



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

INTERFERÊNCIAS RESTRITIVAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA CONSCIENTE, GERADAS PELO (DES) ENTENDIMENTO DA RELAÇÃO E DAS DISTINÇÕES ENTRE FUNÇÃO, DIVERSIDADE E MINORIA.

Adauto Leite Oliveiraⁱ

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

adautoleite@hotmail.com

“O homem livre é aquele cujo querer é isento de arbitrário. Ele crê na atualidade, isso é, ele acredita no vínculo real que une a dualidade real do Eu e do Tu”.

(Martin Buber)

Introdução

O entendimento mais apurado, que deve perceber com nitidez as variáveis das dimensões política, social, histórica e psicológica presentes na correlação entre função, diversidade e minoria, bem como de algumas das suas distinções, ajuda a amadurecer estratégias de coexistência salutar à construção de uma “civilização planetária” (RICOEUR, 1968), mas não homogeneizante, e sim mais saudável para todos os diferentes, apresentando as devidas organizações de pensamento que se traduzirão em posturas mais conscientes de reconhecimento de papéis sociais, políticos e humanitários em relação a si e ao outro.

A escolha de se direcionar este trabalho focando na diversidade se deu por motivos pessoais, considerando ser este assunto constituinte do meu objeto de pesquisa no contexto escolar, no momento em que pretendo investigar como o respeito ou não à diversidade religiosa se materializa nos diversos instrumentos pedagógicos e como estes são operacionalizados nas práticas observadas na dinâmica da escola. Assim como a preferência em utilizar o termo “prática pedagógica” e não “prática docente”, vem da compreensão que a prática docente está dentro da pedagógica e esta tem a ver com um contexto mais amplo no ambiente escolar, pois todo trabalho educativo tem componentes pedagógicos. Desse modo, quero dizer que a questão pedagógica não se encerra no trabalho do professor (a) – embora admita ser ele o principal agente institucional no fomento das práticas pedagógicas, por ter na relação com o aluno um

ⁱ Professor da rede municipal de ensino da cidade de Salvador, graduado em Pedagogia, especialista em Projetos Educacionais e Informática, mestrando em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB), faz parte do grupo de pesquisa História da Educação da Bahia – HISTEDBA, ligado ao grupo de pesquisa História da Educação do Brasil – HISTEDBR.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

papel mais ampliado no seu desenvolvimento –, mas que o conjunto de profissionais que trabalham na escola deve se envolver no processo – do pessoal de apoio à direção.

A forma como os alunos interagem nas relações estabelecidas nos diversos espaços (portaria, cantina, biblioteca, corredores, áreas de lazer, etc.), é tão importante quanto as relações estabelecidas em sala de aula, tão educativa quanto e, portanto, apresenta experiências educativas, vinculadas a um determinado fazer pedagógico – mesmo que não consciente ou sistematizado –, reconhecendo-se a igual importância das diversas modalidades possíveis de educação: formal, informal e não-formal (GOHN, 2008).

Suscitar a reflexão sobre a diversidade em qualquer espaço não é tarefa simples e muito menos fácil, sobretudo quando nele estão em jogo interesses e pontos de vista individuais, contaminados por posicionamentos radicais que veem nos diferentes uma ameaça ao seu espaço. Por outro lado, esses mesmos interesses põem em xeque os motivos nos quais se apóiam certos discursos que defendem as minorias e parecem querer demarcar novas posições de poder igualmente nocivas ao respeito do ser humano, pois a ação de sobrepor os aspectos, por exemplo, referentes a determinadas religiões, de modo exaustivo, se apresenta como estratégica para fortalecer grupos ou instituições e, em última análise, pode perpetuar, acirrar ou criar atitudes de preconceito e discriminação.

No caso da escola, o jogo/conflito de entendimentos entre o que deva ser a sua função, do professor e demais funcionários, em relação às suas práticas cotidianas, a tem deixado à deriva, em uma situação bastante delicada, porque esse conflito, que não é de definição técnica, mas de entendimento ou, melhor dizendo, de compreensão, é de difícil percepção objetiva, pois se situa no campo da subjetividade, onde, às vezes, os sujeitos não têm nitidez da força que os move a determinadas posturas na disputa pelo poder. Tomando Foucault (2010) e pensando a escola como espaço de poder e, ao mesmo tempo, como “prisão”, com suas estratégias de vigiar e punir, os profissionais da educação precisam atentar cuidadosamente para as suas práticas cotidianas, quando se dizem defensores da diversidade confundida com minoria.

Trabalho coletivo



É firmado neste trabalho o posicionamento em favor da responsabilidade coletiva para além do discurso, do envolvimento consciente de todos os agentes presentes na instituição, da tomada de decisão que carregue o sentimento participativo no qual todos se sintam incluídos e, por isso, igualmente responsáveis pelo seu cumprimento. Ademais, pensar o pedagógico, ao invés de pensar apenas o docente, é sair de um posicionamento tradicional de autoritarismo e fragmentação que, se por um lado, conferiu/confere status especial ao professor, por outro o envolve em uma batalha árdua, solitária, angustiante e injusta, a qual é facilmente constatável que ele não conseguiu, não consegue e não conseguirá enfrentar sozinho.

Mesmo que o professor adote uma postura altamente democrática e aberta, pouco adiantará se a direção adota um discurso que exclui quando atende a um aluno, pai ou mãe; pouco adiantará se o porteiro, ao receber os alunos, lhes dirige palavras discriminatórias por conta da sua aparência ou atitude que o identifica como pertencente a uma determinada doutrina religiosa ou classe social; se, na cantina, a merendeira repete a merenda apenas para aqueles que ela vê com bons olhos a partir da sua identificação pessoal; ou se, em um momento de tensão entre dois alunos, se faça, por parte de quem se envolva para mediar o conflito, um julgamento *a priori* de quem tem ou não a razão a partir dos evidentes e diferentes lugares ocupado pelos dois. Não se deve recortar a escola em pedaços incomunicáveis, as linhas de ação no fazer pedagógico precisam ser compartilhadas e aplicadas por todos, desenhando o espaço escolar como um ambiente orgânico de práticas interligadas e convergentes, onde todos devem se constituir como sujeitos protagonistas, construindo uma “cultura escolar” (VALDEMARIN E SOUZA, 2000) democrática.

O conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, o que inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar –, objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... –, e modos de pensar, bem como significados e idéias compartilhadas (FRAGO, In VALDEMARIN E SOUZA, 2000, pp.5, 6).

Para que a construção de uma compreensão coletiva de atuação no espaço escolar se dê efetivamente, as pessoas precisam ampliar o seu campo de visão para além do seu próprio campo de significações, reconhecer o outro, estar disposto a sair de um estado “confortável” de existência, aceitando as outras realidades como representações



da vida humana também válidas e possíveis na coexistência. Isso não quer dizer que os campos individuais devam ser desconsiderados em prol de um projeto geral, pois eles mesmos já se compõem em elementos importantes nesse movimento dado a importância que há em conhecer a si e ao outro, em suas especificidades, de onde se pode gerar, então, conteúdos explícitos para negociações. A intenção é a de não cristalização de modos individualizantes que rejeitam a presença do diferente, que invalidam as outras realidades criando verdades absolutas que, ao mesmo tempo e, paradoxalmente, não conseguem distinguir espaços e momentos próprios para as manifestações estritamente pessoais e nada fazem para desenvolver estratégias de aproximações conscientesⁱⁱ.

Isso requer que os sujeitos se situem no seu tempo e espaço, de modo que eles não façam confusão entre a vida pública e a vida privada, entre a militância partidáriaⁱⁱⁱ e as suas funções como profissional, entre os processos formativos e os processos doutrinários, entre a própria família e a família dos outros, etc. Essas confusões somam-se a falhas na comunicação; à formação insuficiente (tanto acadêmica quanto a oferecida em serviço); às experiências negativas em contato com determinado modo de ver o mundo que levam a comportamentos generalizantes, dentre outros, presentes em qualquer ambiente, e que precisam ser tratadas de modo que interfiram o mínimo possível na dinâmica dos trabalhos em comum.

O lugar da função profissional

Torna-se necessário explicitar o porquê de se optar por utilizar o termo “função”, mesmo correndo o risco de críticas severas (e injustas) de ter conduzido a dimensão educativa/política a um ato exclusivamente mecânico. É preciso pensar, inclusive, em termos institucionais, na perspectiva concreta e legal das atribuições próprias do

ⁱⁱDefendo que as aproximações conscientes são aquelas em que se entende a não obrigatoriedade de se abrir mão de convicções individuais para estar com o outro, menos ainda perceber estas aproximações como ameaças a uma suposta integridade que, se realmente íntegra, não tem como ser ‘corrompida’ apenas pela presença de outras integridades, mas que pode, inclusive, ser fortalecida e compartilhada. Portanto, não é a aproximação ingênua, mas a necessária para o envolvimento sadio de pessoas que precisam existir em um mesmo espaço.

ⁱⁱⁱEntendendo a militância partidária no sentido lato – não só de partidos políticos –, ou seja, qualquer aderência por um campo de luta específico que apresenta um arcabouço próprio para o entendimento da sociedade e suas formas de intervenção que, por ser justamente uma parte, é comprometida apenas com alguns objetivos, tentando firmá-los em todos os espaços de convivência, desconsiderando, quando não procurando eliminar, as posições diversas em qualquer espaço que esteja. Nesta perspectiva, quase sempre, o trabalhador perde a noção de função, subordinando a prática profissional à sua militância particular.



professor, um tanto quanto desprezada em ambientes escolares, com a alegação de uma pretensa “missão” educativa que vem, de modo confuso, configurando o papel do educador como um exercício de “salvação” dos educandos de todo o “mal” a eles impingido, mesmo que para lhes “salvar” seja necessário destruir os outros que os levam à “perdição”. Daí, pôr em foco o termo “função” tem o intento de apontar para a parte da ação educativa que está subordinada a parâmetros legais, constitutivos de direitos e deveres, orientações para a práxis, assim como dos resultados esperados a partir do trabalho desenvolvido durante o ano letivo. Neste momento, preferimos privilegiar a reflexão à cerca da função do professor em especial, por ser ele, como já admitimos anteriormente, o principal agente institucional no fomento das práticas pedagógicas.

Não se trata de se defender o que compreendemos, a partir de Marx (2001), como “trabalho alienado”, pois nele há ausência de flexibilidade e os sujeitos não conseguem se perceber protagonistas no processo de produção. Ao contrário, trata-se de defender a desalienação do educador, ao atentá-lo para o seu ofício na perspectiva consciente de formação e não de “inculcação” (BOURDIEU, 1998) de ideais doutrinários que prometem uma suspeita emancipação, partindo de conceitos fechados, radicalizados e sempre individualistas, valendo-se da sua condição de “mestre”, entendendo os seus ensinamentos como atos incontestáveis. Nessa direção, mesmo imbuído de finalidade nobre, a prática torna-se alienante e alienada, pois impede a dialogicidade. Portanto, a questão imperativa é justamente o nível de consciência no desenvolvimento das funções, não um negligenciamento destas em prol de uma pretensa “missão”.

Os tiranos constroem a história subjugando o seu semelhante, atribuindo-lhe traços socialmente compreendidos como indesejáveis em uma determinada sociedade, em um determinado tempo histórico. Isso porque sabem não ter força suficiente para dominar sem que haja certa legitimação dos seus atos por parte de algum (s) segmento da população que, por sua vez, pode (m) se beneficiar do (s) grupo (s) subjugado (s). Só os tiranos justificam as suas ações a partir dos erros do seu semelhante, só os tiranos não conseguem – ou não querem – diferenciar o justo do injusto, pois, no seu pensamento, não há espaço para meios-terminos, eles são o próprio termo, não há espaço para razões, pois eles são a própria e única razão.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

O professor em nada tem a ver com o tirano, pelo menos de acordo com as funções que o identificam como professor. Ele deve ser, ainda que isso não esteja em seu coração, um constante conciliador, e que não se entenda conciliação como validação de um regime de exclusão. Pode-se e deve-se denunciar o quanto alguns, por interesses particulares, reduzem o seu semelhante a qualquer coisa não humana, para então aniquilá-lo de todas as formas, quer seja no corpo, no acesso aos bens materiais ou na sua sanidade mental.

Embora se possa concordar com Ricoeur (1968) sobre o caráter universal ao qual acaba se enquadrando toda produção humana, pois não há, nos tempos atuais, como restringir o acesso aos bens de consumo num mundo totalmente globalizado, não podemos concordar que isso invalide a justa reivindicação de direitos autorais, já que a expropriação da autoria inventiva do oriente e, em especial, da África pelo europeu (GOODY, 2008) imprimiu a esses povos séculos de sofrimento, dos quais seus descendentes amargam até hoje as conseqüências, gerando uma dívida que, de alguma forma, precisa ser quitada. Por outro lado, a justa crítica precisa ser exercida com a devida adequação ao momento sócio-histórico contemporâneo. Assim, fazer emergir a criticidade está longe de desejos revanchistas, tanto do lado de quem precisa aceitar a divisão do seu poder, quanto do lado de quem deve conquistar espaços de poder.

A verdadeira criticidade cobra os ajustes de contas, mas não repete as atrocidades que geraram a dívida; a verdadeira criticidade se reconhece devedora, mas, na medida em que se predispõe ao ajuste, não se sente expropriada. Nesta questão, há duas condições metodológicas que facilitam a conciliação: uma é encontrar os melhores e mais humanizados meios para cobrar e a outra é encontrar os melhores e mais humanizados meios para que os ajustes sejam feitos sem inversão de lugares, ou seja, que os credores não passem a ser devedores. Em um trecho do diálogo com Deleuze, Foucault (2010) faz uma revelação de como os agentes do poder institucional na prisão conseguem digerir positivamente os seus atos repressivos, de violência física e simbólica, dirigidos aos encarcerados, a ponto de os conceberem como perfeitamente justificáveis.

A prisão é o único lugar onde o poder pode se manifestar em estado nu, nas suas dimensões as mais excessivas, e se justifica como poder moral. “Tenho muita razão de punir, já que você sabe que é vil roubar, matar...” É isso o que é fascinante nas prisões: por uma vez o poder não se esconde, não se mascara, se mostra como tirania levada aos mais ínfimos detalhes,



cinicamente ele próprio; ao mesmo tempo, ele é puro, ele está inteiramente “justificado”, já que ele pode se formular inteiramente no interior de uma moral que enquadra seu exercício: sua tirania bruta aparece então como dominação serena do Bem sobre o Mal, da ordem sobre a desordem (FOUCAULT, 2010, p. 41).

Se transcrevermos isso para certas condutas no ambiente escolar, reconhecido por Foucault como um ambiente encaixado num mesmo padrão operativo conceitual que o da prisão, ainda que os estudantes não estejam ali cumprindo pena, é possível, analogicamente, perceber em muitas atitudes de professores que se colocam na defesa da diversidade/minoria, de forma inadequada e intransigente, uma justificativa de igual cinismo para alguns atos, à luz de Bourdieu (1975), de violência simbólica, dirigidos a certos alunos; esses professores diriam, então, parafraseando Foucault: Tenho muita razão de punir, já que você sabe que a sua cultura, o seu padrão de vida, a sua história ascendente é responsável pela desigualdade indesejável nos nossos tempos. Tal atitude se aproxima da teoria da curvatura da vara, enunciada por Lênin e descrita por Saviani (1988), onde é preciso tocar os extremos para se alcançar o “equilíbrio” das forças, mas é igualmente tirania aplicada à prática pedagógica.

Lênin responde o seguinte: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (...). E é nesse sentido que o raciocínio habitual tende a ser o seguinte: as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto que a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude. O que se evidencia através de minhas teses é justamente o inverso. Creio ter conseguido fazer a curvar a vara para outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, vejam bem, ponto correto esse que não está também na pedagogia tradicional, mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária (Saviani, 1988, pp. 48,49,67).

Diversidade e minoria

O significado socialmente construído de um dado termo comumente utilizado no dia-a-dia, pode carregar em si carga preconceituosa ou excludente, ligação análoga com outros sentidos, contaminando-os por extensão da mesma carga negativa ou excludente, dificultando identificar as melhores intenções nele contidas quando alguém o profere e mesmo dificultando a sua ampla dimensão na compreensão de quem o profere, quando o faz por força do hábito.

É comum utilizar a expressão “igualdade de condições” como expressão concreta de “justiça social”, no sentido de que, havendo uma, a outra se faz, quando a prática da justiça social nem sempre é dar igualdade de condições, pois a própria



desigualdade, na maioria dos casos, requer condições diferentes para cada sujeito poder enfrentá-la. A justiça, então, consistiria em dar as condições apropriadas para cada caso de desigualdade. A justiça à qual se relaciona a igualdade é a justiça jurídica oficial, que inclusive tem passado por reformulações para se ajustar às demandas sociais, que têm exigido uma justiça mais próxima do significado de equidade. Como exemplos dessas reformulações se podem citar as penas alternativas e as ações afirmativas (GOMES, 2002).

O fato é que, quanto mais se consiga identificar nas expressões as suas construções de sentidos feitas pela dinâmica sócio-histórica e, ao mesmo tempo, as suas justas significações que possam ser colocadas em um contexto relevante de aproximações conscientes, mais se afastará equívocos na assunção de posições em ambientes marcados pela heterogeneidade.

Fala-se muito no respeito à diversidade em todos os espaços de convivência. Entretanto, um aspecto peculiar é que o termo “diversidade” vem acompanhado da idéia de minoria. Assim, este é um importante (des) entendimento que demanda se fazer algumas distinções relevantes, ao mesmo tempo em que se precisa oferecer uma possível justificativa para a imbricação dos dois termos, a ponto de que, ao se pronunciar um, esteja, inconscientemente, referindo-se ao outro, como se, defendendo o respeito a um, já se estivesse, por conseguinte, defendendo o respeito ao outro.

Então, tentaremos aqui refletir a cerca de quatro questões: diversidade; minoria; por que diversidade e minoria acabam se equivalendo; por que essa (in) consciente equivalência pode interferir restritivamente no trabalho pedagógico consciente. Obedecendo esta respectiva ordem no decorrer do texto, por ser considerada uma sequência lógica para o desenvolvimento argumentativo ao qual nos propomos.

Parece indiscutível que os conceitos existentes de diversidade caminham para um ponto em comum. Segundo um dicionário da língua portuguesa, encontramos diversidade como “variedade; diferença; dessemelhança” (BUENO, 1991). Muitos autores não conceituam o que é diversidade objetivamente, mas a aborda sempre imbricada com minoria (s), conceito que discutiremos a seguir. Costa e Messeder (2010) se colocam da seguinte forma:

Entendemos que a reflexão sobre a diversidade implica a apropriação de maneira consciente do conceito de cultura e de uma visão da história da humanidade que desconstrua os pressupostos do evolucionismo do século



XIX, orientadores de uma perspectiva de desenvolvimento unilinear da humanidade [...] Associam-se, naturalmente, a estes pressupostos, mal digeridos e refletidos, a produção de inúmeros estereótipos e estigmas que marcam a relação da sociedade brasileira com os segmentos historicamente marginalizados da sua composição, particularmente, índios e negros, mas com implicações para a visão sobre os camponeses, os analfabetos, os portadores de deficiência etc. (COSTA & MESSEDER, 2010, p.10).

Stafen (2007), em sua dissertação sobre a “Abordagem da diversidade no discurso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”, aponta que, *“segundo na pesquisa, diverso é classificado como adjetivo “diferente; vários; alterado; discordante; que oferece vários aspectos”*. Observando a relação da diversidade com a cultura e, mais particularmente, com as minorias, Akkari (2010) desenvolve uma reflexão sobre a escola que exclui as diferenças e que essas diferenças constituem-se nos grupos minoritários.

Enfim, toda a riqueza das perspectivas interculturais está ligada à necessidade de um equilíbrio complexo e delicado entre o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, mas também à necessidade de que todos os indivíduos vivam na dignidade e na liberdade, mesmo que isso signifique uma ruptura com as culturas de origem ou com a de seus pais, ou seja, cruzar as fronteiras culturais está no centro das perspectivas interculturais em educação (Akkari, 2010, p. 20).

Observando as reflexões, percebemos que, em uma única palavra, diversidade significa mesmo diferente (s), ratificando o dicionário, dessemelhante (s). Defender a diversidade significa, portanto, defender as diferenças e nisso não deveria caber outro juízo de valor, posto que não há, em nenhum conceito oficial, outro entendimento para esse termo. Partindo do pressuposto de que todos possuem diferenças de toda ordem e que isso independe do lugar em que estejam, defender a diversidade deveria ser defender a todos, indistintamente. Do ponto de vista cultural, é coerente caminhar em direção à interculturalidade para satisfazer a diversidade.

Como sublinha Camilleri (1985), um indivíduo é capaz de instituir sua diferença como instrumento positivo de sua identidade se ele for aceito e reconhecido pelo outro. Portanto, as perspectivas interculturais consistem mais em uma educação para as diferenças do que em uma educação para os culturalmente diferentes. (Akkari, 2010, p. 21).

Compreender a defesa da diversidade como a defesa dos culturalmente diferentes é restringi-la a grupos específicos, ratificando justamente o princípio ao qual a defesa se opõe: a segregação. Cria-se com isso, no ambiente escolar, uma tensão nociva que impede a aproximação consciente entre os alunos, que percebem no



profissional alguém que não toma partido de um princípio, mas de um determinado grupo. Com efeito, é verdadeiro que o comportamento agressivo dos alunos se expressa, em boa parte dos casos, a partir do comportamento de desrespeito que a eles é dirigido, seja qual for a sua justificativa, pois é fato, como assinala Hall (2008), que o aluno “pode ler segundo o modelo dominante, ler de forma negociada ou francamente oposicionista; quer dizer, ele jamais é passivo”. O professor precisa ser extremamente cuidadoso ao tomar uma defesa equivocada na sua prática; ele fatalmente receberá o ônus por isso.

Pelo que se pode perceber, não há muitas controvérsias em torno do significado do termo minoria. Sociologicamente falando, encontramos no dicionário de língua portuguesa “minoria” (BUENO, 1991) como “*a parte menos numerosa de uma corporação deliberativa que sustenta idéias opostas às do maior número*”. Essa definição nos parece eufemismo, pois sabemos que nem sempre, ou quase nunca, a minoria participa de espaços deliberativos para defender as suas idéias, menos ainda que necessariamente esteja em menor proporção numérica. Ainda que admitindo a aproximação, ou até mesmo a identificação direta com outras definições, aceitaremos como suficiente a seguinte:

Segundo Meunier (2007), o conceito de minoria pode ser definido como uma coletividade constituída com base em uma origem comum, real ou imaginária. A minoria pode ainda ser étnica, cultural, religiosa, nacional, regional ou mesmo sexual. Esse conceito não se refere necessariamente a grupos numericamente insignificantes, mas a conjuntos coletivos historicamente dominados (Akkari, 2010, p. 31).

Essa definição nos parece apropriada para demarcar, por sua vez, a existência de alguns espaços/entidades consolidados para a representação e/ou defesa de certos grupos minoritários, como o Grupo Gay da Bahia – GGB; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; Movimento Negro Unificado – MNU; União do Negro Pela Igualdade – UNEGRO, dentre tantos outros que, valorosamente, representam ou defendem aqueles que sofrem com o regime de exclusão. Ao demarcá-los, queremos também afirmar que a escola não faz parte desse rol, a escola não é entidade de representação e/ou de defesa das minorias. Embora todas as minorias possam estar presentes em seu espaço físico, a escola é o espaço onde pessoas pertencentes às minorias e pessoas pertencentes a grupos dominantes precisam coexistir em regime democrático, de justiça social e igualdade de direitos.



Podemos até afirmar que o Estado, enquanto órgão público competente para fomentar políticas públicas de inclusão, é, por obrigação constitucional, um legítimo defensor das minorias, ou pelo menos é isso que se espera dele em um regime considerado democrático. Mas, ser Estado também é trabalhar para todos, o que lhe impõe a exigência de um caráter pluralista nas suas ações. A escola, enquanto equipamento público, não deve se caracterizar como entidade de inclusão apenas de determinados grupos, minoritários ou não, mas sim de todos os grupos que dela se utilizam.

Isso não quer dizer que ela não deva trabalhar com a evidência das especificidades presentes nas diferenças, muito pelo contrário, deve apresentá-las de modo que os alunos possam fazer inferências seguras quanto à sua realidade, num processo necessário para a emancipação. Não cabe à escola fazer distinção entre seus alunos, de quem deve ser mais ou menos privilegiado no seu fazer pedagógico, sob pena de, dentro do seu espaço, acabar constituindo minorias entre as minorias.

Equivalência entre diversidade e minoria

Sinalizamos que há, nitidamente, uma distinção entre diversidade e minoria, mas ainda nos resta colaborar na construção de uma possível compreensão do porquê esses dois termos parecem se fundir simbolicamente como se fossem um só. Se minoria refere-se a um determinado grupo, que, por ser diferente, encontra-se em posição de desvantagem social e a diversidade refere-se a diferenças de modo geral, é lógico dizer que toda minoria pertence a uma diversidade, mas que a diversidade não pertence, necessariamente, a uma minoria, ela comporta todas as minorias e demais grupos sociais. Contudo, se partirmos para uma análise da história, constataremos que a diferença sempre foi utilizada para demarcar espaços de poder, para justificar dominações e demarcações territoriais.

Os gregos já classificavam como bárbaros (inferiores) todos aqueles que não faziam parte do seu sistema social ou mesmo, dentro do seu sistema social, aqueles que não tinham a mesma estirpe; os europeus começaram o seu processo de expansão, explorando os povos de outros continentes, justificando a sua dominação a partir do estereótipo das diferenças culturais que lhes davam tal direito; Hitler justificou o holocausto a partir das diferenças judaicas; as sociedades machistas alicerçadas em



dogmas religiosos, impuseram à mulher um lugar de inferioridade humana, às vezes, maior que o de alguns animais como camelos, vacas ou cavalos, dentre outros acontecimentos de dominação marcantes que geraram grupos de excluídos pelas diferenças, os quais hoje reconhecemos como minorias. A utilização da superioridade de poder, quer seja pelo capital, quer seja pelas armas, para oprimir determinado grupo por conta da sua diferença cultural ou social, foi/é a metodologia histórica que acabou/acaba, conseqüentemente, em morte e/ou em expropriação, criando as minorias.

Nenhuma minoria tem conseguido tanta visibilidade quanto os negros, o que é muito justo, pelo fato de que também nenhuma minoria foi tão brutalmente excluída. As experiências dos negros nos processos de discriminação são sem precedentes na história, pois, dentro dessa categoria, as outras minorias já conhecidas se tornam ainda mais brutalizadas pelas exclusões. A mulher é discriminada, mas a mulher negra é muito mais; o homossexual é discriminado, mas o homossexual negro é muito mais; o pobre é privado dos bens materiais, mas ao pobre negro é inclusive dificultado o percurso para a conquista de bens materiais.

Em seu artigo “A construção da liberdade”, Jaci Menezes discorre sobre todo o processo histórico percorrido pelo negro no Brasil até chegar à abolição da escravatura, que ainda não acabou de fato, apenas tomou novas configurações, ou o negro no Brasil e no mundo não precisariam ainda lutar por melhores condições de existir no mundo.

A luta dos escravos pela reconquista da liberdade tem início desde os primórdios do cativo. Não resistisse cada escravo, individualmente, a sua captura, e não seria necessário pô-lo a ferros, separar os elementos de cada tribo ou etnia de modo a evitar a resistência conjunta através da redução ao estado de incomunicabilidade (dado que falavam diferentes línguas). (Menezes, 2008, p. 1)

A materialidade dessas exclusões é constatada também na educação em todos os seus níveis, o acesso de negros a cursos de alto prestígio nas universidades sempre foi dificultado (QUEIROZ, 2004) e, nos tempos atuais, mesmo apesar do sistema de cotas, a situação mudou muito pouco. Esse, dentre outros fatos probatórios da desvantagem por que passa o negro, justificam e clamam o conceito cesaireano de negritude.

De fato, a negritude não é essencialmente de natureza biológica. Evidentemente, para além do biológico imediato, ela faz referência a qualquer coisa de mais profundo, mais exatamente a uma soma de experiências vividas que terminaram por definir e caracterizar uma das



formas de humanismo criado pela história; é uma das formas históricas da condição humana (CÉSAIRE, 1987, In MOORE, 2010, p. 108).

Observar como os homens, em especial os europeus, lidaram com as diferenças no decorrer da história e as suas conseqüências nos tempos atuais já é suficiente para relacionar intuitivamente o termo diversidade com minoria e entendê-los de forma tão simbiótica, que separá-los parece ser algo realmente difícil no campo das representações simbólicas. Entretanto, entender epistemologicamente como as configurações do pensamento tomam forma e se cristalizam, não significa que precisemos nos enraizar nelas, sobretudo se essas construções impedem a tomada de ações que produzem processos civilizatórios ajustados a um contexto histórico onde os valores éticos tendam a se consolidar em torno da coexistência em condições de igualdade e com aproximações conscientes.

A idéia de esperança tem suas raízes em bases religiosas, expressando nada mais que a entrega à mais pura e simples espera, uma atitude passiva que aguarda os acontecimentos, pois entende que a realização independe da sua vontade. Paulo Freire (2003) nos dá outro ponto de vista sobre a esperança, bem diferente do descrito.

Com base no inacabamento, nasce o problema da esperança e da desesperança. Podemos fazer deles o objeto da nossa reflexão. Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança. Uma educação sem esperança não é educação (FREIRE, 2003, p. 46).

Na existência de duas ou mais possibilidades, há o espaço para se fazer uma escolha. Pode-se validar o instituído, ou vislumbrar a ampliação do instituído e trilhar outro caminho, conduzir os passos, sem esperar pura e simplesmente que as coisas aconteçam, assumindo o protagonismo da própria história.

Interferências restritivas à prática pedagógica consciente

De certo modo, a questão das implicações restritivas à prática pedagógica consciente foi abordada em todo este trabalho. Fizemos algumas reflexões a respeito da função do professor, das distinções entre diversidade e minoria e por último tentamos fornecer uma justificativa para a equivalência no campo simbólico das significações entre os dois termos distintos, “diversidade e minoria”, para compreendermos como a permanência de uma visão que não percebe as distinções restringe a prática pedagógica consciente.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Ora, se há uma distinção entre os dois termos e hoje o estabelecimento dela se faz necessário, permanecer preso a um pré-conceito é, no mínimo, parar no tempo ou, pelo menos, dificultar que ele siga o seu curso com fluidez. O professor que percebe a defesa da diversidade como a defesa de minorias, restringe a sua energia a grupos específicos dentro do espaço de aula, portanto, deixa de cumprir com o seu papel de formador consciente, passa a assumir a posição de militante partidário, que é própria aos espaços em que a diversidade, ou seja, as diferenças, não se apresentam como uma demanda que lhe exige abertura e disponibilidade, pois as minorias não são a diversidade, fazem parte dela, elas são, em sua formação particular, homogêneas. Cada espaço de representação/defesa de uma minoria está fundado pela representação/defesa de um único grupo socialmente minoritário.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível (FREIRE, 1998, p. 136).

O professor tem a função normativa de auxiliar a formação do aluno na e para a diversidade. Isso não é tarefa fácil, pois implica numa revisita da história de cada um, numa busca rigorosa pela autoformação, entendendo esse caminho como individual, para exorcizar os fantasmas que pode tê-lo colocado também na condição de minoria, lhe dando a noção mais coerente dos papéis assumidos por ele em cada espaço social. Não é o caso de se fragmentar, ou mesmo usar máscaras na perspectiva fanoniana (2008) como mecanismo de defesa e autonegação, deixando de ser autêntico, mas perceber sem ressentimentos os limites e possibilidades que cada papel assumido lhe impõe e oferece.

Quando o professor se esquece das funções por ele assumidas para o exercício da sua profissão, permitindo-se equívocos de entendimento que interferem negativamente na sua forma de se conduzir diante dos seus alunos, está na hora de repensar se a sua opção realmente lhe satisfaz e se se sente verdadeiramente preparado para assumi-la. Estar numa condição privilegiada não dá o direito de se pensar melhor que os outros, bem como estar na condição de minoria não dá o direito de agredir



aqueles que carregam em si, inevitavelmente, as características do dominador. Nisso ainda há o que aprender com Aimé Césaire^{iv}, quando, definindo a negritude como movimento emancipatório, também a coloca como movimento, acima de tudo, consciente.

Manter o rumo sobre a identidade – eu lhes asseguro – não é nem dar as costas ao mundo nem separar-se do mundo, nem ignorar o futuro, nem atolar-se numa sorte de solipsismo comunitário ou no ressentimento. Nosso engajamento só terá sentido se se tratar de um re-enraizamento e também de um desabrochar, de uma superação e da conquista de uma nova e mais ampla fraternidade (CÉSAIRE, 1987, In MOORE, 2010, 114).

No que concerne à diversidade religiosa, os equívocos de entendimento têm promovido atitudes contrárias ao trabalho consciente, pois se há uma notória postura histórica de professores cristãos, em especial os protestantes, de aversão a religiões de matrizes africanas, surge, nos últimos anos, um movimento de professores de religiões de matrizes africanas que tentam, tomando com um dos motes as leis 10.639/03 e 11.645/08^v, demarcar espaços de prevalência no reconhecimento da sua doutrina no espaço da aula, ainda que as referidas leis não explicitem tal recomendação em seus textos. A respeito disso, cabe frisar que o aluno espera encontrar no professor alguém que o atenda sem privilégios, mas também sem discriminação de qualquer ordem, independentemente de a qual grupo cultural ou social ele pertença, ou sua identificação com certos ideais, sem dispensar a crítica e, ao mesmo tempo, sem abrir mão do justo acolhimento.

Referências

AKKARI, A. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador: EDUFBA, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

^{iv} Aimé Césaire nasceu na Martinica, pequena ilha do Caribe governada pela França, em 1913. Morreu em 2008, na sua ilha natal (Moore, 2010). Adepto do movimento panafricanista e foi um dos fundadores do conceito de negritude, sendo a sua compreensão desse termo a mais aceita por escritores que tratam do tema da discriminação racial no mundo.

^v No artigo 26-A da LDB consta que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Este dispositivo foi acrescido à LDB por conta das leis 10.639 e 11.645 que se referem, respectivamente, às culturas afro-brasileira e indígena.



- BRASIL. **Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SEF, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645/08**. Brasília: MEC/SEF, 2008.
- BUBER, M. **Eu e Tu**. 10ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- BUENO, F. S. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11ª ed. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1991.
- BOURDIEU, P. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio. *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes, 1998, pp. 39-64.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre a negritude**; Carlos Moore (organizador). Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- COSTA, L. F. & MESSEDER, M. L. L. **Educação Multiculturalismo e Diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FILHO, C. M. *Communicare. Comunicação: Tecnologia e Política*: **Stuart Hall, cultural studies e a nostalgia da dominação hegemônica**. São Paulo. v. 8, nº 1, p. 23 – 42, 1º sem, 2008 .
- FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOMES, J. B. **Ações afirmativas: aspectos jurídicos**. In: VVAA, *Racismo no Brasil*. São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002, pp. 123-143
- GOODY, J. **O roubo da história**. Como os europeus se apropriaram das idéias e invenções do Oriente. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BERMAN, M. **Aventuras no marxismo**. São Paulo: Companhia Das Letras, 2001.
- MEUNIER, O. **Approches interculturelles em éducation: étude comparative internationale**. Lyon: INRP, 2007.
- QUEIROZ, D. M. **Universidade e Desigualdade**. Brancos e Negros no ensino superior. Brasília: Líder Livros, 2004 (CAP II – Raça e Educação Superior: A cor da UFBA, pp. 63-119)
- RICOEUR, P. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1968.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1988.
- STAFEN, L. W. **A abordagem da diversidade no discurso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola de Educação Infantil pública brasileira**. São Paulo: FEUSP, 2007.
- VALDEMARIN, V. T. e SOUZA, R. F. **Cadernos CEDES**, n. 52. **Cultura escolar: histórias, práticas e representações**. 1ª ed. Campinas: Unicamp, 2000.