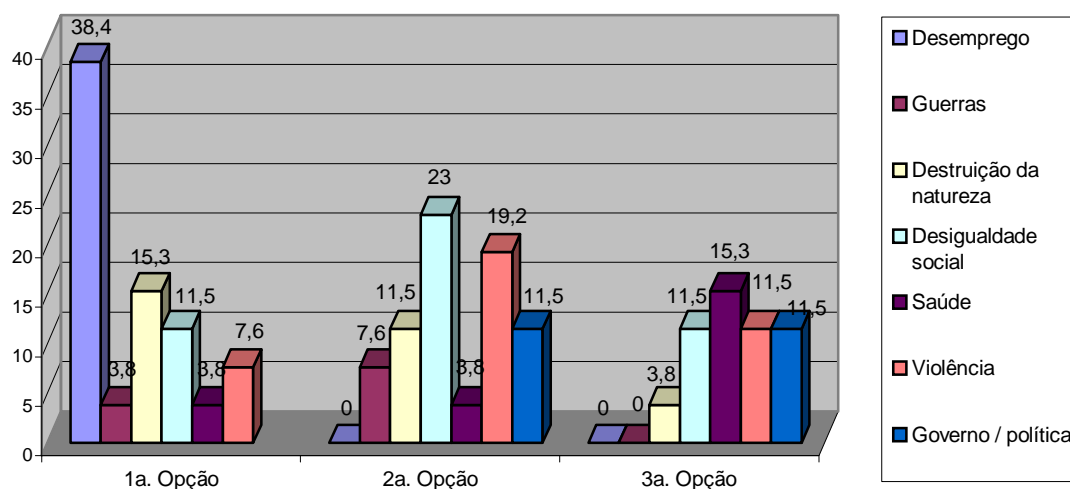
temas de desestruturação familiar com 19,2%, e miséria e pobreza com 15,4%. Na terceira opção o maior destaque que se detecta permanece sendo a desestruturação familiar com 15,4%.

Temas ou situações difíceis para trabalhar com os alunos (%)



Quanto aos assuntos que fogem do programa curricular obrigatório, os professores apontaram os seguintes temas: desemprego (38,4%), desigualdade social (23%) e saúde (15,3%). Estes temas se destacam respectivamente em primeira, segunda e terceira opção. Temas como violência (19,2%), destruição da natureza (15,3%) e governo e política (11,5%) aparecem com menor índice de frequência. Os professores afirmam buscar sempre ir de encontro aos temas pelos quais os alunos manifestam interesse. Nesse sentido, se compararmos com o gráfico em que analiso as preocupações sociais expressas pelos alunos, o desemprego tem 59,3%.

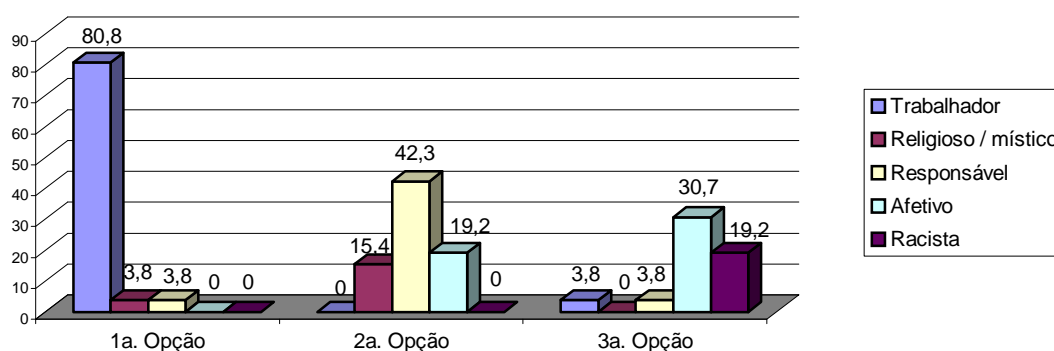
Assuntos discutidos em sala de aula (%)



8.2.9 Percepção quanto ao povo brasileiro – identidade nacional

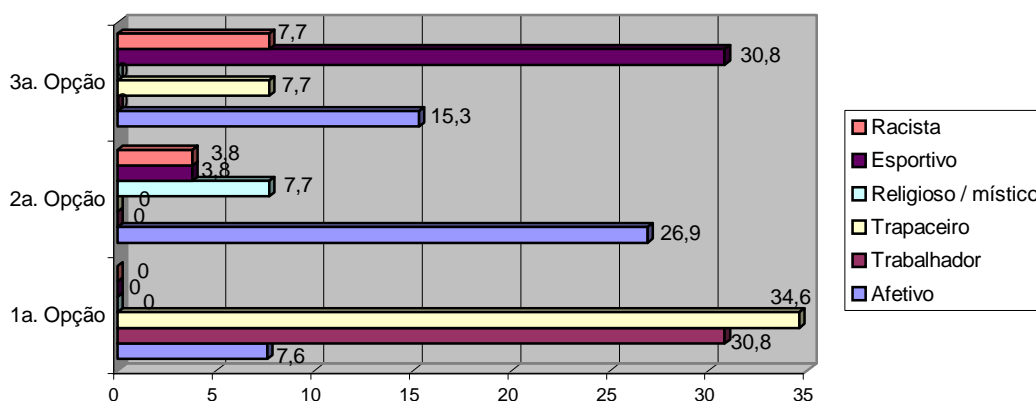
As duas questões, que seguem ilustradas pelos gráficos, expressam a visão dos professores no que tange à identificação do povo gaúcho e brasileiro de uma forma mais ampla. Referindo-se às características atribuídas ao povo gaúcho, localizamos os seguintes dados: 80,8% dos professores acreditam que o gaúcho é por excelência um povo trabalhador, 42,3% acreditam que são responsáveis e 30,7% afetivos. Esses são os dados que mais se destacam em cada uma das três opções de escolha oferecidas. Outra característica como religioso/místico aparece a partir da segunda opção com 15,4%. A característica racista somente se destaca a partir da terceira opção com 19,2% das escolhas apontadas pelos professores.

Características atribuídas ao povo gaúcho (%)



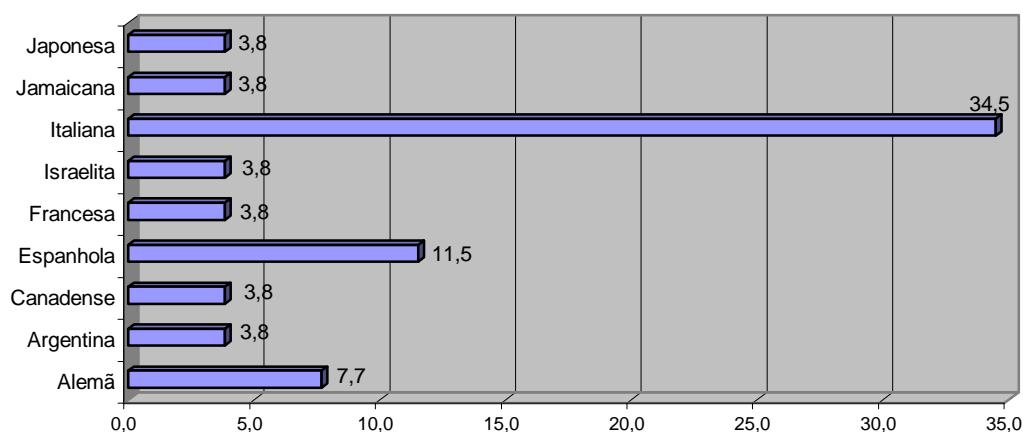
As mesmas características oferecidas como opção de escolha para identificar o povo brasileiro se configuram com um outro quadro totalmente diferente daquele constituído para representar o povo gaúcho. Este é o caso da característica trabalhador com 30,8% em primeira opção para identificar o povo brasileiro e 80,8% atribuída ao povo gaúcho. Outro dado que chama a atenção é a característica trapaceiro que, se comparada com os resultados obtidos junto aos alunos, é, no mínimo, intrigante. Essa característica nos resultados junto aos alunos sequer foi considerada, já, junto ao universo dos professores, faz parte da escolha em primeira opção de 34,6% do público entrevistado. Na segunda opção destaca-se à característica afetivo com 26,9%, e na terceira opção esportivo com 30,8%. No que se refere a característica racista, para os professores ela é insignificante, pois é apontada por 7,7%.

Características atribuídas ao povo brasileiro (%)



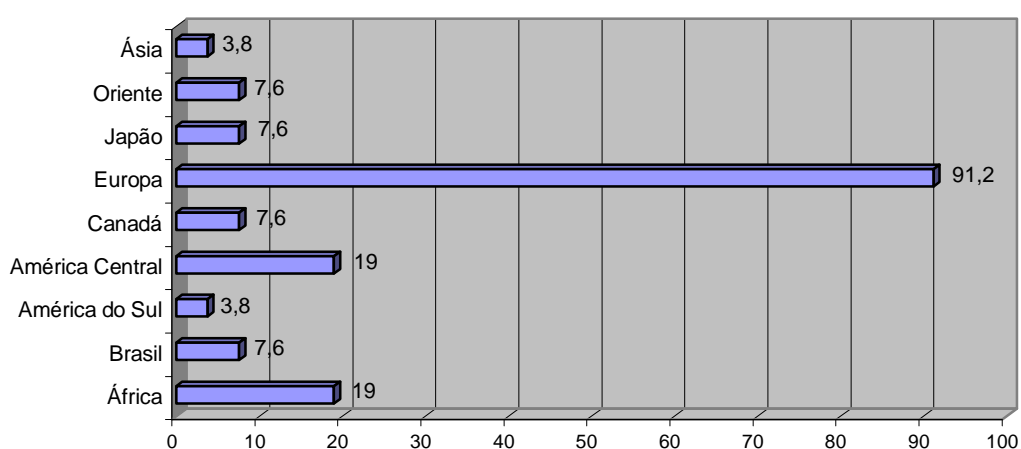
Na pergunta aberta sobre a nacionalidade a que gostaria de pertencer caso não fosse brasileiro, destaca-se a nacionalidade italiana com 34,5% das opções apontadas, seguida pela espanhola com 11,5%, e a alemã com 7,7%. Outras nacionalidades citadas não ultrapassam o percentual de 3,8%, tais como: Japonesa, Jamaicana, Israelita, Argentina, Francesa e Canadense.

Opção por nacionalidade estrangeira (%)



Na indicação de países que gostaria de conhecer, optei por somar todas as vezes que um país ou região foi indicado, uma vez que a pergunta foi deixada em aberto, portanto, os dados numéricos explicitados a seguir referem-se à soma total das repetições que apareceram. Cada professor indicou mais de um país ou região/continente. A Europa aparece com maior percentual de preferência dos professores (91,2%), em seguida temos América Central e África (19,0%). O gráfico abaixo demonstra detalhadamente as preferências do conjunto dos professores.

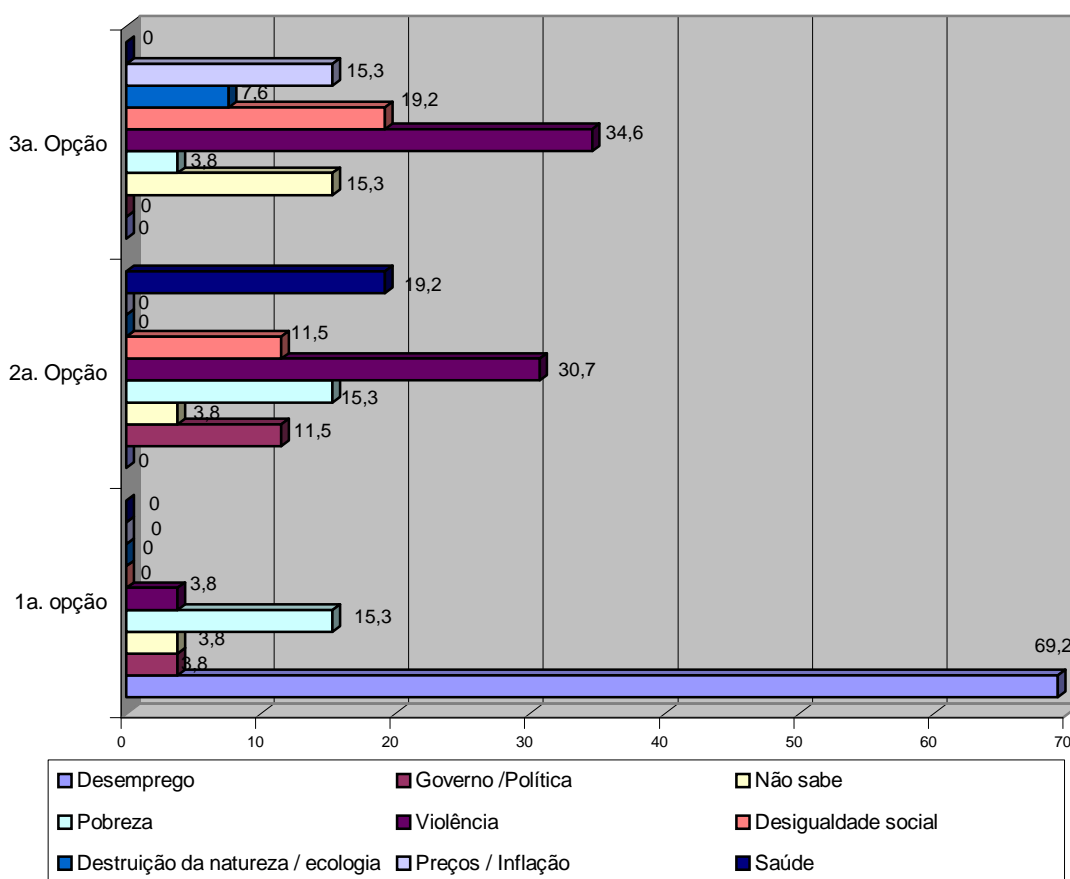
Países que gostaria de conhecer (%)



8.2.10 Percepção dos professores sobre os problemas que mais preocupam seus alunos

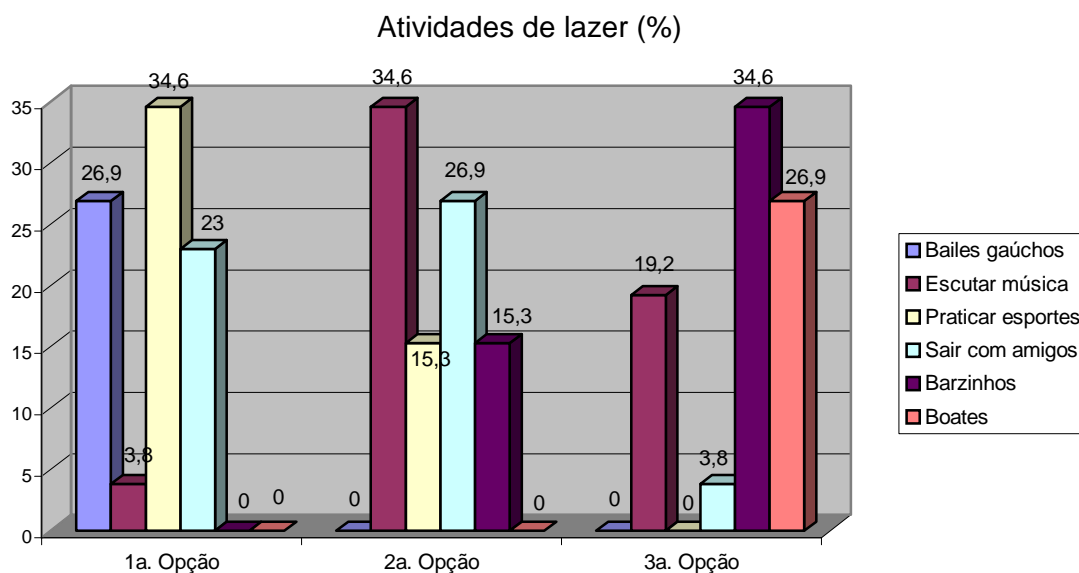
Desemprego é um dos problemas, segundo 69,2% dos professores que ele se coloca como uma das principais preocupações expressadas pelos alunos. Preocupação com a violência se destaca a partir da segunda e terceira opções, respectivamente, com os seguintes índices: 30,7% e 34,6%. Miséria e pobreza pode ser considerada como a segunda grande preocupação dos estudantes, com 15,3% na primeira opção. O gráfico a seguir possibilita uma melhor visualização dos dados obtidos nesta questão.

Percepção dos professores sobre os problemas que mais preocupam os alunos (%)

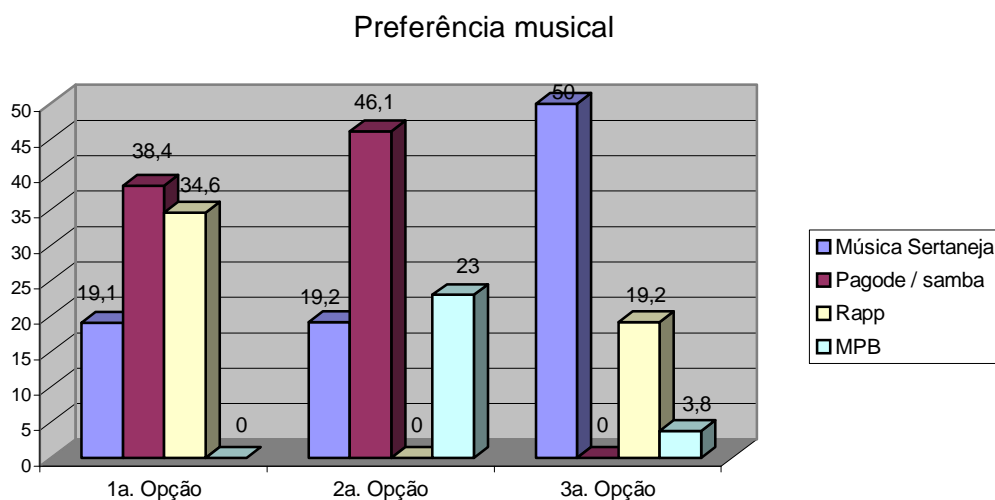


8.2.11 Percepção dos professores sobre as atividades de lazer dos alunos

Os professores acreditam que seus alunos, na hora de escolher uma atividade de lazer, optam pela prática de esporte - essa foi a escolha em primeira opção de 34,6%; 26,9% apontaram os bailes gaúchos como uma das alternativas de lazer; e 23% acham que seus alunos aproveitam para sair com amigos. Na segunda opção, destacam-se escutar música (34,6%), sair com amigos (26,9%), freqüentar barzinhos (15,3%) e praticar esportes(15,3%). Na terceira opção, 34,6% acreditam que seus alunos optam por freqüentar barzinhos e 26,9% por ir a boates.

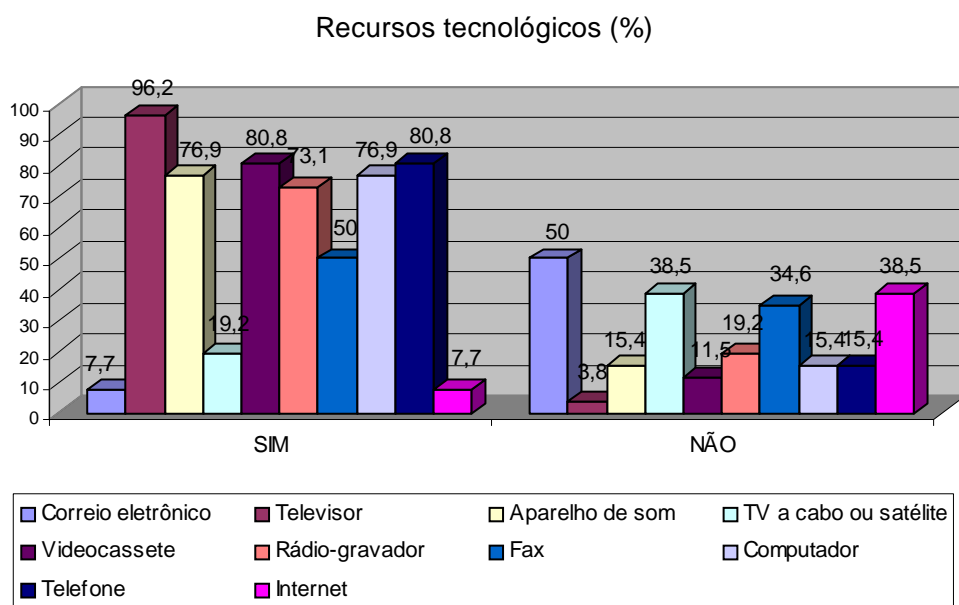


Quanto ao tipo de música, os professores acreditam que a preferência se concentra em pagode e samba. Esta preferência se destaca na primeira e segunda opção com 38,4% e 46,1%. Na terceira opção destaca-se para a música sertaneja com 50%. O gráfico a seguir demonstra as outras escolhas apontadas pelos professores.

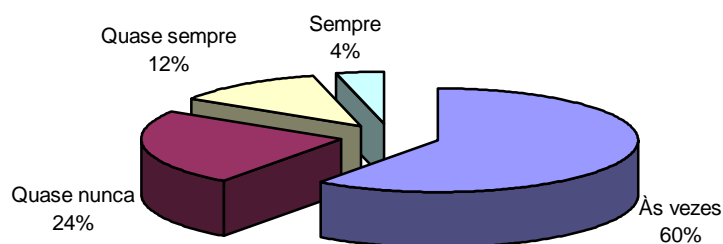


8.2.12 Recursos tecnológicos disponíveis na escola

Do conjunto das escolas em que apliquei os questionários, segundo a visão dos professores, 96,2% possui televisor; 80,8% videocassete; 80,8% telefone; 76,9% aparelho de som; 76,9% computador; 73,1% rádio-gravador; 50% fax e 19,2% TV a cabo ou satélite. Quanto à freqüência no uso desses equipamentos como um recurso pedagógico em sala de aula, 60% afirmaram utilizar às vezes, 24% quase nunca, 12% quase sempre e 4% sempre, conforme ilustram os gráficos a seguir.



Freqüência no uso dos recursos

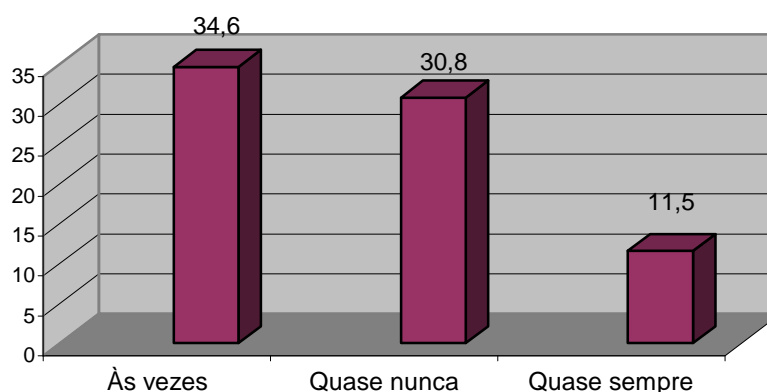


8.2.13. Os professores e a relação com o computador

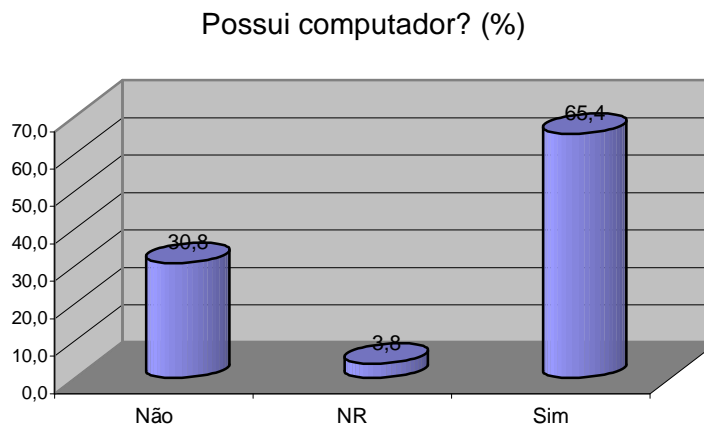
As questões que seguem têm a intenção de localizar alguns dados relativos à utilização de equipamentos tecnológicos no universo escolar como parte da vida cotidiana dos professores e alunos. Minha preocupação com o levantamento desses dados busca, unicamente, constituir um campo contextual das influências das novas tecnologias da informação e da comunicação, seguindo a lógica das inter-relações entre novas tecnologias e o fluxo de manifestações culturais.

Partindo deste pressuposto, quero poder constituir um campo capaz de aproximar elementos desencadeados por estas transformações no âmbito das manifestações culturais, sociais e, principalmente, as influências no campo educativo através do universo empírico que trabalho.

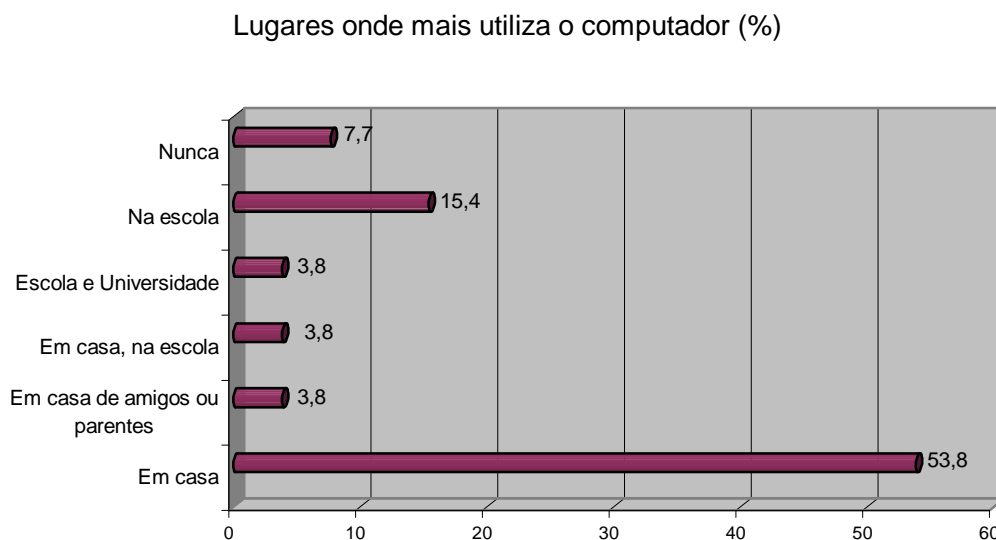
Freqüência de uso do computador (%)



Quanto a possuir um computador, 65,4% dos professores dizem possuir um em sua casa, conforme ilustra o gráfico a seguir.

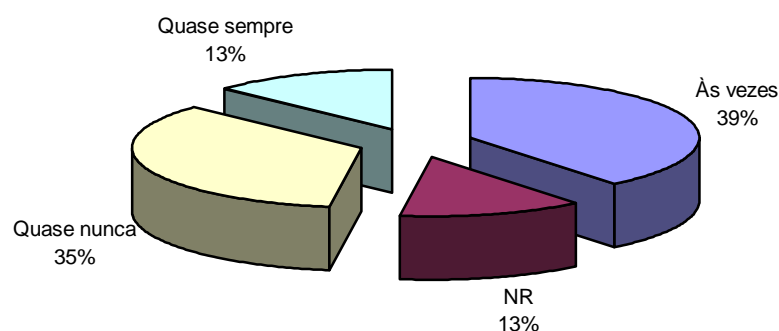


Os lugares em que mais os professores apontaram como sendo constante o uso do computador remetem à sua própria casa, com 53,8%, e à escola com 15,4%. Outros lugares como a universidade, casa de amigos ou parentes não ultrapassam uma indicação inexpressiva, ou seja, 3,8%.



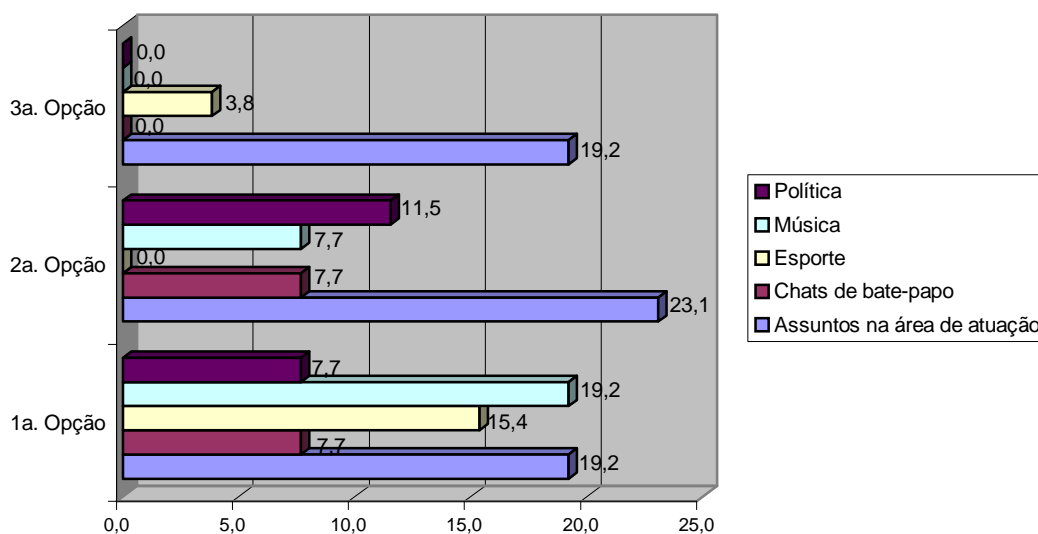
No que diz respeito à utilização da Internet por parte dos professores, 13% afirmam que quase sempre se utilizam da rede Internet, 39% às vezes, 35% quase nunca.

Freqüência de uso da Internet - professores



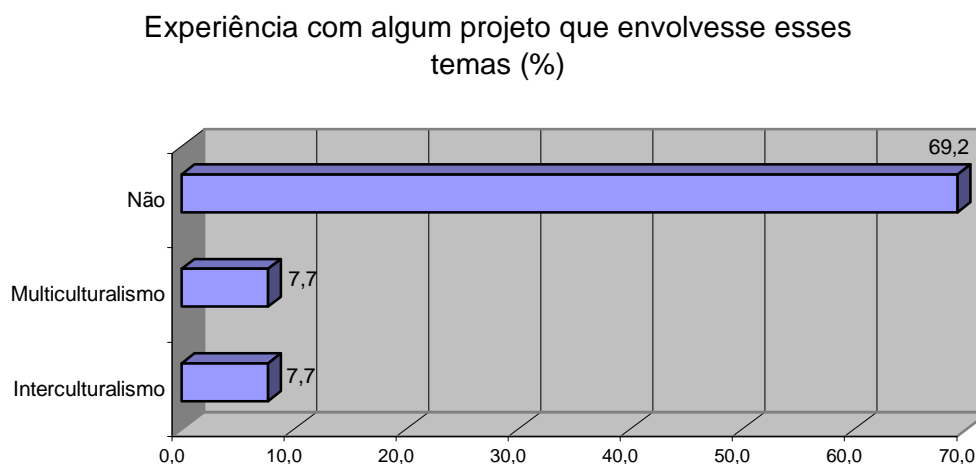
Os assuntos de maior interesse, manifestado pelos professores em primeira opção de escolha, concentram-se em sua própria área de atuação e em informações sobre música, ambos com 19,2%. Um assunto que se destacou, ainda nesta primeira opção, refere-se ao esporte com 15,4%. Em segunda e terceira opções continua se destacando a procura por assuntos na área de atuação, respectivamente com 23,1% e 19,2%.

Assuntos de interesse na Internet - professores (%)



8.2.14 Experiência com temas do multiculturalismo

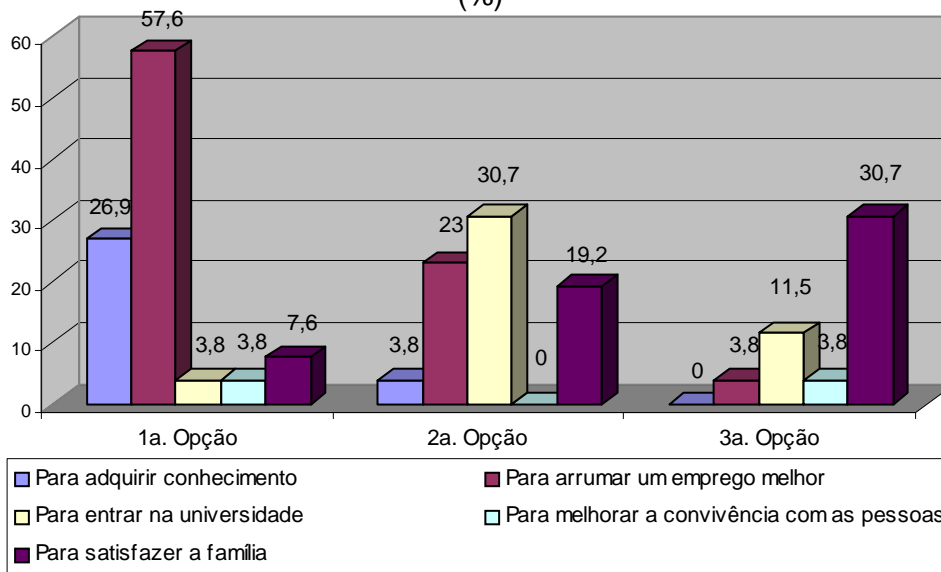
Com relação a possuir experiência relacionada a algum dos temas propostos, 69,2% afirmaram que não tiveram, e 7,7% tiveram com o tema multiculturalismo, e 7,7% com o interculturalismo.



8.2.15 Motivação dos alunos: percepção dos professores

Os professores acreditam que uma das maiores motivações dos alunos concentra-se em arrumar um emprego melhor, essa é a percepção de 57,6% dos professores na primeira opção, seguida pela busca em adquirir conhecimento com 26,9%. Na segunda opção, os professores apontaram a possibilidade de entrar para um curso de nível superior como sendo uma das motivações principais, e na terceira opção destaca-se a busca por satisfazer a família, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Motivos para estudar - visão dos professores sobre os alunos (%)



Nesta questão se compararmos os dados obtidos com os alunos, constata-se que a visão dos professores é extremamente coerente com a dos alunos, pois 35,2% apontaram arrumar um emprego melhor como sendo uma das principais motivações para estudar. Da mesma forma o motivo busca de maior conhecimento também se equívale quanto à perspectiva apresentada pelos professores e pelos alunos.

CAPÍTULO IX

ENTRE AS FRONTEIRAS DA(S) CULTURA(S)

Busco, nesta parte do trabalho, articular o conjunto de informações advindas do campo empírico pelas diferentes formas de captação da realidade, para, então, confrontá-las e analisá-las a partir do foco principal: as relações e expressões culturais dos estudantes de ensino médio, da escola pública estadual, em centros urbanos da região metropolitana de Porto Alegre. Por outro lado, o que quero é localizar alguns aspectos relevantes que ganham visibilidade através do universo empírico pesquisado, na perseguição de uma possível intervenção educativa nessa realidade multicultural numa perspectiva da interculturalidade, conforme discuti nos capítulos que antecederam.

Utilizo os dados de caráter quantitativo (tabelas, gráficos de minha base de dados) e as informações obtidas através das entrevistas com alunos e professores das escolas pesquisadas (entrevistas realizadas a partir de roteiros semi-estruturados), contemplando, nesse sentido, o aspecto qualitativo da pesquisa. O desafio é arranjar analítica e teoricamente os dados, procurando estabelecer as relações entre o teórico e o empírico constatado em um permanente movimento de convergência na apreensão da realidade. Para isso, os dados apresentados a partir desse momento passam a ser o resultado de cruzamentos entre diferentes aspectos, contemplados nas questões dispostas no questionário. Acredito que, dessa forma, seja possível localizar os elementos fundamentais para se repensar uma outra proposta para a educação na perspectiva teórico-propositiva da interculturalidade.

Na organização dos dados estatísticos, através dos gráficos, a apresentação privilegia sempre os dados de maior relevância. Por uma questão de melhor visualização dos gráficos, retirei as informações das questões não sabe (NS), não respondeu (NR), resultado total e alguns outros aspectos que apresentaram dados insignificantes quanto aos índices obtidos diante do universo total da pesquisa quantitativa. Nesse sentido, de minha parte não há

uma preocupação em apresentar a soma total de forma rigorosa, mas destacar alguns dos elementos estatísticos que possam auxiliar na ilustração da discussão e análise em desenvolvimento.

9.1 Processos formadores de identidades culturais

Na busca por aspectos que possibilitem a leitura e compreensão das identidades culturais híbridas, persigo a lógica proposta por Jorge González e Garcia Canclini em suas construções analíticas, identificadas como frentes Culturais e identidades híbridas, também resgato a idéia de espaço liminar/intervalar elaborada por Homi Bhabha. Trago nesse momento a referência a estes autores, considerando o fato de que acredito que a lógica das culturas em processo de hibridização, seguida pela idéia de frentes culturais, antecede o movimento a partir do qual estou compreendendo as relações culturais no espaço urbano e a forma como se pode trabalhar com essas mesmas expressões culturais, por isso a complementação necessária com a reflexão de Homi Bhabha e a idéia de espaço intervalar ou liminar. Estes conceitos já foram trabalhados nos capítulos antecedentes. Aqui, localizo a necessária complementaridade destes conceitos, para então fazer a passagem para um outro que é a idéia de uma cultura e identidade fluídas que, acredito, vai para além das culturas e identidades híbridas.

A localização desses elementos no universo estudantil e no universo do professor pauta minha preocupação em compreender a percepção tanto de alunos quanto de professores sobre o universo sócio-cultural em que se inserem. Não estou preocupado em desenvolver um estudo específico das percepções dos professores sobre as manifestações culturais, nem mesmo procurar elencar e analisar suas visões sobre esta temática. O que me interessa é, sob o ponto de vista das expressões culturais manifestadas pelos estudantes, buscar na percepção dos professores possíveis elementos que possam contribuir e complementar a interpretação dos dados oferecidos pelos alunos.

9.1.1. Nacionalidade e pertencimento identitário: Brasil-Nação?

A idéia de pertencimento a uma nação (Brasil) se observa como algo “alheio” nas falas dos alunos. Falar do povo brasileiro parece um tanto distante, ao mesmo tempo em que se faz um movimento de inclusão, se exclui. Ou seja, os estudantes olham para o povo brasileiro, em um primeiro momento, como se não fizessem parte dele, para em seguida dar-se conta de que eles mesmos são esse “povo brasileiro”.

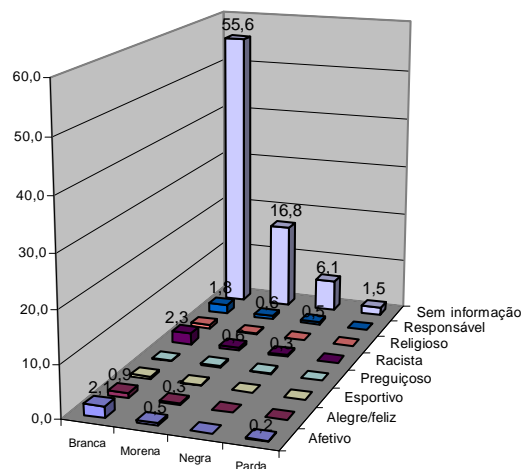
Eu acho o povo brasileiro muito fraterno, essa é minha conclusão. (Luciano, 17 anos)

Bom, o que eu ouço falar muito, que eu acho também, é que o povo brasileiro é muito contente. Ele é muito expressivo, ele é muito, digamos assim, irônico. Vive fazendo bagunça, tudo é brincadeira, não leva nada a sério, não gosta de falar muito. O povo brasileiro é assim. (Vanderléia, 17 anos)

Eu acho que é um povo muito fraterno, claro que tem uns que não se destacam como fraternos e pensam na sua vida própria e no seu bem estar e não no da sociedade. (Luciano, 18 anos)

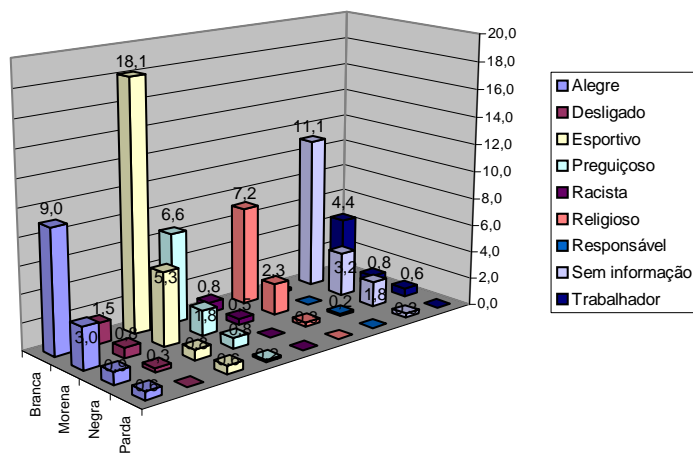
Observando os índices obtidos com relação às características atribuídas ao povo brasileiro a partir do cruzamento com a questão aberta referente à cor, a característica “sem informação” é preponderante nas escolhas dos alunos, conforme se pode constatar no gráfico a seguir.

Cor em relação a características atribuídas ao povo brasileiro
- 1a. Opção - (%)



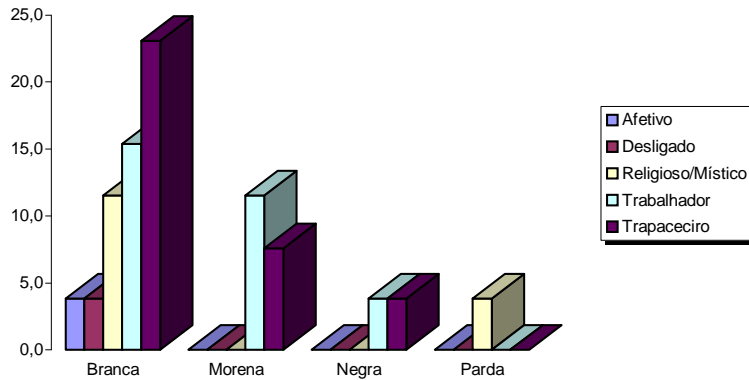
Na segunda opção, características como alegre e esportivo destacam-se no âmbito positivo, respectivamente com 18,1% e 9,0%. Já quanto às características negativas, aparece “sem informação” com 11,1% na cor branca. Este índice se repete em igual proporção nas outras categorias, conforme se observa no gráfico.

Cor em relação à característica atribuída ao povo brasileiro -
2a opção - (%)



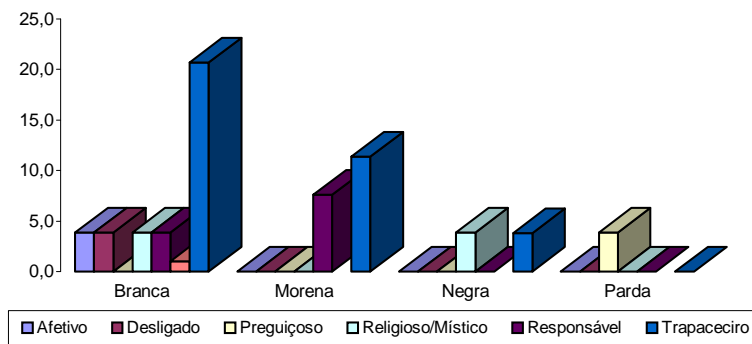
Os professores também seguem o mesmo raciocínio apresentado pelos alunos na caracterização do povo brasileiro. Na primeira opção os professores de cor branca destacam a característica trapaceiro seguida pela de trabalhador. Os professores de cor morena invertem sua opção, destacando a característica trabalhador seguida pela de trapaceiro. Na cor negra os índices encontrados são equivalentes. Já na cor parda a diferença é marcada na alternativa relativa a religioso/místico. O gráfico a seguir contribui para a visualização desses dados.

Cor em relação a características atribuídas ao povo brasileiro - 1a. opção - (%)



Na segunda opção os professores de cor branca continuam reafirmando a característica trapaceiro, seguida pelas características religioso, desligado, responsável e afetivo de igual modo. Os professores de cor morena seguem a mesma perspectiva apontada pelos professores de cor branca, predominando a característica trapaceiro, seguida pela responsável. Para os professores de cor morena o maior índice é encontrado na característica religioso/místico e na cor parda preguiçoso, conforme se visualiza no gráfico a seguir:

Cor em relação a características atribuídas ao povo brasileiro - 2a. opção - (%)



Observa-se claramente a tendência em valorizar o gaúcho, em alguns momentos, justificando a diferença no que se refere ao restante do país pelo processo de imigração européia e, em outros, reforçando a idéia de ser um povo trabalhador, honesto, designando, principalmente para o nordeste, a idéia de um povo mais acomodado em decorrência do clima quente que deixa “naturalmente” as pessoas “indolentes”.

Olha, isso não generalizando mas eu vejo o povo brasileiro muito acomodado. A gente aceita tudo. Não quer se incomodar, deixa tudo para última hora. Só que claro, aí dependendo da região isso se modifica, por exemplo, eu até nesse ponto sou um tanto egoísta e concordo plenamente com aquele cara ali separatista de Santa Cruz, não sei o nome dele (...), eu já nem diria vou separar o Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná do resto do Brasil, eu já seria mais egoísta ainda, eu queria o Rio Grande do Sul, um país independente porque foi uma das maiores críticas que eu recebi esse tempo todo, “ Ah, tu é muito gaúcha mesmo” eu disse assim mas a gente não é melhor, mas a gente tá cansado de levar o resto do país nas costas, até quando vai ser assim, então eu me sinto às vezes um pouco trouxa. (Profa. Márcia)

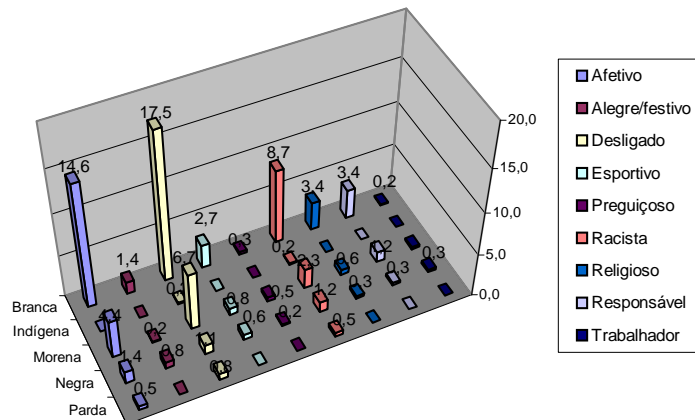
Mas o Brasil é muito grande por isso as diferenças. Completamente diferente do pessoal do nordeste é o gaúcho. O gaúcho tem bastante seriedade, eu acho, nas coisas. É um povo batalhador, um povo que luta, que trabalha e tem garra. Acho que o gaúcho tem bastante garra. (Profa. Liane)

A mesma perspectiva é confirmada pelos estudantes através das entrevistas realizadas, quando são perguntados sobre o povo brasileiro, de uma forma genérica, as respostas não localizam um sujeito concreto, mas algo abstrato, distante de sua própria realidade; já quando essa pergunta se refere aos gaúchos, a proximidade é maior e a tendência em apontar características positivas também aparece de forma preponderante, já não mais um sujeito “distante”, mas um nós que se inclui, isso pode ser observado através das expressões “a gente” e “a nossa”.

O povo gaúcho está acima da média. Eu acho que **a gente** tem uma estimativa de vida melhor aqui no Rio Grande do Sul, além da gente viver mais. **A gente** tem acesso a muitas coisas que o resto do Brasil não tem, por exemplo: o nordeste. **A nossa** água, aqui **a gente** tem em abundância, lá não tem. Então eu acho que **a gente** está acima da média (...) é um povo que tem cultura (...) que participa, um povo inteligente. (Cleverson, 18 anos)

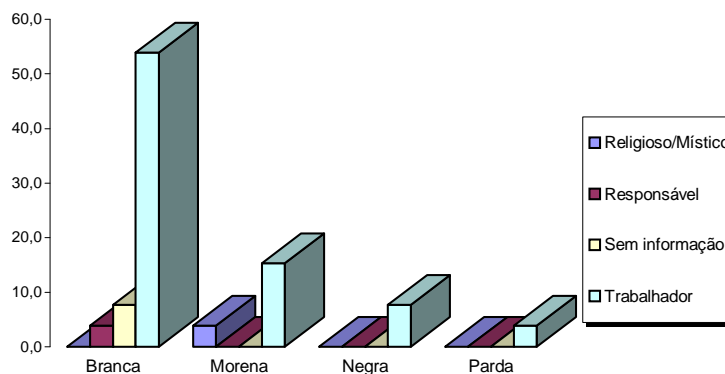
Na segunda opção apontada pelos estudantes referente a essas características atribuídas ao povo gaúcho, aparecem afetivo com 14,6% na cor branca e 4,4% na cor morena; desligado com 17,5% na cor branca e 6,7% na cor morena, e racista com 8,7% e 2,3%. As características responsável e trabalhador aparecem, de forma insignificante, estatisticamente falando, na cor branca e negra com 0,2% e 0,3%, respectivamente, conforme gráfico a seguir.

Cor em relação a características atribuídas ao povo gaúcho -
2a. opção - (%)

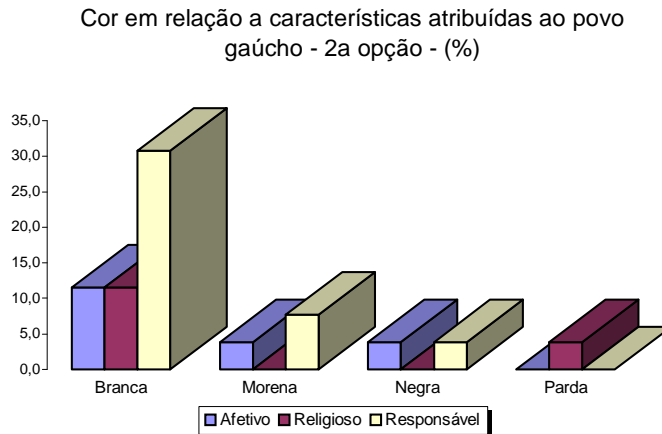


O gráfico demonstra o quanto a característica “trabalhador”, atribuída aos gaúchos, desponta em todos os níveis sob a perspectiva dos professores.

Cor em relação a características atribuídas ao povo gaúcho - 1a Opção - (%)



Na segunda opção a característica “responsável” desponta nas categorias branca e morena com maior relevância, conforme se verifica no gráfico a seguir.



A positividade designada, tanto por alunos quanto por professores, na localização de características ao povo gaúcho estaria vinculada ao pertencimento territorial, herança do processo formador nacional? Há uma identidade que garante o pertencimento a um determinado território com costumes e tradições definidas?

A extensão física do Brasil obriga que estudantes e professores busquem, em uma proximidade territorial delimitada no Estado do Rio Grande do Sul, um pertencimento que identifica e localiza, ao mesmo tempo que diferencia e distancia de outras realidades, de outros costumes que não os do estado.

A idéia de nação parece ainda dar conta das construções de referentes identitários quando postas em confronto com outros aspectos mais amplos, como é o caso da comparação entre brasileiros (referência ao Brasil-nação) e gaúchos (particularidade). Uma busca por se identificar com um determinado grupo cultural, econômico e político, expressa a elaboração de um discurso

identitário que se enraíza nas tradições e no imaginário historicamente construído.

A diversidade cultural do Estado do Rio Grande do Sul, nesse discurso apresentado por professores e alunos, parece ficar relegada a invisibilidade pela generalização das características atribuídas, tais como: “esforçado”, “batalhador”, “trabalhador”, “tem garra”, “sério”, reservando para o “distante”, o diferente/outro, características como “safado”, “lento” e “devagar”. Nesse primeiro momento das falas, não se observa com clareza as diferenças culturais internas do estado. O olhar de professores e alunos, sobre a realidade gaúcha parece conceber o contexto local como homogêneo. A unidade criada ou reproduzida deixa clara a perspectiva de uma nação imaginada, que consegue ser vislumbrada a partir do olhar sobre a realidade regional. A afirmação: “Eu moro aqui, eu sou daqui,” vincula e garante o pertencimento a um território definido, a um conjunto de tradições e costumes que perfazem a trajetória de vida dos sujeitos. “As tradições dos gaúchos são muito bonitas, eu acho que é uma tradição que vale a pena seguir” (Vanderléia, 17 anos).

Outro aspecto que se revela nas falas, principalmente de professores, diz respeito aos estereótipos nas relação com as outras regiões do país, em especial, a região nordeste.

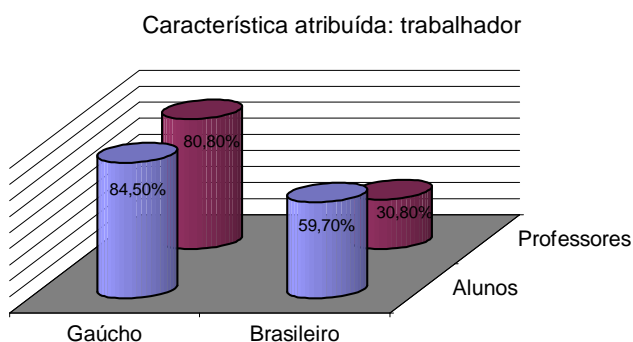
Porque que aqui quando tem enchente, algum baiano manda alguma coisa para cá? E a enchente é muito pior que a seca e a gente sabe que é. Então eu sei, eu caracterizo assim, é acomodado, mas assim a gente nem pode criticar porque fazem o que podem dentro das condições que têm. Viver com salário mínimo é praticamente impossível e tem alguns que conseguem e tentam sobreviver. (Profa. Márcia)

Eu nunca estive no nordeste, tive no Rio, em São Paulo, mas a gente ouve falar, não sei se é estereótipo isso, mas. (...) De pessoas que já viajaram, que foram para lá, que acham que a coisa é devagar, quase parando. Em função do clima, é o que colocam as pessoas que foram para lá. Que já moraram lá. Eu conheço muita gente, o pessoal do Banco do Brasil todo, que normalmente trabalha em outros lugares do Brasil. Eles colocam sempre isso para mim. –“Ah, morar no nordeste é assim, morar em tal lugar é assado.”- E acham que o povo gaúcho é trabalhador, tem garra. (Profa. Liane)

A lógica de pensar a relação com o restante do Brasil permanece sendo a de distanciamento, em alguns momentos de indignação pelas condições em que vivem os “outros” brasileiros, no entanto, não afastam a percepção de que ainda o Estado do Rio Grande do Sul segue sendo exemplo de esforço, de seriedade e de povo batalhador, ou ainda, como se refere outra professora, um “povo apaixonado, guerreiro”.

Eu acho o gaúcho fantástico. Eu queria que o resto do Brasil tivesse a garra que nós temos. Eu acho ele muito apaixonado pela sua bandeira, suas lutas. Acho que tem muito a ver com a nossa cultura, a tradição da luta dos farrapos contra a colônia pelo fato de se tornar livre, então eu acho que isso, de certa forma, foi passado de geração por geração e a gente assimilou. Eu me criei no interior e quando ia para fora ficava ouvindo essas histórias de guerras, das lutas, das batalhas. (Profa. Katiana)

Se considerarmos os dados quantitativos, na relação de características atribuídas ao povo gaúcho e ao povo brasileiro, os dados apresentam um radical distanciamento, seguindo a perspectiva das falas de alunos e professores. No caso dos alunos, 84,5% apontaram a característica trabalhador para os gaúchos, já para os brasileiros esse índice diminuiu para 59,7%. Os professores seguem essa perspectiva, mas acentuando ainda mais a diferença que, de 80,8% apontada para os gaúchos, passa para 30,8% em relação ao povo brasileiro, conforme sintetizamos no gráfico a seguir.



Essas visões de relações estabelecidas historicamente com o Brasil, a partir do olhar dos gaúchos, elaboradas pelos docentes, atravessam as

práticas cotidianas em sala de aula nos momentos de aprendizagem. Um processo que se reproduz. Um professor, na medida que desenvolve seus conteúdos programáticos, também deixa transparecer suas visões de mundo, sua forma de ler a realidade. Aspectos que vão se instalando em seus alunos, formando identidades, fornecendo elementos constituintes que, de forma invisível, se configuram como potencializadores e reprodutores de visões dos alunos. Parece haver aí uma espécie de corrente transmissora de valores, crenças e idéias que somam-se a outros aspectos da vida.

Surpreendentemente localizo uma espécie de “núcleo duro”, que não é tão flexível quanto imaginava, quando aponto as contribuições teóricas de pesquisadores no que se refere às questões de identidade nacional. Aspectos construídos ao longo da história na formação dos Estados-Nações que, como apresentei, não foram consolidados. No entanto, as relações de gaúchos, pelo universo simbólico, expressam a solidez com que se encontra a vinculação com o território do Estado e, ao mesmo tempo, o sentimento de pertencimento a este território, carregando junto todas as tradições, costumes, cultura, formas de ver e ler o mundo que sustentam a idéia de vinculação a uma “nação” valorizada e prestigiada.

Essa idéia de núcleo duro localiza aspectos que não são tão voláteis no tangente à identidade cultural nacional ou regional, no entanto há um movimento de fluidez que gira ao redor dessa estrutura, é como se fosse um movimento em ziguezague pelo entorno de uma vertente mais perceptível. É nesse movimento que se sustenta a fluidez das identidades, mantendo-as de forma dinâmica e permanentemente em transformação.

9.1.2. Identidades urbanas híbridas – cruzamentos de cultura(s)

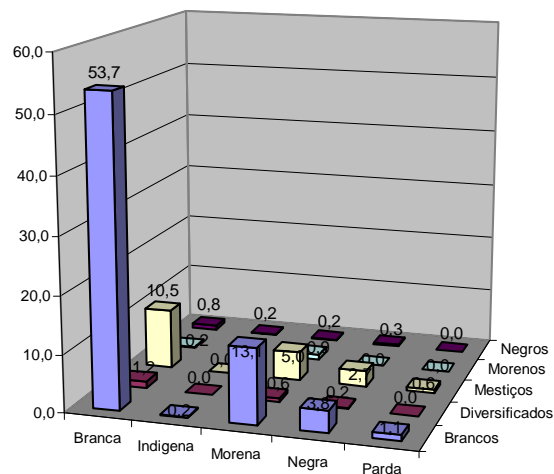
Nos constituímos enquanto sujeitos na relação que se estabelece com o outro e, a partir desse outro, elaboramos uma imagem do que somos. São nessas relações que se fortalecem vínculos, laços de solidariedade, construções identitárias que se fazem ao longo da trajetória de vida.

Cruzamentos que se dão nas relações do cotidiano, por “entre-lugares” conforme sugere Homi Bhabha.

Os estudantes apontam em suas relações a presença de determinados grupos de pessoas que podem ser distinguidas pela cor, por práticas religiosas, pela participação em grupos, etc., enfim são as possibilidades de contatos diários. É preciso pontuar, entretanto, que o Estado do Rio Grande do Sul é o que mais possui população de descendência européia, pode-se inferir a partir desse fato histórico que as relações entre brancos sejam majoritárias, da mesma forma que haveria uma maior concentração de brancos convivendo com negros do que negros com negros.

Os grupos distribuídos por cor concentram suas relações com pessoas da cor branca que, por sua vez, acabam convivendo com todos os outros grupos diferenciados por cor. Desse universo de relações destacam-se 10,5% de brancos com contatos com mestiços. Os estudantes que se identificaram como morenos indicam a cor branca como sendo o grupo de maior convivência, seguida pelos mestiços, respectivamente com 13,1% e 5,0%. Apresentamos o gráfico a seguir como ilustrativo desse movimento.

Cor em relação a grupos de convivência na escola (%)



Dos alunos entrevistados localizamos os seguintes comentários para explicar o porquê dessas relações serem mais intensivas com determinados grupos e não com outros.

Mais brancos e mestiços. Até aqui no Rio Grande do Sul a população branca é maioria (...). É, por exemplo, na minha sala tem um negro, tem morenos, mas a maioria é branco. (Cleverson, 18 anos)

Tem alguns e outros, não conheço, tenho pouco contato com eles. (Priscila, 18 anos)

Em um primeiro momento, na análise das respostas oferecidas nas entrevistas, parece se confirmar, sem maiores problemas, os dados estatísticos obtidos pelo questionário. No entanto, alguns dos estudantes de cor branca ponderam sobre suas relações e reforçam a idéia de que estas relações são marcadas por contatos de convivência com grupos distintos do seu em termos de cor. Porém, a intensidade dessas relações, em alguns casos, é em menor grau e em raras situações aparece a preponderância de um nível mais intenso.

A maioria dos meus amigos são negros. Porque eles são melhores que os brancos, eu acho. Não pelo fato de serem brancos ou negros, mas pela personalidade é melhor. (Bibiana, 15 anos)

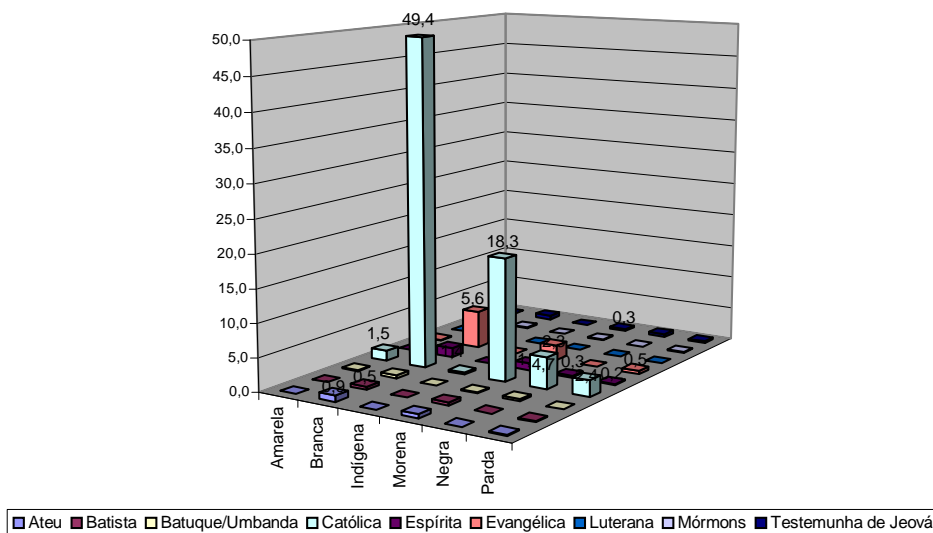
Olha, eu acho que por onde eu estou situada, eu estou morando no Parque Itapema e por ali raramente se vê um negro. E daí eu acho que é isso, é que geralmente os negros moram em lugares assim. Por discriminação. É por classe. Eles não tem condições, a maioria não tem condições, raro ver um negro rico. Eu acho que por causa disso eles se situam num lugar longe da minha casa (...). (Vanderléia, 17 anos)

O recorte de classe social pelo viés econômico é destacado por uma das alunas na alusão feita ao espaço físico de moradia, respondendo a indagação sobre as razões do distanciamento de grupos de populações negras, conforme se observa neste último fragmento da fala. Somente esse viés alerta para compreender a complexidade que envolve o cotidiano de comunidades escolares e comunidades dos meios populares urbanos. A mescla de diferentes populações com poder aquisitivo, costumes e práticas religiosas expressa e dá visibilidade a um mosaico de inter-relações que compõem o

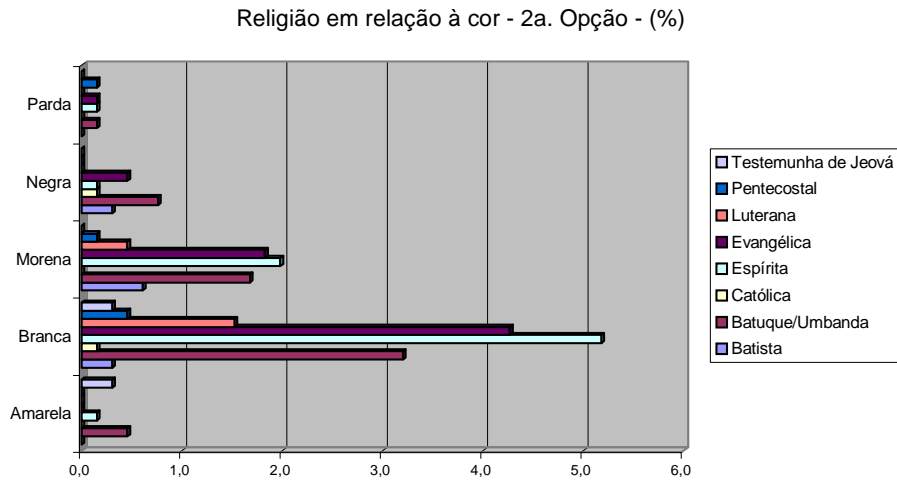
cotidiano dessas comunidades. Realidades que igualmente se revelam nos territórios educativos do sistema formal de educação. A escola acaba por constituir-se em um espaço fértil de cruzamentos e intercâmbios que mesclam experiências de vida, significados simbólicos, maneiras de construir identidades.

Outro elemento importante para se considerar, na análise das expressões culturais, são as práticas religiosas. Esta questão considerou até três possibilidades de resposta. Os estudantes de cor branca apontam para o catolicismo (49,4%) e as práticas de ordem evangélicas (5,6%). Essas alternativas também são preponderantes nas escolhas dos estudantes de cor morena, negra e parda. A diversidade parece subsumir nessas escolhas, considerando a maioria dos jovens de cor branca. As religiões pertencentes a grupos minoritários, aqui me refiro especificamente ao batuque e à umbanda, não se destacam como práticas religiosas nesta primeira opção apresentada pelos estudantes, conforme se observa no gráfico a seguir.

Religião em relação à cor - 1a. Opção - (%)



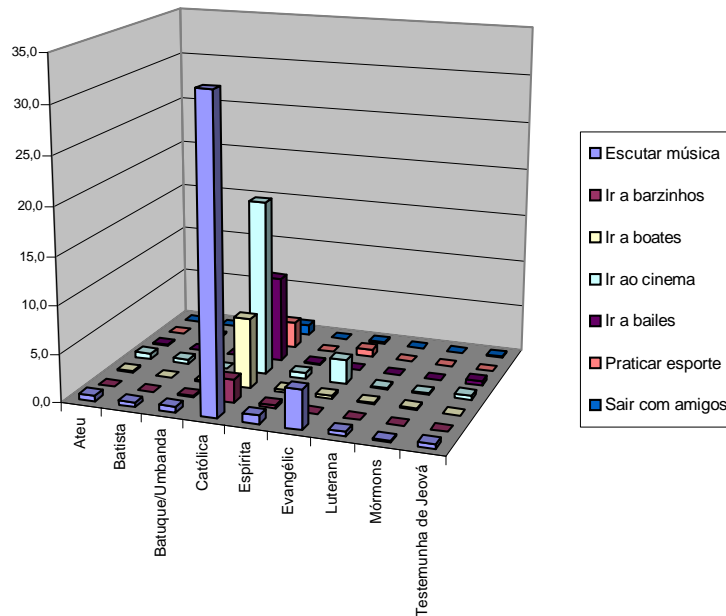
Um número reduzido de estudantes apontou para uma segunda prática religiosa. Dentre esse universo assumem destaque as práticas espíritas, evangélicas e os cultos afro-brasileiros (umbanda e batuque).



Considerando os índices obtidos nessa segunda opção por religião, cabe destacar que não é possível afirmar que há uma prática destas crenças, se manifestando talvez uma certa simpatia a qual permite observar que a religião espírita desponta tanto para estudantes brancos quanto para morenos, da mesma forma que as religiões evangélicas e as práticas dos cultos afro-brasileiros.

Já no que diz respeito à especificidade das práticas de lazer por grupos de opção religiosa não são maiores as novidades que se destacam. Para os católicos, o maior número de estudantes apontam escutar música, seguido por ir ao cinema e os evangélicos da mesma maneira. A visualização do gráfico a seguir permite um panorama das opções.

Religião em relação a opções de Lazer

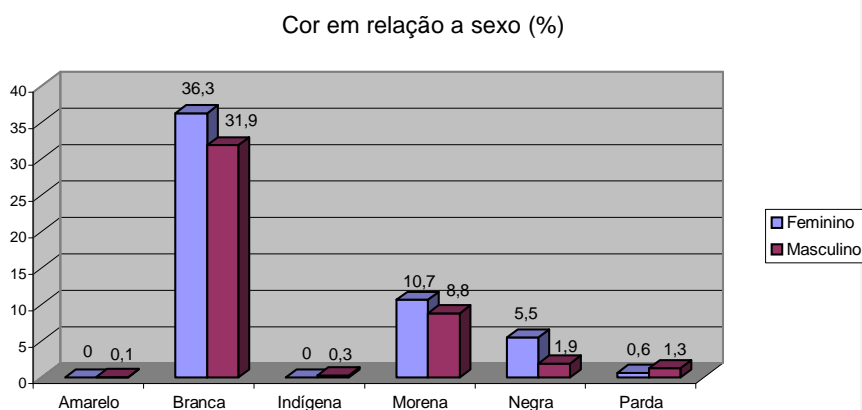


Estes são alguns dos elementos iniciais que contribuem para se pensar a cultura urbana em áreas populares: a presença de diferentes práticas religiosas manifestadas pelos estudantes, as opções de lazer, as relações com determinados grupos de convivência, seja observando pela distribuição desses grupos por cor ou por outros objetivos comuns, como é o fato de estudar na mesma escola ou viver na mesma comunidade de bairro. Parece que a tão propagada globalização ainda não atingiu verdadeiramente essa camada da população, pois verificam-se práticas ainda dentro de uma lógica extremamente moderna e industrial, um processo complexo e antagônico, até mesmo contraditório, onde fragmentos emergem com força, garantindo a circulação de informações e bens culturais de outras partes do mundo.

9.2 Racismo, escola e sociedade : metamorfoses atuais de um antigo fenômeno

Trabalhar com a diferença, o preconceito e a discriminação a partir do espaço escolar nos remete à discussão que pautou a primeira parte deste trabalho, quando busquei compreender as diferentes formas de conceber o racismo e a discriminação nas sociedades atuais. Michel Wiewiorka, em sua interpretação do racismo, contribui para se compreender os dados colhidos pela pesquisa de campo no sentido de possibilitar a demarcação do espaço do racismo nas estruturas sociais atuais.

Para possibilitar uma melhor compreensão dos dados a serem analisados, destaco algumas informações que contribuem para a identificação do universo empírico pesquisado. Na relação entre cor e sexo entre os estudantes, observamos os seguintes dados: na cor branca, 36,3% dos estudantes são do sexo feminino e 31,9% do sexo masculino; na cor morena, 10,7% são do sexo feminino e 8,8% são do sexo masculino; quanto aos negros, 5,5% são do sexo feminino e 1,9% do sexo masculino. Já a auto-identificação pela cor parda distribui-se em 1,3% para o sexo masculino e 0,6% para o feminino. Os dados referentes a indígenas e amarelos são insignificantes em termos quantitativos, conforme pode-se observar no gráfico a seguir.



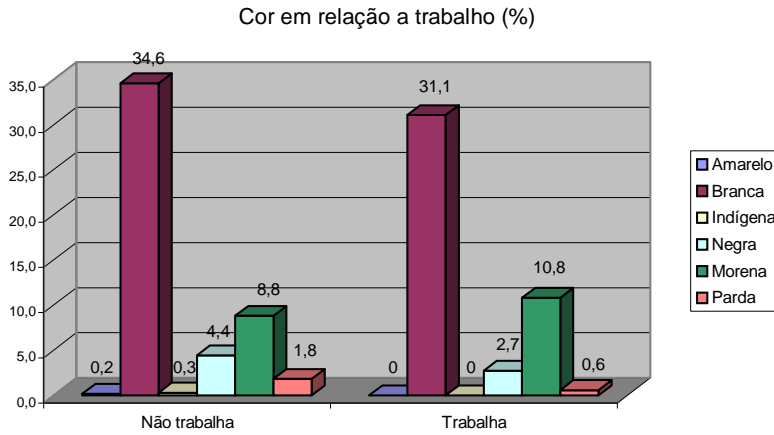
Na correlação entre cor e trabalho, a análise se direciona para alguns dados interessantes. Os alunos que se auto-identificaram pela cor branca correspondem a um total de 34,6% que não trabalham para 31,1% que trabalham. Já os alunos que se auto-identificaram pela cor negra perfazem 4,4% dos que não trabalham para 2,7% dos que trabalham. Se compararmos brancos e negros, os índices indicam uma diferença para menos entre os negros que possuem alguma forma de renda em relação àqueles que não possuem. Naqueles que se auto-identificaram como pardos, nota-se uma diferença para menos entre os que não trabalham (1,8%) e os que trabalham (0,6%). No grupo que se enquadra na cor morena, os índices obtidos se invertem, se comparados com os negros, 8,8% que não trabalham para 10,8% que trabalham.

Os dados obtidos confirmam o grau de discriminação no mercado de trabalho vivido por negros, pardos e morenos na sociedade¹. O universo dos estudantes pesquisados demonstra que, em grande maioria, são jovens que se encontram na faixa etária entre 15 e 19 anos, portanto, no processo inicial de inserção no mercado de trabalho. Estes dados possibilitam anunciar a continuidade das estruturas discriminatórias da sociedade, processo que se repete nestes últimos 150 anos no país.

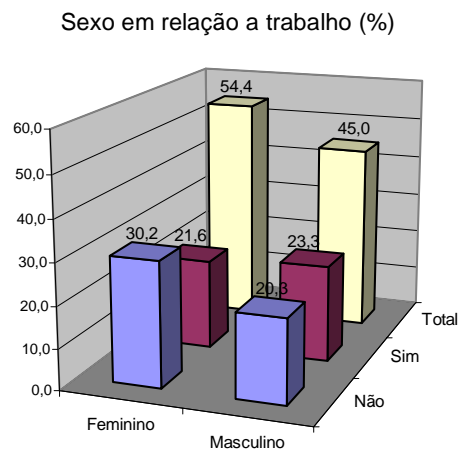
¹ Os dados oferecidos pelo IBGE/PNAD têm continuamente, nessas últimas décadas, demonstrado o quanto negros e pardos ocupam as posições mais baixas na escala de trabalho, acumulando junto a isso os menores salários. Como exemplo trago as diferenças salariais a partir dos dados da PNAD de 1996, onde observa-se que negros e pardos exercem ocupações com menor rentabilidade e com uma significativa diferença salarial, nas mesmas ocupações, se comparados com trabalhadores brancos.

Estrato ocupacional	Cor			Total
	Branco	Preto	Pardo	
Trab. Rurais não qualificados	315,96	158,12	182,06	239,46
Trab. Urbanos não qualificados	577,88	311,75	350,09	173,17
Trab. Qualificados e semi-qualificados	644,88	464,99	458,49	567,48
Profissionais de nível baixo e pequenos proprietários	1.246,94	717,05	775,80	1.100,78
Nível médio e médios proprietários	1.877,23	987,32	1.039,20	1.678,49
Profissionais de nível superior e grandes proprietários	2.919,93	1.805,16	1.940,11	2.772,62
Total	949,66	403,24	432,81	734,18

Uma análise comparativa dos índices de discriminação de pardos e negros no mercado de trabalho na sociedade brasileira é oferecida por: SILVA, Nelson do Valle. Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a Máscara. Ensaio sobre racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. pp. 33-51

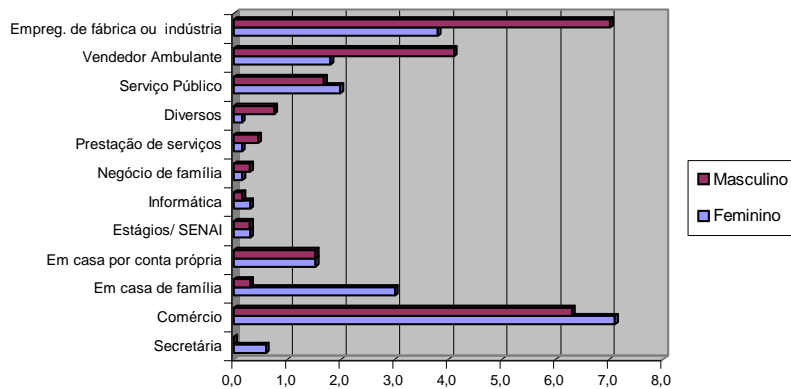


Na correlação entre sexo e trabalho, mesmo tendo-se presente o fato de que a maioria dos estudantes participantes da pesquisa é do sexo feminino, é possível constatar uma significativa diferença entre estudantes do sexo masculino e feminino que possuem algum tipo de trabalho com renda, digo, significativa pelo fato de que no universo da pesquisa cerca de 60% dos estudantes são do sexo feminino. Dos estudantes do sexo masculino, 23,3% afirmaram desenvolver algum tipo de atividade para 21,6% do sexo feminino.



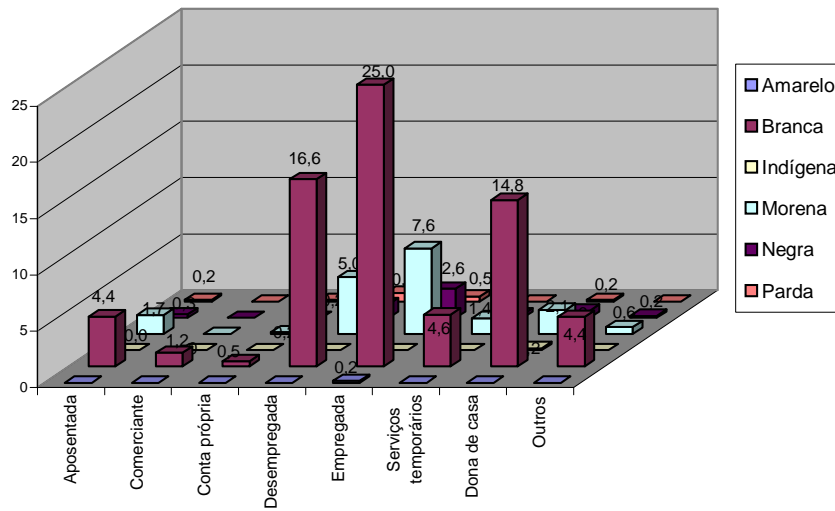
Da mesma forma, podemos observar os dados no que tange ao tipo de atividade desenvolvida. Atividades que aparentemente parecem exigir características masculinas, como é o caso do trabalho realizado em fábricas e indústrias, concentram o maior número de estudantes desse sexo. Já atividades no comércio congregam a maior parte do universo de estudantes trabalhadores do sexo feminino, conforme gráfico a seguir.

Sexo em relação a atividades de trabalho (%)



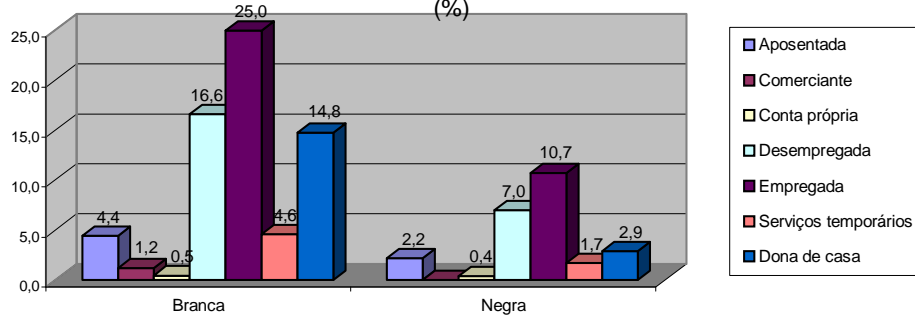
Estendendo esta relação entre cor e trabalho no cruzamento dos dados relativos à ocupação dos pais, localizamos os seguintes dados no que diz respeito, especificamente, à situação de trabalho da mãe. Na cor branca, 25% das mães estão empregadas, 14,8% são donas de casa, 4,6% realizam algum tipo de trabalho temporário (faxinas, vendem produtos de beleza, ...) e 4,4% estão aposentadas. Na cor negra, 2,6% das mães estão empregadas, 1,2% desempregadas e 0,3% aposentadas. Na cor morena, 7,6% estão empregadas, 5,0% desempregadas, 2,1% são donas de casa, 1,4% dedicam-se a trabalhos temporários (faxinas, venda de produtos de beleza, ...). Na cor parda, 0,8% estão desempregadas, 0,5% empregadas e 0,2% aposentadas. O gráfico a seguir demonstra esses dados.

Cor em relação à situação de trabalho (mãe) (%)



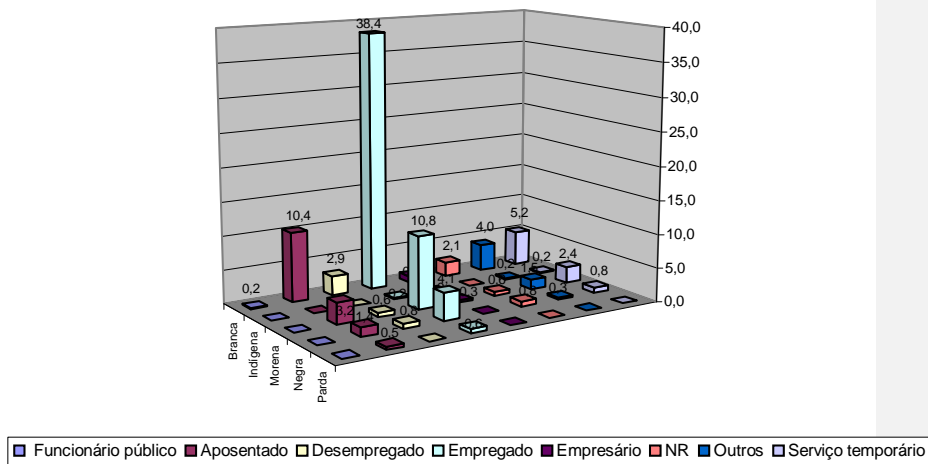
Considerando que o Estado do RS é um dos que possuem a menor população negra do país, é significativo o nível de diferenças se compararmos brancos e negros (nesse caso somamos os percentuais obtidos entre pardos, morenos e negros), conforme se pode averiguar no gráfico a seguir.

Cor em relação à situação de trabalho entre mães brancas e negras (%)



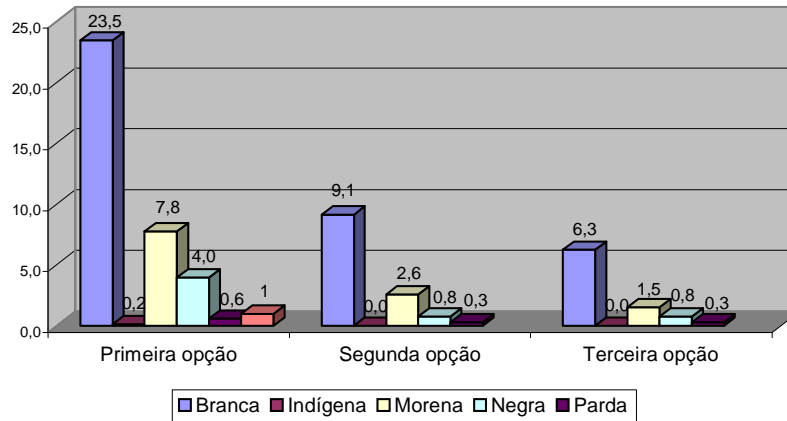
No que diz respeito à cor em relação à situação de trabalho do pai, os índices aumentam significativamente na cor branca, onde se localiza 38,4% dos pais empregados, 10,4% estão aposentados, 5,2% dedicam-se a serviços temporários. Na cor morena, 10,8% estão empregados, 3,2% estão aposentados e 2,4% fazem trabalhos temporários. Na cor negra, 4,1% estão empregados, 1,4% estão aposentados e 0,8% fazem serviços temporários.

Cor em relação à situação de trabalho do pai (%)



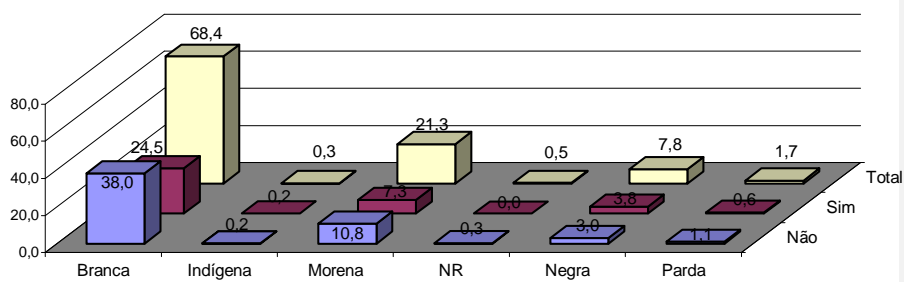
Considerando a questão apresentada aos estudantes sobre quais as formas de discriminação mais presentes na sociedade, observa-se que, no cruzamento com a questão sobre auto-atribuição de cor, localizam-se os seguintes dados, tomando por referência a alternativa sobre discriminação racial. Como primeira opção foi apontada por 23,5% dos estudantes brancos, 7,8% dos morenos, 4,0% dos negros e 0,6% dos pardos. Ilustramos no gráfico a seguir os outros dados obtidos em segunda e terceira opção.

Cor em relação a formas de discriminação na sociedade - 1a.
Opção - Por serem negros



No cruzamento entre cor e situações de discriminação vividas ou presenciadas, 38,0% dos estudantes da cor branca afirmam nunca terem vivido ou presenciado situações de discriminação social enquanto 24,5% afirmaram positivamente; na cor negra 3,0% afirmam que sim e 3,0 que não; no que diz respeito à cor morena, 10,8% afirmam que não para 7,5% que sim.

Cor em relação à experiência vivenciada ou presenciada de discriminação social



Neste breve trânsito pelos dados quantitativos, observa-se a permanência de práticas racistas e discriminatórias em vários âmbitos, seja nas questões relativas a gênero e relação de trabalho, seja nas relações de cor e trabalho, etc. Os dados confirmam a manutenção de práticas discriminatórias na sociedade, ainda que se busque, através de um processo ilusório, compreender estas práticas por outros caminhos, sejam questões de ordem econômica ou de classe social.

Nas entrevistas qualitativas dos alunos também não se destaca o contato direto com situações de discriminação racial vividas ou presenciadas no cotidiano, no entanto, admitem a existência da discriminação racial que está, automaticamente, associada à idéia de classe social. Observa-se uma dificuldade em estabelecer a distinção entre o preconceito de raça e o de classe. Alguns alunos destacam, com maior clareza, a discriminação pela forma de vestir associada com poder aquisitivo. Mas, normalmente, a discriminação por cor não aparece dissociada da diferença de classe social. Mesmo considerando essa indissociação, alguns aspectos sutis ganham visibilidade nos discursos elaborados.

[G1] Comentário: Ver palavra

Uma que a gente ouviu muito assim: “Eu não sou racista, mas eu não gosto de negro”. (...) Mas já ouvi pessoas dizendo que, muitas vezes não tem emprego, talvez porque elas venham vestidas muito simples e, já está, estive junto, ou então, em certos lugares não podem entrar, também por causa disso. (Priscila, 18 anos)

Bom, o que acontece muito no meu caso assim é entre pessoas, tu está em um grupo de pessoas, tu se classifica, porque, tu se diferencia das pessoas, porque tu é assim ou tu é muito quieto, daí tu fica num grupo de classificação, que tu tem gente que não gosta de ti. Eu já fui discriminada porque, tinha uma academia e eu fui tentar entrar, e aí não me deixaram entrar porque eu não tinha dinheiro, eu estava tentando conseguir dinheiro para pagar as mensalidades e porque eu não devia, o meu nível social não era para aquela academia. (Vanderléia, 17 anos)

Na análise das falas de professores, pode-se observar de forma um pouco mais explícita as situações de racismo, ainda que marcadas por uma perspectiva de algo que já passou. Acredito, no entanto, ser possível fazer uma leitura mais atualizada para o contexto social. A escola acaba se constituindo como um dos focos principais para associação de situações de discriminação racial quando questionados sobre essas manifestações no cotidiano da comunidade; e, em outros espaços que não a escola, tanto alunos quanto professores apresentam dificuldade em localizar na memória alguma situação que pudessem relatar.

Racial, a menina é negra e o professor na época teve um probleminha assim de querer se passar com as alunas. Então foi uma questão assim que... mas aí foi conversado, foi no SOE e hoje eu converso numa boa com o professor, com a menina e acho que são fases! A gente tem algumas fases. Nós temos, nem sempre a gente tá bem, com problemas lá fora e acaba que não consegue separar e acaba trazendo o seu mundo afetivo aqui para dentro e acaba não dando certo. (Profa. Márcia)

Uma menina, que é negra, mas a discriminação até não foi por ela ser negra e sim por ela ser, como é que eu diria? Menos capaz, menos inteligente, porque quando ela responde alguma coisa, ela responde errado ou faz perguntas muito óbvias aí os colegas não aceitam isso, fazem uma discriminação bem grande por ela estar meio de fora, sabe? E o adolescente não perdoa. O adolescente é bucha, tanto quanto por raça, defeito físico, o orelhudo, é uma coisa assim que eles põem apelido mesmo, eles não perdoam. Vejo bastante discriminação, sim! Em todos os aspectos. (Profa. Liane)

No caso dos alunos a tendência em apontar, de forma genérica, para a existência do racismo nas experiências do cotidiano, por mais que elas não sejam detectadas através de suas falas, torna-se evidente na afirmação de que reconhecem sua existência, mesmo sem conseguir relatá-la. Já os professores conseguem elaborar pelo discurso o relato de algumas situações localizadas no espaço da escola. Tendência que reafirma os índices obtidos com os dados quantitativos, conforme apontamos anteriormente. Parece haver um ocultamento dessas formas racistas que não ganham visibilidade no cotidiano,

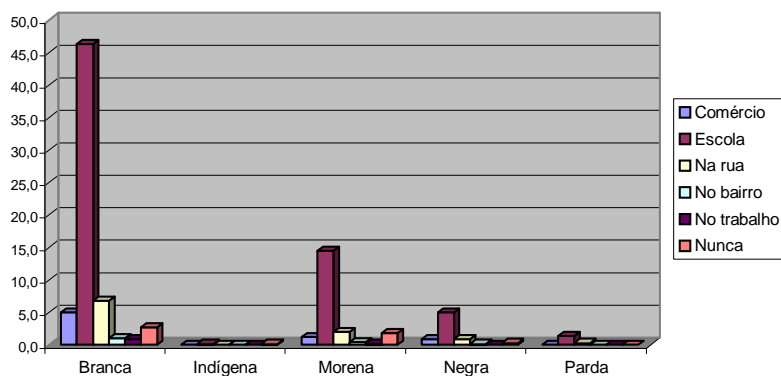
mas acompanham como se fossem uma espécie de marca presente na vida das pessoas.

Dentre as pessoas entrevistadas, somente uma aponta para uma situação envolvendo a estrutura social de forma mais ampla, relato que transcrevo a seguir.

Sim, começa na infância. No interior tinha muito aquele negócio, do clube dos negros, no clube dos brancos. (...) De Alegrete, Rosário do Sul. Não sei como é tá isso mas acho que tem essas segregações. Só que o clube dos negros acaba assimilando um pouco do branco, só que o do branco não tanto a do negro. Tu vê que tem um caráter de preconceito até inconsciente, quando tu diz que as coisas estão negras. (Profa. Katiana)

Quanto ao espaço onde é possível perceber manifestações de discriminação social, incluindo a questão racial, a partir da ótica dos estudantes, na análise dos dados quantitativos, observa-se que também essa tendência é confirmada quanto ao lugar da escola. O cruzamento da questão cor com espaços de discriminação desponta em todas as categorias étnicas com destaque para o espaço da escola, seguida pelo espaço da rua, conforme podemos visualizar no gráfico a seguir

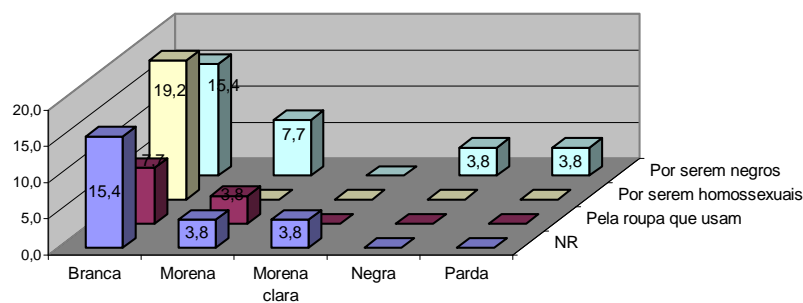
Cor em relação a lugar de maior incidência de discriminação social na visão dos estudantes (%)



Por mais que situações de discriminação no cotidiano escolar não sejam facilmente detectadas pelos alunos e professores, é significativo o nível do que identifique aqui como “sensibilidade à diferença racial” pelo conjunto de alunos do universo quantitativo, conforme se observa no gráfico anterior. Os alunos afirmam saber da existência de tais práticas por mais que não tenham presenciado ou vivido essas situações. Chama a atenção o fato de que isso não é algo que está distante, mas próximo, que poderá se dar a qualquer momento e em qualquer lugar.

No caso dos professores, consoante os dados que obtive no cruzamento de cor em relação a situações de discriminação social, detectei o seguinte: os professores de cor branca apontaram o homossexualismo (19,2%) como uma das discriminações mais frequentes na sociedade, e a discriminação racial aparece logo em seguida com 15,4%. Somando o total das outras cores auto-atribuídas pelos professores (morena, parda e negra), localizei que 15,3% das escolhas apontam a discriminação racial como sendo uma das mais frequentes. Praticamente esse dado se iguala com o obtido com os professores brancos.

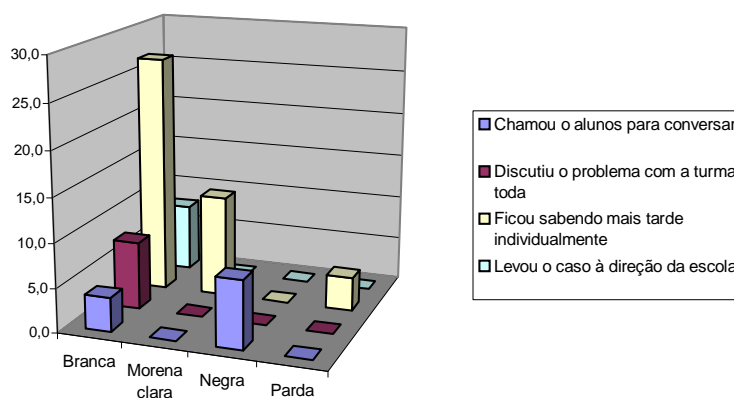
Cor em relação a situações de discriminação na visão dos professores (%)



Outra constatação que se pode fazer diz respeito aos processos de discussão desses temas no interior das práticas pedagógicas. A sensibilização para o problema por parte de professores e alunos não chega ao nível de exigir uma abertura para o enfrentamento da questão de forma coletiva. As situações detectadas, normalmente, são encaminhadas de maneira individual ou com as

pessoas diretamente envolvidas, são raras as situações em que são encaminhadas para o debate em nível coletivo. Por outro lado, outros dois aspectos se destacam. O primeiro diz respeito ao desconhecimento dessas situações, reforça-se a idéia da existência desses problemas no interior da escola, mas, geralmente, o professor toma conhecimento mais tarde, após o ocorrido, ou, então, nem chega a ficar sabendo. O segundo aspecto corresponde ao fato de que os professores que se auto-identificam pela cor negra parecem estar mais sensíveis e atentos a essas situações, mas seguindo a mesma forma de encaminhamentos do conjunto restante dos professores. A opção ainda é por uma conversa individual com os envolvidos na situação. O gráfico abaixo explicita essas circunstâncias.

Cor em relação a formas de encaminhamento da situação de discriminação na escola por parte dos professores (%)



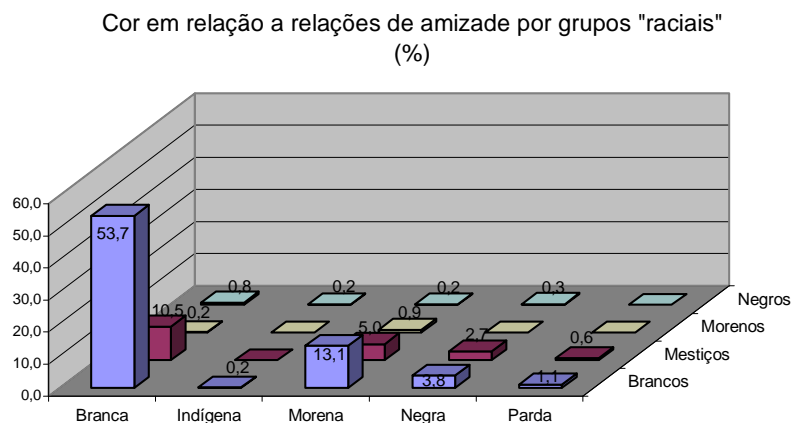
O relato da professora Márcia contribui para se refletir sobre esses processos internos no espaço da escola. A localização dos problemas é direcionada diretamente para o âmbito da aprendizagem ou, então, para questões de ordem pessoal, subjetiva.

(...) esse menino que eu te falei do terceiro ano da noite, também que veio do Maranhão. Ele tem assim uma certa dificuldade de se colocar, pelo sotaque dele, mas aí a turma em si não o discrimina, ele que de repente não conseguiu, ele caiu aqui e certas

colocações, é, ele parece que aterrizou, que caiu aqui, tanto é que teve uma situação meio engraçada com ele, mas não foi de discriminação, que a professora de Matemática chegou para ele pegou e perguntou –“Escuta, mas tu trouxe as notas do primeiro e do segundo bimestre?”- aí ele respondeu –“Ah não professora, trouxe do primeiro, do segundo, do terceiro, do quarto, do que tu quiser”- daí a turma caiu na risada e fez a colocação –“Ah, mas onde é que é a tua escola que a gente quer ir para lá então, que passa esses diplomas frios e tal...”- e o guri respondeu: “Não, não é por isso. Mas eu tenho as notas de todos os bimestres”- quer dizer que ele falou assim, mas foi só. **Discriminação racial jamais teve.** (Profa. Márcia)

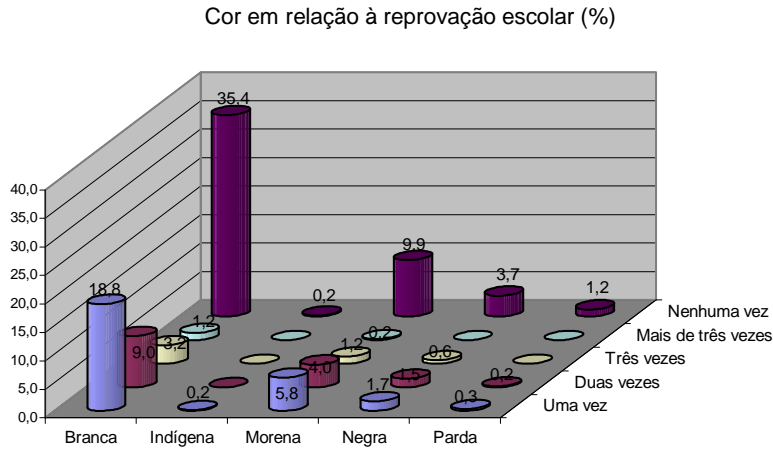
Observa-se, comparando dados quantitativos e qualitativos, que há um distanciamento, entre o que se constata mais facilmente através dos números do que nos relatos dos professores, com relação ao aspecto de discriminação específica por questão de raça ou cor. Os dados estatísticos apontam para uma maior visibilidade dessas situações de discriminações que se revelam também nas falas dos professores, por outro lado a localização de fatos concretos que possam ilustrar essa afirmativa não se evidencia facilmente. Os alunos também seguem essa mesma direção em seus registros, através das falas.

Outro aspecto, no mínimo intrigante, são os dados verificados nas relações sociais desses alunos, em termos de convivência com outros grupos distintos do seu, no que se refere à cor. Do conjunto total de 68% de estudantes brancos, 53,7% convivem com brancos, 10,5% com mestiços e 0,2% com morenos. Os estudantes de cor morena convivem com 13,1% de cor branca, 5,0% com os mestiços, 0,9% com os de sua própria cor (morena) e 0,2% com negros. O destaque dos dados obtidos neste cruzamento fica entre os negros que convivem com 3,8% de brancos, 2,7% de mestiços e somente 0,3% com os de sua própria cor, conforme se observa no gráfico a seguir.



A tendência, conforme se observa pelos dados, é a convivência dos alunos brancos com o seu próprio grupo racial, no entanto, quando se observa os outros grupos (negros, morenos e pardos), constata-se uma concentração nas relações desses grupos com brancos, aparecendo em segundo lugar relações estabelecidas com grupos de sua própria identificação. Nesse sentido, não se pode afirmar a formação de guetos divididos por grupos raciais a partir do contexto dos estudantes das escolas públicas, por outro lado, estamos impossibilitados de poder afirmar a plena integração de grupos raciais minoritários no conjunto das comunidades escolares pesquisadas, considerando a dificuldade em localizar manifestações discriminatórias explícitas e de fácil detecção.

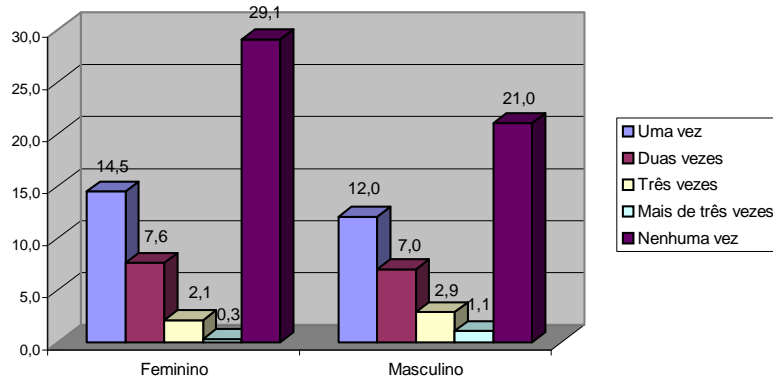
Do total de alunos brancos entrevistados, 35,4% nunca reprovaram na escola, enquanto que 18,8% reprovaram uma vez, 9,0% reprovaram duas vezes, 3,2% reprovaram três vezes e 1,2% mais de três vezes. Dos alunos negros, 3,7% nunca reprovaram, 1,7% reprovaram uma vez, 1,5% duas vezes e 0,6% três vezes. Já dos alunos de cor morena, 9,9% nunca reprovaram, 5,8% reprovaram uma vez, 4,0% duas vezes, 1,2% três vezes e 0,2% mais de três vezes.



Da mesma forma, se levarmos em consideração o conjunto de alunos entrevistados, constatamos um certo equilíbrio entre os níveis de reprovação escolar entre alunos brancos e não brancos. O caso da cor morena é ilustrativo dessa afirmação. Entre os alunos morenos que reprovaram entre uma e duas vezes na escola a diferença é muito pequena (de 5,8% para 4,0%, respectivamente). Diferença muito mais significativa no caso dos alunos brancos, onde a diferença se dá entre 18,8% e 9,0%, respectivamente.

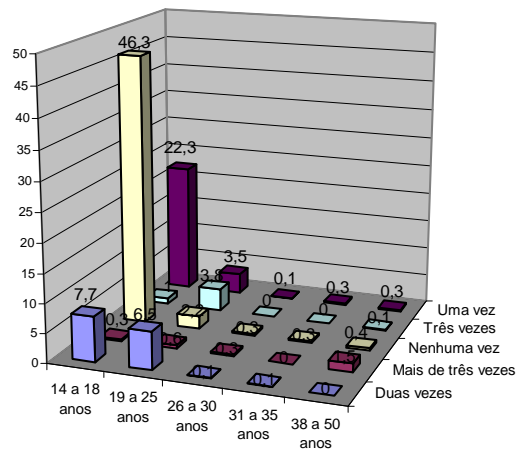
Observando os dados a partir da relação sexo e reprovação escolar, o que se percebe é uma certa equivalência nos níveis de reprovação escolar, considerando que cerca de 60% do universo dos estudantes são do sexo feminino. Acredito que a diferença que se encontra, para mais, com relação ao sexo feminino, deve-se, exclusivamente, ao total maior de estudantes que constituem o universo da pesquisa.

Sexo em relação à reprovação escolar (%)



Agrupando os estudantes por faixa etária em relação à reprovação escolar, a concentração verifica-se na faixa entre 14 e 25 anos, com reprovação de até, no máximo, duas vezes, sendo que aproximadamente 46,0% dos estudantes nunca reprovaram.

Reprovação escolar em relação à faixa etária (%)



No território da escola, em um universo restrito das estruturas da sociedade, vislumbramos um modo como o racismo e a discriminação se

metamorfoseiam pelo interior dos discursos de professores e alunos, considerando os dados estatísticos, diria, de caráter mais “frio” e distanciado. O que localizo nesse espaço é uma representação de um universo maior que é o país, chamado Brasil. O racismo existe. Afirmção extraída da análise dos dados, tanto quantitativos quanto qualitativos, no entanto a dificuldade em localizar a concretude de tais situações é latente. A dificuldade em encontrar aspectos relevantes que possam ser expressados nas falas, nos gestos e nas atitudes do cotidiano parece tornar tais situações invisíveis, fazendo um movimento de aparecer e desaparecer: se sabe que está aí, porém não se localiza com facilidade. “Eu vi muitas já, só que é difícil de eu encontrar uma que seja mais relevante. Teria que pensar um pouquinho para me lembrar.” (Profa. Liane)

Aqui aparece um dos limites da metodologia de pesquisa utilizada para o levantamento de dados. Um acompanhamento mais cotidiano das práticas escolares, da vida na escola e na própria comunidade em que se localizam as escolas pode oferecer um quadro mais completo para que se possa tecer uma análise, em maior profundidade, desses movimentos complexos que perfazem o cotidiano escolar e comunitário.

Mesmo considerando esses limites, as representações que ganham visibilidade na própria invisibilidade expressam a assunção de manifestações racistas e o reconhecimento dessas práticas pelo interior da sociedade na qual a escola se insere.

9.3 Culturas em contato: nas fronteiras do enfrentamento cultural

O espaço urbano como um território constituído de relações entre diferentes manifestações culturais e de contato permanente entre distintas matrizes tradicionais acaba por configurar-se em um grande mosaico, formando ou constituindo diferentes outras/novas expressões culturais, já não mais marcadas pelas matrizes históricas, mas híbridas e mestiças. Dessa maneira, as relações que se formam no território específico da escola pública estadual, entre estudantes, criam o que conhecemos hoje, de forma genérica, como cultura urbana popular. Uma mescla de um conjunto de influências culturais que dão vida a uma outra maneira de ver, compreender e se relacionar com o mundo, da mesma maneira que acabam por ditar novas “regras de convivência”.

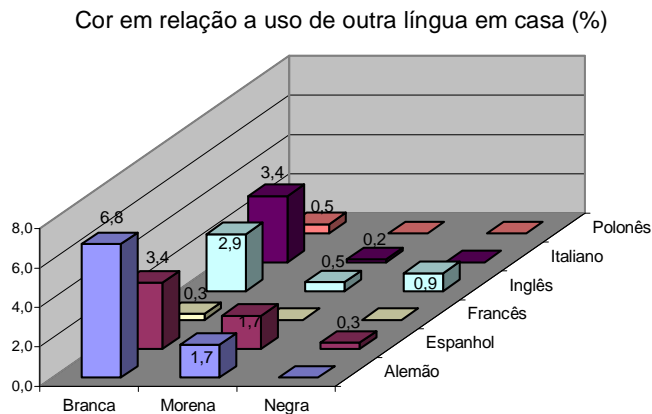
Os jovens estudantes, em grande parte, pertencem a uma segunda ou terceira geração migrante do meio rural para o meio urbano. Foi possível detectar a presença de usos e costumes, mesmo que em escala pequena, no espaço doméstico.

O primeiro deles diz respeito à utilização de uma outra língua no espaço doméstico como forma de comunicação.² Essa herança cultural lingüística assume importância, em meu trabalho, na perspectiva de poder apontar possíveis cruzamentos com outras formas de comunicação, principalmente na forma como se processam essas influências no território da escola e também como se processam esses cruzamentos hibridizatórios que possibilitam a constituição de um *corpus* cultural mestiço e extremamente fluído. Na cultura urbana a que me refiro, para além da cultura vista sob a ótica das manifestações elitistas ou mesmo no movimento dualista em relação com a chamada cultura popular, quero vislumbrar as manifestações cotidianas

² A compreensão de língua é vista sob a perspectiva dialetal, no sentido de que existe uma língua matriz e diferentes formas de expressá-la. Aqui, nesse momento, estou trabalhando com outras línguas que não o português, mas também poderia se considerar as diferenças regionais da expressão do português como formas dialetais de comunicação.

marcadas, conforme afirma Canclini, “(...) nos atos e interações cotidianas e na projeção imaginária destes mapas mentais da vida urbana.”³

A partir dessa abordagem passo a tomar alguns dados referentes às práticas de lazer, à presença de outras formas de comunicação no espaço doméstico, entre outras, para tecer algumas considerações neste campo. No que diz respeito ao uso de outra língua no espaço doméstico em relação com a questão sobre a cor dos estudantes, localiza-se 6,8% de estudantes brancos que afirmam fazer uso da língua alemã como forma de comunicação, 3,4% utilizam-se da língua italiana, 3,4% do espanhol, 2,9% do inglês e 0,5% do polonês. No que se refere à cor negra e à morena, farei a descrição dos dados a partir da soma destas duas categorias, entretanto, no gráfico a seguir, elas aparecem descritas de forma distinta: 1,7% dos estudantes de cor morena e negra afirmam utilizar o alemão, 2,0% o espanhol e o inglês 1,4%.



O fato de localizarmos 1,7% de estudantes morenos e negros que afirmam conhecer e utilizar o alemão como forma de comunicação no espaço doméstico comprova a idéia de que o contato com outras culturas faz com que ocorram processos de hibridização cultural. O que poderia se inferir, a partir dessa questão, é se esses jovens, ao conviverem e se apropriarem desses elementos lingüísticos diferentes da sua língua materna e também diferentes

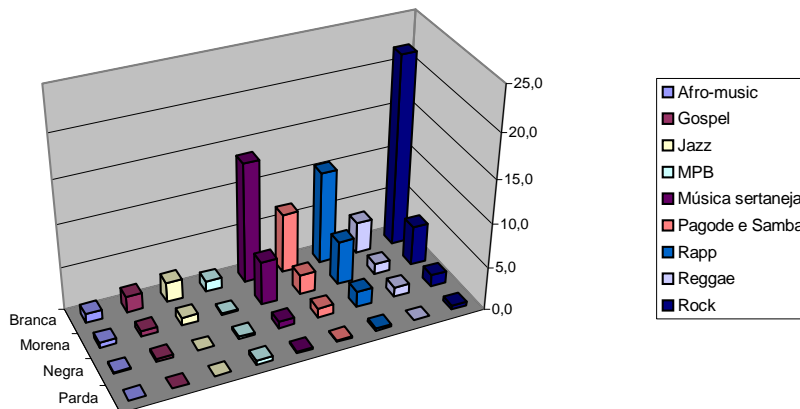
³ GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Imaginários urbanos**. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1997. p. 96.

de sua tradição cultural (aqui me refiro à matriz cultural mais próxima), não acabariam por se constituírem por esses atravessamentos como sujeitos mesclados que vão de forma, às vezes inconsciente, reproduzindo, reelaborando e criando outras formas de identificações, extremamente atravessadas por essas contribuições.

Sigo aqui as contribuições de Homi Bhabha⁴ sobre a noção de cultura enquanto deslocamentos anômalos, que vão sendo apropriados pelos sujeitos em permanente movimento que pode ser histórico, como é o caso desses estudantes herdeiros de culturas de imigrantes no Estado do Rio Grande do Sul, como podem ser, também, de caráter físico, como é o caso de uma migração mais recente do campo para a cidade, ou seja, da cultura promulgada e vivida no espaço rural para a cultura revigorada no espaço urbano dos grandes centros.

Outro aspecto importante nesse movimento diz respeito à preferência musical observada a partir dos grupos “étnicos”. Localiza-se os estudantes brancos com preferência pelo rock, seguido pela música sertaneja, já entre os estudantes de cor morena a opção se sobressai na preferência pelo rapp seguido pela música sertaneja, os estudantes de cor negra também optam pelo rapp seguido pela música sertaneja e o rock.

Cor em relação a preferência musical (%)



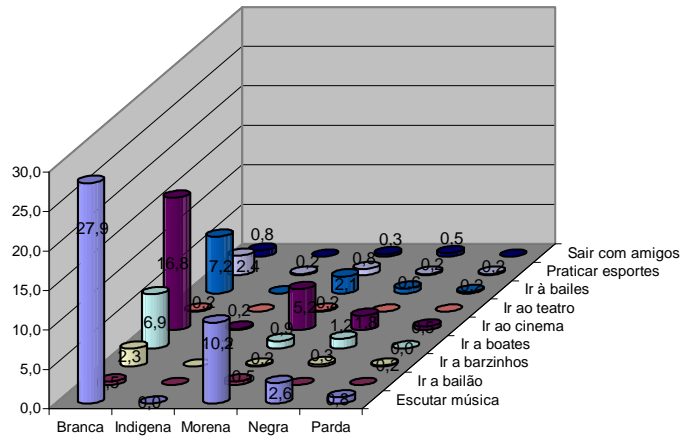
⁴ Quando me refiro a esse autor, estou utilizando uma única obra da qual retiro suas concepções e à qual tive acesso. Obra citada e trabalhada nas duas primeiras partes desta tese.

O fato de localizar elementos de uma globalização que afeta os jovens nos meios populares e urbanos, mas que nem por isso desvaloriza a produção local, ou seja, a opção pela música sertaneja, revela em parte esta tendência.

Já com relação às opções apontadas pelos estudantes negros e morenos, destaca-se a preferência pelo rapp, seguida pela preferência por rock e música sertaneja. O rapp, com sua história enraizada na cultura africana e de origem afro norte-americana, penetra no meio da comunidade de jovens negros nos centros urbanos, identificando, mais do que uma preferência por um ritmo musical, enlaces com uma história que ultrapassa aspectos, simplesmente, de gosto musical. É claro que devemos considerar o fundamental papel que exerce a mídia na divulgação desses gostos e preferências. Mas, mesmo levando-se em consideração esse aspecto, podemos destacar que a acolhida, por parte dos jovens, dessas expressões culturais, manifesta um viés fortemente ligado às suas trajetórias individuais e coletivas.

Nesse conjunto de elementos ingressam, também, as opções com que os jovens preenchem seu tempo dedicado ao lazer. Destaca-se um movimento pelo individual, fugindo da perspectiva que considera a questão geracional como um dos elementos de busca pela companhia de outros jovens, ou seja, a opção pelo lazer em grupo. No cruzamento das questões entre cor auto-atribuída e lazer, a opção restringe-se, em todos os grupos distinguidos por cor, a escutar música. As opções de caráter coletivo, como por exemplo freqüentar barzinhos, danceterias, prática de esportes e sair com amigos, não ganham uma maior visibilidade nas opções apontadas pelos estudantes, conforme pode-se observar no gráfico a seguir.

Cor em relação à opção de lazer - estudantes (%)



Na análise do gráfico anterior, destacam-se ainda outras duas opções: ir ao cinema e freqüentar bailes. Duas atividades que tanto podem ser realizadas individualmente como acompanhadas. Partindo de uma observação mais das vivências, pode-se apontar para uma tendência que considera o coletivo, no entanto, essa afirmação também deve ser vista sob a perspectiva da ação individual. Esses dados continuam referenciando as evidências já encontradas anteriormente, quando perguntei a respeito do pertencimento a grupos e as respostas se direcionaram para a negação. Parece que o aspecto do coletivo/grupal não tem a força que se esperaria nessa faixa etária juvenil.

O que estariam dizendo esses jovens através dessas respostas que demarcam uma atitude voltada para si mesmo? Elenco algumas respostas das entrevistas qualitativas sobre lazer:

Eu sou muito reservado, eu descanso, fico bastante em casa, dou caminhadas, jogo futebol com meus amigos, namoro também, que eu tenho uma namorada e o que eu mais faço é assistir televisão, assistir jogo de futebol e ir ao estádio. (Cleverson, 18 anos)

Eu e minha família, a gente adora ir ao shopping. Quase todo o Sábado e Domingo a gente vai na casa da minha madrinha ou do padrinho do meu irmão. (Bibiana, 15 anos)

Para me divertir a gente costuma mais assim, reunir a família, fazer um churrasco, escutar música. Eu não gosto muito de sair.

Eu saía, mas agora eu me aquietei um pouco, fico mais em casa. (Fabrício, 18 anos)

Olha, o que eu ando fazendo é indo na casa das minhas amigas, dos meus parentes principalmente. Eu tenho poucas amigas, eu sempre vou na casa das minhas primas para sair com elas, ir em danceterias. (Vanderléia, 17 anos)

Eu saio, dou uma volta no centro, vou a alguma boate, alguma coisa assim, já chega. Dar uma volta com os amigos. Isso é muito legal. (Priscila, 18 anos)

A coisa que eu mais faço é jogar futebol. (Anderson, 19 anos)

Eu saio, curto um som numa discoteca com os amigos (Luciano, anos)

Pelo registro das falas, observa-se dois grandes focos de concentração: o primeiro refere-se à importância da família na vida desses jovens como forma de lazer e de ocupação do tempo livre. O churrasco, os passeios, os parentes, ainda respondem às necessidade de vivência do lúdico, são opções que não deixam transparecer insatisfação, mas, pelo contrário, são relatos marcados por uma tranquilidade, quase beirando a uma passividade. O segundo foco diz respeito às atividades, também detectadas pelos dados quantitativos, como ir ao cinema, sair com amigos ou freqüentar danceterias (boates). Nesse segundo foco está o que eu esperaria encontrar com maior nitidez nas respostas, levando-se em conta a questão geracional, no entanto, mesmo nos discursos, os estudantes não chegam a demarcar com a força que eu imaginava essa dimensão mais coletiva das práticas de lazer.

Essa vertente expressada pelos dados contrapõe-se às expectativas, na medida que comparo com outros estudos no campo juvenil realizados em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, onde as práticas individualistas não são verificadas nos espaços urbanos de periferia desses grandes centros. Aspecto que, mesmo difuso e extremamente fluído, pode ser constatado na região metropolitana de Porto Alegre a partir de minha amostra. Sposito realiza uma revisão desses estudos e conclui pela não confirmação da tendência individualista, onde os jovens buscam e criam novas formas de sociabilidade e de constituições de outras relações que não os modelos da sociedade industrial, ou seja, o trabalho. Algumas dessas novas formas, analisadas pela

autora, referem-se aos grupos de rapp de rua, às gangues, às galeras, aos bandos. Esses grupos organizam-se em territórios definidos por praças, ruas, ou, então, tomando emprestado o termo de Magnani, por domínio do “pedaço”.⁵

Ainda pelo interior dessas relações, chamo a atenção para o papel da família, que aparece freqüentemente nos discursos dos alunos como convivência cotidiana, como alternativa de lazer, enfim, ainda colocada como uma dos espaços de sociabilidade. Seguindo um pouco mais por esse caminho, posso ainda inferir que a transmissão de valores, cultura, hábitos e costumes é assumida pela família ou, pelo menos, permanece com uma significativa relevância nesse sentido. O que haveria de se esperar, ou pelo menos eu imaginava encontrar, era o enfraquecimento do papel da família na vida desses jovens. Eu imaginava que, mesmo considerando a presença da instituição familiar, ela não teria uma marca tão forte, sendo substituída por outras instituições, ou mesmo por outros grupos de relações sociais juvenis.

Algo contraditório se move por entre os dados, por entre as pesquisas e por entre a realidade global. Por um lado, pela dimensão mais global, afirma-se a fragmentação das instituições, das identidades, das relações de sociabilidade mais fixas e aponta-se para outras formas de constituições identitárias marcadas pelos fragmentos culturais, alguns herdados, outros reelaborados, em síntese, movimentos dinâmicos de transformação da realidade que vivemos. Essa dinamicidade fragmentária implica na localização e construção de outras formas que substituem as relações sociais com o trabalho, com a escola e com a família, no entanto, um processo paradoxal se manifesta pelo empírico, direcionando, ou pelo menos, enfatizando aspectos que caminham nas duas direções: a do individualismo (práticas de lazer de cunho individual), e a dos comportamentos que valorizam a convivência com a instituição familiar e escolar. Nesse último aspecto, as relações de amizade dos estudantes pesquisados apontaram para os grupos de amigos da escola como sendo um dos elementos preponderantes na constituição das relações, da mesma forma

⁵ SPOSITO, Marília Pontes. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Revista Tempo Social**, Revista de Sociologia. USP. São Paulo, 5(1-2): 161-178, 1993. (Editado em nov. 1994.)

que elas também são constituídas pelo espaço do bairro e da comunidade, porém, com menos incidência.

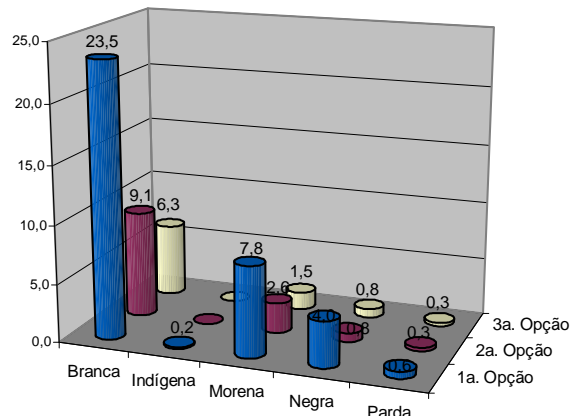
A falta de condições econômicas, as poucas ofertas do mercado para absorver a mão-de-obra juvenil, explicariam em parte esse movimento antagônico? As próprias relações de trabalho estão sendo revisitadas e reformuladas à luz dessas transformações, possibilitando que outras maneiras de se relacionar com o trabalho se construam, distanciando-se cada vez mais da perspectiva da sociedade industrial. Surgem e se criam maneiras de consumo vinculadas pelos meios de comunicação, pela volatilidade de mercadorias, pelo acesso facilitado a novos produtos, com isso permitindo outras formas de produção e aquisição de bens de consumo e de bens culturais.

Os estudantes, sujeitos da pesquisa que estão trabalhando, em torno de 45,3%, dedicam-se ao trabalho no comércio (11,9%) e em indústrias e empresas (10,7%), e pouco mais da metade, em torno de 50,8%, não desenvolvem atividades geradoras de renda. Para continuar analisando esses dados com maior complexidade, haveria a necessidade de mergulhar mais profundamente no cotidiano desses jovens em seus locais de convivência diária, o que infelizmente estou impossibilitado de fazer.

9.4 Especificidades de uma educação intercultural sob a perspectiva dos estudantes

A interculturalidade de que falo pode ser analisada e vislumbrada a partir de algumas especificidades, uma delas, em especial, são as formas de discriminação e preconceito vivenciadas na sociedade brasileira. Como ponto de partida analiso os dados obtidos pelo cruzamento das questões que dizem respeito à cor em relação à discriminação racial, tomando por referência a alternativa: por serem negros. Como primeira opção, 23,5% dos alunos de cor branca acenaram para essa direção, 7,8% dos alunos de cor morena, 4,0% dos alunos de cor negra e 0,6% dos alunos de cor parda. Ainda assim, essa alternativa pode ser vislumbrada pelos índices nas segunda e terceira opções, conforme explicita o gráfico a seguir.

Cor em relação à discriminação racial - Por serem negros (%)

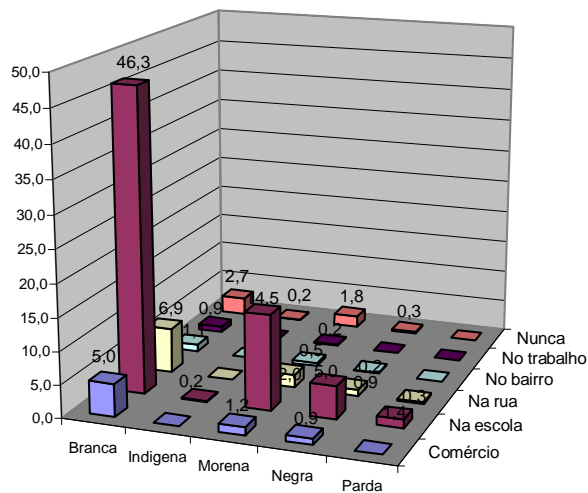


A tendência em detectar, na estrutura da sociedade regional, as formas de preconceito racial se torna visível com maior facilidade se compararmos estes dados com os discursos revelados nas entrevistas sobre esse mesmo assunto. Tanto estudantes quanto professores apresentam dificuldade em situar exemplos concretos de vivência de situações discriminatórias no que diz respeito às questões raciais. Nessa perspectiva confirma-se a leitura, já

realizada por vários estudiosos das questões raciais na sociedade brasileira, sobre a invisibilidade do racismo estruturado.

A escola desponta como o lugar de vivências das situações de discriminação. No cruzamento das questões que consideram cor e lugar de ocorrência da discriminação⁶, a escola em todos os grupos é apontada como o principal lugar de visibilização dessas manifestações. Os outros dois espaços que se destacam nas opções dos estudantes são a rua e o comércio. Apresento o gráfico a seguir para ilustrar estatisticamente essas opções.

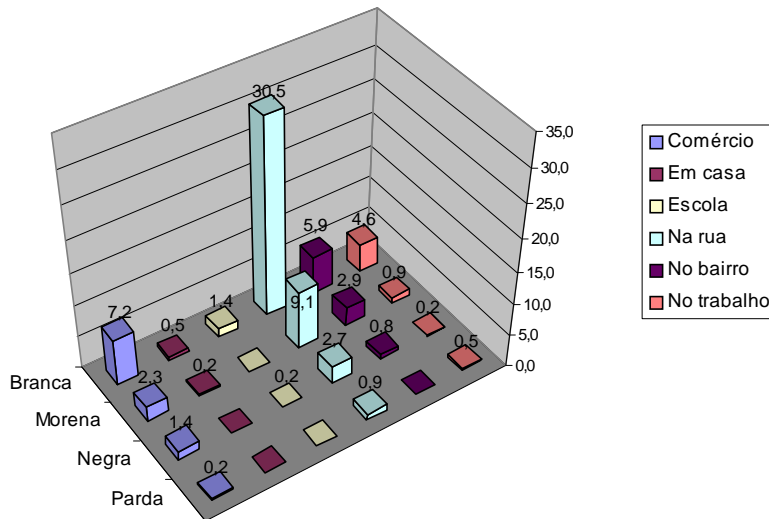
Cor em relação a local de discriminação - 1a. Opção - (%)



Na segunda opção, os estudantes apontam para o espaço da rua como sendo um dos locais de maior visibilidade de práticas racistas depois da escola. Os locais de comércio, trabalho e o território da própria comunidade destacam-se como sendo os outros locais em que práticas racistas ganham visibilidade sob a perspectiva dos estudantes.

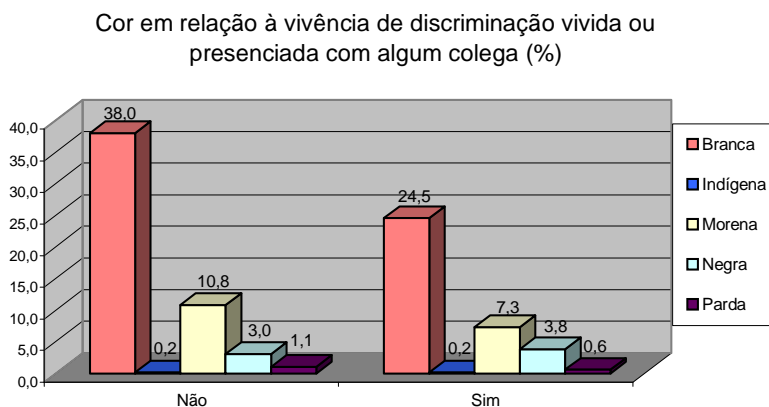
⁶ Nesta questão foi solicitado aos estudantes que apontassem, por ordem de preferência, até três alternativas.

Cor em relação a local de discriminação - 2a opção - (%)



Um outro aspecto que chama a atenção é um percentual significativo de sujeitos, se comparado com o conjunto de estudantes pesquisados, que afirmam nunca terem presenciado qualquer forma de discriminação, seja racial, social, religiosa, etc. Persigo esse movimento que confirma, por diferentes maneiras, a permanência de formas racistas e preconceituosas pelo interior do cotidiano, no caso específico, da escola. Nota-se que o discurso de alunos e professores vai configurando um movimento de vai e vem de negação e afirmação, é algo contraditório e ao mesmo tempo confirmativo das percepções que faço da realidade vislumbrada pelos dados obtidos. Posso apontar para a direção de um pensamento fragmentado da realidade? Ou ainda apontar para a incapacidade de realizar uma leitura mais completa da realidade em que se vive, por parte de estudantes e professores? Leituras fragmentadas da realidade, reproduzindo a prática da fábrica em etapas limitadas da produção em série? Se tem a ver com esse movimento, a forma como esse processo se repete está sendo reelaborada para outros espaços da vida que não somente o mundo do trabalho, mas no cotidiano.

O índices obtidos no cruzamento das questões referente à cor com relação à vivência de discriminação vivida ou presenciada por algum colega de escola é apontada pelos estudantes da seguinte forma: 24,5% dos estudantes brancos afirmaram positivamente para 38,0% negativamente. Este quadro se repete em proporções menores em todas as outras categorias distribuídas por cor, no entanto, o nível de constatação permite inferir que, mesmo não sendo a maioria em apontar situações vividas ou experienciadas, o grau é significativo na localização e constatação de situações discriminatórias na sociedade. Essa questão considera qualquer tipo de discriminação, incluindo questão de gênero, raça, social (classe), opção sexual (homossexualidade), etc.



Um das questões que surge como explicação para a compreensão da sociedade brasileira por parte dos estudantes é apontada para o âmbito social, onde a desigualdade e a diferença entre as classes são as mais relevantes, conforme explicitam alguns estudantes:

Eu acho a sociedade muito injusta porque tu olha nas favelas os pobres. Vê lá no Rio de Janeiro de um lado as favelas de outro as mansões. Eu acho que isso está errado porque não tem igualdade, uns tem muito e outros tem pouco. (Bibiana, 15 anos)

Olha eu acho que está muito dividida (...) eu acho que pela divisão não está certo, porque eu acho que está havendo muita pobreza na sociedade, muita gente muito pobre, sem poder viver

com um padrão, um bom nível. Acho que está muito mal dividida a sociedade.(Vanderléia, 17 anos)

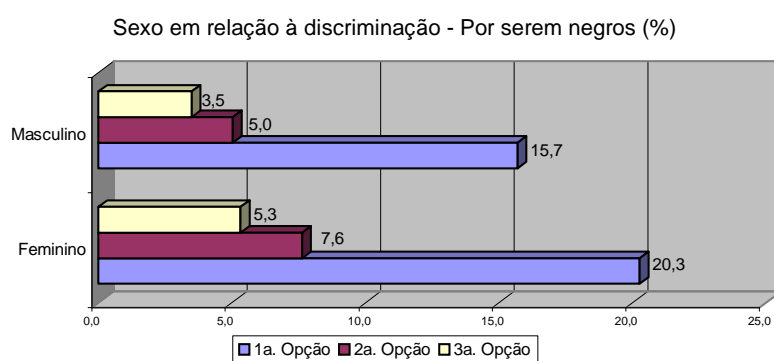
Localiza-se pelas falas um senso de justiça necessária na distribuição de renda, nas condições de vida das populações, essa leitura é feita pelos estudantes de forma clara e objetiva. Detecta-se a falta de condições de moradia, de saúde, de educação e de uma política mais voltada para as necessidades sociais. Há uma consciência coletiva de necessidade de mudança e transformação da sociedade atual, uma mudança que não é explicitada discursivamente, mas que está implícita na insatisfação com a leitura da realidade que se observa.

As questões relativas à cultura, de forma explícita, não são visíveis na percepção dos alunos. Que visão há sobre cultura? Como se concebe a noção de cultura pelo cotidiano da escola? O que se percebe é uma reprodução da visão de cultura tradicional, ou seja, uma cultura considerada de elite ou aquela reconhecida pela sociedade como manifestação cultural. Parece haver uma dificuldade em perceber expressões culturais que perfazem o cotidiano da vida e que são elementos enriquecedores das práticas culturais, elementos que vão sendo reelaborados continuamente como produto do trabalho do homem. Esse movimento, por vezes invisível, carrega a prática da interculturalidade, do encontro com o diferente, com o outro e, nesse encontro, visibiliza-se a diferença. A concepção de interculturalidade que trabalho concebe a lógica das trocas e dos intercâmbios que possibilitam outras/novas construções, que necessariamente não são explicitadas, mas que se dão pelos interstícios da cotidianidade. Ou, como prefere Homi Bhabha, pelo processo intervalar, de encontro e possibilitador de outras manifestações pelo cruzamento de diferentes concepções. É desse entre-lugar, categoria final de Bhabha, que se dá e que emerge essa outra prática e construção cultural, para além das hibridizações desse cruzamento, é um processo que permanece fluído, mutante e dinâmico, organizador de outros cruzamentos e vertentes culturais que vão se reconfigurando.

O olhar desses jovens estudantes dos meios urbanos e populares denuncia a realidade de desigualdade social vivida pela população de uma

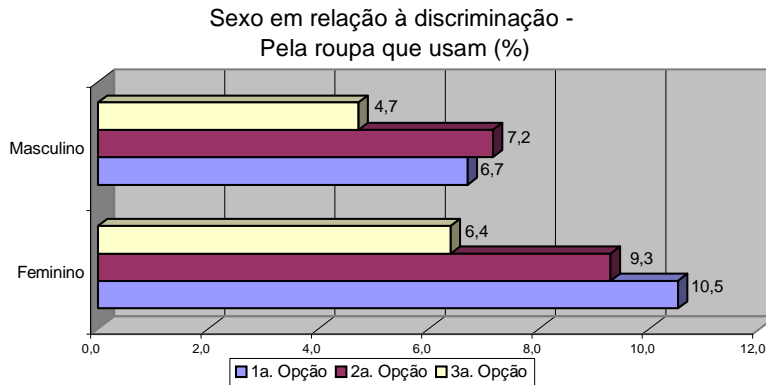
forma geral, aqui nesse espaço intervalar, nessa brecha deixada pelo processo em constituição de leitura da realidade, entra a escola enquanto instituição formadora de identidades e promulgadora de cultura. Desafio que deve ser assumido por educadores e por uma escola que se deixa penetrar por elementos advindos de seu exterior, a abertura que permite a acolhida de outras manifestações culturais e compreensões que ultrapassam o saber institucionalizado que detêm o monopólio nos currículos escolares.

Da mesma forma pode-se combinar essa lógica de raciocínio se aplicarmos esse movimento para os aspectos que apresentei anteriormente no que diz respeito às questões de discriminação racial e de outras ordens, como são os casos de gênero e opção sexual. Temáticas que não compõem o cotidiano escolar como um elemento problematizador para se processar releituras desses temas e possibilitar outras novas compreensões. Nesse sentido, apresentamos alguns aspectos que mais se destacaram nas formas de discriminação apontadas pelos jovens. Para proceder essa análise utilizo o cruzamento das questões relativas a sexo com as formas de discriminação. Interessante observar a sensibilidade que é expressada pelo sexo feminino através dos índices obtidos.

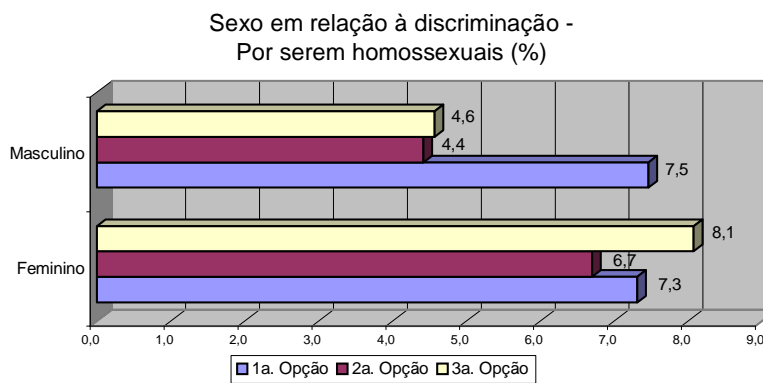


As estudantes do sexo feminino apontaram, em primeira opção, a discriminação de ordem racial com 20,3%, e os estudantes do sexo masculino com 15,7%. Quanto à “roupa que usam”, é um dos aspectos que tem

preponderância na questão feminina tanto em primeira quanto em segunda opção, respectivamente com 10,5% e 9,3% para 6,7% e 7,2% pelos estudantes masculinos.

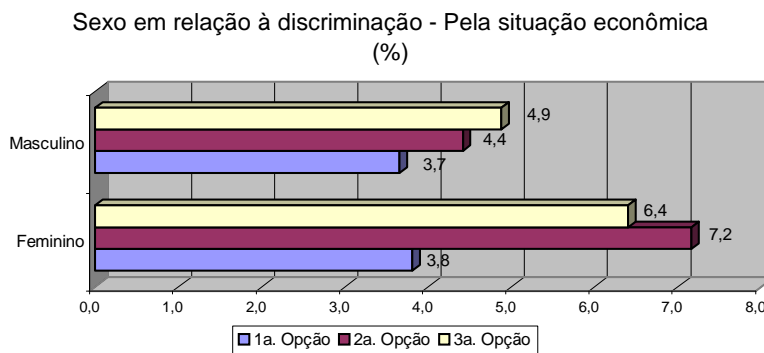


As práticas de discriminação relacionadas à opção sexual são manifestadas também de forma significativa pelo sexo masculino quanto feminino, conforme expressa o gráfico a seguir. No entanto, a constatação é sempre mais visível para o sexo masculino.

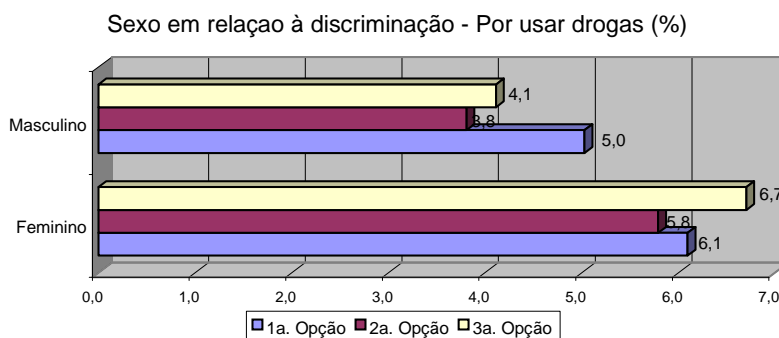


As questões que dizem respeito ao aspecto econômico também foram apontadas pelos estudantes com uma clara incidência de maior relevância para

o sexo feminino do que para o sexo masculino, talvez se possa fazer uma aproximação às questões que assumiram preponderância para os sexo feminino no aspecto relativo à “pela roupa que usam”.



E, por último, se destaca nesse aspecto à discriminação pelo uso de drogas. Conforme se pode comparar com os outros aspectos, ela não apresenta uma maior destaque, sendo que tanto para homens quanto para mulheres é na 3ª opção que essa forma de discriminação ganha maior relevância.

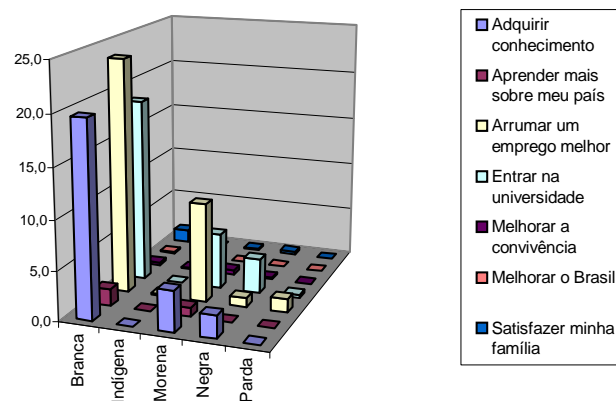


A cultura urbana em meios populares pode ser localizada a partir desses cruzamentos permanentemente mutantes e fluídos. Não há uma situação estática, parada, mas um movimento permanente, aqui localizo uma das dificuldades em trabalhar com a cultura urbana para tomar elementos que

possam ser apreendidos e analisados. No espaço escolar, como manifestação cultural especificamente dos jovens estudantes, é um outro problema que se aprofunda ainda mais. Pois trabalhar com a produção e intersecção de referentes culturais produzidos por esses sujeitos dificulta a localização e obscurece a visão sobre esses produtos culturais. Quais seriam esses produtos culturais? Como se pode apreendê-los para se pensar suas contribuições para uma escola intercultural? Nesse trabalho persigo a lógica desses movimentos intervalares que podem ser captados pelos hábitos, opções de lazer, gosto por tipo de música, referentes culturais que podem contribuir na elucidação desses elementos para uma educação intercultural a partir da realidade urbana na região metropolitana de Porto Alegre.

Um desses aspectos pode ser tomado a partir dos dados obtidos com o cruzamento das questões relativas à cor em relação aos motivos que os estudantes apresentam para continuar estudando, conforme se visualiza no gráfico a seguir.

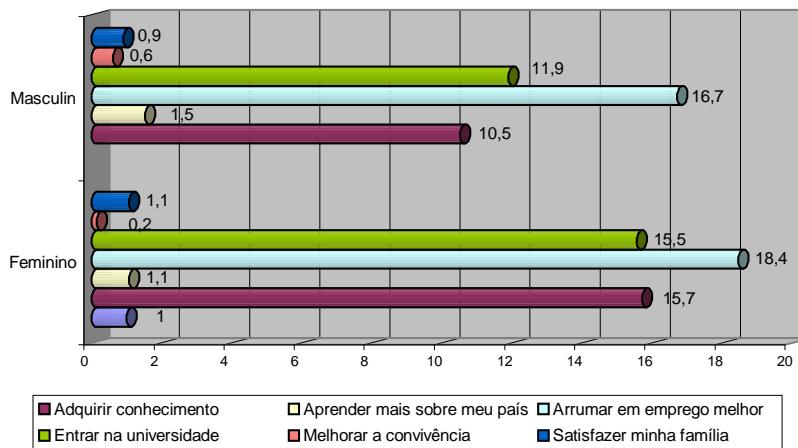
Cor em relação à motivação para continuar estudando - (%)



Em primeiro lugar, tanto para alunos de cor branca, morena e negra arrumar um emprego melhor aparece com um índice de maior relevância nas opções escolhidas, seguida por entrar para a universidade e adquirir conhecimento.

Com relação a esta última alternativa, aparentemente não podemos inferir para uma direção mais objetiva, uma vez que a alternativa ficou aberta. No entanto, o que se pode afirmar é que há uma preocupação visível com a inserção no mundo do trabalho e de forma mais qualificada. Preocupação que supera, inclusive, a de ingresso na universidade. Ainda nesta mesma direção, se analisarmos os dados obtidos com o cruzamento das motivações distribuídas por sexo, observa-se que a mesma tendência permanece sem apresentar diferenças significativas no que concerne à opção feminina ou

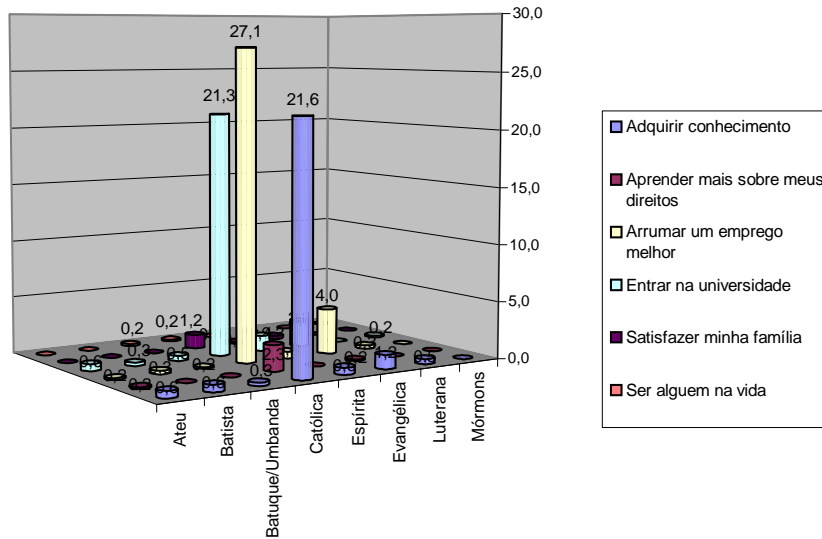
Sexo em relação à motivação para estudar (%)



masculina.

O ingresso na universidade, como opção mobilizadora para os estudos, está relegada a um segundo plano para esses estudantes dos meios populares, a impressão que se tem a partir das análises dos dados é a de que a universidade faz parte de um universo que está colocado extremamente distanciado dos projetos e sonhos dos alunos.

Religião em relação à motivação para estudar (%)



A emergência por conseguir um trabalho melhor assume maior relevância. Esta mesma perspectiva também é apontada pelos professores, como veremos mais adiante. Se compararmos essa opção na relação com gênero, observa-se uma pequena diferença para as estudantes do sexo feminino em apostar na realização ou busca por um curso de nível superior. Por mais que a escola ainda preserve o seu papel de garantir o acesso a melhores condições de vida pela conquista de um emprego melhor, a ruptura com a situação de escolaridade fundamental é mais visível pela ótica do sexo feminino. A aposta no ingresso na universidade foi possível localizar em alguns registros no final do questionário quantitativo⁷, porém marcado por um tom de pessimismo com relação à falta de condições econômicas e à própria fragilidade do processo formativo para o ingresso na universidade pública.

⁷ Esses registros não estão identificados por que os questionários quantitativos receberam somente uma numeração, tomo aqui como ilustrativos desta perspectiva a forma como os jovens estabelecem a relação com a possibilidade de frequentar um curso de nível superior.

Eu gostaria muito de continuar meus estudos e entrar na faculdade, é o meu sonho, mas não posso realizá-lo. Não tenho dinheiro para pagá-la. E a pública é muito difícil de entrar. Eu gostaria muito de trabalhar para poder ajudar a minha mãe...

Gostaria de relatar algo sobre a oportunidade do pobre na educação, a respeito da má distribuição de renda e da rara oportunidade que o jovem pobre e negro tem de entrar para a faculdade federal. Tem que trabalhar para se sustentar e poder comer.

Bom minha alternativa varia muito, pois trabalho para manter minha família e mais tarde eu e meus familiares se orgulharem de mim. Pois quem quer algo luta e quem luta sempre vence.

Por esse movimento, no roteiro qualitativo de entrevistas com os estudantes apresentei a seguinte questão: O que é ser diferente? As alusões a essa pergunta, de forma genérica, em sua grande maioria, não apontam para aspectos de ordem econômica ou de ascensão social. Observa-se uma concentração em aspectos de ordem subjetiva ou então no que diz respeito à forma de se vestir, falar e se comportar. Aspectos que fogem aos padrões instituídos. A partir das respostas obtidas, elenco alguns fragmentos das falas.

Uma pessoa diferente é uma pessoa que não faz nada igual aos outros. Que faz aquilo que as pessoas normais fazem e mais um pouco. Eu acho que é isso. (Bibiana, 15 anos)

Olha, eu acho que todo mundo, ninguém é igual. Diferente eu acho que é a pessoa que não segue uma certa tradição, se veste diferente, tem uma linguagem diferente. Eu acho que a pessoa diferente é aquela que não segue a regra, mais ou menos o básico. Eu acredito que todos somos diferentes, não existe uma pessoa que seja igual a outra. (Cleverson, 18 anos)

Às vezes ser diferente, tanto na maneira de vestir ou de pensar, é, todo mundo que não tem pensamento igual, mas tem parecidos, concordam que ser diferente é discordar, ter um outro objetivo, uma outra maneira de pensar, de agir, de se vestir, de ser, acho que isso é ser diferente. (Priscila, 18 anos)

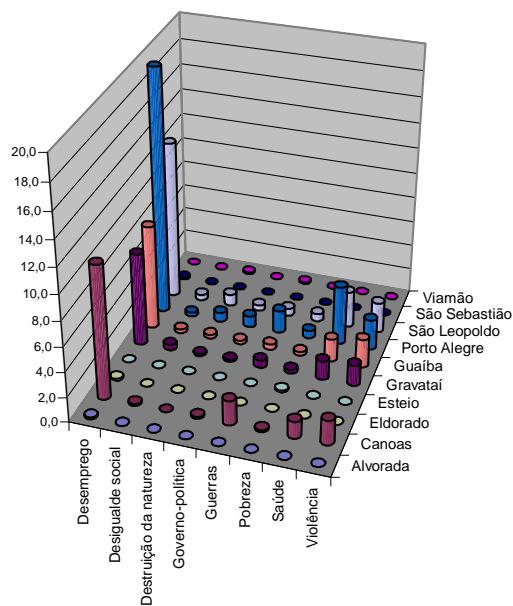
A aluna Vanderléia comenta sobre a possibilidade de considerar de forma séria os estudos como uma das maneiras de garantir a diferença nesse universo cultural e escolar em que está inserida.

Bom, pessoa diferente assim, para mim, seria aquela... se trataria de uma pessoa diferente, uma pessoa que estudaria mais, se aplicaria mais na matéria, seria diferente, que aqui quase ninguém se interessa pelos estudos. E tudo levam na brincadeira, para mim seria uma pessoa muito diferente, uma pessoa aquela assim, que leva a sério mesmo os estudos, pelo menos tenta. (Vanderléia, 17 anos)

Conforme se observa, aspectos relacionados com questões étnicas não são destacados pelos discursos dos estudantes. Nessa perspectiva, pode-se apontar, por exemplo, para as diferenças lingüísticas que apareceram nos dados estatísticos; por outro lado os referentes culturais aparecem dispersos nos aspectos relativos aos modos de vestir, de agir e de pensar. Mesmo inseridos em uma realidade em que a história revela uma diversidade cultural pelo aspecto étnico, com a presença de culturas distintas advindas de matrizes culturais localizáveis (alemães, italianos, poloneses, negros e índios), essas características não são reveladas pelas falas. Esse processo de tomar consciência e dar-se conta do entorno cultural diverso é desafio para a escola que precisa processar também esses elementos na sua prática pedagógica. Se os estudantes não dão conta da percepção dessa diversidade, a escola por sua vez acaba também não possibilitando o desvelamento desses elementos culturais.

Tomando como referência, na continuidade dessa reflexão, busco informações relativas aos temas que são abordados pelos professores em sala de aula. Temas que normalmente fogem do programa curricular pré-estabelecido. O gráfico a seguir possibilita a visualização do grau de interesse pelos temas propostos.

Cidade onde mora em relação a problemas que mais preocupam (%)



Na relação entre as cidades citadas como lugar de moradia e os problemas que mais preocupam os estudantes, o desemprego, a saúde e a violência são destaques. De forma bastante equitativa, estes três aspectos aparecem entre os estudantes moradores das cidades de Canoas, Porto Alegre, Gravataí, Guaíba e São Leopoldo, não se destacando entre os moradores das cidades de Alvorada, Eldorado, Esteio, São Sebastião e Viamão.

Nas respostas obtidas nas entrevistas, os estudantes referendam suas preocupações confirmando, em grande medida, as preocupações detectadas no gráfico estatístico. As falas a seguir exemplificam essa confirmação.

Bom, o, questão da natureza, do meio ambiente também, eles estão, essas mesmas pessoas que só pensam em si próprias, elas estão devastando matas e estão abrindo cidades e não pensam que isso pode trazer conseqüências terríveis para o mundo todo. (...) É , tem o desemprego também, que está muito grande. (Luciano, 8 anos)

Acho que a violência e o desemprego. (Anderson, 19 anos)

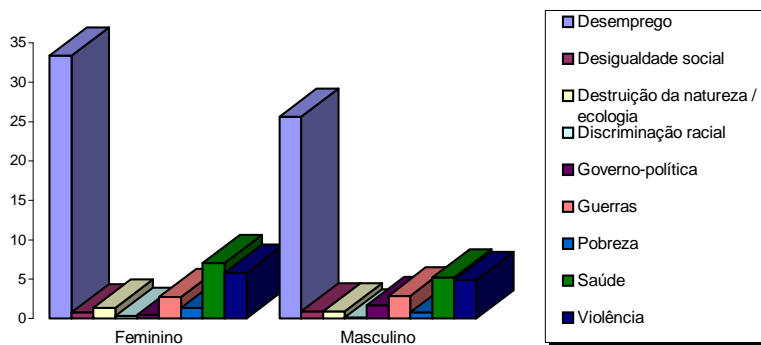
Eu acho que a saúde tem muito o que melhorar, mas eu acho que já melhorou muito, mas a questão da segurança, eu acho que ainda é muito precária, muito, eu que lido no comércio, sei, tu vive com o coração na mão. (Priscila, 18 anos)

Os problemas são basicamente sempre os mesmos: Educação, saúde, emprego, moradia. Esses são os problemas crônicos. A gente às vezes não tem acesso à saúde, eu acho que é uma coisa muito grave. Hoje em dia, por exemplo no Brasil é difícil tu acesso a um dentista. Esses dias saiu uma pesquisa na televisão e pessoas com cinqüenta anos que nunca foram ao dentista devido ao preço, muito caro. Mas é esses são problemas mais graves do Brasil, creio que a educação e a saúde. (Cleverson, 18 anos)

Violência, um pouco da educação está péssima. Lá pelo nordeste está horrível a educação. O desemprego eu acho que é isso. (Bibiana, 15 anos)

A distribuição por sexo se dá de forma eqüitativa na relação com os problemas apontados pelos estudantes, se considerar os índices obtidos nos dados estatísticos, conforme se verifica no gráfico a seguir.

Sexo em relação a problemas que mais preocupam (%)



Percorrendo os dados registrados no questionário quantitativo, localizamos um bom número de comentários onde a preocupação incide sobre estas questões. No tocante ao desemprego e à preocupação com trabalho, algumas falas são ilustrativas desse universo:

O desemprego é a coisa que mais me assusta, não poder realizar meus sonhos por não ter dinheiro. Ser morto por quererem roubar meus tênis, me leva a ter receio de usar uma roupa nova e bonita.

Mesmo com estudo ou cursos afora o ensino médio, há muita discriminação ao estudante em relação à procura de emprego, sendo que quem está terminando o curso do ensino médio não consegue nenhum estágio para adquirir experiência. Então pergunto: como conseguir trabalho?

Gostaria de ter uma oportunidade de trabalho melhor, pois tenho 19 anos e estou cursando o 2º ano do segundo grau e eu trabalho de auxiliar de cozinha há 2 anos. A loja onde eu trabalho não me dá oportunidade de crescer por não ter experiência.

As preocupações com a segurança, violência e saúde também são latentes nestes registros.

Gostaria que tivesse mais segurança nos colégios porque as drogas estão sendo vendidas dentro da sala de aula como no Visconde do Rio Branco.

Gostaria que tivesse mais segurança na escola, porque enche de drogado na frente da escola vendendo drogas.

Que abrissem um espaço melhor para a saúde e que melhorassem a segurança das pessoas nas ruas, e que houvesse programação de dar casa para os que não tem, no caso, casas populares.

Gostaria que este país onde vivemos fosse um pouco mais justo, onde a situação financeira fosse corretamente distribuída e que acabasse a falcatura dos políticos que estão sempre jurando incorretamente e não aplicam na segurança, na saúde e na educação.

A partir desse perfil, apresento alguns dos temas sociais que se fazem presentes nas discussões realizadas por professores na tentativa de trabalhar com temas sociais atuais e verificar o quanto respondem às questões apresentadas pelos estudantes no que tange às suas preocupações.

Não muito. A última vez que a gente trabalhou foi com a professora de português. Era para gente escolher os temas sobre amor, morte, infidelidade e essas coisa. A gente fez um debate. (Bibiana, 15 anos)

Sim, temos bastante professores, ainda mais nós, que somos do terceiro ano, como tem a questão do vestibular e entra bastante isso que está acontecendo. Por exemplo a semana passada a professora de português nos propôs duas redações uma sobre a guerra que está acontecendo no oriente médio e outra sobre a prefeitura de Porto Alegre no segundo turno. Então assim a gente tem assim, pelo menos, no terceiro ano trabalhado com essas questões do dia-a-dia. (...) Mais é conversas, a gente senta e debate o que tá acontecendo na opinião de cada um. A gente fala sobre a questão do aborto, quem é a favor quem é contra, então mais é acontece um debate. A gente mais conversa. (Cleverson, 18 anos)

Assim por exemplo, tipo em História a gente relaciona assim, coisas do passado com as que tão acontecendo agora. Então são temas atuais, que é o mais recente que a gente trabalhou foi essa, a guerra na, na Iugoslávia. (...) Geografia também a gente, trata bastante de temas atuais, tanto é, que algum tempo atrás nós estávamos trabalhando em agricultura, nós falamos de, sobre essa febre aftosa. Esclarecemos bastante dúvidas, ficou no ar. Então eu acho assim, eles trazem bastante coisa atual. (...) Em forma de debates, trabalhos, seminário, em forma disso a gente trabalha isso. (Fabrício, 18 anos)

Trabalha, eles vem fazendo bastante campanha sobre coisas assim, eles fazem palestras. (...) Drogas, gravidez na adolescência, problemas de emprego. Ah, muito a professora de Literatura, de Português. (...) Olha, é assim, é, entre professor e aluno a gente conversa muito. E aí surgem vários assuntos e a gente fica batendo esses assuntos assim, daí surge a idéia da professora sugerir para diretora, para trazer palestra no colégio. (...) Que a diretora, a professora faz: -"Ah, vamos fazer um trabalho sobre isso, sobre AIDS."- E aí cada grupo se separa, sabe? Daí isso, traz interesse para nossa turma e como para as outras turma também, daí a gente pensa numa palestra, para trazer para o colégio. (Vanderléia, 17 anos)

Na mesma direção dos dados obtidos em relação aos problemas que mais preocupam os alunos, observa-se uma concordância com os temas apontados pelos alunos que têm sido trabalhados pelos professores em sala de aula, rompendo com a estrutura pré-fixada dos programas curriculares. Parece haver um movimento que vem de encontro às questões apontadas pelos

alunos e uma escuta sensível desses interesses por parte dos professores. Os estudantes são enfáticos em afirmar que isso não é comum a todos os professores, destacam os professores que atuam na área de geografia, português e história. Para além dos temas sobre violência e desemprego, também saúde, questões como sexualidade, AIDS, relacionamentos afetivos, política e doenças, inclusive àquelas que atingem animais, como por exemplo a aftosa, são foco de interesse dos jovens e são contemplados pelos professores em seus estudos. Há uma diversidade que abrange vários aspectos do cotidiano da vida dos estudantes, que em um movimento inverso ao que sugeria anteriormente, se configura apontando para práticas que contemplam áreas ausentes do programa curricular. A não oficialidade desses temas, a priori previstos, permite uma flexibilidade por parte do professor em adaptar e criar espaços de reflexão sobre situações atuais no campo da educação. Outros registros, pelos questionário quantitativos, também abordam e apontam para algumas questões neste âmbito:

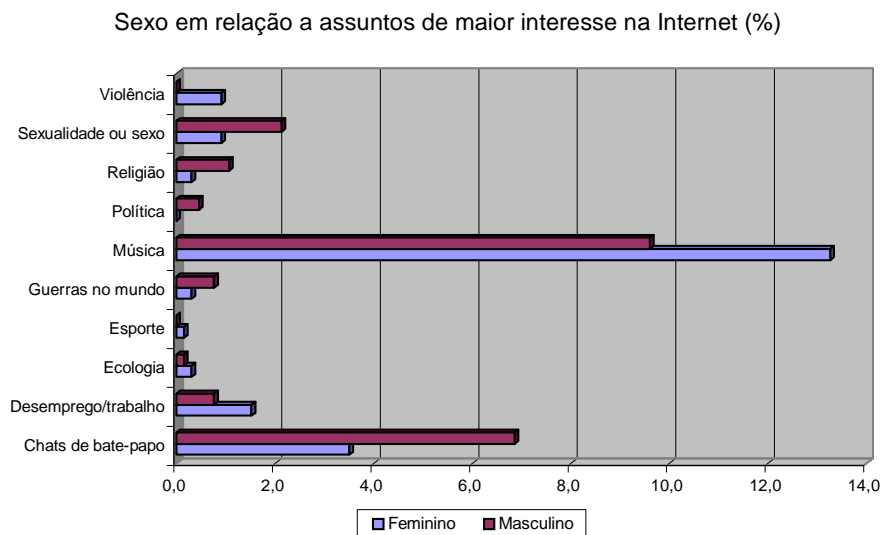
Deveríamos ter nas matérias assuntos mais atuais. Ex.: História acontecimentos importantes que aconteceram e acontecem e que não entendemos por falta de informação e que se estivessem incluídos no plano de estudos do ano seria mais fácil o entendimento.

Acredito que o ensino médio em nosso país não possui uma aprendizagem satisfatória para o mercado de trabalho. Ainda existem professores que não se preocupam com o ensino e também não se atualizam ou praticam leitura diária.

Acho que todos os professores deveriam ser cobrados de passarem para os alunos desde o início para que servem as matérias. Ex.: matemática serve para estimular o raciocínio lógico.

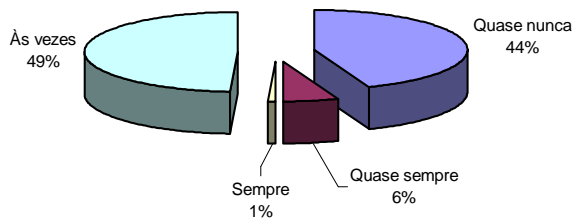
Na escola deveria ter mais períodos de línguas estrangeiras e outras, além de inglês, deveria ter espanhol e/ou francês. E deveria ter mais literatura e filosofia.

Pelo interior do pequeno universo de estudantes que acessam o computador fora do espaço escolar, seja em casa de amigos, na sua própria ou no local de trabalho, observa-se que os assuntos mais procurados na Internet remetem às informações sobre música seguidas pelos chats de bate-papo. Esses dois interesses são destaques tanto para os homens quanto para as mulheres.



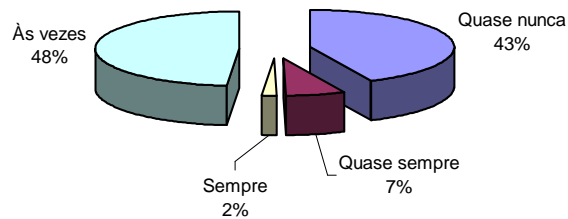
No que diz respeito à forma como estes assuntos são abordados ou trabalhados pelos professores parece não ultrapassar práticas já consagradas. Talvez esse fato se deva à falta de recursos didáticos ou então ao fato de que os próprios professores não exploram os materiais e equipamentos, mesmo sendo poucas as opções dos recursos disponíveis na escola. Um dos exemplos que se pode demonstrar retiro da constatação de que mais de 90% das escolas possuem televisor, no entanto, a utilização desse recurso nas práticas pedagógicas não chega a 50%, conforme se pode verificar no gráfico a seguir.

Freqüência do uso de televisor nas aulas



Outro recurso disponível é o computador, porém com menor incidência nas escolas (82,5%). A freqüência de uso desse equipamento nas aulas se eqüivale ao uso do televisor.

Freqüência do uso do computador nas aulas



Dois aspectos chamam a atenção: o primeiro deles diz respeito à existência tanto de computadores quanto de aparelhos de televisão disponíveis para o uso pedagógico. No entanto, a existência desses recursos não explicita a sua potencialização enquanto um instrumento pedagógico enriquecedor das práticas pedagógicas cotidianas. É interessante lembrar que essa percepção é tomada a partir dos dados obtidos junto aos 656 estudantes participantes da

amostra, que afirmam a existência desses equipamentos na escola. Também verifiquei, através da observação, que é comum nas escolas a presença de um espaço reservado para o laboratório de informática, com algumas poucas máquinas (este número varia entre 6 e 15). Um número que a priori é insuficiente para atender turmas que geralmente ultrapassam o número de 25 alunos. Outro dado constatado pela observação é o fato de que esses equipamentos, em grande parte, encontram-se sem manutenção. Aqui talvez possa se localizar uma das explicações para o uso tão restrito no cotidiano da atuação docente.

Na seqüência, as falas revelam parte de uma escola que é projetada pelos alunos. Esse projeto de escola é marcado por necessidades básicas que a estrutura das instituições escolares do estado ainda não conseguem dar conta, aspectos referentes à falta de espaço físico apropriado para as atividades, às formas mais eficazes de trabalhar com a indisciplina praticada por eles mesmos e à liberdade limitada que são apontados enquanto componentes de como deveria ser a escola imaginada.

E também porque esse colégio sempre teve má fama. Quando eu cheguei aqui, eu fiquei assim, com meio receio de entrar nesse colégio porque tinha assim, muita bagunça, muita baderna, alunas que só vinham estragar o colégio. E eu ficava com medo de vim nesse colégio, aí, de manhã, por isso que eu preferi de manhã, porque eu pensava assim, não então nesse, deve ter menos coisa de manhã. E porque eu estava tentando conseguir um emprego eu tinha que estudar de noite aqui, e aqui de noite sinceramente não dá para estudar. Porque é muita bagunça, os professores tem que gritar, para os aluno entender, porque então ninguém presta atenção na aula, sabe? É uma coisa assim, é ruim, estorva muito para aqueles que querem aprender. Para aqueles que precisam estudar de noite, eu acho ruim. (Vanderléia, 17 anos)

Olha, uma escola deveria dar assistência médica e odontológica para cada aluno, na escola. Como tinha antigamente, os CIEPS, claro, não era um modelo, não era sempre funcionando certo. Que a criança, ainda mais quando ela é pobre, quando entrasse na escola, tomasse um café de manhã, ao meio dia almoçasse, tive acompanhamento de psicólogos, médicos, dentista e a tarde fosse para a casa, é mais ou em turno integral, ou meio turno, mas tivesse um acompanhamento de um psicólogo e de médicos. No mínimo uma educação física que o pessoal pudesse fazer bastante exercícios, aprender a não só jogar futebol mas tivesse um acompanhamento de um preparador físico ate para

manter o corpo e não ter o problema da obesidade, tivesse um acompanhamento de um nutricionista, médicos, professores bem qualificados com bastante materiais que falta as vezes. Os professores são bons mais falta matérias para ele executarem o trabalho. (Cleverson, 18 anos)

Para além das necessidades materiais, aparecem outros elementos como a merenda e o atendimento psicológico para crianças com dificuldades, ou, então, um profissional da área de educação física, nomeado pelo estudante como um preparador físico com condições de orientar

(...) Olha, eu acho que, deveria haver muita afetividade entre os professores, entre as pessoas. Porque eu levo muito na vida assim um pouco sentimental. Que eu acho que tudo deve ser da, de bem, sabe? Todo mundo viver bem consigo mesmo, para se sentir melhor no ambiente. Que eu acho que um ambiente que as pessoas vivem brigando, não dá muito certo. (Vanderléia, 17 anos)

Eu bom, eu não digo que, bom se eu pudesse propor, proporia uma, uma escola liberal, mas não digo assim liberal em todos os sentidos. Ela teria seus lados restritos, mas não um negócio assim de viver assim, por, exemplo, um aluno com 18 anos ser tratado como um aluno de 12, 11 anos assim, sabe? Ela teria certas partes uma parte liberdade, não liberdade total, mas em certas partes, liberdade restrita para uns e para outros ou direitos iguais. (Fabrício, 18 anos)

Afetividade e liberdade são apontados pelos alunos como elementos importantes para se repensar a prática pedagógica, conforme se localiza nas duas falas anteriores. O que percebo é a possibilidade de pensar uma proposta na perspectiva intercultural que reúna fatores que são históricos no campo da educação - já muito bem acentuados por autores brasileiros como é o caso de Paulo Freire.

Estas duas lógicas que consideram a liberdade que pode ser vista como liberdade de agir, movimentar-se, expressar-se, carregam em si mesmas condições para, a partir de questões simples, trabalhar com um ato reflexivo na constituição de propostas pedagógicas inovadoras, aliando reflexões já consolidadas no campo da educação, principalmente brasileira, com a atuação no cotidiano. Nesse sentido, mais do que formação intelectual, alia-se a essa necessidade o trabalho com posturas e atitudes de docentes no trato com seus

sujeitos do processo de aprendizagem. Por este viés, tenho consciência de que não apporto novidade no campo da educação, simplesmente constato aspectos que já foram objeto de estudo de outros pesquisadores na área da educação e que ainda merecem uma intervenção mais objetiva e prática no fazer pedagógico diário.

Por outro lado, pensando a liberdade no território da escola, se avaliada e refletida de forma mais aprofundada poderemos nos direcionar para um desafio que se impõe. Respeito, consideração e reconhecimento da diversidade que constituem o cotidiano escolar perfazem desafios permanentes tanto na formação dos professores, quanto no trato com os estudantes.

As relações que devem ser estabelecidas com a comunidade de uma forma geral são um imperativo a ser levado em consideração na constituição de um projeto pedagógico que contemple a diversidade cultural.

Acho que uma outra maneira de integrar a sociedade e a escola, é festa de São João, festa que tem que a escola está aberta, as pessoas vêm e visitam. (...) Porque os nossos encontros com a comunidade é muito pouco. É só quando existe o meio frango ou então alguma festa que a gente vai e se integra, mas, eu acho que é importante a sociedade tá dentro da escola. (Priscila, 18 anos)

Não, só a escola ajuda alguma coisa assim: campanha do agasalho, tem votação de CPM mas não envolve diretamente assim a comunidade. Não tem assim uma festa junina que possa toda a comunidade participar. Quando a gente organiza alguns torneios de futebol é fechada a escola e não pode participar a comunidade. Só os alunos. Por medidas da direção não que eu não queira até porque eu acho importante a comunidade participar. (...) Eu acredito que a comunidade e a escola giram em torno de si. Quando eu era presidente da outra escola, esta escola era mais aberta para comunidade. A comunidade sempre participando junto. Então eu acho que uma boa escola se faz com uma comunidade presente. (Cleverson, 18 anos)

Porque as pessoas que estudam nesta escola também pertencem à comunidade e se estão bem com a comunidade estão bem com a escola também. Se for uma comunidade violenta pode acontecer na escola também. Então tem que haver uma comunicação entre essas duas também. (Luciano, 18 anos)

Sim, se envolve, porque a gente às vezes quando, assim, cultura, no nível cultural a gente também às vezes, levamos um filme, trazemos um filme para o colégio e abrangemos toda a

comunidade. Foram todos os bairros daqui, foi, vieram aqui ver o filme. Também houve aquele, que eu gostei muito, que devia ser feito aqui. Não sei porque, uma reunião que a gente fez, com os pais e alunos que vieram para cá e acho que isso é muito tri. (Vanderléia, 17 anos)

Das seis escolas em que trabalhei, os estudantes não manifestam conhecimento de relações com a comunidade em termos de realização de trabalhos ou atividades de envolvimento entre escola e comunidade. Observa-se um distanciamento quase que permanente entre as atividades escolares e práticas que potencializem a participação da comunidade. Os próprios estudantes revelam a necessidade e importância de se trabalhar com a comunidade, uma vez que consideram importante essas relações. Por outro lado, nota-se que atividades pontuais são realizadas, ou melhor, citadas pelos estudantes: festas, galeto ou, então, um dos poucos exemplos de cunho educativo, a abertura da escola para assistir a um filme. Alguns dos registros obtidos pelo questionário quantitativo seguem referendando esta perspectiva.

Na nossa escola o Grêmio estudantil exerce uma grande participação em realização de festas para reverter fundos para a própria escola o que quase nunca é reconhecido de forma adequada.

Faço parte do grêmio estudantil da escola e algumas vezes faltamos a aula para tratar e organizar eventos para a comunidade escolar.

Em relação à capacidade dos professores em motivar os alunos para os estudos, observa-se que os alunos não apontam para questões de âmbito negativo, destacando a positividade dos professores no estímulo a estudar e a importância do estudo para o futuro.

Então eles querem que a gente não pare por aqui, que eles, que a gente tenha um futuro melhor, então eles estimulam e gente a ir adiante. Isso é importante para gente, apesar de ser às vezes cansativo. Porque tem muita coisa para fazer. (Priscila, 18 anos)

Ah, eles fazem muito a gente cair na real. Eu pelo menos, eu vejo quando tá muito mal a coisa para mim, ele olha: -"Tá precisando, olha a tua nota, não é muito bom ficar com essa ma, com essa nota, se tu quiser seguir."- Aí eu, eu sempre, eu tenho, eu quero também fazer uma faculdade, então, sempre quero tentar ver o que eu posso melhorar para mim, e eu gosto dessa atitude, ela me, me tratava um pouco melhor assim. (Vanderléia, 17 anos)

Eles são amigos da pessoa e isso também ajuda porque se a pessoa tem amigos e tem dificuldade numa matéria não tem receio de chegar e colocar para o professor: Olha eu tenho dificuldade nisso... Eles estão ali para ajudar e muitos ajudam e tão lá e conversam, com a pessoa e até nem sempre coisas da matéria até problemas pessoais mesmo. Eu acho que isso ajuda a incentivar a pessoa a estudar. (Luciano, 18 anos)

A professora ajuda a gente bastante. As vezes esta meio mal principalmente eu que to com sono na aula, a professora ajuda bastante explica bastante. Ela explica, eu não entendi, ela explica mais uma vez. (Anderson, 19 anos)

Sim os professores são bons aqui, pelo menos eu posso falar pelo meus professores do terceiro ano, são professores capazes, que são interessados, que se preocupam com o nosso saber então os nossos professores são bons. (Cleverson, 18 anos)

Porque se depender deles para eles é assim, se tu sabe se tu não sabe se dane, se vira. (Fabrício, 18 anos)

Em relação aos conteúdos e como eles são trabalhados pelos professores, os alunos são enfáticos ao destacar alguns professores e suas práticas pedagógicas. Mas estas ainda centram-se no conteúdo tradicional do programa curricular, os próprios alunos não anunciam outras formas de trabalhar com saberes que extrapolem o programa pré-fixado. Nota-se uma limitação em perceber quais são os elementos, para além do quadro exigido oficial, que também compõem a construção de conhecimento e capacidade reflexiva interpretativa da realidade, elementos importantes para se pensar uma educação que esteja voltada para a realidade.

De matemática esta bom, física esta bom, química, biologia. O que eu não gosto e eu acho que ninguém na turma gosta é história. A professora dá muito mal a aula, ela não desenvolve o conteúdo legal. (...) Essa coisa de história mesmo e português a aula devia ser muito mais bem dada. Ta devendo conteúdo. (Bibiana, 15 anos)

Apesar deles serem cansativos, que tem, o terceiro ano eu pensei que ia ser diferente não, mas tem muita matéria, e às vezes tu quer ter uma atenção mais especifica em certo assunto, tu não pode, porque já terminou, tem que tá passando outra coisa, porque o vestibular esta aí. Eu acho que o terceiro ano devia sê

mais específico para quem vai fazer vestibular, sabe? (...) Para aquilo que vai escolhê, eu acho que segundo grau tu teria que ter uma meta, eu vou fazer advocacia, daí eu queria que o segundo grau aju, andasse mais a quem vai fazer advocacia, sabe? Desse matérias que vai caí, que ele precisa vê e, que muitas vezes tu vê tudo e chega na hora esquece, tem que estudar e depois de novo vê tudo aquilo que não veio, não conseguiu vê ou não deu uma atenção específica para aquilo, para fazer um vestibular. (Priscila, 18 anos)

Algumas falas manifestam o descontentamento dos alunos com relação a conteúdos que não apresentam sentido visível, levando-os a se desinteressarem pelas aulas.

Olha, a maioria dos conteúdos, eu acho que são bons, sabe? Mas tão, tão indo bem, mas dependendo do, do jeito que vai a aula a gente perde muita matéria. (...) Eu acho que tem umas matérias também que são, que eu acho que não tem cabimento ter que tá aturando, sabe? Matéria, ah, tem, tem matérias assim, a parte da matéria assim principal elas dão, daí depois tem matérias que elas dão demais, sabe? Assim, é muito, muita coisa, sabe? Que eu acho que nem vai utilizar aquilo que elas tão dando, sabe? (...) A gente deixa de dar uma matéria que é importante, para dá aquilo que não é essencial. (...) Ah, eu acho que as matérias mais importantes para mim são, que eu acho que é Português. Português é muito importante, Biologia é muito importante para mim, eu acho que toda, tudo um pouquinho da matéria tem muita importância. Literatura tem importância, toda a matéria tem importância, que tudo é um conjunto bem dizer. (...) Olha, eu acho que eu sinto falta um pouco da, de, de me tentar expressar um pouco mais a minhas idéias, eu acho que eu não consigo expressar, eu consigo expressar pouco a minha idéia, sabe? (...) Eu acho que deveria ter alguma matéria relacionada a isso, sabe? Que é assim para, pessoa tímida, tentar um pouco ser, um pouco melhor, sabe? Um pouco mais, como é que eu vou dizer? Tentar se expressar melhor, e muito especialmente assim quando tu não consegue te expressar bem, eu acho que, Filosofia seria legal, um pouquinho da, de Filosofia, eu acho que seria bom, a gente consegue, expressar os seus sentimentos e, coisas assim. (Vanderléia, 17 anos)

Por outro lado, também são apontados alguns elementos que reforçam a idéia de que os conteúdos são bem trabalhados e são "fortes", ou seja, há uma maior exigência dos professores. Mesmo assim, em síntese, observa-se que os alunos avaliam o conteúdo proposto como sendo o básico necessário para que eles completem sua formação.

Eu acho que são bem trabalhados sim o que falta são os incentivos de cursos profissionalizantes. A educação no país hoje não esta das melhores. (Luciano, 18 anos)

É bom e até meio forte. Eu comparo com a minha irmã que estuda na mesma série que eu só que em outra escola onde a média é sete. Aqui a média é 5 mas lá a matéria é bem mais fraca. (Anderson, 19 anos)

Eu acho que o que tá sendo proposto pelos professores é o básico para quem tem que prestar o vestibular. Claro que falta algumas coisas até pelo tempo. Falta algumas coisas mas eu acho que o básico do que tá sendo proposto tem que ser proposto para fazer um vestibular tá sendo feito. Claro que agente não dispõe de muitos materiais mas o professores sempre que podem eles tão acompanhando a matéria bem, e agente espera que tenhamos sucesso neste vestibular. (...) Eu acho que podia se melhorar o ensino em geral, porque falta assim materiais didáticos: livros, mapas. Esse material que tá faltando. A escola pública não tem. Eu acho que deveria ter mais material, não tanto a parte teórica, assim, os professores só conversando e dando polígrafos. Mais materiais, apostilas essas coisas que o governo deveria fornecer. O que tá acontecendo, coisas atualizadas por exemplo a informática, muitos não tem acesso a computadores aqui. Eu acho que deveria ser trabalhado. (Cleverson, 18 anos)

São, a minha, a minha avaliação, são a, a médio, médio assim eles não são muito bons não, porque uma que às vezes eles, passam, atropelam certos conteúdos. Um disse: –“Ah, isso não precisa, isso precisa, isso não precisa.”- Então eles atropelam, então eu acho que não é um bom, bom assim, bom conteúdo. (Fabrício, 18 anos)

Entre os temas atuais e os problemas apontados pelos alunos como foco de sua maior preocupação, como observamos anteriormente, encontra-se um certa concordância, e dessa forma localiza-se uma abertura dos docentes em atender essa demanda apresentada pelos alunos. Mas, ainda assim, a escola de uma forma geral parece dar conta do básico necessário sem apresentar inovações ou projetos pedagógico mais definidos e propositivos.

Os conteúdos, em geral, não ultrapassam as exigências mínimas colocadas pelo Ministério da Educação como parâmetros curriculares. O destaque que faço aqui fica por conta da ausência de temas ligados às questões de âmbito cultural, da diversidade e da diferença. Esses aspectos parecem ficar relegados ao silenciamento e invisibilidade no interior do cotidiano escolar.

Um outro aspecto diz respeito à questão da homogeneidade. Uma vez que a diversidade cultural, étnica e social não é vislumbrada pelos alunos em suas falas, parece estar aí uma perspectiva homogeneizadora do trabalho da escola enquanto instituição. São estudantes que apresentam características distintas, diversas tanto no nível cultural, quanto no social e econômico, no entanto são alteridades que não são demarcadas e trabalhadas de forma explícita na escola.

Se tomar como referência para discutir a interculturalidade dentro desse espaço, observa-se que sequer as diferentes manifestações culturais são reconhecidas. Isso significa que trabalhar com essa direção na escola exige um trabalho que antecede, ou melhor, deve ser realizado paralelamente. Em primeiro lugar, um processo de formação de professores que recupere elementos fundamentais, sensibilize e desperte para perceber essa diversidade cultural para, a partir daí, propor um outro olhar sobre essa realidade escolar a fim de que outras/novas leituras da realidade sejam realizadas.

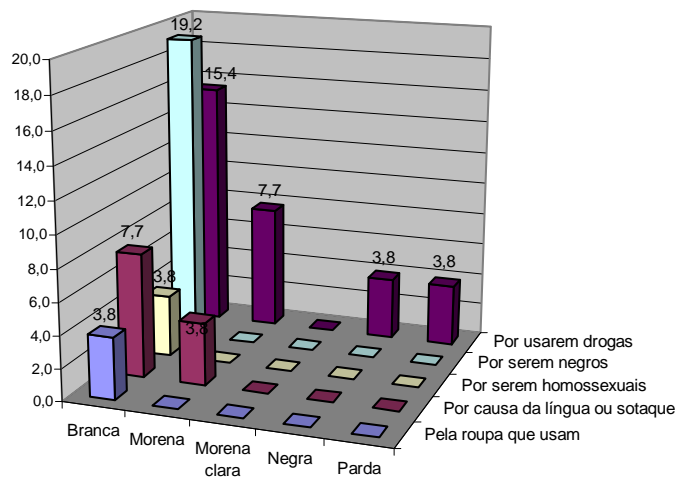
9.5 Especificidades de uma educação intercultural sob a perspectiva dos professores

Esta análise realizou não a partir de um processo discursivo explícito ou pelos dados obtidos com o instrumento quantitativo, mas, pelo contrário, sigo a lógica que venho perseguindo na localização de fragmentos que possam me conduzir pelo desvelamento da realidade em estudo, a tal ponto que possa verificar aspectos capazes de contribuir para se pensar uma educação a partir da noção de interculturalidade. É por esta perspectiva que a noção de cultura que trabalho norteia essa busca, considerando os aspectos que estão, na leitura apresentada por Hommi Bhabha, como num entre-lugar, pelos intervalos da realidade a ser desvelada. O campo educativo é um dos maiores desafios assumidos nessa pesquisa. Considero e trabalho com a realidade gaúcha como historicamente construída e constituída, porém com os processos de invisibilidade que foram assumindo essas manifestações culturais da diversidade no âmbito do cotidiano. Sem dúvida que trabalhar com contextos europeus, onde a multiculturalidade se dá pela presença visível de outros grupos culturais que expressam uma cultura diferenciada da cultura da sociedade dominante, traz para a realidade escolar desafios que comportam no seu interior a relação direta com outra cultura.

Já no Brasil a visibilidade dessas manifestações está ofuscada por um processo também histórico. Porém, com o passar do tempo, tais manifestações tornaram-se naturais e invisíveis. Aqui coloca-se a dificuldade de destacar e desvelar essas expressões, a tal ponto que me possibilitem pensar a diversidade cultural como elementos potencializadores de outras novas configurações para se apontar para uma prática escolar pedagógica com jovens dos meios urbanos, no caso, a realidade da região metropolitana de Porto Alegre, permitindo, dessa forma, uma releitura da realidade cultural diversa. É por esse viés de busca que a entrada das informações obtidas junto aos professores contribuem para enriquecer de forma mais completa e abrangente a possibilidade e a especificidade de uma educação a partir da perspectiva da interculturalidade, na tentativa de responder algumas das questões diante do contexto brasileiro.

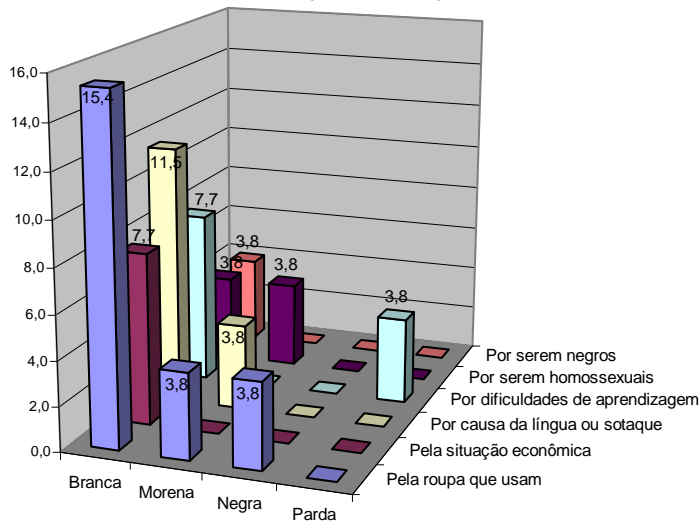
Nesse sentido, o cruzamento das questões que dizem respeito à cor dos professores em relação ao conhecimento ou à vivência de situações de discriminação por alunos revelam alguns elementos que me permitem pensar essas possibilidades. A maioria dos professores que responderam ao questionário se enquadram na categoria de brancos, sendo que nessa categoria, como primeira opção, destacam-se com 19,2% as situações de discriminação racial, 15,4% apontam o preconceito no uso de drogas e 7,7% apontam para situações em que aparece a discriminação pela língua ou sotaque. O gráfico a seguir ilustra de forma mais completa os dados obtidos.

Cor em relação ao conhecimento ou à vivência de situações de discriminação por alunos - 1a. Opção - (%)



Na segunda opção apontada pelos professores, 15,4% destacam as atitudes com relação à forma de se vestir como um dos fatores de maior relevância em nível de discriminação no cotidiano escolar, seguido por 11,5% atribuído para a língua ou sotaque utilizado pelos estudantes e 7,7% para a situação econômica e as dificuldades de aprendizagem. Os aspectos relativos à discriminação racial não assumem preponderância significativa nesta segunda opção. O mesmo ocorre no que diz respeito à opção sexual.

Cor em relação ao conhecimento ou à vivência de situações de discriminação - 2a. opção - (%)



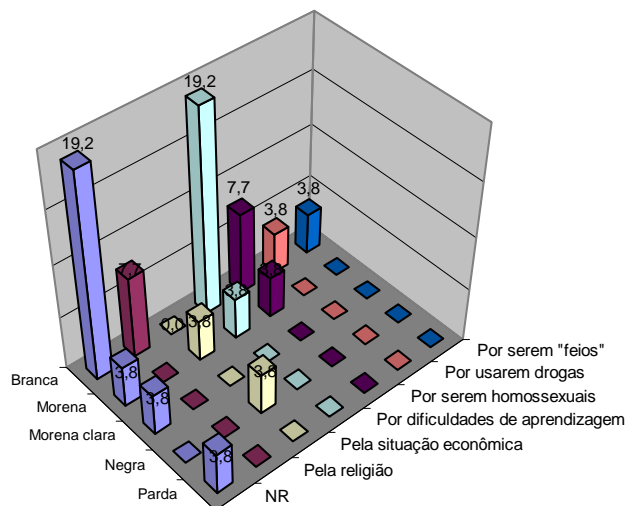
No que tange à questão de língua ou sotaque, uma das falas das professoras ilustra este aspecto:

Ah, é mais ou menos como é desse maranhense, primeiro é o choque. Mas aí, dependendo do aluno, o professor procura trabalhar suas diferenças e colocar pelo lado da Língua Portuguesa – “Olha pessoal, isso se chama riqueza.” - E aí com o passar do tempo ele vai perdendo o sotaque mas a gente, eu pelo menos quando professora de Português, no Português mesmo, na escrita, assim como tu fala, tu escreve. (...) Ah, normalmente dependendo da série. Normalmente eles fazem gozação, mas aí vai muito do professor que tá na sala ou da gente trabalhar essas diferenças. E procurar mostrar o lado da complexidade, vamos mesclar, levar sempre para o lado assim ou da brincadeira ou do crescimento. Procurar não deixar que se torne uma discriminação. E aí com o passar do tempo, como aconteceu comigo, isso aconteceu comigo mesmo, eu cheguei lá na Bahia. Primeiro aquele baque, aquela discriminação, até que eu mostrasse, até que eu passasse a conquistar, acho que assim com a ajuda do professor que está em sala de aula, ajudar que aquele aluno conquiste seu espaço e seja bem quisto pela turma. O pessoal aqui nesse ponto é muito legal, um pessoal aberto, não é discriminatório. (Profa. Márcia)

A concepção de trabalhar com a diferença lingüística, nesse caso, uma diferença regional, segue a lógica de assimilar o outro, diferente, ou seja, “até que ele perca o sotaque”. A perspectiva aqui segue as considerações propostas por Lévi-Strauss na relação com o estrangeiro: ou se assimila ou se expelle (expulsa). O trabalho com a diferença passa pelo reconhecimento, como um primeiro momento, seguido por um segundo em que deste reconhecimento se potencializa a diferença como um elemento enriquecedor. A alusão feita pela professora sobre a “riqueza cultural” parece deixar transparecer uma vontade implícita nesse processo de potencialização.

Chama a atenção que, em terceira opção, despontam aspectos relativos à questão de dificuldades de aprendizagem com 19,2% dos professores de cor branca, religião e uso de drogas aparecem com 7,7% das opções dos professores nesta mesma categoria.

Cor em relação ao conhecimento ou à vivência de situações de discriminação - 3a. opção - (%)

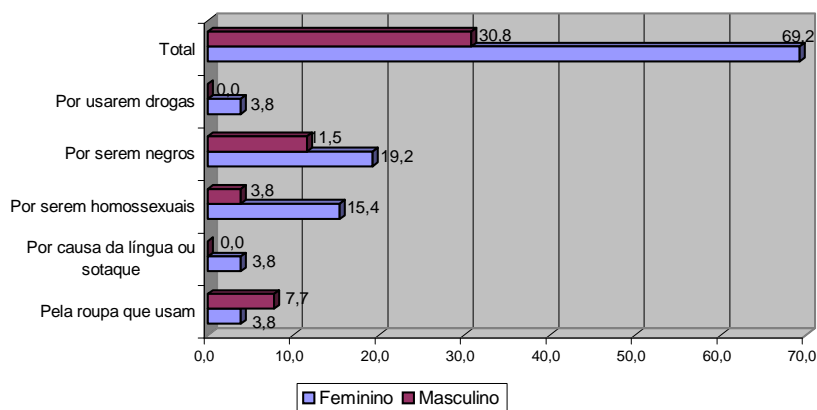


O objetivo para realizar o cruzamento das questões sobre cor com formas de percepção de discriminação na sociedade considerou a possibilidade de localizarmos uma sensibilidade mais aguçada por parte

daqueles professores de cor negra ou morena, conforme se pode constatar, talvez pelo fato de termos a maioria de professores que se autodenominam de brancos, essa possibilidade não foi verificada. Se levarmos em consideração esse aspecto, temos um certo equilíbrio nos dados obtidos pelo cruzamento das questões.

No cruzamento entre sexo e discriminação na escola, os professores do sexo feminino despontam na opção relativa à questão de opção sexual com uma sensível diferença, se comparados com os professores do sexo masculino. Na opção por discriminação racial é praticamente equitativo o nível de opções apontadas pelos professores de ambos os sexos, considerando que a maioria dos professores são do sexo feminino. O gráfico a seguir explicita esses dados.

Sexo em relação à discriminação na escola - 1a. opção - (%)

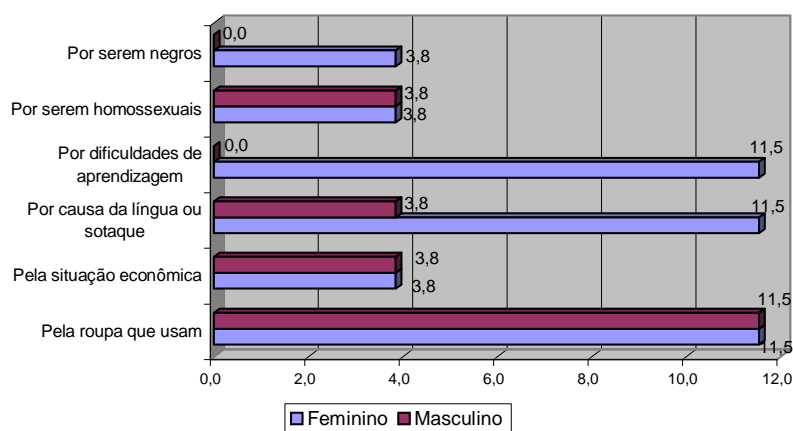


Nesta mesma questão, em segunda opção, destacam-se os professores de ambos os sexos, apontando para as formas de preconceito “pela roupa que usam, seguida pelas formas práticas discriminatórias relativas à língua ou sotaque e pelos problemas de aprendizagem. Quanto às dificuldades de aprendizagem, os professores do sexo feminino são a maioria massiva nessa

opção, da mesma forma que ocorre uma diferença significativa para as práticas ligadas à forma de falar, conforme se pode observar no gráfico a seguir.

Os dados permitem também constatar a percepção dos professores que

Sexo em relação à discriminação na escola (%) - 2a. opção

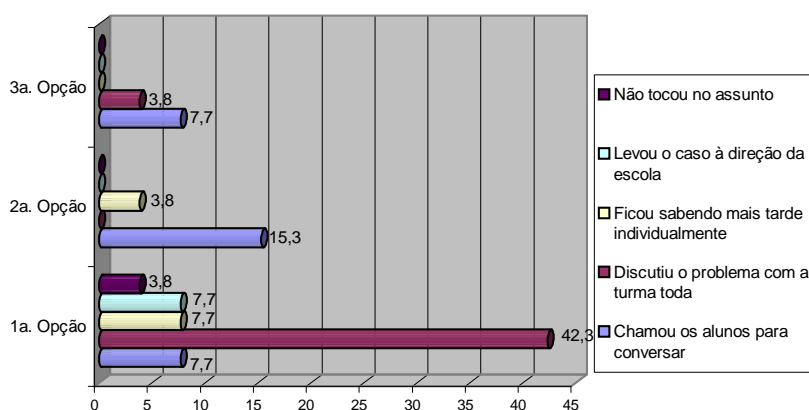


apontam para uma sociedade discriminatória no que tange às questões raciais. Esse aspecto é destaque na primeira opção, no entanto, na análise das entrevistas qualitativas, não foi possível localizar situações concretas de vivências ou de conhecimento de atos discriminatórios que pudessem ser relatados. Os professores são enfáticos em afirmar a existência do racismo, porém não conseguem descrever situações em que observaram essas situações. O que permanece garantindo a “invisibilidade” do racismo na estrutura social, disseminado como prática existente, porém de difícil localização, se considerarmos os registros oferecidos pelos professores nos seus discursos.

Ainda assim, em um movimento aparentemente antagônico, observa-se, a partir da soma das opções 1,2, e 3 no que diz respeito às formas de resolução dos problemas enfrentados, referem-se a situações que envolvem problemas de aprendizagem e opção sexual (homossexualismo). A maneira como os professores encaminham esses problemas no cotidiano escolar

aparece pela opção em discutir com a turma toda (42,3%), levar o caso à direção da escola, chamar individualmente os alunos envolvidos para conversar e tomar conhecimento somente mais tarde aparecem igualmente com 7,7%. As outras opções apresentamos no gráfico a seguir que ilustra a distribuição.

Posições adotadas diante das situações presenciadas (%)



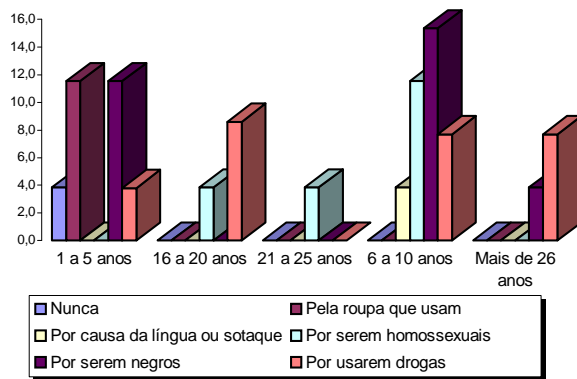
Algumas formas de trabalhar com o preconceito e com situações de discriminação são elaboradas no cotidiano escolar como forma de enfrentar parte desses problemas, sendo que, na maioria das vezes, conforme demonstram os dados, a tendência é pelo ocultamento. Fugindo dessa direção, uma das educadoras relata um trabalho realizado de forma interessante para discutir com a diferença e situações de discriminação na escola.

Mas e, acaba aquele exemplo que eu falei antes, aquela coisa do filme que a professora passou, que mostrava essa diferença, o ser humano que é diferente um do outro, de não fazer essa discriminação, aquilo ali eu tenho certeza que teve alunos, porque eu vi que eles se emocionaram com o filme e aconteceu o debate depois, eu tenho certeza que ajudou. (Profa. Liane)

Em relação ao tempo de experiência dos professores no magistério, observa-se uma tendência daqueles com menos tempo de atuação em apresentarem maior sensibilidade para as questões do cotidiano escolar,

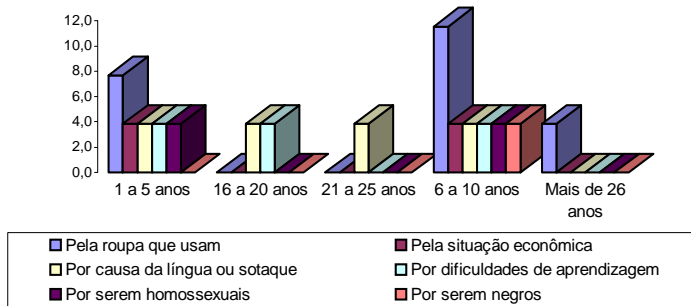
destacando-se, nesse sentido, aspectos ligados à discriminação racial, ao uso de drogas e às formas preconceituosas relativas ao vestuário. Entretanto, os professores com maior experiência parecem não manifestar maior preocupação ou sensibilidade para perceber estas práticas, conforme se constata no gráfico a seguir.

Tempo de experiência no magistério em relação a situações de discriminação na escola - 1a. Opção - (%)



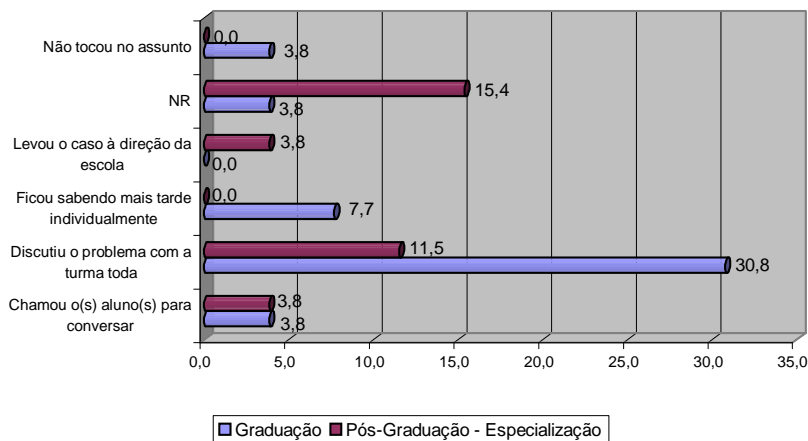
Na segunda opção, a atenção dos professores concentra-se na alternativa “pela roupa que usam”, destacando-se tanto os professores entre um e cinco anos de experiência como aqueles entre 6 e 10 anos.

Tempo de experiência no magistério em relação a situações de discriminação na escola - 2a opção - (%)



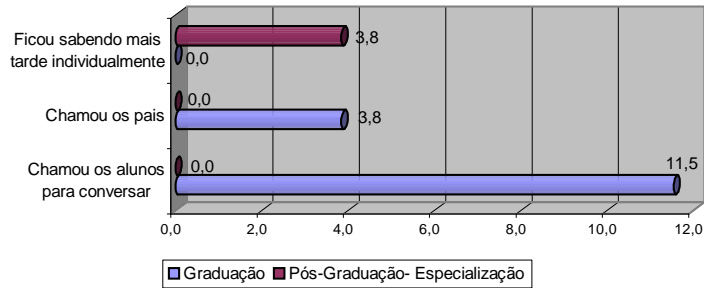
Apresento um gráfico ilustrativo no que tange à qualificação dos professores e às suas atitudes no encaminhamento de situações de discriminação na escola. Um dos destaques nesse cruzamento fica por conta da opção por discutir com a turma toda, alternativa apontada por 30,8% dos professores somente com graduação, e por 11,5% dos docentes com nível de especialização na sua qualificação profissional. Outro índice significativo são aqueles que preferiram não responder (15,4%), o que concentra igualmente entre os professores com maior qualificação, conforme se observa no gráfico a seguir.

Qualificação em relação a atitudes diante das situações de discriminação na escola - 1a. Opção - (%)



Na segunda opção deste mesmo cruzamento, são os professores graduados que se destacam, optando por conversar individualmente com os alunos sobre o problema vivido. Já com relação aos professores com um maior nível de formação acadêmica, observa-se que há uma espécie de silenciamento quanto a este tipo de problema. O gráfico a seguir ilustra esses dados apresentados.

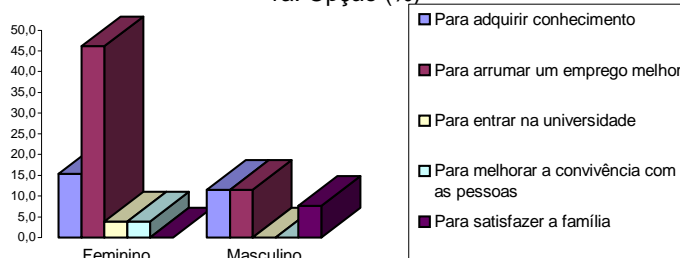
Qualificação em relação a atitudes diante das situações de discriminação na escola - 2a opção - (%)



Em síntese, nos aspectos relativos a tempo de experiência, são os docentes com menos tempo de atuação que demonstram uma maior sensibilidade e observação do que se passa no cotidiano escolar, o que também se pode afirmar se for tomado como referência o grau de formação: os professores com menos “qualificação” são os mais atentos ao que ocorre com os estudantes no espaço escolar.

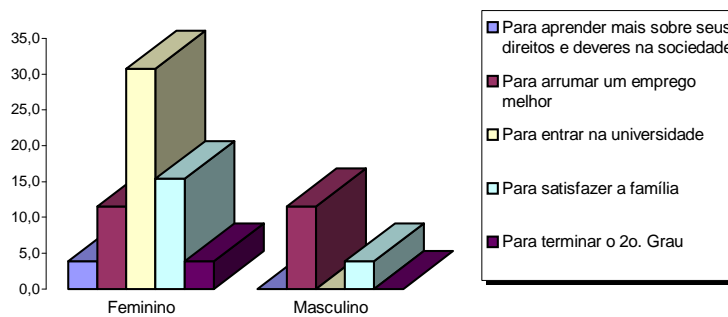
Um outro aspecto interessante de se observar são as expectativas dos professores com relação a seus alunos no que diz respeito aos motivos que levam seus alunos a continuarem estudando. Optei por cruzar a variável sexo com os motivos que os professores identificam na relação com seus alunos. Em primeira opção, a aposta dos professores do sexo feminino é de que os alunos buscam a escola na esperança de garantir um emprego melhor no futuro, da mesma forma os professores do sexo masculino apontam para essa motivação em índices menores.

Sexo em relação a motivos dos alunos para estudar - 1a. Opção (%)



A aposta no ingresso na universidade se dá a partir da segunda opção pelos professores do sexo feminino, enquanto que para os do sexo masculino o ingresso na universidade dos alunos das classes populares é inexistente. O gráfico a seguir ilustra bem esta distribuição

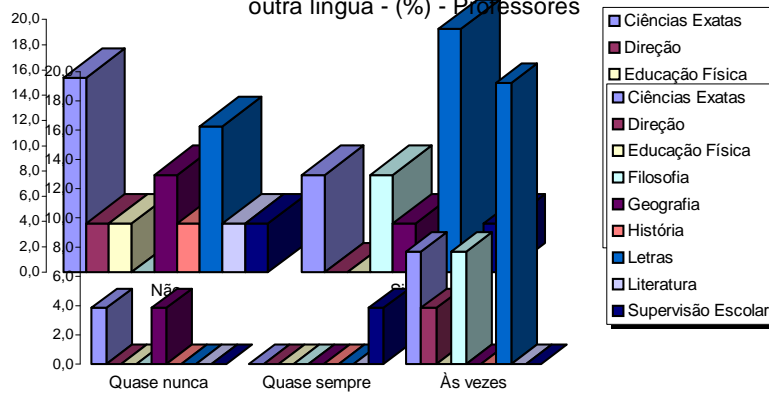
Sexo em relação a motivos dos alunos para estudar -
2a. Opção - (%)



A busca por uma compreensão dos professores sobre como se poderia entender a sociedade multicultural apresenta alguns dados interessantes de forma mais facilitada de ser captada. No universo dos professores, algumas informações contribuem para se localizar esses aspectos, como é o caso do uso de outra língua no espaço doméstico por parte dos professores.

Letras é a área de conhecimento que desponta com o maior índice da

Área de atuação em relação ao uso de outra língua no
espaço doméstico - (%) - Professores
Área de atuação em relação à frequência do uso de
outra língua - (%) - Professores



prática de outra língua no espaço doméstico, seguida em menor escala pela área de Filosofia e Ciências Exatas.

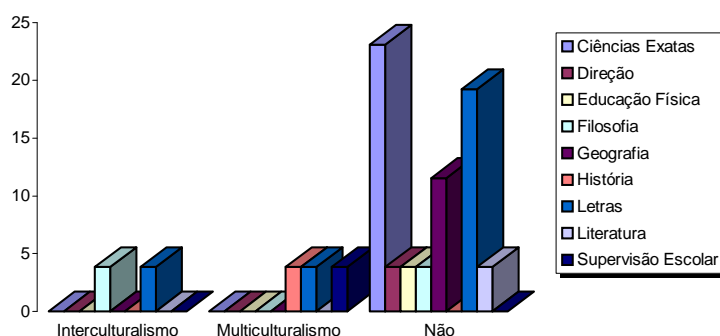
No cruzamento entre área de atuação com experiências ligadas a projetos que contemplam a discussão sobre interculturalidade e/ou multiculturalidade, as áreas de Filosofia, História e Letras são as que concentram o maior número de professores com experiências.⁸

A noção de multiculturalidade, a partir da leitura dos professores, corresponde à idéia que reservo para a designação da realidade social cultural diversa, distanciando-me do termo para uso específico de propostas no âmbito da educação, reservando, nesse sentido, a multiculturalidade enquanto noção teórica para a descrição da realidade cultural e social em que estamos inseridos.

Alguns dos fragmentos discursivos elaborados pelos professores entrevistados revelam em parte essa concepção.

De várias culturas. Desde assim, a gente encontra aqui descendentes de indígenas. O índio tá presente, agora nessa coisa de 500 anos, aí! Que a gente viu como tá perto de nós. O

Área de atuação em relação à experiência com projetos ligados ao temas (%) - Professores



negro, o pessoal do campo que vem. Da onde tu é? (...) Pessoal

⁸ Infelizmente não foram inseridas no questionário outras questões relativas ao tema, o que poderia ter oferecido um número de informações mais complexas e completas sobre esse tema e as experiências dos professores, assim como possibilitado uma leitura mais clara e objetiva dessas experiências. A partir dos fragmentos das falas de caráter qualitativo, busquei localizar um pouco melhor esse universo empírico.

que vem da fronteira, que a gente encontra aqui, eles tem costumes, a fala diferente e eu acho que isso é mul-ti-cul-tu-ra-li-da-de. (...) Tu lembra assim, além dessas situações que tu coloca, alguma outra situação assim que caracteriza bem a nossa sociedade multicultural? (...) Religiões, por exemplo. (Pausa) Crenças. Quando eu vou para Garopaba, agora não mais tanto, mas no início, a uns vinte anos atrás, eu podia ver, como a cultura deles é diferente, as crenças, aquela coisa, aquele ritual de procissão, benzedeira, curandeiro, é uma coisa, é uma cultura bem diferente da nossa aqui no centro de São Leopoldo. Chega a ser tão ingênuo, tão, que tu pensa: "Meu Deus! Como eles acreditam nisso."- Acreditam em estórias de boi zebu, de não-sei-o-quê, umas coisa loca assim, boi sem cabeça, mula sem cabeça, nas crenças e, acho que na Bahia tem muito disso. Muita crença e, eu acredito que a religião é uma coisa que dá para ver bem assim as diferenças culturais. (Profa. Liane)

Não sei se estou certa do conceito, da palavra multiculturalidade, mas se a gente tomar por base, por exemplo a questão das raças, no caso, é como a interdisciplinaridade na escola. Ou seja é tentar se fazer um trabalho de português, matemática, com ciências, com tudo, acho que se a gente for pegar a nível racial. Nós somos sim uma sociedade muito rica e muito multicultural, porque nós temos costumes, vários povos que nos ajudaram a colonizar o Brasil e existe muita troca. Acho fantástico na minha área assim, que em um país tão imenso, nós somos tanto país tão pequenininho, mas nós somos um país imenso a nível de território, que mesmo os regionalismos com seus sotaques não interferem, a gente consegue num país tão imenso falar a mesma língua e nos compreendermos. Não chega a dar interferência assim na comunicação, isso eu considero fantástico, sob esse aspecto eu considero e até o próprio ser trabalhador, o ser preguiçoso, o ser festeiro, ficar no bem bom como o carioca, que não quer nada com nada. Então sei lá, então eu acho que existe uma multiculturalidade. (Profa. Márcia)

Diversa, mista. A cultura branca que predominou mais assim sucumbindo algumas como a indígena, como o negro. Mas mesmo assim a cultura negra tem uma determinada participação dentro da sociedade. Apesar de toda a manipulação do branco, conseguiram resistir as cultura negras a gente observa mais nas periferias assim, nos bairros que agente vê que é bem presente, tem a questão da religiosidade, as religiões afro-brasileiras nos bairros de Porto Alegre: Restinga, Glória. O batuque a umbanda que faz essa miscigenação do branco e do negro do indígena essa miscigenação brasileira. E do branco que é a oficial com o catolicismo, protestantismo, vendo nessa questão da religiosidade. Quanto a língua não tem nem o que ver, nós seguimos a língua dos colonizadores. A nossa língua natural aí dos índios a gente nem conhece, nunca tomei conhecimento, nunca vi em faculdade nem nada, se tem a gente que faz estudo

por fora. E do negro tem coisas incorporadas aí por fora mas não tão marcantes quanto a do branco. (Profa. Katiana)

Acredito que esses exemplos conseguem ilustrar bem a perspectiva que pode ser reservada para a idéia de multiculturalidade. Tais situações elencadas pelos professores contribuem e enriquecem ainda mais a idéia de que multiculturalidade é um conceito que é constituído por outros diversos atravessamentos no âmbito da compreensão mais ampla de cultura, nesse caso, agregando elementos de ordem religiosa, ou melhor, de âmbito da religiosidade popular, recorre a aspectos da formação do Estado do Rio Grande do Sul pela ótica da imigração européia presente em nosso estado, ao mesmo tempo que se percebe uma certa crítica, apontada, por um dos professores, ao processo formativo de docentes oferecido pelas instituições de nível superior. Tal crítica aponta para a ausência desses temas no processo de estudo e aprendizado dos docentes no que se refere às questões de diversidade cultural local e regional, inclusive em nível nacional.

Destaco uma outra fala no sentido de que demonstra, de forma mais completa e abrangente, as inter-relações que se dão no interior de uma sociedade multicultural, já indicando uma perspectiva da interculturalidade.

Multicultural seria uma sociedade que tivesse espaço para todas elas sem nenhum padrão preestabelecido, que as culturas poderiam fluir normalmente sem haver grandes divergências, até com essa questão do preconceito. Apesar de já ter melhorado muito no Brasil essa questão do preconceito, é muito preconceituoso. Eu ignoro eu passo a ignorar o que é diferente de mim, só vale o que eu penso, o que eu considero verdadeiro, eu parto do princípio egocêntrico, é minha cultura que é a certa, eu acho que multi para mim seria amplo, total, sem restrições. (Profa. Katiana)

Uma das questões que desponta aqui é a possibilidade de partir do reconhecimento da diferença como um dos elementos propulsores da constituição de outras/novas relações entre sujeitos culturalmente distintos e com histórias/trajetórias marcadas por construções que advêm de diferentes realidades sócio-culturais. São essas marcas constitutivas de identidades que

podem possibilitar a construção de outras relações a serem estabelecidas no interior da sociedade brasileira com formação histórica multicultural.

Os professores fazem a leitura do contexto social de seus alunos, destacando principalmente elementos de ordem econômica e social, aspectos de âmbito cultural, étnico, religioso, não preponderantes na avaliação apresentada pelos docentes.

O turno da manhã são alunos que já chegaram ao segundo grau, a maioria é segundo grau, então, são alunos que estão bem, que conseguiram chegar até lá, então, são alunos um pouquinho mais, não digo inutilizados, mas de uma situação social um pouquinho melhor, porque tem famílias estruturadas, conseguiram andar bem dentro desse processo. E de chegar no segundo grau. À tarde, eu acho que é o, o que tem assim de mais, não digo problemático, mas é complicada a tarde, porque são alunos a maioria com problemas de estrutura na família e, que ficam assim, com dezesseis, dezoito anos na sexta série, então, com dezoito anos aqui numa sexta série, são, como é que eu caracterizaria esses alunos da tarde? (Pausa) A maioria a gente sabe que daqui a pouco estão na rua e se marginalizando, se a gente não estiver atento, não sei! (Profa. Liane)

A distinção dos alunos por grupos qualificados, com potencial e que venceram as barreiras da exclusão escolar, é destacada pela professora. Esses são os alunos da manhã, com mais condições, com mais “ futuro”. Um outro grupo é definido como o grupo dos “problemáticos” para o qual, na leitura da professora, o futuro já se encontra pré-definido: a rua, a marginalização. São alunos marcados por experiências de desestruturação familiar, com alto índice de reprovação escolar (dezesseis e dezoito anos frequentando a sexta série do ensino fundamental).

Eu vejo assim que existe uma preocupação na escola do pessoal se relacionar bem. Mas eu acho que tem muitas coisas para se avançar porque eu acho que uma escola não é só bom relacionamento entre os colegas. Eu acho que, no meu ver, a escola teria que crescer muito na questão de abrir as portas para comunidade, não ter medo dessa comunidade. Não ser uma ilha nesse espaço aqui. A gente é cercado por várias vilas, Campo Bom, Cai Cai. Eu vejo muito medo por parte dos professores em relação a abrir as portas da escola para comunidade com medo da violência que assusta, que não é digamos: agente não pode desprezar isso, mas eu acho que a gente só vai começar alguma

coisa se a gente enfrentar os nossos medos porque se não a gente vai ficar sempre numa ilha, fora da realidade. Isso não é um problema do Cônego é um problema do geral. (Profa. Katiana)

Para além desses aspectos, aparecem as questões no âmbito da violência em escolas situadas no interior de comunidades extremamente pobres em que os professores manifestam medo de relacionar-se com a comunidade local, criando, conforme denomina a professora, uma espécie de “escola-ilha”. Aspecto este que foi possível detectar tanto na percepção apresentada pelos estudantes no nível quantitativo, quanto nas entrevistas de âmbito qualitativo. As relações com a comunidade, mesmo quando não são marcadas por uma realidade de violência urbana, são extremamente pontuais ou, na maioria dos casos, inexistentes.

É, só na entrega de boletins ou quando acontece algum problema sério, como teve ontem eu atendi duas mães, ele foi muito bom, acho que foi uma atitude muito boa que eu tomei, um ex-aluno nosso que inclusive estava no conselho tutelar veio aqui pedindo pelo amor de Deus para namorar a guria, só que ele entrou duas vezes escondido na escola, pulou o muro e estava sentado lá, não estava fazendo nada demais, mas, a guria sentada e ele ajoelhado nos pés dela chorando e eu passei um xixi nele, disse – “Olha, né?”- E a mãe da guria apavorada a guria tá no primeiro ano, ele estava na sexta série, gurizão, sabe? Mas assim, eu vejo, assim uma necessidade muito grande de um serviço de orientação na escola, eu passo 100% do meu tempo, eu acho que tá aí, eu gosto de fazer isso, resolvendo questões disciplinares e eu percebo assim que se eu pudesse, se eu tivesse um tempo disponível, todo dia eu pegaria um aluno ou dois, três numa sala para –“Hoje nós vamos conversar, como é que está? Está tudo bem?”- Sabe? Eles tem uma necessidade enorme assim de ter alguém para que pelo menos para que os escute, eu sinto isso. E muitos desses problemas que nós temos de disciplina justamente, já vem da casa não tem o mínimo apoio, o professor às vezes está de cara amarrada e o aluno acha que tá discriminando ele, daí o professor dá uma patada e o aluno dá outra e vice-versa e assim começa. (Profa. Márcia)

Medo, violência e invisibilidade de práticas racistas e discriminatórias fazem parte do universo escolar. Pela busca desse desvelamento proponho pensar, a partir da própria visão desses educadores, sua avaliação de seu

trabalho enquanto educadores, e o que observo é um outro quadro que se configura e onde desejos, sonhos, utopia se manifestam.

Meu trabalho é dentro da realidade o que ele pode ser. Eu gostaria que fosse diferente. Eu gostaria de trabalhar mais a questão pedagógica. (...) Eu estaria preparada. O que tá faltando e arregaçar as mangas, ir a luta enfrentar tudo que tiver que enfrentar porque o novo é assim. Quando tu começa um trabalho tu não vai contar com que a maioria das pessoas estejam conscientes de que a gente vai ter que trabalhar numa direção agora. Mas será que as pessoas tão querendo fazer essas opções? Eu posso tá querendo modificar a minha parte e quero mudar a minha escola e quero mudar o mundo e quero mudar a sociedade também. Ma será que todo mundo tá convicto que precisam ter essas mudanças? Não é mais fácil deixar tudo como está? Eu fico me perguntando isso. (...) A tranquilidade com que eles levam a vida. Tá tudo bem, tá tudo ótimo. O que me preocupa é justamente isso. Essa passividade, essa falta de questionamento.. (Profa. Katiana)

O descontentamento por parte de alguns professores é sintetizado neste trecho da entrevista com a professora Katiana: “Eu pelo menos que vivi naquele período do movimento estudantil antes, na época da ditadura então agente lutava e o hoje o inimigo tá camuflado. Na questão do movimento estudantil falta isso, de querer modificar, de querer uma nova escola, de provocar os professores nesse sentido”.

A educadora segue, complementando sua perspectiva de educação:

A minha visão de escola é um pouco utópica, quando eu imagino uma escola, eu imagino assim, mas o que eu penso tá dentro de um contexto, ninguém faz nada sozinho. O que eu penso que deveria ser uma escola, seria uma escola sem essa visão gerencial, do diretor, vice-diretor, supervisor, desses setores assim, que no meu ponto de vista, deveriam funcionar como conselhos. Mudar a estrutura da escola é uma estrutura que não permite muitos avanços, e o professor fica muito na sua aula sem assimilar a questão pedagógica como sua responsabilidade. Pedagógico é da parte da parte da orientação, é da parte da supervisão, não existe essa conexão, é cada um na sua área individual assim, sem ter uma preocupação. Acho que até preocupação até tem, só não tem ação. Essa construção tem que ser uma coisa lenta, é um processo que tem que ser iniciado.

As marcas que vão se revelando aos poucos expressam um professor que também se sensibiliza com esse sujeito aprendente. Para além do ato pedagógico institucional, se manifesta uma preocupação que envolve o sujeito por inteiro, seus sentimentos, sua subjetividade, suas esperanças.

O que me faz pensar aqui, é que a maioria deles não tem alguém que olhe nos olhos deles. Que olhe para dentro deles, a maioria, eles são vistos assim, por fora, tá incomodando, se não incomoda tá tudo bem, tá, tá tudo bem, agora se incomoda, daí a coisa complica, e que, é isso que eu vejo principalmente aqui nessa escola é isso. Eles, não, ninguém olha dentro dos olhos deles, nem os professores, nem os pais, nem irmãos, nem, ninguém. (Profa. Liane)

Ah, eu acho que eu estou sempre procurando melhorias. E me angustia muito assim quando às vezes eu me sinto de mãos atadas, porque eu tenho um grupo maravilhoso, todo mundo que é, vê de fora, e eu sou suspeita para falar –“Mas tu é uma pessoa assim que, pah.”- Eu me sinto tão bem aqui, eu eduquei muito melhor, do que eu me sinto no Pedrinho, não isso, não tem aquilo... Por exemplo, e sei lá, eu estou, comigo mesma eu me sinto satisfeita porque eu estou sempre buscando me aperfeiçoar, buscando me modificar, buscando acertar, eu posso até errar, mas o meu propósito não é, é sempre visando o melhor, eu me preocupo muito com o meu grupo de professores, principalmente esse pessoal que tá meio à parte, que tem medo de mudança, tem gente que não quer mudança, tem medo. (Profa. Márcia)

Um olhar rápido, a partir das informações obtidas com os professores, contribui para se vislumbrar alguns elementos da realidade escolar na perspectiva de detectar o quadro sobre a construção ou localização do processo de constituição e definição do projeto político pedagógico escolar.

A gente está numa encruzilhada. Ou a gente prepara para o vestibular ou o ensino médio é todo preparado para o vestibular, tu não prepara para ir para o mundo. O que nós estamos tendo que enfrentar é: que escola nós queremos? Que prepare para o vestibular, então fazemos só o que prepara para o vestibular. Ou a gente prepara para a vida. Que é preparar para a vida? Questão de valores, questão das drogas, questão da não prostituição, trabalhar essas coisas. Trabalhar a questão do ser, da auto estima e aí trabalhar nesse sentido. Então a gente tem que fazer essa opção embora a gente não gostaria de fazer essa opção enquanto escola pública. Por que daí é romper, vamos esquecer o vestibular, vamos trabalhar, então, conteúdos acumulados por gerações, mas significativos. (Profa. Katiana)

Pouco. Por que se eu vou trabalhar um problema ecológico eu não posso trabalhar só na questão da ciências. Eu teria que trabalhar em todas as áreas. Se a gente vai trabalhar determinado assunto e a gente quer que o nosso aluno tenha um novo discurso a partir de então e que haja uma modificação na consciência desse aluno todas as áreas tinham que estar relacionadas. Teria que haver interdisciplinaridade no assunto porque não vai ser só com uma área que eu vou me convencer. Eu preciso trabalhar vários aspectos do conhecimento para seguir alguma linha. (Profa. Katiana)

O pensamento da direção e da maioria dos professores, vou dizer maioria porque tem uns que não se enquadram, é de um trabalho assim, voltado para o aluno, de resgatar valores junto com o aluno, não é só aquela coisa de passar conteúdo e, quadro e giz, e nota e passar de ano, não é só essa idéia, isso se tornou uma preocupação assim de formar um cidadão verdadeiramente, mostrar valores. Só que, vou ter que te falar a verdade: "tá feia a coisa nesse sentido!" Nosso projeto pedagógico tá parado, porque a gente passa atendendo, por falta, pela carência de recursos humanos. Por não ter uma supervisão escolar, não ter orientação, tá, orientação, como é que se diz? SOE. (...) Educacional, é uma falta assim, total de recursos humanos e isso faz com que eu, eu enquanto vice diretora estou resolvendo problemas de disciplina, de casos para encaminhar para Psicóloga, de burocracia da DE, com papeladas aqui que eu tenho que mexer, tu acaba fazendo de tudo um pouco e não consegue concentrar, é, a idéia num projeto ou coisa assim, porque a gente não tem nada, a DE, nós vice direção e diretora e a escola toda para cuidar. (Profa. Liane)

As exigências do cotidiano demarcam e ocupam o espaço quase que integral das equipes diretivas escolares, restringindo sua atuação a formas mais propositivas e intervencionistas na realidade escolar a partir de projetos definidos e melhor elaborados. No entanto, tentativas de articulação do conjunto de professores são marcas visíveis nas práticas dessas equipes diretivas.

É isso que eu ia te dizer, a coisa tá solta, porque nós fizemos uma reunião geral, já faz o que? Um mês, mais de um mês e, essas reuniões gerais deveriam acontecer com mais frequência, para a gente "segurar" o pensamento, a linha de ação que a gente quer. Acontece que acaba assim, teve um grupo de professores de português que foram fazer um curso, aperfeiçoaram, tem milhões de idéias, novas, boas, tão sempre indo atrás. Matemática também, mais tem outros que tão naquela coisa assim: -"Vou dar minha aula, porque. Vou pegar meu dinheiro". Que estão fora do

pensamento pedagógico que a gente gostaria que tivessem e falta para a gente tempo de reunir, de fazer um plano, de seguir esse plano. (Profa. Liane)

É, nós temos o projeto pedagógico na escola que nem eu te disse, nós estamos engatinhando ainda. Porque a cada direção que passa por exemplo, se a gente falar eu e o Geraldo, nós temos uma linha assim muito parecida. (Profa. Márcia)

Projetos pedagógicos fazem parte do pressuposto de atuação dos docentes, demarcados mais como preocupação a ser construída do que necessariamente uma elaboração que vai se fazendo com a prática. Por esse viés, imagino o espaço para a proposição de um projeto que possa ser construído pelo coletivo de professores, onde essa intervenção possa se dar de forma propositiva. Através de observações e diálogos realizados com os professores, após as entrevistas, é possível detectar a necessidade de uma assessoria que pudesse organizar, estimular e sistematizar o cotidiano da prática pedagógica. Nosso papel enquanto pesquisadores? O olhar dessa realidade de fora para dentro permite que outras possibilidades sejam vislumbradas de forma um pouco mais clara e objetiva. É óbvio que também outras propostas poderiam ser apresentadas e ganhar espaço e adesão dos professores. O interessante, que se destaca nessa leitura, são as possibilidades de intervenção, potencializando a prática docente e capacitando-os para uma atitude de pesquisador na sua própria atuação pedagógica.

9.6 Por uma síntese necessária: da multiculturalidade para uma educação intercultural

Na finalização dos capítulos que compõem esta tese, apresento alguns dos aspectos que considero relevantes na construção de uma educação na perspectiva da interculturalidade. Um movimento que venho perseguindo pela reflexão e leitura da literatura sobre o tema, assim como dos dados obtidos junto ao universo empírico pesquisado. Como uma forma de melhor sistematização, realizo este movimento em formato de síntese a partir de alguns eixos norteadores, que acredito sejam capazes de oferecer os elementos para a necessária reflexão sobre educação intercultural.

9.6.1 A diferença na diversidade: o étnico ainda como desafio

A abordagem que privilegiou os aspectos étnicos na construção da análise deslocou a discussão para um dos focos em que, de forma mais visível, é possível localizar elementos a fim de se pensar a diferença. Um dos primeiros aspectos que se destaca na análise dos dados é a presença ainda massiva de brancos no universo pesquisado, porém, com uma diferenciação para a auto-identificação de cor, reduzindo o percentual normalmente apontado pelas pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A população no Estado do Rio Grande do Sul aparece nessas pesquisas com a maioria da população branca, no entanto, esse índice, a partir dos dados obtidos na amostra desta pesquisa, se reduz para cerca de 60%, os outros 40% giram ao redor do imaginário da cor morena.

As relações estabelecidas entre os grupos distinguidos por auto-atribuição de cor concentram-se em brancos com brancos, brancos com negros e morenos. Já na relação a partir da perspectiva dos negros, a maior concentração se dá com grupos de brancos. Nesse aspecto parece se dissipar a possibilidade de encontrarmos grupos populares guetizados ou vivendo em grupos separados. Por mais que algumas falas dos estudantes manifestem essa possibilidade, os dados estatísticos não confirmam essa tendência.

O racismo é admitido na sua completude enquanto prática existente, porém de difícil detecção em situações passíveis de serem relatadas, essa realidade é vivida tanto por estudantes quanto por professores. Entretanto, as situações de discriminação no que se relaciona às questões de classe e opção sexual são mais facilmente detectadas através de situações relatadas e vivenciadas no cotidiano, tanto na escola quanto na sociedade de forma geral.

Os referentes étnicos clássicos, em que a concepção é marcada pela idéia da diferença a partir de grupos de descendentes de imigrantes europeus, presença significativa na história do Estado do Rio Grande do Sul, e também por grupos minoritários, como são o caso dos grupos indígenas e das populações de negras não ganham relevância no discurso e nos dados obtidos através da pesquisa quantitativa. Essa diversidade cultural ganha visibilidade de forma indelével através da presença do uso de uma outra língua no espaço doméstico, mesmo considerando o pequeno universo de estudantes que afirmaram usar ou conviver com outra língua que não o português no cotidiano.

A lógica que se expressa através dessas considerações caminha na direção de uma certa homogeneidade cultural, ou, então, na direção de uma lógica que desconhece a diversidade. Nesse sentido, parece não ter importância essas marcas culturais que, a priori, serviriam para distinguir e demarcar diferenças culturais visíveis no cotidiano das comunidades escolares e das comunidades de convivência. Falo nesse movimento a priori, enquanto pesquisador que esperava encontrar essas manifestações no cotidiano de forma mais explícita e demarcada.

Pensar a cultura urbana popular, a partir da leitura da realidade de jovens estudantes das escolas públicas, implica em considerar de fato a própria idéia de etnia reconfigurada sobre outras bases conceituais, me levando a acreditar que a idéia de etnia ainda pode responder como um conceito analítico viável, porém, se considerada a partir de outros pressupostos conceituais, como aqueles apresentados nos primeiros capítulos dessa tese, ou seja, considerando um movimento de nomeação de grupos distintos, que se agrupam por interesses comuns, não mais vinculados a pertencimentos e laços

sangüíneos, como se concebia até recentemente a definição de grupos étnicos convivendo no interior das sociedades atuais.

Tal constatação não se restringe somente ao universo da sociedade, mas se intensifica se colocada no território da escola. Nesse espaço, a diversidade cultural, praticamente, se fragmenta, tornando-se invisível aos docentes que nele atuam.

Parece-me haver a necessidade primeira de potencializar e explicitar a diversidade cultural existente, para, então, a partir de um ato consciente, reconhecê-la e trabalhar com esses elementos culturais distintos.

9.6.2 Identidades em construção: nacional versus local (regional)

Na relação entre dois universos: o nacional e o regional (local), é manifestado através dos discursos, e, confirmado pelos dados quantitativos, um distanciamento em relação ao nacional e uma proximidade do local, do qual se faz parte integrante. Esse movimento é captado tanto pela visão expressada pelos estudantes quanto pelos professores. O outro, o estranho é distante, não faz parte de meu espaço e de minhas relações. Posso falar desse outro sem pruridos, fazer críticas, acusar e nominar – o brasileiro é lento, safado, preguiçoso. Já, quando a referência se aproxima do universo local, estas características assumem outros sentidos, outras representações – o povo gaúcho é trabalhador, esforçado, guerreiro, eu moro aqui, eu sou daqui – um discurso que exclui e inclui.

A idéia de pertencimento nacional se esvai em fragmentos soltos e fluídos, não assumindo proporções significativas na relação com o povo brasileiro e com a idéia do Brasil-Nação. Já a identificação com o Estado do Rio Grande do Sul, com o ser gaúcho, assume proporções que eu não imaginava encontrar no meio dos jovens, são representações herdadas historicamente e mantidas como um elemento demarcador na relação com o restante do país.

Ainda assim é possível localizar uma espécie de núcleo duro nessa constituição e relação estabelecida. Se há, o tempo todo, um movimento de vai e vem, há também um fio condutor que garante a permanência enraizada em alguns aspectos históricos da cultura local, seja de ordem étnica, no sentido mais clássico da expressão, seja pelo pertencimento territorial. A partir desses dois elementos, outros aspectos se reconfiguram constantemente, oferecendo um processo mutante e fluído com os aspectos apresentados pela mídia, pelos contatos diários e pelos atravessamentos culturais, também de ordem histórica, que vão ressurgindo e potencializando outros/novas leituras da realidade, com isso reconfigurando outras/novas formas de ler e compreender o mundo. Disso se constituem outras/novas identidades culturais, necessariamente híbridas por natureza e fluídas por exigências dos tempos de intensa circulação de bens culturais e de sentidos simbólicos.

9.6.3 O social e o econômico como a resposta viável?

As respostas dos professores sobre a realidade escolar e a própria expectativa na relação com o sucesso de seus alunos é um outro vetor que demonstra o quanto a positividade das relações entre professores e alunos passa a ser determinante para que o processo de aprendizagem seja o mais rico e frutífero possível. Constatou-se, através dos dados obtidos quanto às motivações dos alunos para continuar seus estudos, que o ingresso na universidade, por exemplo, é uma das aspirações que menos ganham importância, tanto na leitura e expectativa de alunos quanto de professores. O ingresso na universidade constitui-se como um sonho distanciado e de difícil acesso a grande maioria dos jovens estudantes, relegando essa possibilidade a uma etapa não prioritária em suas vidas. Tal expectativa é demonstrada também pelos professores. Um dado interessante a ser levado em consideração é o fato de que essa aspiração ganha maior relevância entre os estudantes do sexo feminino e os estudantes que se auto-atribuíram a cor negra.

As explicações oferecidas pelos professores, no âmbito qualitativo da pesquisa, encontram na desestruturação familiar, no pertencimento de classe e

nos problemas econômicos as justificativas mais explícitas para compreender esse problema. A desistência de alunos, o fracasso escolar e a repetência são conseqüências quase que naturalizadas do processo escolar dos estudantes dos meios populares. As poucas manifestações sobre o desejo de ingressar no ensino superior são irrelevantes, se comparadas com o conjunto do universo de estudantes pesquisados.

O que salta aos olhos é a ruptura, por jovens do sexo feminino e em grande parte negros, apontando como meta o ingresso no nível superior. Ruptura que demonstra o quanto as dificuldades enfrentadas por esses jovens não são suficientes para relegar o sonho e a perseguição de metas maiores a um segundo plano, extrapolando, inclusive, a expectativa demonstrada por estudantes brancos. Nessa vertente da análise talvez se possa dizer que a categoria de classe ainda permanece merecendo um olhar minucioso e cuidadoso na análise da realidade estudantil de classes populares em espaços urbanos.

A aproximação das questões culturais, étnicas e de gênero, aliadas à questão de classe social, certamente não podem responder de forma solitária a essa realidade, mas, na aproximação desses campos e pelo cruzamento dessas vertentes, é possível estabelecer uma leitura mais completa dessa realidade.

9.6.4 Representações de cultura urbana: fragmentos desvelados no território escolar

Um dos aspectos que pode ser considerado para se pensar a cultura urbana são as formas de lazer e opções de escolha por tipo/gosto de música. Os hábitos e costumes dos jovens revelam um movimento que se vincula ao âmbito familiar. O passeio no shopping com a família nos finais de semana, o churrasco com os parentes e a visita a amigos compõem o universo de lazer. Por outro lado, esporadicamente essa rotina é rompida, freqüentando danceterias e outros lugares também destinados à dança. Entretanto, o que se observa, em grande medida, é uma prática que ocupa a maior parte do tempo

em atividades de caráter individual: assistir televisão e escutar música. O cinema, teatro e outras atividades culturais de caráter mais instituído são menos freqüentes nessas práticas de ocupação do tempo livre.

Essas formas de expressão da cultura popular, por mais que pareçam menos intensas, refletem a apropriação de bens culturais de âmbito massivo divulgado pela mídia, permitindo e possibilitando movimentos que geram processo hibridizatórios intensificados. Não é possível afirmar a existência de uma cultura popular “pura”, nem acredito que ela tenha existido em algum momento da história, porém, as inter-relações necessárias entre todas as formas de produção cultural, sejam elas populares ou de elite, resultam, se colocadas em igual proporção, em processos mais democráticos, possibilitadoras de outras reconfigurações culturais e expressivas de uma realidade diversamente rica.

9.6.5 Uma noção da diversidade cultural ausente na escola(?)

A ausência de componentes culturais que perfazem o cotidiano dos jovens estudantes das escolas públicas, seja no espaço da comunidade local, seja pelos meios de comunicação de massa, se traduz como figuras ausentes das práticas escolares. O ingresso desses elementos pode ser vislumbrado a partir da inserção de temas atuais colocados em discussão pelos professores no interior das práticas pedagógicas. Essa inserção, ainda muito tímida e em um processo extremamente embrionário, parece inicialmente vir de encontro às necessidades apontadas pelos estudantes.

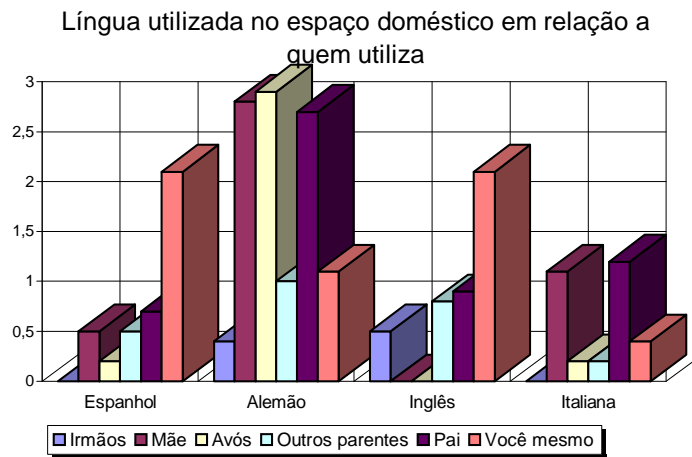
O temas de relevância social e temas atuais, exigência revelada pelos estudantes através da pesquisa, não assumem uma preponderância nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e pelo conjunto da prática escolar cotidiana. Essas marcas acabam sendo uma espécie de intervalo que rompe com o cotidiano para em seguida retornar. Um exemplo ilustrativo dessa constatação pode ser vista a partir do gráfico em que cruzo as questões relativas às práticas religiosas desenvolvidas pelos alunos com a

existência de uma outra língua falada no espaço doméstico, conforme exibido no gráfico a seguir.



Por mais que os índices gerais sobre a utilização de uma outra língua no espaço doméstico sejam pequenos, esse universo acaba sendo praticamente ignorado pela escola. Essa ausência também pode ser vislumbrada nas relações, em grande parte inexistentes, entre a comunidade escolar e a comunidade na qual está inserida. Nesse sentido, os alunos são mais enfáticos do que os professores em apontar as poucas e raras situações de intercâmbio junto à comunidade. Essa constatação é revelada de forma mais intensa pelos estudantes que situam, com exemplos, as poucas atividades em que a comunidade esteve presente, quase sempre atividades de caráter comercial, buscando angariar recursos para sanar dificuldades da escola.

Ainda nesse exemplo, se considerarmos o uso de uma outra língua, observa-se que os próprios estudantes aparecem como os usuários mais freqüentes junto com seus pais e avós.



Só o caso do município de São Leopoldo, de imigração massiva alemã e de presença significativa do uso dessa língua no espaço da “rua”, é figura ausente na escola pesquisada. Essa característica cultural parece se diluir por entre outros fragmentos culturais reelaborados e parece também perder sentido no conjunto maior da própria organização social cultural.

REFLEXÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa, a sensação que tenho é a urgência em recomeçar a abordagem do tema posto em discussão a partir de outras perspectivas que foram se desdobrando ao longo da construção de cada momento desse trabalho.

Estas perspectivas a que me refiro foram aparecendo durante a realização e a organização da escrita e do próprio processo reflexivo que foi se instaurando ao longo desses quatro anos. Algumas dessas perspectivas ficaram registradas no próprio texto, outras se “aninharam” e acabaram fazendo parte do arsenal que começa a mobilizar novos investimentos no campo de investigação. Desafios e compromissos assumidos, alguns, cumpridos, outros, ainda por cumprir. Enfim, se coloca a necessidade de fechar o que parece por demais aberto.

Reflexões foram possíveis desvelar durante a trajetória e o tempo que encerra esta investigação. São estas reflexões que pretendo destacar, para então, a partir delas continuar o diálogo iniciado. Assim sendo, pode-se estabelecer o distanciamento (epistemológico) e proceder o diálogo necessário com a própria criação e, continuar buscando outras interfaces para nelas, avançar na própria compreensão do objeto de estudo.

Por esta lógica, me proponho a construir as palavras finais desse trabalho. A preocupação não está centrada na idéia de uma “conclusão” na sua compreensão mais clássica do termo, mas na perspectiva de quem livremente se abre ao diálogo com o tema, na busca de algumas sínteses que foram sendo tecidas e que ganham sua construção neste momento.

Do Estado-Nação à Sociedade Multicultural: cultura, escola e identidades revigoradas

Este estudo inserido no contexto de globalização da economia e mundialização da cultura, onde a expressão comum para designar os

processos atuais é a tendência em apontar uma homogeneização cultural, revela o quanto esse movimento com bases históricas na formação e perseguição do ideal do estado nacional acaba por não ter a esperada força de uniformização das manifestações culturais. Se a formação dos estados nacionais na concretização do ideal homogeneizador, sustentado por cultura, língua, delimitação de fronteiras e por um estado organizado politicamente não se torna eficaz, observa-se que, passados mais de duzentos anos, as manifestações de culturas distintas, sobreviventes desse processo ressurgem com força, assumindo outras interfaces e se renovando. Homogeneização cultural? O que dizer então do ressurgimento de identidades particulares, da reorganização de grupos de sociabilidade, sustentados por objetivos comuns, alguns em grande parte por motivações culturais, religiosas ou simplesmente de lazer?

Para uma possível resposta a esta indagação detecta-se os vários conflitos anunciados diariamente pela imprensa, onde as diferenças culturais, étnicas e econômicas ganham relevância. Disputas que se processam nas reconfigurações de outros/novos “estados nacionais”. Ou ainda poderia apontar para a manutenção de identidades, que vão se reconfigurando, assumindo novas interfaces, mas que preservam aquilo que denominei neste trabalho de uma espécie de núcleo duro.

Vivemos um forte movimento de transição, de passagem, ou até mesmo se preferirmos, de amadurecimento, tanto do conhecimento, quanto de elementos oriundos de outros campos como é o caso da cultura e das identidades. Esse processo se instaura e vem nos obrigando a repensar e lançar mão de outros conceitos que possam melhor expressar a dinâmica que vivemos.

Ainda um processo a ser consolidado e talvez, em muitos casos, a ser implantado ou contemplado nas políticas públicas. No entanto, a circulação de bens culturais e econômicos pelo planeta impele educadores e pesquisadores a repensarem as relações nas práticas pedagógicas cotidianas em busca de respostas capazes de oferecer elementos mais eficazes no tratamento a ser dado à educação e às suas práticas.

A diversidade histórica que constituiu o Brasil-Nação passa a se tornar uma exigência nos estudos que consideram o contexto cultural. Até agora pudemos olhar para essas diferenças como se elas não estivessem presentes. No entanto, a realidade ganha a cada momento maior visibilidade e nos desafia, obrigando que cada vez mais, cultura, identidade e processos híbridos se tornem parte integrante e obrigatória de nossas práticas acadêmicas e pedagógicas.

É latente a constatação de que a escola, enquanto instituição de formação não tem conseguido dar conta e trabalhar com elementos provindos das chamadas culturas minoritárias, além disso, outras questões importantes como gênero, sexualidade e o universo cultural rural (só para citar alguns), somam-se a estes desafios.³⁷⁴

Vim demonstrando o quanto a diversidade cultural é presente na sociedade brasileira e, em especial, no estado do Rio Grande do Sul devido à imigração. Essa mesma diversidade acaba não sendo potencializada no espaço escolar, contribuindo, em muitos dos casos, para o fracasso escolar de crianças e jovens do meio popular, comumente pertencentes à classe trabalhadora.

Uma outra questão me instiga a pensar esse território educativo como um espaço de confronto cultural, a noção de cultura urbana. Existem culturas urbanas, como elas se processam e se manifestam? Que relações se estabelecem entre as culturas urbanas e os referenciais de ordem étnica?

A impressão que se tem é que falar em cultura de uma forma geral relacionada com o espaço escolar é delimitar essa compreensão à chamada cultura dominante ou cultura reconhecida no universo distinguido por classes sociais. A referência para pensar e analisar essas manifestações culturais e suas relações estão dentro de um universo mais amplo. Se toda intervenção do homem na natureza resulta em um produto cultural e, esse produto, enquanto resultado da intervenção do homem é um produto mutante, dinâmico e

³⁷⁴ Conferir por exemplo as reflexões de: TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

orgânico, permanentemente, em processo de reelaboração e transformação, pode-se compreender as culturas urbanas como todas essas manifestações que fazem parte da vida do homem das cidades.

Nesse movimento, incluem-se duas direções, uma de carácter visível outra de carácter simbólico (Invisível), as duas direções estão intimamente interligadas. No âmbito visível, localizam-se aqueles produtos materializados pela intervenção do homem, que tanto podem ser as obras de arte, produto reconhecido como produção cultural; a arquitetura dos centros urbanos; as formas de organização da cidade e distribuição da população por esse território, as produções artesanais das classes populares etc ; como também, pela perspectiva do simbólico, estão as relações de poder, os hábitos e costumes, as tradições e práticas religiosas, os sentidos e significados atribuídos a esses produtos culturais.

Pensar as culturas urbanas significa considerar as diferentes expressões nas duas direções apresentadas anteriormente, da mesma forma que a alusão às práticas culturais de jovens no espaço urbano podem ser vislumbradas nessas direções. Os jovens possuem formas distintas, ou, pelo menos, diferenciadas de intervenção nessa realidade urbana. Grupos organizados, com idéias definidas picham muros e paredes da cidade, com símbolos, muitas vezes ininteligíveis, se agrupam por interesses que podem ser passageiros ou temporários, formando-se e desfazendo-se com rapidez, ou então, simplesmente, por suas escolhas musicais, por suas opções de lazer, que não raro, são marcadas por estímulos oriundos dos processo midiáticos.

Outros aspectos podem ser apontados, no caso específico dos jovens, são as formas de vestir que garantem pertencimentos a determinados grupos organizados ou não, distinguem, diferenciam e localizam esses jovens a determinados espaços territoriais, lógicas que se fundem e se atravessam pela cidade, às vezes em um movimento que diferencia, outras vezes em movimentos que simplesmente os levam a diluírem-se por entre a população, perdendo características próprias. Esse sentido de organização grupal extrapola territórios definidos geograficamente, estabelecendo outras formas de organização que não somente as de comunidade definida. Quando falo em

comunidade, me refiro às comunidades formadas pelos bairros dos centros urbanos. Forma de pertencimento que até recentemente garantia a vinculação, quase que exclusiva, por um determinado espaço físico. Uma lógica que já não consegue dar conta da realidade urbana. Outras formas organizativas se constroem e passam a formar outros espaços/grupos de convivência, seja por aspectos de ordem religiosa, seja por aspectos de ordem exclusivamente cultural.

Por outro lado, esta pesquisa também demonstrou o quanto o espaço da convivência familiar assume importância no meio juvenil. Conforme destaquei, a partir dos dados empíricos, os finais de semana, em grande parte são ocupados por um significativo grupo de estudantes em atividades que envolvem a família como um todo. Seja através dos churrascos na casa de parentes, seja pelas saídas ao shopping acompanhados pelos pais. Um dado que surpreende pela vinculação que se percebe com essa instituição secular.

Quanto à perspectiva étnica, pode-se elencar alguns aspectos que, fugindo da noção mais tradicional de etnia, aquela em que os grupos raciais acabam por constituir e definir etnicidades (italianos, alemães, poloneses, etc.), para a partir da perspectiva sugerida pelos autores franceses Poutignat e Streiff-Fenart³⁷⁵ e complementada pela reflexão de Roberto Cardoso de Oliveira, apontar a noção de etnia como os grupos culturais que interagem em contextos sociais comuns. Essas relações são bem menos definidas do que na primeira compreensão alicerçada historicamente na produção das ciências sociais.³⁷⁶ Essa forma de compreender etnia possibilita pensar para além das distinções culturais étnicas, permitindo o vislumbre de outras aglutinações de ordem cultural que constituem grupos e forjam identidades definidas por essas aglutinações. Exemplos já citados neste trabalho são as próprias formações de grupos juvenis no espaço urbano, como é o caso das gangs, grupos de rapping e grupos neonazistas. Essas relações, constituídas por movimentos de interesse comum, permitem a organização por diferentes objetivos que acabam por

³⁷⁵ POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

³⁷⁶ OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol 15, no, 42, fevereiro/2000. Pp. 7-21. P.8

organizar e fortalecer laços que vão desde a amizade até ações mais politizadas de intervenção na sociedade.

Essa releitura da noção de etnia nos permite trabalhar com uma concepção de cultura já não mais com uma matriz definida e também possibilita pensar outras formas identitárias não mais marcadas pela tradição histórica herdada, mas por processos mutantes e metamorfoseados extremamente contemporâneos, respondendo assim, de forma mais clara e objetiva a realidade cultural dos grandes centros urbanos, como é o caso da região metropolitana de Porto Alegre, campo empírico desta pesquisa.

Do multiculturalismo à educação intercultural

É desse entorno social, cultural, econômico e político, extremamente complexo, por vezes antagônico, que vislumbro a possibilidade, tanto no nível teórico quanto no nível prático a possibilidade de trabalhar com a perspectiva da interculturalidade ou, especificamente, da educação intercultural como um possível caminho, envolvendo tanto o aspecto epistemológico, quanto as dimensões práticas a serem construídas para intervenção nessa realidade. A educação intercultural concebida como uma intervenção intencional nessa realidade multicultural potencializa esses elementos culturais que se metamorfoseiam constantemente.

Observa-se que as produções, pautadas por preocupações com a diversidade cultural do país nas duas últimas décadas vêm paulatinamente gerando reflexões comprometidas politicamente com as possibilidades de transformação da realidade social e educacional em favor de grupos excluídos. Sem dúvida que essas primeiras reflexões, ainda recentes, se considerarmos o processo histórico de constituição cultural do país, carregam contribuições que vão se alocando em diferentes contextos regionais. Difícil pensar o Brasil em sua diversidade cultural extremamente rica como algo único e homogêneo, talvez essa mesma impossibilidade seja um dos fatores que mais desafia a

educadores, pesquisadores e cientistas sociais a lançar mão das mais diferentes ferramentas de análise e estudo.

No campo da educação, esse movimento se repete. As produções, com raras exceções, têm se dedicado a pensar e a estudar aspectos específicos dos chamados grupos “étnicos” (negros, índios, italianos, alemães, etc.) e, geralmente, tomam como referência uma dessas características para estabelecer possíveis intervenções no espaço escolar institucionalizado, direcionando as contribuições a partir de um referente cultural, seja negro, indígena ou outros.³⁷⁷ Chamo a atenção para a necessidade de articular essa diversidade cultural e “étnica” em um conjunto orgânico e dinamizador de propostas educativas, contemplando as diferentes realidades culturais pela perspectiva dos processos hibridizados com que a cultura se expressa, reconhecendo a diferença na perspectiva de trabalhar com a diversidade presente na estrutura social do país.

Um outro aspecto, de âmbito mais amplo, diz respeito, ao fato de se incentivar pesquisas pelo interior do espaço acadêmico que privilegiem análises, considerando a diversidade cultural em todos os seus cruzamentos e atravessamentos, já em um outro nível, ou seja, o nível resultante desses cruzamentos, não mais potencializando análises por referenciais culturais advindos de matrizes “puras” culturalmente e sim, de processos híbridos ou ainda em processo mais avançado, resultado de cruzamentos entre culturas já hibridizadas, nesse sentido, prefiro identificar estes últimos como processos fluídos. Esse é um outro movimento que exige um olhar marcado pela sensibilidade e a necessidade de construir instrumentos analíticos capazes de captar e apreender essas formas voláteis de produção cultural e de produção identitária.

Por este viés, reforço a idéia de que deve-se reservar o termo multicultural para designar e nomear essa realidade diversa culturalmente,

³⁷⁷ Nessa direção reflexiva sugiro conferir por exemplo: ANDRADE, Elaine Nunes de. Do movimento negro juvenil a uma proposta multicultural de ensino: reflexões. In: **Educação de afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas**. Salvador: Novos Toques, S/D. pp. 180-202 e PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos CEDES**, ano XIX, no. 49. Dezembro/1999. Pp. 76-91.

onde convivem e se enfrentam expressões culturais, já híbridas e mestiças, em um mesmo território espacial, reservando e potencializando o termo intercultural (educação intercultural) para as intervenções que se fazem nessa realidade multicultural. Intervenções que carregam propostas pedagógicas, de produção de saberes, com a marca de uma visão política que propõe a transformação da realidade, tomando a escola como um instrumento/espço que pode e deve contribuir para essa transformação.

A interculturalidade (ou a educação intercultural) contempla de forma ampla essa intervenção na realidade social cultural, congrega no seu interior, pela própria construção do conceito, o intercâmbio entre essas formas híbridas de manifestações culturais, o enriquecimento mútuo pelas trocas permanentes ocorridas no cotidiano, explicita e dá visibilidade para as diferenças culturais, reconhece-as e potencializa-as como ferramentas no combate às xenofobias, aos atos discriminatórios e aos processos guetizadores.

Nesse sentido, aqui se apresenta uma das significativas diferenças entre essas duas concepções. A multiculturalidade é um conceito que designa a realidade diversa culturalmente e a convivência de grupos culturais em um mesmo território, no entanto, o que se observa, é que sob os auspícios desse termo as relações entre os sujeitos ficam relegadas a uma espécie de manutenção de identidades, tradições e costumes culturais, sem que seja potencializado o intercâmbio. Como resultado desse processo, a tendência em criar guetos ou grupos culturais separados e distanciados é muito maior.

Já a interculturalidade carrega as relações entre sujeitos de distintas culturas e os processos que, pelo encontro/enfrentamento, possibilitados pelo intercâmbio, não separam, nem guetizam, mas colocam sujeitos em relação, estimulando as trocas e os intercâmbios, possibilitando que outras formas culturais ganhem visibilidade. Desse processo, que não é recente, mas histórico, configuram-se outras novas formas de expressão cultural.

Conforme observamos nos dados quantitativos desta pesquisa, a escola é apontada pelos estudantes como um território de vivência de situações discriminatórias em maior grau que o espaço da rua, do trabalho e da própria

comunidade. Segundo a percepção desses alunos, a escola constitui-se um território de enfrentamentos invisíveis, onde o discurso não dá conta de trazer à luz essas formas, reproduzindo o estereótipo e a visão ilusória de um país onde a discriminação racial e social não fazem parte das estruturas, pois as situações apontadas por esses mesmos estudantes demonstram o contrário. A capacidade perceptiva dos professores reforça esta lógica, confirmando o movimento dos alunos.

Não menos importante é chamar a atenção para o fato de que os estudantes localizam diferenças marcadas por aspectos visíveis, seja deficiência física, seja pelo vestuário, nesse caso extremamente associada ao poder aquisitivo, recorte de classe social (quase como se fosse uma subclasse dentro da classe trabalhadora), seja pelas práticas religiosas. Aspectos que parecem não desinstabilizar as relações cotidianas da escola, entretanto, as soluções são arranjadas “naturalmente” para a convivência/conivência sem conflitos.

Exemplo dessas situações são as brincadeiras e piadas sofridas por uma aluna com problemas físicos em um braço, ou então por um aluno com atitudes efeminadas. Conflitos que foram gerenciados pela direção da escola através do diálogo com todo o grupo de alunos envolvidos, para logo após dar por encerrado e resolvido o problema. Ou seja, estes conflitos são enfrentados e resolvidos de forma rápida para, em seguida, serem “acomodados”. Sabe-se de sua existência e criam-se mecanismos para administrá-los da forma mais breve e tranqüila, para logo retornar rapidamente para o andamento cotidiano das práticas “normais” da atuação escolar.

Por que parece tão mais fácil trabalhar ou designar esses tipos de conflitos sem encarar ou considerar outras discriminações que estão implícitas nestas atitudes e situações? Esqueceu-se de considerar que nos dois casos, tanto do aluno quanto da aluna, os dois eram negros. A fala da professora reafirma o fato de que esses conflitos não tem nada a ver com discriminação racial, tem a ver com o fato de que eram alunos que apresentavam características que fugiam dos padrões aceitos pelo conjunto da comunidade escolar. Estas situações perfazem o cotidiano das escolas de uma forma geral.

Situações que exigem um nível de reflexão e problematização mais aprofundada para que haja um processo de dar-se conta. Alunos e professores vivenciam, ao mesmo tempo que encaminham soluções para problemas e conflitos sem que a busca por uma compreensão de âmbito maior sejam enfrentadas e explicitadas.

Mesmo sem ganhar maior visibilidade as práticas discriminatórias, as expressões culturais diversificadas e as formas de ler a realidade são marcas facilmente verificáveis na processo de constituição histórica do Estado do Rio Grande do Sul.

Pela continuidade do diálogo

A partir dessa pesquisa, tanto no que se refere à aproximação realizada ao campo teórico do acúmulo de produção e reflexão sobre a diversidade e suas interfaces no campo da educação, é possível destacar alguns elementos importantes para a continuidade das pesquisas nessa área.

Em primeiro lugar destaco a necessária elaboração e construção de uma epistemologia do conceito sobre interculturalidade ou especificamente da educação intercultural. O que apresentei neste trabalho são aproximações a este universo que impõe o desafio por uma elaboração mais aprimorada e aprofundada desses fundamentos constitutivos de uma educação intercultural que carrega a idéia de intervenção politicamente comprometida com o reconhecimento da diversidade cultural e os seus atravessamentos no campo pedagógico.

Em segundo lugar, destaca-se a necessidade de lançarmos um olhar mais apurado para nossa própria realidade brasileira e regional, buscando nos processos de hibridização cultural novos encaminhamentos para as dificuldades que demarcam o cotidiano de milhares de educadores em sua ação educativa. Uma educação que possa ser sustentada epistemológica e socialmente na realidade em que se inserem milhões de estudantes deve bastar para uma imersão completa nessa realidade e dela buscar as soluções viáveis para a educação brasileira.

Em terceiro lugar, destaca-se a importância da continuidade de pesquisas que possam construir um arcabouço de conhecimento sobre as especificidades de culturas distintas e, na medida do possível, ir construindo sua interface com os atravessamentos, cruzamentos e enfrentamentos que demarcam, principalmente o espaço urbano dos grandes centros urbanos, que diretamente acabam por afetar o território da escola. Desse movimento primeiro, cabe ainda, chamar a atenção para a real necessidade de se repensar conceitos básicos que sustentam nossas reflexões e acabam por direcionar a própria lógica do pensamento construído. Polir idéias e conceitos nunca esteve tão emergente em um momento em que as ciências passam por um intenso processo de reorganização no campo paradigmático.

Em quarto lugar, observa-se que mesmo contemplada, recentemente em algumas políticas públicas, como no caso dos Parâmetros Curriculares, a diversidade cultural traduzida pelas vivências protagonizadas pelos sujeitos em seus cotidianos, conforme detectado pela pesquisa empírica deste trabalho, revela que a institucionalização não é condição suficiente para a sensibilização dos profissionais da educação para o reconhecimento e a potencialização pedagógica da diferença nos contextos educativos. Os resultados sugerem, ainda, que os cotidianos escolares, onde as estratégias de gestão dessa diferença são construídas via encontros e enfrentamentos culturais, podem se constituir em fonte privilegiada para a formulação de políticas públicas que assumam a diversidade cultural como perspectiva.

Em quinto e último lugar, recordo que o debate instaurado na América Latina tem construído reflexões e elaborado soluções para a diversidade cultural presente em nossa realidade. Como um ponto de convergência para essas iniciativas e elaborações teóricas a idéia de uma educação intercultural parece dar conta das necessidades de educadores, ainda que carecendo de uma elaboração mais apurada e complexificada de tal forma que consiga ao menos se aproximar epistemologicamente da realidade mutante e diferenciada do cotidiano das nossas estruturas sociais.

BIBLIOGRAFIA

Livros

ALVAREZ DORRONSORO, Ignasi. **Diversidade cultural y conflicto nacional**. Madrid: Talasa Ediciones, 1993.

AMANI, Colectivo. **Educación intercultural**. Análisis y resolución de conflictos. 2 ed. Madrid: Editorial Popular, 1996.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1997 (1 ed. 1983).

ÀNGEL ESSOMBA, Miquel (org.). **Construir la escuela intercultural**. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Graó, 1999.

APPIAH, Anthony Kwame. **Na casa de meu pai**. A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos (orgs.). **Brasil: um país de negros?** Rio de Janeiro: Pallas/CEAO, 1999.

BALANDIER, Georges. **El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1996.

BANTON, Michael. **A idéia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARTOLOMÉ PINA, Margarita (org.). **Diagnóstico a la escuela multicultural**. Barcelona: Cedecs Editorial, 1997.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BORJA, Jordi; CASTELLS, Manuel. **Local y global**. La gestión de las ciudades en la era de la información. Madrid: Taurus, 1997.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BORDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **El oficio de sociólogo**. Presupuestos epistemológicos. México: Siglo Veintiuno, 1985.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 2^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRAVO, Isabel del Arco. **Hacia una escuela intercultural**. El profesorado: formación y expectativas. Lleida: Universidad de Lleida, 1998. (Col.lecció EDUCACIÓ I MÓN ACTUAL, n. 7)

CAMILLERI, Carmel. **Antropología cultural y educación**. París: UNESCO, 1985.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. México, Grijalbo, 1990.

_____. **Imaginários Urbanos**. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1997. (Serie Aniversario)

_____. **Cultura y comunicación: entre lo global y lo local**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1997.

CASTELLS, Manuel. La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. **El Poder de la identidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

_____. La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol 1, **La sociedad Red**. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

CEBRIÁN, Juan Luis. **La red. Cómo cambiaram nuestras vidas los nuevos medios de comunicación**. Madrid: Taurus, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Brasil. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000. (Coleção História do povo brasileiro)

_____. **Conformismo e resistência**. Aspectos da cultura popular no Brasil. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHEBEL d'APPOLLONIA, Ariane. **Los racismos cotidianos**. Barcelona: Bellaterra, 1998. (Tradução: Juan Vivanco)

CHOMSKY, Noam. **La aldea global**. 2 ed. Tafalla: Txalaparta, 1997.

COSTA, Alfredo Bruto da. **Exclusões sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998. (Coleção Cadernos Democráticos)

DELORS, Jacques. **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana\ Ediciones UNESCO, 1996.

DOSSE, François. **História do estruturalismo**.I. O campo do signo, 1945/1966. São Paulo: Ensaio, 1993.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente**. Identidade em construção. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêncita, 2000.

GARCÍA CASTAÑOS, F. Javier; GRANADOS MARTINEZ, Antolín (orgs.). **Lecturas para educación intercultural**. Madrid: Trotta, 1999.

GARCÍA MARTINEZ, A.; SAÉZ CARRERAS, J. **Del racismo a la interculturalidad**. Competencia de la educación. Madrid: Narcea Ediciones, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.

GELLNER, Ernest. **Naciones y nacionalismo**. Madrid: Alianza editorial, 1994.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O Jogo das diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONZALEZ, Jorge A. **Culturas(s)**. México: Universidade de Colima/Universidade Autônoma Metropolitana, 1986. (Colección Culturas Contemporáneas, n. 1)

GUIBERNAU, Montserrat. **Los nacionalismos**. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Más allá del Estado nacional**. Madrid: Editorial Trotta, 1997.

HANNERZ, Ulf. **Conexiones transnacionales. Cultura, gentes, lugares**. Madrid: Frónesis Cátedra Universitat de València, 1998.

HARRIS, Marvin. **Antropología cultural**. 4ª. Ed. Madrid: Alianza Editorial, 1990. (Tradução: Vicente Bordoy y Francisco Revuelta - 1 ed. 1983)

IANNI, Octávio. **A idéia de Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

JAMESON, FREDRIC; ZIZEK, Slavoj. **Estudios culturales**. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós, 1997.

JORDÁN, José Antonio. **La escuela multicultural** - un reto para el profesorado. Barcelona: Paidós, 1994.

JOSEP PUJADAS, Joan. **Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos**. Madrid: Eudema, 1993.

JULIANO, Dolores. **Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas**. Madrid: Eudema, 1993.

KAESTLE, Carl F. **Pillars of the republic: common schools and American society, 1780-1860**. Nova York: Hill e Wang, 1983.

KYMLICKA, Will. **Ciudadania multicultural**. Barcelona: Paidós, 1996.

LEITE, Ilka Boaventura (org.) **Negros no sul do Brasil**. Invisibilidade e territorialidade. Ilha de Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1996.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raza y cultura**. Madrid: Catedra, 1996. (Colección Teorema)

LLOBERA, Josep R. **El Dios de la modernidad**. El desarrollo del nacionalismo en Europa Occidental. Barcelona: Editorial Anagrama, 1996.

LOVELACE, Marina. **Educación multicultural** - lengua y cultura en la escuela plural. Madrid: Editorial Escuela Española, 1995.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **De los medios a las mediaciones**. México, Gustavo Gilli, 1987.

MATTELART, Armand. **La mundialización de la comunicación**. Barcelona: Paidós, 1996.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELLUCCI, Alberto. **A invenção do Presente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis /RJ: Vozes, 1999.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & identidade nacional**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, (1 ed. 1985).

MERCIER, Paul . **História de la antropología**. Barcelona: Península, 1995. (1 ed. 1969).

PERIS, Henri Bouché (org.). **Antropologia de la educación**. Madrid: Dykinson, 1998.

PORTELA, Adélia Luiza Et all. **Educação e os afro-brasileiros**: trajetórias, identidades e alternativas. Salvador: Novos Toques, S/D

POUTIGNAT, Philipp; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Frederick Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

REX, John. **Raça e etnia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1987.

ROSSI, Ino y O'HIGGINS, Edward. **Teorías de la cultura y métodos antropológicos**. Barcelona: Anagrama, 1981.

SAÉZ CARRERAS, J.; GARCIA MARTÍNEZ, A. **Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación**. Madrid: Narcea Ediciones, 1998.

SAN ROMÁN, Teresa. **Los muros de la separación**. Ensayo sobre alterofobia y filantropía. Madrid: Tecnos/Universitat Autònoma de Barcelona, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SCHILLER, Herbert I. **Aviso para navegantes**. Barcelona: Icaria/Más Madera, 1996.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

SOLÉ, Carlota (org.). **Racismo, etnicidad y educación intercultural**. Lleida: Universidad de Lleida, 1996. (Col.lecció EDUCACIÓ I MÓN ACTUAL, n. 4)

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

TERCEIRO, José B. **Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis**. Madrid: Alianza Editorial, 1996.

TOCQUEVILLE, Alexis. **La democracia en América I**. Madrid: Alianza Editorial, 1984. (1 ed. 1832),

TODD, Emmanuel. **O destino dos imigrados**. Assimilação e segregação nas democracias ocidentais. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. (Coleção Epistemologia e Sociedade)

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros**. A reflexão francesa sobre a diversidade humana. (vol. 1) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. (Tradução: Sergio Goes de Paula)

TOURAINE, Alain. **¿Podremos vivir juntos? Iguales e diferentes**. Madrid: PPC, 1997.

WALLERSTEIN, I.; BALIBAR, E. **Raza, nación y clase**. Madrid: IEPALA, 1988.

WALZER, Michael. **Tratado sobre la tolerancia**. Barcelona: Paidós, 1998.

WEBER, Max. **Economía y sociedad**. Esbozo de sociología comprensiva. (Vol. II). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1964.

WIEVIORKA, Michel. **El espacio del racismo**. Barcelona: Paidós, 1992.

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

Artigos, revistas, teses, dissertações e trabalhos acadêmicos

ADAMS, Paul Willi. A imigração e a experiência americana. In: **Revista Diálogo**, n. 1, vol. 17, 1984. pp. 6-10.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Movimento Negro e Democratização da Educação**. Caxambú, MG. 16^a. ANPED, 12-17, set. 1993. UFMG - Trabalho apresentado no GT: Movimentos Sociais e Educação.

BANTON, Michael. Aspectos sociales de la cuestión racial. In: UNESCO. **Cuatro declaraciones sobre la cuestión racial**. Paris: UNESCO, 1969. Pp. 17-30.

BAUMAN, Zygmunt. Racismo, antiracismo y progreso moral. In: **Debats**, n. 47. Valência, 1994. Pp. 51-58.

CANCLINI, Néstor García. **América Latina entre Europa y Estados Unidos: Mercado e interculturalidad**. Conferência apresentada no "II Congreso Europeo de Latinoamericanistas", Halle, 4 a 8 de setembro de 1998. 23p. (mimeografado)

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. **Pesquisando o multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses**. Trabalho apresentado no GT Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambú, 2000. 18p.

Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (París, septiembre de 1967). In: UNESCO. **Cuatro declaraciones sobre la cuestión racial**. Paris: UNESCO, 1969. Pp. 53-59.

Declaración sobre la raza. (Paris, julio de 1950). In: UNESCO. **Cuatro declaraciones sobre la cuestión racial**. Paris: UNESCO, 1969. pp. 31-37.

ENRIQUE LÓPEZ, Luiz. No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. In: GODENZZI ALEGRE, Juan (Comp.). **Educación e interculturalidad en los Andes y la amazonía**. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1996. pp. 23-82.

FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano. Concepto, história, objetivos e ideologías de la educación intercultural. In: BOUCHÉ PERIS, Henri. et. Allui. **Antropología de la educación**. Madrid: Dykinson, 1998. pp. 219-245

FERNÁNDEZ, Matilde. Vienen para quedar-se, son bienvenidos. In: **Revista Temas**, Madrid, no. 43, 1998. pp. 19-22.

FERREIRA, Vanda Maria de Souza. Projeto Zumbi dos Palmares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n.63, novembro, 1987. pp. 72-73.

FLECHA, Ramón. As novas desigualdades educativas. In: CASTELLS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. Pp. 33-52

FREDRICKSON, George M. Uma história comparada do racismo: reflexões gerais. In: WIEVIORKA, Michel. **Racismo e Modernidade**. Venda Nova: Bertrand Editora, 1995. pp. 44-61.

GINER, Salvador. La modernización de la tribu: a modo de prólogo. In: GUIBERNAU, Montserrat. **Los nacionalismos**. Barcelona: Ariel Editora, 1996. pp. 1-8.

GIORDANO, Chr. Estado nacional, discurso étnico y reconocimiento de las minorías. Um análisis etnoantropológico com especial referencia a Europa centro-oriental. In: PRIETO SANCHIS, Luis (coord.). **Tolerancia y minorías**. Problemas jurídicos y políticos. Cuenca: ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996. pp. 195-222. (Traducción: maría José Añon).

GLAZER, Nathan. O dilema racial na década de 70. In: **Revista Diálogo**, n.1, vol.5, 1972. pp. 87-94.

_____, Nathan. Tendências na justiça social. In: **Revista Diálogo**, n. 3, v.14, 1981. pp. 13-15.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Discriminação étnica e multiculturalismo. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA, Júnior, Celestino Alves. **Formação do Educador**. São Paulo: UNESP, v. 3, 1996 (Seminário e Debates). p. 57-71

_____. **O silêncio: ritual pedagógico a favor da discriminação racial**. Belo Horizonte: UFMG, 1985 (Faculdade de Educação, Dissertação de mestrado);

GONÇALVES, Marco Antônio; MAGGIE, Yvonne. Pessoas fora do lugar: a produção da diferença no Brasil. In: BÔAS, Glaucia Villas; GONÇALVES, Marco Antônio(Orgs.). **O brasil na virada do século. O debate dos cientistas sociais**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995. pp. 165-176.

GUALDARONI, Raphael. La experiencia francesa en educación intercultural. In: IBÁÑEZ ARAMAYO, Javier; MURILLO TORRENCILLA, F. Javier; SEGALERVA CAZORLA, Amalia. **Educación sin fronteras**. (Actas del Seminario. Palma de Mallorca, 23-25 de noviembre de 1983). Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1995. pp. 93-96.

GUERRERO SERÓN, Antonio. Del asimilacionismo al antirracismo. Los modelos de escolarización en las sociedades multiétnicas avanzadas. In: SANTAMARIA, Enrique; González Placer, Fernando (orgs.). **Contra o fundamentalismo escolar**. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural. Barcelona: Vírus, 1998. pp. 139-152

HASENBALG, Carlos A . Desigualdades sociais e oportunidade educacional e a produção do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (63), nov, 1987. p. 24-26;

HEPBURN, Mary A. El problema del multiculturalismo y de la cohesión social en una sociedad democrática: los Estados Unidos modelo o ejemplo? In: **Revista Perspectivas**, v. XXII, n. 1, 1992, (81). pp. 83-93.

HOCHLEITNER, Ricardo Díez. El comienzo de un debate. In: CEBRIÁN, Juan Luis. **La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación**. Madrid: Taurus, 1998. pp.7-34

IBGE(Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1994.

JULIANO, Dolores. Inmigrantes de segunda. La adscripción étnica asignada. In: SANTAMARIA, ENRIQUE; PLACER, Fernando González (coords.). **Contra o fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural**. Barcelona: Vírus, 1998. pp. 125-138.

LIMA. Solange Martins Couceiro. Multiculturalismo (1). In: COELHO, Teixeira. **Dicionário Crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

LIPIETZ, Alain. El porvenir de las culturas. In : RAMONET, Ignácio (ed.). **Internet, los nuevos caminos de la comunicación. El mundo que llega**. Madrid: alianza Editorial, 1998. pp. 266-272.

LLOBERA, Josep R. Estado soberano e identidade nacional en la europa Actual. In: LAMO ESPINOSA, Emílio. (Org.). **Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa**. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

LUCAS, Javier de. Elogio de Babel? Sobre las dificultades del derecho frente al proyecto intercultural. **Anales da Cátedras Francisco Suárez**. n. 31 – 1994. pp 15-39.

MACLAREN, Peter. A luta por Justiça Social: breves reflexões sobre o ensino multicultural nos Estados Unidos. **Pátio Revista Pedagógica**, n. 06 - ago/out, 1998. pp. 9-11

MALGESINI, Graciela; GIMÉNEZ, Carlos. **Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e inter-culturalidad**. Madrid: Cueva Del Oso, 1997.

Maria Conceição Lopes FONTOURA. **A exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares: uma questão só de desconhecimento histórico?** Porto Alegre: UFRGS, 1987. (Dissertação de mestrado em Educação).

MARTIN BARBERO, J. **Globalización y multiculturalidad: notas para una agenda de investigación**. Conferência apresentada no 4ª. Encontro Ibero-americano de Ciências da Comunicação (IBERCOM), Santos, setembro\1997. 25p.

MATTELART, Armand. Lo que está en juego en la globalización de las redes. In: RAMONET, Ignacio(ed.). **Internet, los nuevos caminos de la comunicación. El mundo que llega**. Madrid: Alianza Editorial, 1998. pp.19-31.

MEDEIROS, João Luiz. Nós e os outros no processo de construção de identidades. **Revista Cultura Vozes**, n.2, março-abril, 2000. pp. 69-89

MILES, Robert. Racismo institucional e relações de classe: uma relação problemática. In: WIEVIORKA, Michel. **Racismo e modernidade**. Venda Nova: Bertrand Editora, 1995. pp. 161-177.

MILLS, Wright C. Apêndice. Do artesanato intelectual. In: MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1974. pp. 211-243.

MINDLIN, BETTY. Educação Indígena. **Cadernos CEDES**. Campinas: INEP/Papirus, n. 32. 1993. pp. 11-16

MIRANDA VEGA, Georgina. Formación de profesores indígenas para una educación intercultural bilingüe en el norte grande de Chile. In: GODENZZI ALEGRE, Juan (Comp.). **Educación e interculturalidad en los Andes y la amazonía**. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1996. pp. 149-163.

MONTES, Maria Lúcia. Raça e identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996. pp. 47-75.

MONTOYA, Marta Elena. Hibridez y modernidad - conversaciones com Nestor Garcia Canclini. **Umbral**. Mexico, n. 8, 1992.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. **Revista Cultura Vozes**, n.06, novembro – dezembro, 1999. pp. 85-97.

NAVARI, Cornelia. Los orígenes del Estado Nación. In: TIVEY, Leonard. **El Estado Nación**. Barcelona: Ed. Peninsula, 1981. pp. 25-54.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.15, n.42, fevereiro, 2000. pp. 7-21.

OLIVEN, Ruben George. A antropologia e diversidade cultural no Brasil. In: TEIXEIRA, Sérgio Alves; ORO, Ari Pedro (orgs.). **Brasil & França. Ensaios de Antropologia Social**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1992. pp. 24-52.

OLIVEN, Ruben George. A invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul. In: LEITE, Ilka Boaventura (org.). **Negros no Sul do Brasil. Invisibilidade e territorialidade**. Ilha de Santa Catarina: Letras contemporâneas, 1996. pp. 13-32.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 49, dezembro, 1999. pp. 77-91.

PÉREZ SERRANO, Glória. Aprender a convivir en sociedades multiculturales. Estrategias educativas. **Revista Pedagogía Social**. n. 14, dec, 1996. pp. 205-220.

PINTO, Regina Pahim. A escola e a questão da pluralidade étnica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 55, nov. 1985. pp. 3-17.

PINTO, Regina Pahim. Multiculturalidade e educação de negros. In. **Cadernos CEDES**. São Paulo: Papirus, CEDES, n.32, 1993. pp 35-48.

Propuestas sobre los aspectos biológicos de la cuestión racial. (Moscú, agosto de 1964). In: UNESCO. **Cuatro declaraciones sobre la cuestión racial**. Paris: UNESCO, 1969.

PROVANSAL, Danielle. La domesticación del otro. Enseñanza e colonialismo. In: SANTAMARIA, Enrique; GONZÁLEZ PLACER, Fernando, (coords.) **Contra o fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidade cultural**. Barcelona: Vírus Contra, 1998. pp.37-50

RAMBO, Arthur Blasio. A escola comunitária Teuto-Brasileira: Gênese e natureza. **Estudos Leopoldenses**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. N. 86, 1985. pp. 3-109.

RAVITCH, Diane. Diversidade em educação. In: **Revista Diálogo**, n. 2, v. 25, 1992. pp. 39-43.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, n. 63, nov, 1987. pp. 19-23;

SÁNCHEZ CANO, Javier. Migracions, racisme i polítiques comunitàries. In: ACHOTEGUI, José; SÁNCHEZ, Javier (coords.) **1997 Any europeu contra el racisme i la xenofòbia. Una visió progressista**. Barcelona: Grup Parlamentari del Partit dels Socialistes Europeus, 1997. pp. 11-28.

SANTOS, Jair de Souza. Dos males que vêm com o sangue: as representações raciais e a categoria do imigrante indesejável nas concepções sobre imigração da década de 20. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996. pp. 59-82.

SAUTER, Ossenbach Gabriela. Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). In: **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 1, 1993. pp 95-115.

SCHILLER, Dan. Los mecarderes de la "Aldea Global". In: RAMONET, Ignacio(ed.). **Internet, los nuevos caminos de la comunicación. El mundo que llega**. Madrid: Alianza Editorial, 1998. pp. 72-85.

SCHUDSON, Michael. La cultura y la integración de las sociedades nacionales. **Revista Internacional de CCSS**. Unesco. n. 139, marzo, 1994. pp. 79-99.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (orgs.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996. pp. 147-185.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996. pp. 41-58.

SIGUAN, Miquel. Las lenguas en la construcción de Europa. In: LAMO de ESPINOSA, Emilio (Ed.). **Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa**. Madrid: Alianza Editorial, 1995. pp. 103-126.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Arà K'njò. Corpo que está dançando. Repercussões educativas de grupos infantis de dança afro-brasileira.** Faculdade de Educação/UFRGS, 1997. (Dissertação de mestrado)

SILVA, Jacira Reis da. **Resistência Negra e Educação: Limites e Possibilidades, no Contexto de uma Experiência Escolar.** Porto Alegre: UFRGS, 1992. (Dissertação de Mestrado);

SILVA, Nelson do Valle. Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil. In: **Tirando a máscara. Ensaios sobre o racismo no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra/SEF, 2000. pp. 33-51

SOTO, Ileana. La interculturalidad en la educación básica ecuatoriana. In: GODENZZI ALEGRE, Juan (comp.). **Educación e interculturalidad en los Andes y la amazonía.** Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1996. pp. 139-148.

STEFFAN, Heinz Dieterich. Globalización, educación y Estado mundial. In: CHOMSKY, Noam; STEFFAN, Heinz Dieterich. **La aldea global.** 2 ed. Tafalla: Editorial Txalaparta, 1997.

STERNHELL, Zeev. A função política do racismo. In: WIEVIORKA, Michel (org.). **Racismo e modernidade.** Venda Nova (Portugal), Bertrand Editora, 1995. pp. 56-61.

TAGUIEFF, Pierre-André. Las metamorfosis ideológicas del racismo y la crisis del antirracismo. In: PEDRO ALVITE, Juan(Coord.). **Racismo, antirracismo e inmigración.** Donostia: Gakoa, 1995. pp. 143-204.

TAMBARA, Elomar. **A educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo.** Tese de Doutorado,1991. (Faculdade de Educação/UFRGS).

TOMMASINO, Kimiye. A educação indígena no Paraná. Suas limitações e possibilidades. **Cadernos CEDES**, n. 32, Campinas: INEP/Papirus, 1993. pp.17-24.

TORRÈS, Asdrad. Un nuevo vasallaje. In: RAMONET, Ignacio (ed.). **Internet, los nuevos caminos de la comunicación. El mundo que llega.** Madrid: Alianza Editorial, 1998. pp. 182- 187.

TOURAINÉ, Alain. ¿Que és una sociedad multicultural? Falsos e verdaderos problemas. In: **Revista Claves de Razón Práctica.** Madrid: Progreso, out\1995, n. 56. pp. 14-25.

TOURAINÉ, Alain. O racismo Hoje. In: WIEVIORKA, Michel. **Racismo e Modernidade.** Venda Nova: Bertrand Editora, 1995. pp. 25-43.

TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo.(orgs.) **Racismo Cordial. A mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil.** São Paulo: Ática/folha de São Paulo, 1995.

TYLOR, Edward B. La ciencia de la cultura (1871). In: KANH, J. S. **El concepto de cultura: textos fundamentales.** Barcelona: anagrama, 1975. pp. 29-46.

UNESCO. Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural, vol. 1 y 2. México: UNESCO, 1983.

VALIENTE CATTER, Teresa. Interculturalidad y elaboración de textos escolares. In: GODENZZI ALEGRE, Juan (comp.). **Educación e interculturalidad en los Andes y la amazonía.** Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, 1996. pp. 295-328.

VERMA, Gajendra. Ethnic Relations in Secondary Schools. In: TOMLINSON, Sally; CRAFT, Maurice. **Ethnic Relations and Schooling. Policy and Practice in the 1990s.** London: Athlone,1995. pp. 60-78.

Jornais

EL PAÍS. Madrid: 21.05.1998.

JIMÉNEZ, Carmen. Telefónica consigue el 50,1% de la brasileña CRT por 154.823 millones. **El País.** Madrid: 20.06.1998.

MARTÍ FONT, J. M. Cataluña debate el reparto de inmigrantes entre la escuela pública y la concertada. In: **Jornal El País,** Madrid: 6.10.1998.

VIDAL-BENEYTO, José. Mundialización y posmodernidad. **El País,** 02.07.98. p.8

Textos eletrônicos

ARTUNDUAGA MARLES, Luis Alberto. La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. **Revista Iberoamericana de Educación,** n. 13 - Educación Bilingüe Intercultural. Enero/abril, 1997. (Página WEB Internet: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.html>)

GANSTER, Paul. **La región fronteriza entre Estados Unidos y México.** San Diego State University. EUA. (Página WEB: <http://borderpact.org/reporte/ganster.htm>)

GARCÍA CASTAÑO, F. Javier; PULIDO MOYANO, Rafael A.; MONTES DEL CASTILLO, Ángel. La educación multicultural y el concepto de cultura. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, no. 13, Educación Bilingüe Intercultural. (Página WEB: http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm)

Guatemala en Datos. (Página WEB internet: <http://www.nodo50.org/sodepaz/31art4.htm>)

MOYA, Ruth. Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 13 - Educación Bilingüe Intercultural. Enero/Abril, 1997. (Página WEB Internet: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.html>)

PIAZZA, Rosalba. Movimiento Maya y proceso de paz en Guatemala. **Cuadernos**, SODEPAZ. (Página WEB internet: <http://www.nodo50.org/sodepaz/31art6.htm>).

SIEBZEHNER, Batia. De la hegemonía política a la pluralidad cultural: el discurso educativo en la transición en Paraguay. Revista eletrônica: **Estudios interdisciplinarios de America Latina y el Caribe**. v. 10, n. 01 – Enero-junio, 1999. (http://tau.ac.il/eial/X_l/siebsehner.html)

SILVA, Marcio Ferreira da.; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: MARI. GRUPO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA DO DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **A temática indígena na escola**. São Paulo: Ática/MEC, (Página WEB Internet: <http://www.futuro.usp.br/bibvirt/acervo/paradidat/tematica/tematica.htm>)

VIEIRA, Ricardo. **Ser inter/multicultural**. Jornal A Página da Educação. Portugal. (<http://www.a-pagina-da-educacao.pt>)

ZIMMERMANN, Klaus. Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. **Revista Iberoamericana de Educación**, no. 13 - Educación Bilingüe Intercultural. Enero-Abril, 1997. (Página WEB internet: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.html>)

Anexos
Modelos de instrumentos aplicados

PESQUISA COM ESTUDANTES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nosso objetivo pretende identificar os tipos de relações culturais, sociais e religiosas entre estudantes do ensino médio na escola pública da região metropolitana da Grande Porto Alegre.

Solicitamos que este questionário seja lido atentamente, procurando não deixar nenhuma pergunta sem resposta. Agradecemos a colaboração. (Fone para contato: 219.5161-Gilberto Ferreira da Silva)

1. Qual o nome de tua escola? _____
2. Qual o ano que você está cursando?
 - 1.() 1º ano
 - 2.() 2º ano
 - 3.() 3º ano
 - 4.() 4º ano
3. Você trabalha? 1.() sim 2.() não (SE A RESPOSTA FOR NÃO PASSE PARA A PERGUNTA 5)
4. Em que você trabalha?

1.() em casa de família	7.() no comércio
2.() em casa por conta própria	8.() desempregado
3.() empregado de fábrica ou indústria	9.() só estuda
4.() fazendo biscates, serviços temporários	10.() vendedor ambulante
5.() no serviço público	
6.() outros, qual? _____	
5. Qual a tua idade? () anos
6. Sexo: () Masculino () Feminino
7. Qual a cor de tua pele? _____
8. Qual o nome da cidade que você nasceu? _____
9. Qual a cidade em que você mora? _____
10. Com quem você mora? (MARQUE TODAS AS PESSOAS QUE MORAM COM VOCÊ)

1.() irmãos	4.() mulher e filhos	8.() mãe
2.() parentes	5.() pai	9.() sozinho
3.() marido e filhos	7.() amigos	6.() outros, quem? __
11. Qual a cor de teu pai? _____
12. Qual a situação de trabalho atual do teu pai? (ESCOLHA SOMENTE 1 DAS OPÇÕES)

1.() empregado	3.() desempregado
2.() serviço temporário, fazendo biscates	4.() aposentado
6.() outros, qual? _____	

22. Você ou algum colega já sofreu algum tipo de discriminação na escola? 1.()sim 2.() não
(SE A RESPOSTA FOR NÃO PASSE PARA A PERGUNTA 25)
23. Quais destas discriminações você ou algum colega já sofreu na escola? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES)
- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|
| 1.() por ser negro | 5.() por causa da religião |
| 2.() por causa da língua ou sotaque | 7.() por ser pobre |
| 3.() por ser mulher | 8.() por não ter estudo |
| 4.() por ser do interior | 6.() outras, quais? _____ |
24. Como agiram os professores em relação a esta situação? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES)
- | | |
|--|--|
| 1.() discutiram o problema com a turma toda | 5.() não tocaram no assunto |
| 2.() levaram o caso à direção da escola | 7.() chamaram você ou seu colega para conversar individualmente |
| 3.() não tomaram nenhuma providência | |
| 4.() chamaram os pais | 6.() outras medidas, quais? _____ |
-
25. Escolha **1** (uma) das alternativa abaixo para identificar tua cor:
- | | | |
|----------------|---------------|---------------|
| 1.() branca | 4.() negra | 7.() parda |
| 2.() morena | 5.() amarela | 8.() mestiça |
| 3.() indígena | | |
26. A qual desses grupos pertencem a **maioria** das pessoas que você convive na escola? (ESCOLHA SOMENTE 1 DAS OPÇÕES)
- | | | | |
|----------------------------|---------------|----------------|-----------------|
| 1.() negros | 2.() brancos | 3.() mestiços | 4.() indígenas |
| 6.() outros, quais? _____ | | | |
27. Quais dessas características você atribui ao povo gaúcho? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES)
- | | |
|-------------------------|----------------------------|
| 1.() trabalhador | 8.() preguiçoso/vagabundo |
| 2.() desligado | 9.() alegre/festivo |
| 3.() religioso/místico | 10.() trapaceiro |
| 4.() afetivo | 11.() responsável |
| 5.() sem informação | 12.() racista |
| 7.() esportivo | 6.() Outras, quais? _____ |
28. Quais dessas características você atribui ao povo brasileiro? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES)
- | | |
|-------------------------|----------------------------|
| 1.() trabalhador | 8.() preguiçoso/vagabundo |
| 2.()desligado | 9.() alegre/festivo |
| 3.() religioso/místico | 10.() trapaceiro |
| 4.() afetivo | 11.() responsável |
| 5.() sem informação | 12.() racista |
| 7.() esportivo | 6.() Outras, quais? _____ |
29. Qual a nacionalidade que você gostaria de pertencer, caso não fosse brasileiro? _____
30. Quais lugares do mundo você gostaria de conhecer? _____
31. Com quais desses problemas você se preocupa? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES, NUMERANDO POR ORDEM DE PREFERÊNCIA)
- | | |
|------------------|--|
| 1.() desemprego | 8.() violência |
| 2.() guerras | 9.() destruição da natureza, ecologia |
| 3.() saúde | 10.() desigualdade social |

- 4.() discriminação racial 11.() preços – inflação
 5.() governo – política 12.() religião
 7.() pobreza 6.() outros, quais? _____
32. Quais dessas atividades você costuma praticar para divertir-se? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES!)
- 1.() ir ao cinema 4.() ir ao teatro 8.() ir a barzinhos
 2.() ir a bailes gaúchos 5.() ir a bailão 9.() praticar esportes
 3.() escutar música 7.() ir a boates 10.() sair com amigos
 6.() outros, quais? _____
33. Qual o tipo de música que você costuma escutar? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES!)
- 1.() rapp 8.() rock 12.() gospel
 2.() música sertaneja 9.() reggae 13.() música popular brasileira (MPB)
 3.() jazz 10.() pagode e samba 14.() clássica
 4.() ópera 11.() bossa nova 15.() música gaúcha
 5.() afro-music 6.() outro tipo, qual? _____
 7.() não ouço música
34. Quais desses grupos você participa ou faz parte? (ESCOLHA ATÉ **TRÊS**, NUMERANDO POR ORDEM DE PREFERÊNCIA)
- 1.() Rapp 8.() Grupo tradicionalista gaúcho
 2.() Movimento Negro 9.() Grupo de cultura alemã
 3.() Funk 10.() Grupo de cultura negra
 4.() Grupo de Jovens ligado à igreja 11.() Grupo de cultura italiana
 5.() Grupo da própria escola 6.() outros, quais? _____
 7.() Grupo do Bairro/comunidade
35. Quais desses equipamentos ou recursos tua escola possui?
- 1.() computador 7.() videocassete
 2.() televisor 8.() rádio-gravador
 3.() aparelho de som 9.() telefone
 4.() fax 10.() Internet
 5.() correio eletrônico 11.() TV a cabo ou por satélite
36. Com que frequência sua turma utiliza estes equipamentos na escola? (ESCOLHA SOMENTE 1 DAS OPÇÕES)
- 1.() quase nunca
 2.() quase sempre
 3.() às vezes
 4.() sempre
37. Onde você utiliza o computador de forma mais freqüente? (SE VOCÊ **NUNCA** UTILIZOU UM COMPUTADOR PASSE PARA A PERGUNTA 40)
- 1.() em casa 4.() no trabalho
 2.() na escola 5.() em casa de amigos e parentes
 3.() nunca 6.() outros, _____
38. Você costuma utilizar a Internet?
- 1.() quase nunca
 2.() quase sempre
 3.() às vezes
 4.() sempre

39. Quais os assuntos que te interessam navegando pela Internet? (ESCOLHA TRÊS OPÇÕES)
- | | |
|---------------------------------|--|
| 1.() esporte | 8.() música |
| 2.() religião | 9.() política |
| 3.() economia | 10.() assuntos referentes ao estudo na escola |
| 4.() <i>chats</i> de bate-papo | 11.() sexualidade ou sexo |
| 5.() guerras no mundo | 12.() violência |
| 7.() desemprego / trabalho | 13.() ecologia |
| 6.() outros, quais? _____ | |
40. Você já foi reprovado(a) na escola? (ESCOLHA SOMENTE 1 DAS OPÇÕES)
- 1.() nenhuma vez
 - 2.() uma vez
 - 3.() duas vezes
 - 4.() três vezes
 - 5.() mais de três vezes
41. Quais desses motivos o incentivam a continuar estudando? (ESCOLHA SOMENTE 1 DAS OPÇÕES)
- 1.() adquirir conhecimento
 - 2.() aprender mais sobre meus direitos e deveres na sociedade
 - 3.() arrumar um emprego melhor
 - 4.() entrar na universidade
 - 5.() satisfazer minha família
 - 7.() melhorar a convivência com as pessoas
 - 6.() Outros, quais? _____
42. Gostaria de registrar algum comentário?

PESQUISA COM PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nosso objetivo pretende identificar os tipos de relações culturais, sociais e religiosas entre estudantes do ensino médio na escola pública da região metropolitana da Grande Porto Alegre.

Solicitamos que este questionário seja lido atentamente, procurando não deixar nenhuma pergunta sem resposta. Agradecemos a colaboração. (Fone para contato: 219.5161-Gilberto Ferreira da Silva)

15. Qual tua qualificação profissional?
1. () Graduação
 2. () Pós-Graduação – Especialização
 3. () Pós-Graduação – Mestrado
 4. () Pós-Graduação – Doutorado
16. Qual tua área de atuação neste momento?
- | | | |
|---|-----------------|-----------------------------|
| 1. () Letras | 7. () História | 9. () Supervisão Escolar |
| 2. () Geografia | 8. () Artes | 10. () Direção |
| 3. () Educação Física | | 11. () Orientação escolar |
| 4. () Filosofia, Sociologia, Psicologia | | 6. () Outras, quais? _____ |
| 5. () Ciências exatas [Quím., Fís, Bio.] | | |
17. Quantos anos você possui de experiência no magistério? (ESCOLHA 1 DAS OPÇÕES)
1. () 1 a 5 anos
 2. () 6 a 10 anos
 3. () 11 a 15 anos
 4. () 16 a 20 anos
 5. () 21 a 25 anos
 7. () mais de 26 anos
18. Qual(is) o(s) ano(s) que você atua?
1. () 1º ano
 2. () 2º ano
 3. () 3º ano
 4. () 4º ano (técnico/estágio)
19. Sexo: 1. () Masculino 2. () Feminino
20. Qual a cor de tua pele? _____
21. Qual a tua situação familiar?
- | | |
|--------------------------------|--|
| 1. () solteiro(a) | 4. () casado(a) formalmente(no papel) |
| 2. () casado(a) informalmente | 5. () separado(a) |
| 3. () viúvo(a) | 6. () outras, quais? _____ |
22. Na tua família se fala alguma outra língua materna que não seja o português ?
1. () Sim 2. () não (SE A REPOSTA FOR NÃO PASSE PARA A PERGUNTA 12)
23. Qual(is) dessas línguas se fala em tua família?
- | | | |
|----------------------------|-----------------|-----------------|
| 1. () alemã | 3. () italiana | 5. () polonesa |
| 2. () espanhol | 4. () inglês | 7. () indígena |
| 6. () outras, qual? _____ | | |

24. Quem fala? (MARQUE COM UM X TODAS AS PESSOAS DE TUA FAMÍLIA QUE FALAM A SEGUNDA LÍNGUA)
- | | | |
|------------------|--------------|-----------------------|
| 1.() Pai | 3.() Mãe | 5.() Avós |
| 2.() você mesmo | 4.() irmãos | 6.() outros parentes |
25. Qual a freqüência de uso da outra língua materna em casa? (MARQUE SOMENTE 1 DAS OPÇÕES)
- | | |
|--------------------|----------------|
| 1.() quase nunca | 3.() às vezes |
| 2.() quase sempre | 4.() sempre |
26. Qual a tua religião? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES, MESMO QUE NÃO SEJA PRATICANTE)
- | | | |
|---------------------|------------------|----------------------------|
| 1.() Católica | 5.() Evangélica | 9.() Protestante |
| 2.() Pentecostal | 7.() Batuque | 10.() Umbanda |
| 3.() Espírita | 8.() Mórmons | 11.() Ateu |
| 4.() Batista | | 12.() Testemunha de Jeová |
| 6.() Outras, _____ | | |
27. Você já presenciou ou tomou conhecimento de algum desses tipos de discriminação com seus alunos? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES)
- | | |
|--------------------------------------|---|
| 1.() por serem negros | 7.() pela religião |
| 2.() pela roupa que usam | 8.() por serem mulheres |
| 3.() por serem homossexuais | 9.() por estarem usando drogas |
| 4.() pela situação econômica | 10.() por dificuldades de aprendizagem |
| 5.() por causa da língua ou sotaque | |
| 6.() Por outro motivo, qual? _____ | |
- (SE VOCÊ NUNCA PRESENCIOU PASSE PARA A PERGUNTA 16)
28. Quais destes lugares você já presenciou ou tomou conhecimento de situações de discriminação com seus alunos? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES)
- | | |
|---------------------------|---|
| 1.() na escola | 4.() no bairro ou comunidade onde ele mora |
| 2.() no comércio | 5.() na rua |
| 3.() nunca | |
| 6.() outros, onde? _____ | |
29. Como você ou seu colega (professor) agiu diante desta situação? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES)
- | | |
|--|-------------------------------------|
| 1.() discuti o problema com a turma toda | 7.() não tocou no assunto |
| 2.() levou o caso à direção da escola | 8.() chamou os pais |
| 3.() não tomou nenhuma providência | 9.() chamou o aluno para conversar |
| 4.() ficou sabendo mais tarde individualmente | |
| 6.() outras medidas quais? _____ | |
| _____ | |
| _____ | |
30. Quais dessas situações você enfrenta mais dificuldades para trabalhar em sala de aula com seus alunos? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES)
- | |
|--|
| 1.() a presença de diferentes manifestações religiosas em sala de aula |
| 2.() divergências político-partidárias |
| 3.() sexualidade na adolescência, (aborto, gravidez, homossexualidade, doenças sexuais) |
| 4.() situações de discriminação racial |
| 5.() pobreza, miséria |
| 7.() desestruturação familiar |
| 8.() outras, quais? _____ |

-
31. Quais destes assuntos você costuma discutir com seus alunos durante suas aulas: (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES)
- | | | |
|--|-----------------------------|--------------|
| 1.() desemprego | 8.() violência | () esporte |
| 2.() guerras | 9.() saúde | () pobreza |
| 3.() destruição da natureza, ecologia | 10.() governo política | () religião |
| 4.() desigualdade social | 11.() discriminação racial | |
| 5.() preços – inflação | | |
| 7.() nenhum, a não ser o conteúdo programático previsto na disciplina | | |
| 6.() outros, quais? _____ | | |
32. Quais dessas características você atribui ao povo **gaúcho**. (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES)
- | | | |
|----------------------------|----------------------------|------------------|
| 1.() trabalhador | 5.() preguiçoso/vagabundo | 9.() afetivo |
| 2.() desligado | 6.() alegre/festivo | 10.() racista |
| 3.() religioso/místico | 7.() trapaceiro | 11.() esportivo |
| 4.() responsável | 8.() sem informação | |
| 6.() Outras, quais? _____ | | |
33. Quais dessas características você atribui ao povo **brasileiro**. (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES)
- | | | |
|----------------------------|----------------------------|------------------|
| 1.() trabalhador | 5.() preguiçoso/vagabundo | 10.() afetivo |
| 2.() desligado | 7.() alegre/festivo | 11.() racista |
| 3.() religioso/místico | 8.() trapaceiro | 12.() esportivo |
| 4.() responsável | 9.() sem informação | |
| 6.() Outras, quais? _____ | | |
34. Qual a nacionalidade que você gostaria de pertencer, caso não fosse brasileiro? _____
35. Quais lugares do mundo você gostaria de conhecer? _____
36. Com quais desses problemas seus alunos se preocupam? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES)
- | | |
|----------------------------|---|
| 1.() desemprego | 9.() violência |
| 2.() guerras | 10.() destruição da natureza, ecologia |
| 3.() saúde | 11.() desigualdade social |
| 4.() discriminação racial | 12.() preços – inflação |
| 5.() governo – política | 13.() religião |
| 7.() pobreza | 6.() outros, quais? _____ |
| 8.() não sabe | |
37. Quais dessas atividades seus alunos costumam praticar para divertir-se? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES!)
- | | | |
|-------------------------|----------------------------|-----------------|
| 1.() teatro | 5.() sair com amigos | 9.() barzinhos |
| 2.() bailes gaúchos | 7.() bailão | 10.() boates |
| 3.() praticar esportes | 8.() escutar música | 11.() cinema |
| 4.() não sabe | 6.() outros, quais? _____ | |
38. Qual o tipo de música seus alunos costumam escutar? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES)
- | | | |
|---------------------------------------|--|-------------------|
| 1.() rapp | 8.() rock | 11.() gospel |
| 2.() música sertaneja | 9.() reggae | 12.() jazz |
| 3.() pagode e samba | 10.() clássica | 13.() bossa nova |
| 4.() música popular brasileira (MPB) | 6.() outras músicas populares, quais? _____ | |
| 7.() não sabe | | |

39. Quais desses equipamentos ou recursos a escola que você trabalha possui?
- | | | |
|---------------------------------|----------------------|------------------|
| 1.() correio eletrônico | 5.() videocassete | 8.() computador |
| 2.() televisor | 6.() rádio-gravador | 9.() telefone |
| 3.() aparelho de som | 7.() fax | 10.() Internet |
| 4.() TV a cabo ou por satélite | | |
40. Com que frequência você utiliza estes equipamentos com seus alunos? (ESCOLHA SOMENTE 1 DAS OPÇÕES)
- | | |
|--------------------|----------------|
| 1.() quase nunca | 2.() às vezes |
| 3.() quase sempre | 4.() sempre |
41. Você possui computador? () sim () não
(SE VOCÊ NUNCA UTILIZOU UM COMPUTADOR PASSE PARA A PERGUNTA 31)
42. Onde você utiliza o computador de forma mais freqüente?
- | | |
|-----------------|------------------------------------|
| 1.() em casa | 4.() em casa de amigos e parentes |
| 2.() na escola | |
| 3.() nunca | 6.() outros, _____ |
43. Você costuma utilizar a Internet? (ESCOLHA SOMENTE 1 DAS OPÇÕES)
- | | |
|--------------------|----------------|
| 1.() quase nunca | 3.() às vezes |
| 2.() quase sempre | 4.() sempre |
44. Quais os assuntos que te interessam navegando pela Internet? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES)
- | | |
|---------------------------------|--|
| 1.() esporte | 8.() música |
| 2.() religião | 9.() política |
| 3.() economia | 10.() assuntos referentes à tua área de atuação na escola |
| 4.() <i>chats</i> de bate-papo | 11.() sexualidade |
| 5.() guerras no mundo | 12.() violência |
| 7.() desemprego / trabalho | 13.() ecologia |
| 6.() outros, quais? _____ | |
45. Já trabalhou em algum projeto que contemplasse idéias sobre algum desses termos?
- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| 1.() multiculturalismo | 4.() interculturalismo |
| 2.() transculturalismo | 5.() biligüísmo |
| 3.() não | |
31. Quais desses motivos incentivam seus alunos a continuar estudando? (ESCOLHA ATÉ 3 OPÇÕES)
- | |
|---|
| 1.() para adquirir conhecimento |
| 2.() para aprender mais sobre seus direitos e deveres na sociedade |
| 3.() para arrumar um emprego melhor |
| 4.() para entrar na universidade |
| 5.() para satisfazer a família |
| 7.() para melhorar a convivência com as pessoas |
| 6.() Outros, quais? _____ |
| 8.() não sabe |
32. Gostaria de registrar algum comentário?

Roteiro para entrevistas qualitativas
2ª etapa da pesquisa
PROFESSORES

1. Identificação:

Nome:

Idade:

Escolas ou escola que atua:

Cor que se auto atribui:

Área de atuação:

Formação: Graduação, pós: especialização, mestrado, doutorado

Tempo de atuação:

2. Visão de sociedade:

- Pela perspectiva da cultura, como você define a sociedade brasileira?
- Como caracteriza o povo brasileiro?
- Como caracteriza o gaúcho?
- O que significa para ti uma sociedade multicultural?
- Quais as situações ou informações que você possui que possam ilustrar a sociedade brasileira (multicultural)?
- Já presenciaste alguma situação de discriminação na sociedade, comunidade, rua, etc.? Que tipo, relate a situação!

3. No contexto da escola:

- Quanto tempo atua nesta escola?
- Como você caracteriza esta escola? Pelo público que atende, pela comunidade em que se insere, pela proposta pedagógica,...?
- Quais são as atividades extracurriculares que a escola realiza? Festas. Torneios esportivos, semana farroupilha, semana da pátria, etc..?
- A escola possui no seu quadro alunos de grupos culturais, étnicos, econômicos, religiosos diferenciados? Que tipo?
- Em âmbito de escola é realizado algum trabalho de acolhida, inserção, valorização destas diferenças? Que tipo? (solicitar para descrever o trabalho como é feito)
- Quais os problemas que considera mais significativos enfrentados com os alunos na escola?

- Quais são as soluções encontradas para resolver estes problemas: pela direção, pelo conjunto de professores?
 - A escola estabelece alguma relação com a comunidade local? Como? Através de que forma?
4. Relação direta do professor com alunos e em sala de aula:
- Qual a tua religião? Freqüenta algum outro lugar religioso além de tua opção?
 - Como define os teus alunos? Classe social, nível cultural? Relações de socialização?
 - Quais as razões que motivam teus alunos a estudar?
 - Acredita que a escola contribui para inserir o aluno no mercado de trabalho? Mudar de classe social?
 - Como define teu trabalho como educador? Quais seriam as palavras chaves que melhor identificam tua ação profissional?
 - Se sente preparado para atuar com teus alunos e resolver os problemas que aparecem?
 - O que mais chama tua atenção observando teus alunos?
 - Como se relacionam entre eles nos momentos de recreio?
 - Já observaste alguma situação que te chamou a atenção?
 - Como caracteriza a comunidade em que se insere a escola em termos econômicos? Sociais, culturais, religiosos?
 - Participa de atividades desenvolvidas pela comunidade local (fora da escola), reuniões de associação de moradores, outros grupos, festas, etc.? Com que periodicidade se dá esta participação?
 - Além do conteúdo do programático trabalha outros temas? Quais? Como é Trabalhado? Em que momentos?
 - Observaste alguma mudança de comportamento nos alunos após a reflexão desenvolvida? Citar exemplos?
 - Já presenciaste alguma situação de discriminação (....) na escola ou em sala de aula? Que tipo? Relate a situação?
 - Que providência a direção, supervisão ou mesmo você tomou?
 - problema foi resolvido?
 - Que temas você sente mais dificuldade em trabalhar com os alunos, relativo a problemas ou temas sociais (aids, sexo, namoro, casamento, religião, cultura, violência,...)
 - Se não fosse brasileiro que nacionalidade gostaria de ter?

- Já trabalhaste com algum tema que contemplasse a discussão sobre o multiculturalismo, interculturalismo, bilingüismo...?
- Concorda com o casamento entre pessoas de grupos, religião, cor, diferente? Porque?
- Gostaria de registrar algum comentário?

Roteiro para entrevistas qualitativas
2^a etapa da pesquisa
ALUNOS

1. Dados de identificação

Nome:

Idade:

Nome da escola:

Série que estuda:

Cidade em que mora:

Cidade em que nasceu?

Trabalha: Onde:

2. Visão de sociedade:

- Como você define a sociedade brasileira?
- Como você define o povo brasileiro?
- Como você define o gaúcho?
- Quais as questões que mais te preocupam em nossa sociedade?
- Já presenciaste alguma situação de discriminação, em que lugar?

3. Na escola:

- Há quanto tempo estuda nesta escola?
- O que mais gosta nesta escola?
- O que não gosta na escola?
- Como deveria ser uma escola?
- A escola trabalha com temas sociais, atuais? Quais, Como trabalha, em que momentos, que professores?
- Observou alguma mudança nos colegas na forma de tratamento do assunto depois da discussão em aula? Que tipo de mudança? Dê algum exemplo?
- O que significa para ti ser diferente? O caracteriza esta diferença?
- Já presenciaste algum tipo de discriminação? Aonde, em que lugar? Que tipo de discriminação? Relate a situação?
- Se o problema aconteceu na escola foi encaminhado pela direção ou professor? Que mediadas ou formas foram usadas para resolver o problema?
- Na tua avaliação, a situação foi bem encaminhada pela direção ou professor? Qual a tua sugestão para resolver o problema?

- A escola se envolve com atividades da comunidade? Festas, campanhas, debates, etc. ...?
- Você acha que os professores deveriam se envolver mais com a comunidade, porquê?
- Teus professores te estimulam a estudar? De que forma?
- O que mais chama tua atenção em relação aos colegas?
- Como avalia os conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores?
- O que você acha importante dos conteúdos trabalhados pelos professores, destaque um ou dois!
- O que está faltando que você considera importante para tua formação?

4. No âmbito pessoal (socialização)

- O que costuma fazer para divertir-se? Onde vais, com quem? Tipo de lazer?
- Como você define enquanto cor?
- Qual a tua religião?
- Se fosse brasileiro, que nacionalidade gostaria de ter?
- Teus amigos são de cor, a maioria? Porque você acha que se concentra mais neste grupo?
- Tens alguma amizade com pessoas de outra cor diferente da tua, de outra religião, classe social? Fale sobre isso?
- Tens dificuldade de se relacionar com pessoas diferentes? Por cor, opção sexual, classe social? ...
- Concorda com o casamento entre pessoas de cor, religião, classe social, etnia diferente? Porque?
- Algum comentário final?