
NECESSIDADE DO MILÊNIO: UMA ESCOLA CONTRA AS EXCLUSÕES.^{1*}

Prof. Dr. Francis Musa Boakari

Univ. Incarnate Word, Texas, EUA & UFPI, Teresina, PI., Brasil.

RESUMO

Neste texto chamamos atenção sobre a exigência de re-fazer a educação escolar brasileira a fim de melhor adequá-la às realidades do país e do mundo contemporâneo. Tais realidades têm como características básicas as diversidades horizontal e vertical. Baseando-nos em dados oficiais e argumentos de outros estudiosos das questões sociais, apresento e defendo a hipótese de que a escola somente mudará através de modificações mais profundas e generalizadas nos pensamentos, nas atitudes, e nas práticas cotidianas de cada brasileiro(a).

Palavras Chave: Escolarização, Marginalizados, Diversidades-Mundo Contemporâneo.

ABSTRACT

We call attention to the obligation of re-constructing schooling in Brazil in order to make it more adapted to the reality of the country and the contemporary world; attend to the basic characteristic of both horizontal and lateral diversities. Making use of official data and the arguments of other social scientists, we present and defend the hypothesis that schools can only really change when there are effective and generalized changes in the thought processes, attitudes and everyday practices of each and every Brazilian.

Key Words: Schooling, Marginalized Groups, Diversities-Contemporary World.

CONVITE ÀS REFLEXÕES

ODILEMA

É um período de dúvidas imensuráveis.

São dias de medos irreconhecíveis.

Mas também, de esperanças renováveis.

São os piores dos tempos;

Os melhores dias das nossas vidas;

Oportunidades para manter ou reconstruir o que somos.

A mãe era professora primária;

Ela, uma professora secundária;

E a filha, professora numa faculdade pública.

Tempo – energia, quando tinha, muito refletia,

Das duas forças que existiam nela:

A carga da intolerância – vingança.

A persistência de combate – reconstrutiva.

TUDO TENTAR REFAZER OU NADA ESQUECER – É O SEU DILEMA.

(Fmb – 11/05/02/satx)

Nas discussões de questões sociais, sempre enfrentamos uma armadilha que precisa ser resolvida de antemão. Está relacionada ao problema dos significados dos termos, dos conceitos, das categorias e das palavras que empregamos para comunicar nossas idéias. Não há garantias de que compreendemos o mesmo que o comunicador. Permanecem dúvidas tais como: O que realmente está sendo comunicado pelo outro? Quais os seus marcos referenciais? Quais as suas bagagens culturais, polí-

ticas, e sociais? Porque estes instrumentos e estas construções? E geralmente, quais os seus reais interesses? Respostas a tais questionamentos são dependentes de inúmeros fatores que têm que ser levados em consideração, e somente depois de efetuar boas análises críticas, devemos tentar concluir sobre o que, possivelmente, poderia estar em jogo. Assim, podemos dizer, baseando-nos no especialista americano em linguística, Chomsky (1965), que a palavra somente é referente a algo específico quan-

* Recebido: julho de 2003

* Aceito: outubro de 200

do o ouvinte e o falante estão em sintonia em termos de background, objetivos e finalidades. Em quaisquer outros contextos, nenhum grau de criticidade é suficiente para inibir mal-entendidos.² Deste modo, explicar o que estamos tentando discutir será primordial.

Após estes esclarecimentos preliminares, apresentaremos argumentos em prol de uma escola contra as exclusões brasileiras, num milênio de discursos em favor das diversidades, como melhor meio para aproveitar as globalizações. Esta posição se justifica pelas seguintes razões:

1. Crença no valor da educação escolar como instrumento cultural para a participação social, apesar dos problemas e das frustrações;
2. Valorização do trabalho dos professores como agentes de uma mudança social que respeita as pessoas como seres humanos;
3. Confiança na possibilidade de que há recursos, mais que suficientes, para continuamente melhorar a vida de todos(as) na sociedade brasileira;
4. Percepção que, neste século XXI, os brasileiros estão se tornando mais conscientes da necessidade de transformar o país e assumindo as responsabilidades imprescindíveis para realização desta transformação;
5. Existência de evidências de que muitos(as) estão aceitando que o país somente terá um progresso significativo, como sociedade, quando cada vez mais brasileiros, de todos os setores e de todas as vocações, participar ativamente da reconstrução local, nacional e internacional, quer direta quer indiretamente; e finalmente,
6. Numa época de inúmeras possibilidades, todos podem fazer algo para conseguir mudanças que transformem a sociedade. As necessidades de muitas pessoas e os problemas em muitas áreas deixam um ponto claro – há mais que suficiente oportunidade de participação para qualquer indivíduo interessado em fazer algo concreto.

Como se pode perceber, todas estas razões estão interligadas. Elas têm também, como fonte básica, a educação escolar. Os outros argumentos perderiam a sua consistência e razão-de-ser se a escola que temos não funcionar de modo mais inclusivo, atendendo, de maneira responsavelmente mais eficiente, a todos os diversos grupos e a todas as pessoas diferentes desta sociedade.

CONTEXTO DOS ARGUMENTOS

Em discussões, como a atual, pela sua própria natureza e pelas responsabilidades dos participantes, professores(as) que querem ser educadores(as) (FREIRE, 1985; GIROUX, 1981), a exigência de oferecer esclarecimentos sobre o que está sendo tratado é de importância inquestionável. A fim de reduzir as confusões em torno destas explicações, apressamo-nos em dizer que estamos nos referindo ao contexto histórico brasileiro de 2002.

A história brasileira tem se destacado pelas seguintes características marcantes:

- a. enormes riquezas naturais produzidas que colocam por mais de duas décadas seguidas o país entre os dez mais ricos do mundo;
- b. uma população multicultural, multiracial, pluriétnica, altamente diversificada onde a divisão em classes sociais históricas têm contribuições determinantes do grupo racial ou étnico dos indivíduos;
- c. a palavra “mas,” em exemplos como: “José é homem rico, mas é negro;” “Maria é funcionária exemplar, mas é mulher;” e “João é uma excelente pessoa, mas é homossexual,” desempenha um papel discriminatório distintivo;
- d. existência de leis demais, mas com pouco cumprimento, especialmente nas áreas das relações de gênero e raça, e em referência às crianças e aos adolescentes, minorias sociais mais desprotegidas;
- e. a educação escolar de qualidade é por determinação, para todos, mas há altas taxas de analfabetismo generalizado e de pessoas escolarizadas, mas que continuam vergonhosamente sem saberes escolares;
- f. a maioria dos professores(as) trabalham em condições precárias, com alunos(as) que vivem em condições que dificilmente favorecem os estudos;
- g. mais de 70% dos(as) alunos(as) da educação básica dependem das escolas públicas, as mais esquecidas em termos de recursos pedagógicos-curriculares;
- h. os Currículos Escolares fartamente mencionam a escola como agente de integração nacional, mas sem levar em conta a ausência dos instrumentais básicos imprescindíveis para operacionalizar ou criticamente realizar tal finalidade;

- i. todos continuam sabendo de seu lugar nos terrenos da abundância de privilégios ou escassez de condições mínimas para auto-realização humana; e
- j. a diversidade é cantada em músicas clássicas-populares, mas esquecida nas políticas públicas e na administração de res publica (bens, riqueza do povo).³

Ao longo dos anos, estas características têm produzido dados que comprovam que esta é uma sociedade desigual e, como resultado, parece que continuará assim até que os brasileiros de todas as raças, gênero, orientação sexual, ideologias, e classes decidam priorizar a sociedade, colocar os seres humanos do Brasil como a razão de ser.

No censo de 1872, da população nacional, 19,7% era de chamados pretos, 42,2% de pardos e 38,1% de brancos. Pouco mais de cem anos depois, em 1980, estes mesmos grupos respectivamente representavam 5,9%, 38,4%, e 54,8%. E uma década depois, em 1991, as taxas de representação foram 5,1%, 40,1%, e 54,2%.⁴

As taxas de alfabetização em 1998 indicavam que 91,6% dos brancos e 79,2% dos negros (pretos e pardos) eram alfabetizados; isto é, eram pessoas capazes de ler e compreender instruções básicas na língua nacional. E em termos de duração da experiência escolar, os brancos e negros tinham respectivamente, taxas médias de 6,2 e 4,2 anos em 1996.⁵

Fúlvia Rosemberg (2000) relata que o perfil de crianças frequentando a pré-escola era o seguinte – na faixa etária de 5 e 6 anos, 56,3% de brancos e 43,1% de negros; e entre 7 a 11 anos, os primeiros constituem 36,5% e os negros são 63,5%. Mas, enquanto menos da metade das crianças negras mais novas (5-6 anos) tinham acesso a esta modalidade de atendimento escolar, mais da metade das outras que deveriam estar participando do ensino fundamental, já se encontravam com atraso escolar, considerando que a idade oficial para efetuar a matrícula na primeira série do ensino fundamental, é de 6-7 anos.

Pesquisas independentes e os dados oficiais mostram que os homens brancos têm 6,5 anos de escolaridade, os pretos 3,8 anos, e os pardos 3,96 anos. Isto é: na área da escolaridade, os brancos têm o dobro da equivalência dos pretos e pardos. Esta situação se repete em relação à renda per capita familiar. Os pretos ganham cerca de R\$167, os pardos R\$164, mas os brancos recebem R\$377. Mais do dobro do que ganham os membros dos dois pri-

meiros grupos. O status ocupacional é outro índice que aponta para as diferenciações entre estes grupos. Numa escala de 0-10, os brancos apresentam um nível de 8,66, os pretos 5,58 e os pardos 6,04 (DO VALLE SILVA, 2000).

No discurso da história nacional, não há segregação referente a moradia; todos podem morar em qualquer área habitacional. Só que esta opinião não esclarece que a discriminação neste campo, como nas outras áreas, está embutida nas desigualdades econômicas; os que podem, moram basicamente aonde querem. E os outros, especialmente as minorias, têm que morar onde as suas condições econômicas lhes permitem. Por exemplo, de acordo com Heringer (1999), os percentuais da população urbana que vivem em construções precárias (domicílios rústicos do IBGE, ou barracos) eram assim distribuídas - brancos 3,4%, pretos 13,9%, e pardos 13,3%. Este cenário é acompanhado por configurações tais como – enquanto 19,9% dos brancos habitam lares sem água encanada, 42,2% e 50,4% dos pretos e pardos ocupam moradias semelhantes. Somente 10,2% dos brancos vivem em lares sem eletricidade. Mas, 21,7% dos pretos e 28,0% dos pardos vivem em casas sem eletricidade. Da população urbana branca, 18,3% moram em áreas sem coleta de lixo; 34,1% e 30,5% respectivamente de pretos e pardos, não têm acesso a este serviço público.

Os indicadores sociais negativos dos negros em comparação aos compatriotas não negros encontram-se também, nos indicadores ocupacionais.⁶ Para mostrar como os grupos apresentam-se nesta categoria, é instrutivo observar que – 18,5% dos brancos pertencem ao primeiro grupo ocupacional (trabalhadores rurais não qualificados), os pretos 28,8%, e os pardos 32,4%. No grupo três (trabalhadores qualificados e semi-qualificados), há 27,0% de brancos, 32,6% de pretos, e 25,8% de pardos. Dos trabalhadores no grupo quatro (trabalhadores não-manuais, profissionais de nível baixo e pequenos proprietários), 15,3% são brancos, 7,6% pretos, e 10,4% pardos. Mas no grupo seis (profissionais de nível superior e grandes proprietários), temos 7,2% de brancos, 1,5% de pretos, e 1,8% de pardos. Isto é: a participação dos pretos e pardos fica mais negativa em termos de status, qualificação e salário (condições sociais) na medida que se eleva a escala das ocupações.

Uma outra dimensão desta participação desigual está relacionada às evidências que indicam diferenças entre os grupos dentro do mesmo agru-

pamento ocupacional. Por exemplo, dos trabalhadores do primeiro grupo ocupacional, um branco tipicamente recebe em torno de R\$316,00; e os colegas pretos e pardos percebem R\$158,12 e R\$182,06 respectivamente. E dos trabalhadores do grupo três, os brancos recebem R\$644,88, os pretos R\$464,99 e os pardos R\$458,49. No grupo quatro, a situação é o seguinte – R\$1.246,94 para os brancos, R\$717,05 para os pretos, e R\$775,80 para os pardos. Nem no grupo dos trabalhadores mais qualificados (6), esta tendência muda. Os pardos recebem R\$1.940,11, os pretos R\$1.805,16, e os brancos R\$2.919,93 (DO VALLE SILVA, 2000).

Dados de desemprego nas maiores regiões metropolitanas do país mostram a presença negativamente desigual dos negros. As diferenças entre os homens negros e os não-negros (brancos e amarelos), ficam em torno de 51,4% em São Paulo, 57,9% em Salvador, 26,6% em Recife, 33,1% no Distrito Federal, 37,4% em Belo Horizonte, e 46,6% em Porto Alegre.⁷ Em outras palavras, os negros economicamente ativos, são formalmente mais desempregados. Quando lembramos da precariedade das fontes e dos métodos de coleta destes dados, não pareceriam exagerados demais, se de fato os mesmos não representassem, de modo marcante, uma realidade mais discriminadora.

Desde os anos 80, uma prática, em muitos municípios metropolitanos, foi a instauração das delegacias especiais para tratar das discriminações contra os negros, judeus e outras vítimas, uma instância semelhante as delegacias da mulher. A expectativa era que estas instâncias na hierarquia burocrática do sistema judicial, iriam, não somente estimular denúncias destes crimes (são legalmente definidos assim), mas acima de tudo, que serviriam para ajudar a fazer justiça nas relações sociais e raciais. Um conjunto dos poucos dados disponíveis mostra esta situação no tocante às queixas de discriminação (reportagens em jornais) por 100 mil habitantes negros: Rio de Janeiro - 5,55, São Paulo - 6,5, Salvador - 4,23, Belo Horizonte - 5,78, Porto Alegre - 5,91, Recife - 2,43, Brasília - 11,51, Curitiba - 9,87, Belém - 4,05, e Fortaleza - 0,00 (GUIMARÃES, 1988).

Apesar de serem datados, estes dados chamam atenção às seguintes considerações interrogativas, baseadas nas experiências do cotidiano brasileiro: Quais as definições existentes da discriminação no país? Quem determina quando há tratamento

discriminatório, a vítima ou o agente policial? Quantos negros realmente sabem o que fazer quando sofrem algum tratamento negativamente diferenciador? As delegacias especiais realmente oferecem o tipo de apoio que a lei exige? E as discriminações não explicitadas, estas também valem num levantamento de dados oficiais? Uma tentativa de mapear as discriminações, especialmente as contra os negros, sempre deveria ser louvada. Entretanto, não seria melhor ficar sem dados que trabalhar com números que se chamam dados, mas sem ter nada a ver com a realidade que pretendem descrever? Se a finalidade de dados for para ajudar na compreensão da realidade, dados que pretendem ser o que não são, não causariam mais esquecimento, enquanto favoreceriam mais diferenciações?

Podemos dizer que este Brasil de que falamos, é uma sociedade rica em recursos, mas pobre em disponibilizar vida digna para seus habitantes, e em especial, os que têm a ousadia de escolher práticas, e/ou nascer diferentes.

Como sociedade diversificada, o Brasil (suas elites) fala muitas línguas culturais (histórias diversas), mas é monolíngue nas áreas políticas e econômicas. É uma monolíngua dominante, exploradora e mascaradora (SCHWARTZ, 1993; RIBEIRO, 1995; FAUSTO, 1999). Deste modo, tem conseguido excluir os diferentes (sinônimo de minorias sociais) de maneira consistente. As elites persistem em não assimilar as realidades, e daí melhor atender às necessidades do povo desta sociedade. Enquanto esta situação durar, a construção de uma nação democrática onde todos os indivíduos têm uma equidade de oportunidades, fica cada vez mais distante.

Quando falamos das necessidades de um povo, é necessário distinguir entre o desenvolvimento e o atendimento aos anseios básicos de uma população. Enquanto o Brasil pode ser um país em vias de desenvolvimento, porque são considerados indicadores econômicos, especialmente dos setores formais (PIB e outros semelhantes cujos cálculos não incorporam os importantes fatores de acesso e usufruto dos bens e serviços), a avaliação nos campos sociais deixa muito a desejar (LAMOUNIER e FIGUEIREDO, 2002). Esta também, aponta para a necessidade de um método alternativo para determinar o desempenho social de um país. Este deveria dar primazia aos seres humanos como finalidade primordial de qualquer tentativa para melhorar a vida cotidiana das pessoas. Dever-se-iam levar em consideração, os indicadores que especificam os efeitos

diretos destes esforços nacionais, nas condições concretas em que as pessoas nascem, vivem (expectativas, sonhos, realizações) e morrem.

Com esta finalidade, o economista e Prêmio Nobel de 1998, Amartya Sen, tinha proposto uma redefinição do desenvolvimento. Depois de ter proposto o índice de desenvolvimento humano (IDH) para medir o desenvolvimento verdadeiro,⁸ avançou esta posição quando assumiu a posição de que o desenvolvimento precisa ser entendido como liberdade (SEN, 2000; NUSSBAUM, 2001).⁹ Ele argumenta em favor do paradigma, advogando a construção e fortalecimento das capacidades humanas com a finalidade de expandir os campos de escolhas livres pelas pessoas.

De acordo com este paradigma, o desenvolvimento não deveria ser medido pelas taxas de produto interno bruto, incrementos de renda individual, industrialização nacional, avanços tecnológicos ou modernização social. O desenvolvimento precisa ser avaliado em termos das possibilidades que as pessoas têm para realizar as suas potencialidades, de melhorarem como indivíduos na sociedade, maximizando e atingindo os seus objetivos auto-definidos; realizarem-se como pessoas porque aproveitam os direitos de sonhar e serem felizes como seres humanos. O desenvolvimento das capacidades é humana porque favorece o respeito pela dignidade de todos numa determinada sociedade.

Nesta tentativa de contextualizar esta discussão, não devemos esquecer que a compreensão resultante deveria fazer sentido para o mundo contemporâneo, uma vez que a nossa sociedade faz parte integral do mundo globalizado. Neste mundo globalizado, enquanto o global se faz presente no local, este último também é parte do primeiro. Sem ele, o global não existiria! Alguns exemplos claros desta situação se encontram nos problemas do meio ambiente – um rio poluído termina espalhando a contaminação, poluentes emitidos pelas indústrias não são controlados geograficamente; problemas nas economias locais repercutem no mundo financeiro todo; regimes tirânicos apresentam desafios para outros governos; estilos de vida de uma região influenciam a vida em outros países. A atuação da mídia global é crucial na construção desta aldeia universal. Esta relação interdependente tem forçado muitos a reconhecer que o mundo hoje não é somente globalizado, mas acima de tudo, localizado (SANDLER, 1998).¹⁰ O global é global porque

é local, e vice versa. Esta relação de condição sine qua non, é melhor descrita pelo termo glocal.

A idéia do glocal traz à tona uma outra implicação nas reflexões sobre a globalização. Ao contrário do pensamento vigente que não faz distinções sobre este processo, pensamos que a globalização é múltipla e não singular. Apesar de ser caracterizada pela presença de seus efeitos em todos os lugares do mundo, ela, de fato, se processa em várias formas nos diversos setores da vida humana, e que tanto no nível local quanto no internacional, os seus procedimentos, resultados, agentes, intra- e interrelações são diferentes. Existem globalizações, e não uma globalização (SANTOS, 1999).¹¹¹²

A área econômica, a mais destacada em todo o mundo, tem nas corporações, indústrias e instituições financeiras, os palcos onde a globalização mais efetivamente desempenha o seu papel de integração; juntando os ricos através de seus interesses, e criando divisões profundas entre estes e os mais explorados, os pobres (“descamisados,” sem teto, sem terra, sem emprego, não empregáveis, e os mais excluídos). As práticas e os valores nestas esferas da economia mundial são basicamente semelhantes – fusões para se fortalecer na competitividade pela sobrevivência, criação de grupos econômicos regionais e internacionais, a continuidade do fluxo financeiro (mercado mundial de 24 horas), e a subutilização de moedas-cédulas, são algumas das características desta economia globalizada.

Na política, as fronteiras entre as nações não somente “desapareceram para todos os fins práticos,” mas temos tido o surgimento de outras agências supra-nacionais para salvaguardar e definir-regulamentar as relações entre os povos, e também dentro das sociedades específicas. A importância da ONU, de suas agências especializadas, as instituições regionais e as organizações não governamentais são alguns dos agentes cruciais na alocação do poder e de seu manejo. Neste mundo globalizado politicamente, as nações mais fortes militarmente, podem ser contrariadas por nações pobres e fracas por causa da influência determinante de uma ONU. Este órgão, também, pode intervir em situações de cunho nacional, em nome da “comunidade internacional.” Podemos dizer que é a era de uma ética política sem fronteiras? Hoje, concepções como nação, autonomia, fronteiras entre países, e soberania não expressam as particularidades e peculiaridades de anos passados. Elas existem em documentos

oficiais, mas na prática, as questões são outras. A realidade do mundo se define por outros critérios.

Enquanto argumentamos pela diversidade nas culturas nacionais e não-brasileiras, estamos conscientes de um outro aspecto da situação cultural hoje. Estamos nos referindo à presença de ícones, valores e práticas culturais semelhantes em muitos lugares diferentes do mundo. As semelhanças culturais em sociedades diversas em partes distantes do mundo, tem levado muitos a argumentar que está surgindo uma cultura mundial: a cultura global que é semelhante e diferente ao mesmo tempo. Para apoiar-se nesta posição, John Tomlinson (1999), utiliza as seguintes palavras: Uma conclusão ainda parece compartilhada com unanimidade: a imensa variedade dos sistemas culturais do mundo está ficando cada vez mais reduzida através de um processo de "sincronização cultural" sem precedentes na história humana (p.312).

Outras considerações sobre a idéia de uma cultura universalmente comum são a da concepção transcultural (WELSCH, 1999),¹³ e a chamada McDonaldização da cultura (RITZER, 1993). Estes dois pontos de vista apresentam argumentos afirmando a reprodução de práticas culturais, de valores, práticas e comportamentos em termos de roupa, comida, hábitos, programas de tv, o computador e seus usos diversos. Estas semelhanças desenfazem as diferenças, mas ao mesmo tempo, também servem para mascarar as enormes desigualdades nos níveis de apropriação dos bens culturais.

Por exemplo, apesar de falarmos de um "mundo conectado," menos de dez por cento da população mundial tem acesso à energia elétrica, e destes, ainda muito menos de um por cento possui um computador. Os dados referentes aos Estados Unidos demonstram como é falho o discurso da conectividade universal.¹⁴ Ainda merecem atenção especial as altas taxas de analfabetismo na maioria dos países do mundo.

O discurso de um mundo semelhante socioculturalmente, consiste numa tentativa de mascarar pela retórica tecnológica, as enormes diferenças e desigualdades que marcam o dia-a-dia das pessoas reais num mundo real de contradições – abundância-necessidades, privilégio-injustiça, liberdade-escravidão, riqueza-pobreza, e oportunidade-sem escolha, só para mencionar alguns dos elementos que melhor caracterizam este mundo chamado globalizado, mas que é um universo de globalizações sem limites.

Conquanto os argumentos, os dados e as dúvidas a serem apresentados, refiram-se primeiramente ao Brasil, as suas repercussões deveriam ser procuradas aqui e afora. A sociedade brasileira tem sido multicultural, pluriracial, etnicamente variada, e concretamente diversificada desde os seus primórdios, como parte do mundo ocidentalizado.

Uma característica da diversidade brasileira é o componente racial que merece alguns esclarecimentos imprescindíveis, se nós, realmente, quisermos enfrentar a nós próprios como sociedade discriminatória.¹⁵ Primeiro, considerando que a palavra raça, depois de todas as análises, significa aquilo que os seus usuários determinam, porque ela foi radicalmente socializada, é a palavra que precisa ser usada para descritivamente captar a realidade de todos da diáspora africana. Este termo não é mais neutro. Simboliza a experiência histórica de subjugação, exploração, desumanização e dominação dos negros. O seu uso é pilastra da nossa memória coletiva. Serve de chamada para enfrentar os problemas históricos da atualidade e do futuro relacionados à raça. Enquanto a palavra raça nos lembra um passado-presente de sofrimento-luta, ela representa o inimigo que precisa ser eliminado a fim de conseguirmos as liberdades que merecemos por tudo que temos contribuído na construção material e psicocultural do Brasil.

Sugerir a substituição de raça por etnia não resolve o problema fundamental. É uma tentativa de mascarar a realidade brasileira, um cotidiano de racismo e discriminações originárias das origens raciais. Chamar um grupo étnico enquanto continua tratando os membros racialmente (grupo inferiorizado e dominado), não seria nada menos que uma traição do bom senso e da criticidade sociopolítica. Seria equivalente a mudar sem mudanças – um discurso competente para desviar a atenção dos reais problemas deste país. Portanto, me chame membro da raça negra, e me trate como gente – é por este fim que nós negros sempre lutamos e temos que continuar construindo uma sociedade onde não precisemos de manipulações linguísticas para camuflar as desigualdades.

Da mesma forma, manipulações de políticas públicas também não são suficientes para saldar as enormes diferenças sociais brasileiras. Os discursos recentes, especialmente logo antes da Conferência Mundial contra o Racismo, realizada na África do Sul (setembro de 2001), resultaram na adoção de políticas de ação afirmativa à moda brasileira (de

cima para baixo, com o alarde da mídia sem nenhum aprofundamento nem das estratégias, nem das implicações). Pela definição oficial, esta medida consiste em definir cotas para o mercado de trabalho no setor público, exigir a presença de negros (como estabelecer definição numa sociedade onde tal definição é do indivíduo) no quadro funcional para uma empresa qualificar-se para concorrências públicas, e determinar cotas percentuais de negros para estudar nas universidades públicas.

Apesar do argumento em favor desta medida, porque é certamente um reconhecimento de uma situação desigual para com os negros e uma tentativa de corrigir a mesma, algumas questões precisam de respostas urgentes. Algumas destas inquietações são: O que vai acontecer com outros brasileiros, também marginalizados e explorados? Estes não merecem atenção especial do poder público? Como as cotas vão beneficiar negros analfabetos e não qualificados profissionalmente? Como garantir que os trabalhadores que conseguem empregos para preencher as cotas terão os mesmos tratamentos de outros trabalhadores; terão os mesmos níveis salariais, as mesmas chances de promoção e progresso funcional? Os sexismos, também, seriam enfrentados? Quem vai supervisionar o cumprimento destas exigências? As leis existentes contra os racismos agora vão funcionar na realidade de cotas num mar de atitudes racistas e “jeitinhos”? Não poderiam existir outras medidas mais viáveis e menos excludentes contra os racismos e outras diferenciações sociais brasileiras? Não seria mais uma mudança só para “inglês ver?” (DAMATTA, 1981; MUNANGA, 1996; INSTITUTO ETHOS, 2000).

O Brasil é um país de características diversas e de povos diferentes. A fim de aproveitar esta diversidade como matéria prima na construção de uma sociedade renovada, brasileiros precisam se conhecer como uma aglomeração de grupos raciais, étnicos, culturais, históricos, econômicos (classes sociais), e políticos. Esta tarefa é primordial porque sem saber-aceitar o que somos, difícil será determinar o nosso futuro. Os diferentes processos de socialização (tipos de educação) têm que assumir este desafio com entusiasmo, se quisermos permanecer fiéis à responsabilidade de ajudar a construir um mundo novo – mais igual, menos desumano, mais brasileiro.

Nas últimas décadas, o resto do mundo crescentemente se tornou diversificado (racial,

ethnica-, e culturalmente – SANDLER, 1998; GANNON, 2001). A composição das equipes das duas últimas Copas do Mundo comprova isto – times nacionais de países europeus e asiáticos com jogadores de origem africana e latina. Uma parada breve num aeroporto de um país da Europa, também mostraria como são dessimilares os indivíduos que compartilham os mesmos espaços, empregos, bairros, e outros lugares e atividades sociais.¹⁶

Ainda mais chamativo é o fato de que num mundo globalizado-localizado, essencialmente de globalizações, a educação em todas as formas, e, mais especificamente no tipo escolar, deve ser trabalhada de tal modo que os indivíduos que participam dela, possam viver tanto numa sociedade local, quanto poder ativamente participar de outros grupos em outros lugares do mundo. Isto é, uma educação para “um mundo sem fronteiras,” apesar de existirem no mesmo, enormes divisores invisíveis. Nesta realidade, o indivíduo precisa de uma formação que lhe possibilite o desenvolvimento de identidades refletidas como membro de um grupo em termos de gênero, raça, etnia, local, nacional e global. Ao mesmo tempo, precisaria dominar competências, saberes, valores e contar com compromissos que lhe facilitariam participação efetiva em todos estes espaços socioculturais, políticos e econômicos (GUTTEK, 1997).¹⁷

Como então “fazer uma escola contra as exclusões no milênio das diversidades e globalizações” num contexto de Educação e diversidades culturais: gênero, etnia e homossexualidade? O tema é amplo e contemporâneo. Assim, enfatizaremos a questão da etnia uma vez que poderia servir de eixo definidor das outras dimensões do problema. A questão étnica, enquanto sublinharia as outras preocupações, exemplifica as maiores dificuldades nesta discussão. Esta situação é referente às definições. Apesar dos esclarecimentos, precisamos lembrar que no Brasil, como em outras sociedades onde há contingentes significativos de afrodescendentes, discutir a etnia pode ser importante, mas não tão relevante quanto a questão racial. Concordamos com Manuel Castells (1997), Henry Louis Gates Jr. (1996) e Cornel West (1993) quando argumentam que o conceito de raça poderia ter perdido o seu significado descritivo, mas persiste ainda como determinante na vida das pessoas cujas aparências físicas mostram sua herança africana negra.

UMA ESCOLA DE SAÍDAS POSSÍVEIS

As colocações feitas até este ponto deveriam ter deixado um ponto bem claro – isto é, que apesar de acreditar no tamanho gigantesco dos problemas das desigualdades em todos os setores da vida social brasileira, acreditamos que ainda existe possibilidade de modificação. E neste exercício transformador existem alguns pensamentos básicos. São estes que servem de motes porque levam para a frente todas as outras idéias e medidas que objetivam mudanças pequenas, permanentes e viáveis. Na discussão atual, sugerimos duas premissas fundamentais e imprescindíveis, a fim de efetivamente iniciar modificações nas escolas nossas de cada dia letivo.

A primeira destas premissas é a necessidade de implementar uma educação escolar de múltiplos focos (multi-focal). Esta é entendida como uma estrutura escolar¹⁸ não excludente, que focaliza às diversidades e os diferentes, respeitando as suas peculiaridades e necessidades específicas, numa determinada comunidade. A finalidade básica desta estrutura deveria ser a de educar todos, não somente alunas e alunos, mas também, os (as) professores(as), administradores(as), pais e a comunidade como um todo, sem levar em consideração nem as origens étnica, racial, social, cultural, nem gênero ou prática de sexualidade. Todos participam totalmente porque todos aceitam um ao outro como gente, pessoas com individualidades que se juntam numa comunidade de aprendizes (todos aprendem enquanto ensinam).

Esta escola ou sala de aula poderia não existir ainda, mas os locais de ensino-aprendizagem já existentes servem de semente para sua construção. O mais importante é ter a vontade de fazer eclodir esta realidade por parte das comunidades escolares e da sociedade. Pela sua própria natureza, esta escola multi-focal, com espaço conveniente, atenção crítica e dignidade iguais para todos deveria constituir-se numa comunidade de aprendizes porque é essencialmente reconstrutivista.

A segunda premissa é que esta escola reconstrutivista será possível, porque existe a motivação de avançar os pluralismos existentes, pelo enfrentamento das dificuldades que interferem na redução e, conseqüentemente, na eliminação das exclusões políticas, sociais, econômicas e culturais. Esta finalidade será atingida através de medidas e práticas cotidianas não excludentes, mas que possi-

bilitam a equidade, uma vez que incorporam e promovem atitudes, disseminam valores e privilegiam práticas baseadas nas reais condições e estruturas existentes, sem descontextualizar a historicidade dos entraves. Neste mesmo sentido, as práticas adotadas para realizar esta finalidade reconstrutivista, devem priorizar a viabilidade e adaptabilidade no contexto local-nacional, para que possam servir de instrumentos para estimular o florescimento das potencialidades humanas de vislumbrar e concretizar uma sociedade mais justa e menos desumana.

Antes de rotular estas premissas como ideais demais, utopias numa sociedade não modificável, gostaríamos de oferecer alguns esclarecimentos para melhor contextualizar estas reflexões. O primeiro destes está relacionado aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1996).¹⁹ Tanto o conjunto dos volumes destinados ao ensino fundamental, quanto a série para o ensino médio, tinham o mesmo argumento fundamental – a escola brasileira existente não estava atendendo às reais necessidades da sociedade. Deste modo, os governantes assumiram a tarefa de estimular a sua reformulação interna, com o suporte dos profissionais educacionais, pais e toda a sociedade.

Como finalidade básica, as propostas destes documentos pretendiam fazer as escolas brasileiras mais brasileiras possíveis. Enquanto explicitavam princípios de uma educação escolar integradora e orientavam sobre as características regionais-locais, disponibilizavam informações e orientações de como desenvolver atividades curriculares voltadas à construção de uma nação. Estes documentos tentavam mostrar como cada escola poderia atender às peculiaridades regionais e locais, em termos de uma escolarização brasileira que respeite os tipos das diversidades encontradas nas diferentes regiões do país.

Passados alguns anos, agora, os resultados da implementação dos PCNs, como outras medidas anteriores, deixam muito a desejar. Os dados escolares mostram melhorias, mas os problemas das discriminações presentes nos livros didáticos, nas atitudes e práticas dos(as) professores(as) e administradores(as) ainda fazem o nosso cotidiano escolar.

O segundo esclarecimento está voltado à questão da fonte paradigmática dos conhecimentos sociais e escolares da nossa sociedade. Banks (1993) apresenta a tese de que existem basicamente três paradigmas (KUHN, 1970)²⁰ para a construção e disseminação do conhecimento na sociedade ociden-

tal. Os paradigmas são: eurocêntrico, multicultural e afrocêntrico. O primeiro, que é o dominante-histórico, enfatiza a cultura e filosofia européias como eixo definidor e padrão de julgamento de tudo. Deste modo, as outras culturas e cosmovisões ficam esquecidas, ou na melhor das hipóteses, permanecem nas margens das explicações e compreensões da realidade. E ainda mais importante, nem a construção desta realidade escapa desta ótica. Desta maneira, a história do mundo, a vida humana e as relações socioculturais são analisadas, dimensionadas, e interpretadas a partir das perspectivas ocidentais.

James Banks (1993) explica que o segundo paradigma é o multicultural. Esta perspectiva leva em consideração as diversas contribuições culturais na formação de uma sociedade específica. Nesta ótica, a ênfase está na incorporação das diferentes perspectivas, experiências, bagagens culturais e histórias dos povos que compõem a sociedade para construir a sua herança epistemológica. Este tipo de situação, de acordo com as expectativas mais objetivas, produziriam um conjunto de conhecimentos mais representativos da sociedade de modo histórico, integrador, e consolidado.²¹

O terceiro paradigma de Banks (1993) é o afrocêntrico, postura interpretativa disseminada por Asante (1990). O conhecimento construído a partir desta ótica enfatiza as experiências, sonhos e definições da realidade dos africanos da diáspora. De acordo com o argumento, a fim de validar as concepções numa sociedade pluricultural, a essência das africanidades deveriam formar os eixos definidores e critérios para julgar a realidade contemporânea. Enquanto concordamos com esta posição por causa de sua coerência sociopolítica, temos sérias reservas a seu respeito. Como postura epistemológica, não é diferente do eurocentrismo. É basicamente um deslocamento da posicionalidade; em vez de enfatizar a herança européia, agora teríamos que priorizar a África e a cultura africana. Se criticamos a primeira, esta também deveria sofrer o mesmo tratamento de não aceitação.

O afrocentrismo é tão excludente, se não pior, por causa do progresso histórico da humanidade, quanto o eurocentrismo. Se este serve para dominar, marginalizar, explorar, desumanizar, e menosprezar muitas pessoas da sociedade brasileira, aquela poderia resultar em tratamentos piores. E finalmente, a sua aceitação preferencial seria baseada em qual explicação lógica? Como seriam definidas as africanidades? E quem faria parte de um grupo dos

“sábios escolhidos” para ajudar com estas e outras definições necessárias? Se afrocêntrico, porque não índiocêntrico, ou asiaticêntrico, e tantos outros-cêntricos? A lógica da reconstrução social através da escola, a fim de funcionar porque é aceitável pela maioria, precisa ser acima das particularidades e posicionalidades²² existentes. Para reconstruir a sociedade, temos que priorizar a posicionalidade, em construção permanente, da coletividade, dos pluralismos e das diferenças em tudo que é da sociedade.

Estas observações nos levam a sugerir que, em relação ao conhecimento e a sua construção histórica, temos que adotar uma perspectiva um pouco diferente da concepção multicultural descrita por Banks, acima. Preferimos uma educação multifocalizada,²³ porque todas as culturas, diferentes entre si, podem ser integradas e juntamente servir de alicerce, a partir do qual, elementos epistemológicos deveriam ser reformulados e construídos. Em outras palavras, o conhecimento numa sociedade plural deveria ser baseado numa visão pluralística e histórica da realidade; uma atitude epistemológica questionadora que constantemente luta para incorporar as historicidades das diversas realidades que compõem o nacional, para conjuntamente desenvolver e nomear uma realidade histórica.

Em outras palavras, a postura multicultural não serviria como saída aceitável em todos os contextos, uma vez que qualquer elemento numa formulação epistemológica, precisa de uma fonte cultural, e sempre tem uma. E considerando que as sociedades ocidentais estão demasiadamente eurocêntricas, sempre existe a possibilidade de aproveitar esta base para formular qualquer conhecimento. Nem o chamado multicultural escaparia este destino. A história, omnipresença, e poder definidor do ocidental não pode competir com outras culturas neste campo onde a questão principal envolve a definição de conceitos, categorias e as implicações (significados sub-entendidos) destes mesmos. Isto é, as outras culturas poderiam continuar sendo contribuições subsidiárias apesar da aparência de que são todas elas as bases fundamentais do “novo conhecimento.” Para servir aos interesses dos pluralismos, e representar as histórias e experiências de todos, o conhecimento precisaria ser reformulado, reinterpretado, reconstruído e readministrado.

Estes desafios seriam adequadamente assumidos, dimensionados e enfrentados quando, depois

de uma re-análise-revisão, aceitaremos que a saída mais viável para humanizar esta sociedade necessariamente passa por uma escola renovada. E que esta tem que ser multifocalizada para que seja reconstrutivista; objetivando a cidadania local-nacional-internacional (simbiose de local-global-local) e simultaneamente participativa.

Em termos práticos, apresentamos as seguintes sugestões:

1. Que cada escola do ensino básico funcione como centro de educação formal e social. Esta primeira consistirá no trabalho de ensino-aprendizagem das competências de ler, escrever e fazer conta. E a segunda tratará de uma formação política, cultural, cívica e econômica com a finalidade de apoiar, especialmente jovens e adultos, nos seus esforços de se tornarem cidadãos conscientes, envolvidos e participativos. Neste sentido, a filosofia dos centros de educação comunitários, a razão de ser dos escolões, ainda poderia servir de modelos possíveis na implementação desta sugestão;

2. A proposta de Paulo Freire (1981), no que tange aos círculos de alfabetização, ainda poderia ser utilizada para reforçar a primeira proposta. A idéia básica seria desenvolver mecanismos e estratégias que possibilitem a adultos e jovens, nestes grupos de formação coletiva acesso facilitado e envolvimento, através de atividades relacionadas à vida cotidiana;

3. Os currículos escolares, em todos os níveis do ensino formal, deveriam refletir e serem desenvolvidos a partir de de um eixo que fortaleça, na totalidade do currículo conhecimentos e atitudes que enfatizem posturas críticas, características e experiências de um pluralismo dinâmico, e práticas não-excludentes. Para a educação superior, a implementação de valores, perspectivas e atitudes multidisciplinares deveria ser reforçada. Em todos estes níveis, as possibilidades de uma educação holística poderiam e deveriam ser exauridas.

4. Deveria ser obrigatórias e permanentes, em todos os níveis a realização e participação de treinamentos em serviço pelos diversos segmentos dos profissionais da educação institucional. Estes treinamentos poderiam ser organizados em torno dos currículos escolares, das atividades cívicas, da cidadania e das realidades local-nacional-global. Este tipo de experiência integrada só poderia ter o êxito de-

sejado quando houvesse investimentos adequados de recursos necessários.

5. A utilização de uma linguagem de possibilidades na implementação de todas estas sugestões. Considerando o poder da palavra na construção real da história e do cotidiano, não podemos continuar usando um vocabulário discriminatório para falar de reconstrução social e da possibilidade de construir uma sociedade que é humana porque existem, no seu seio, expectativas reais de transformação.

Pensadores de orientação reformista como Paulo Freire (1971; 1985),²⁴ têm discutido esta questão das possibilidades para a reconstrução da sociedade em termos de uma utopia. Para estes autores, a utopia não significa um sonho impossível. É a construção de um mundo imaginário cujos limites vão além do aqui-agora, para chegar à realização concreta de um processo de idealização contínua. Não é um processo passivo, mas histórico e dialético; o presente é reconstruído com o passado como guia, e o futuro como ponto de referência. Envolve o engajamento consciente de muitos, incentivados por alguns que se mostram líderes. Neste processo, a liderança não é, nem imposta nem externamente nomeada, nem tampouco previamente escolhida. Os líderes seriam os indivíduos que se mostram capazes de mostrar caminhos certos, enquanto possibilitam que as melhores contribuições de todos os engajados. O suporte principal de tudo isto está na humanidade esperançosa das pessoas que estão em construção permanente, se aperfeiçoando enquanto humanizam a realidade em que vivem como agentes reconstrutivistas.

Como se pode perceber, estas sugestões não são muito diferentes de outras já disponíveis. A essência destas sugestões já se encontra em documentos tais como a Nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (NLDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e seus similares nos estados e municípios. Assim, podemos afirmar que o conjunto das nossas propostas, enquanto baseia-se nesta, é também um avanço porque enfatiza o que tem faltado explicitamente nestes documentos.

Estamos nos referindo a quatro pré-requisitos que são: confiança no fato de que a sociedade brasileira pode ser modificada porque é modificável.

Segundo: esta modificação é possível porque cada brasileiro(a), ou pelos menos uma boa parte da população, além de compartilhar do primeiro pré-

requisito, está preparado para desempenhar o seu papel de cidadão(ã) consciente e participativo(a). Isto é, em vez de esperar o poder público ou outros, cada uma destas pessoas individualmente se envolva para transformar a sua realidade local-nacional-internacionalmente.

O terceiro pré-requisito do qual não temos falado muito no Brasil, ou talvez no mundo das globalizações, é a empatia -

... que pode ser descrita como a capacidade de se colocar no lugar do outro, possuir um conhecimento profundo das experiências deste outro, mas a partir de suas próprias perspectivas, e tudo combinado numa competência de comunicar esta compreensão ao outro com significado. Ao mesmo tempo, reconhecendo que a fonte de suas experiências se encontra naquele outro. (MULLAVEY-O'BYRNE, 1997; p. 205).

Pela característica, a empatia é diferente da simpatia. Até os brasileiros da classe dominante terem coragem de se posicionar, com empatia, assumindo uma posição do dominado e não somente sendo porta vozes dos mesmos, a empatia continuará sendo um objetivo inalcançável e esta incapacidade arruinaria qualquer expectativa e esperança para as transformações devidas.

Quarto, talvez o mais crucial dos pré-requisitos, é um conjunto de mudanças profundas em atitude, crença, comportamento e nas relações sociais do cotidiano das vidas privada e pública. Baseadas na empatia descrita acima, estas mudanças seriam uma possibilidade. Ao mesmo tempo, sem esta auto-modificação e a individualização dos atores sociais, as expectativas de mudanças transformadoras, que deveriam integrar a educação reconstrutiva poderiam continuar sendo um sonho de realização impossível.

REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Estas idéias somente servem de base para as reflexões necessárias a fim de criticamente analisar as necessidades e possibilidades de transformar o Brasil, e como resultado, contribuir nas mudanças profundas que o mundo das globalizações precisa tão urgentemente.

Argumentamos que a sociedade brasileira, como o restante das sociedades humanas, sofre de

problemas interdependentes – as discriminações contra os diferentes, e as conseqüentes desigualdades e explorações. Discutimos, também, que a educação escolar do tipo multifocalizada, poderia se apoiar nos esforços para transformar a sociedade local-nacional-internacional. Entretanto, para fazer disto uma possibilidade, algumas outras condições ainda precisam ser atendidas. Destas exigências, as mais importantes seriam o desenvolvimento da empatia e de mudanças de atitude em relação à vida vivida pelos indivíduos na totalidade de seu cotidiano.

Gostaríamos de concluir estas reflexões com as palavras de George Bernard Shaw: "Você observa as coisas, e indaga, 'Por que?' Entretanto, eu sonho o inexistente até agora, e eu me pergunto, 'Por que não?'" (SHAW, 1921).

Assim podemos afirmar que quando um pequeno grupo de pessoas dedicadas se juntarem em torno de uma finalidade bem definida, e trabalharem como uma equipe de iguais, pessoas de auto-estima positiva, cheias de respeito pelos outros, capazes de continuamente dialogar com humildade sobre tudo - antes, durante e depois, elas poderão atingir qualquer objetivo, mesmo transformar o mundo inteiro. E as grandes transformações têm sido motivadas por pequenos grupos de homens, mulheres e crianças que acreditaram na sua própria capacidade de reconstrutivamente mudar as suas realidades. Esta história poderia ser repetida aqui no Brasil. Depende de nós todos, em todos os contextos, em todas as horas.

NAVEGANDO COM ESPERANÇA

Navegar é preciso, sim.
Mas escolher o porto também é, sim.
Hoje, há um só porto seguro, sim.
Aquele de mudanças de nós próprios, sim.
São estas que nos levariam à transformar esta sociedade, sim.
Temos provado que sabemos navegar, refletir e construir juntos, sim.
Nos unindo em torno de uma finalidade clara, é possível, sim.
Carpe diem – Vamos fazer a hora de:
Auto-crítica, crítica, recompreensão, reconstrução, sim.
Está aqui, a escola da reconstrução de todos e tudo, sim.
Animando os educadores renovados acordou, sim.
Sim, chegou a aurora do Brasil:
A sociedade poderia se refazer, ou
Se deixar nos séculos de suas discriminações e exclusões.

(Fmb-11/15/02/satx).

- ASANTE, M.K. *Kemet, Afrocentricity, and Knowledge*. Trenton, NJ: Africa World Press, 1990.
- BANKS, James A. (1993). *The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education*. *Educational Researcher*, Vol. 22, No. 5, pp. 4-14, 1993.
- BUARQUE, Cristovam. *O que é apatação social?* São Paulo: Brasiliense, 1993. .
- CASTELLS, Manuel Castells. *The Power of Identity*, Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1997.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FAUSTO, Boris. *Fausto. História do Brasil*. 6. ed. São Paulo: Editora da USP: Fundação para o desenvolvimento da Educação, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1971.
- _____. *Education for Critical Consciousness*. New York, NY: Continuum, 1981.
- _____. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. Tradução Donaldo Macedo. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1985
- GANNON, Martin, *Understanding Global Cultures*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001.
- GATES JR., Henry Louis e WEST, Cornel. (Eds.), *The Future of Race*, New York: NY, Alfred Knopf, 1996.
- GEERTZ, Clifford. *Local knowledge*. New York, NY: Basic Books, 1983.
- GIROUX, Henri A. *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Barcombe, England: Falmer Press, 1981.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Preconceito e Discriminação. Queixas de Ofensas e Tratamento Desigual dos Negros no Brasil*, Salvador: Novos Toques, (p.105), 1988.
- GUTEK, Gerald L. *American Education in a Global Society: Internationalizing Teacher Education*. Chicago, Ill: Loyola University Press, 1997.
- HERINGER, Rosana. "Desigualdades raciais e ação afirmativa no Brasil: reflexões a partir da experiência dos EUA." Em: *A Cor da Desigualdade*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Raciais e Étnicos, Núcleo de Cor, FCS-UFRJ, (p. 39-86), 1999.
- INSTITUTO ETHOS. *Como as Empresas Podem (e Devem) Valorizar a Diversidade*. São Paulo: Instituto Ethos, 2000.
- KUHN, Thomas S. *The Structure of Scientific Revolutions*. 2. ed., Chicago, Ill: University of Chicago Press, 1970.
- LAMOUNIER, Bolívar e FIGUEIREDO, Rubens. *A Era FHC: Um Balanço*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002.
- MULLAVEY-O'BYRNE, Colleen Mullavey-O'Byrne. *Empathy in cross-cultural communication*. Em Brislin, R.W. & Cushner, K. (Eds.) *Improving Intercultural Interactions: Modules for Cross-Cultural Training Programs*. (Vol. 2). Thousand Oaks, CA: Sage, (pp. 205-220), 1997.
- MUNANGA, Kabengele Munanga (Org.). *Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação racial*. São Paulo: EDUSP-Estação Ciência, 1996.
- NUSSBAUM, Martha. *Women and Human Development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.
- PAIXÃO, Marcelo, "Desenvolvimento Humano e Desigualdades Étnicas no Brasil – um retrato de final de século," *Proposta*, No. 98, 2000.

- RIBEIRO, Darcy Ribeiro. *O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RITZER, G. *The McDonaldisation of Society*. London: Sage Publications, 1993.
- ROSEMBERG, Fúlvia, "Educação infantil, gênero e raça." Em A.S. Guimarães e L. Huntley, (Orgs.), *Tirando a Máscara: Ensaio sobre Racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SANDLER, Todd. *Global Challenges: An Approach to Environmental, Political, and Economic Problems*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SEEC-MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. SEEC-MEC: Brasília, 1996. (Inicialmente lançado para o ensino fundamental, em 2000, foi lançado o conjunto voltado para o ensino médio).
- SEN, Amartya. *Development as Freedom*. New York, NY: Anchor Books, 2000..
- SHAW, George Bernard. *Back to Methuselah*. Part 1, Act. I, 1921.
- SOSA SANTOS, Boaventura dos. "Towards a multicultural conception of Human Rights." Em Mike Featherstone and Scott Lash (eds.). *Spaces of Culture: City, Nation, World*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1999.
- TOMLINSON, John. "Cultural imperialism." Em Frank J. Lechner e John Boli, (eds.) *The Globalization Reader*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers, 1999.
- VALLE SILVA, Nelson do, "Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil." Em: A.S. Guimarães e L. Huntley, (Orgs.). *Tirando a Máscara: Ensaio sobre Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora Paz e Terra, (p. 33-51), 2000.
- WELSCH, Wolfgang. "Transculturality: The puzzling form of cultures today." Em Mike Featherstone and Scott Lash (eds.). *Spaces of Culture: City, Nation, World*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1999.
- WEST, Cornel. *Race matters*. Boston, Mass.: Beacon Press, 1993.
- www.veja.com.br

Notas Finais

¹ Este texto foi inicialmente discutido sob o título: Como fazer uma escola contra as exclusões no milênio das diversidades e globalizações, na ocasião do II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, com o tema: Formação de Professores, Direitos Humanos e Diversidades Culturais, (Teresina, Piauí, 16 a 18 de dezembro de 2002), durante o debate sobre "Educação e Diversidades Culturais: Gênero, Etnia e Homossexualidade." Gostariamos de reconhecer e agradecer pelas contribuições das Professoras Maria do Carmo Bonfim, Ana Beatriz Sousa Gomes, Catarina dos Santos, e do Prof. Marcílio Rangel do Instituto Dom Barreto. Sem a compreensão e o sacrifício destas pessoas, não poderíamos ter participado deste evento de tanta importância para a educação piauiense. [Para contatos: Boakari@aol.com].

² Os trabalhos do antropólogo Clifford Geertz, como *Local Knowledge*, (New York, NY: Basic Books, 1983), basicamente têm um conselho semelhante: sem entender a cultura do outro, comunicar com significados claros sobre a sua cultura sempre apresenta problemas, se não perigos sérios.

³ Devemos reconhecer que estes comentários descrevem um Brasil que continua sofrendo grandes mudanças, especialmente no período dos últimos anos. Entretanto, os enormes problemas nacionais nas áreas de – infra-estrutura e economia, social, política e estado, mostram que mudanças significativas ainda desafiam os brasileiros. Nas palavras de Jorge Gerdau Johannpeter (Diretor-Presidente do Grupo Gerdau), na Apresentação no livro organizado por Bolívar Lamounier e Rubens Figueiredo (2002), "O desenvolvimento sustentável de um país com as dimensões do Brasil, que convive com a permanente necessidade de romper os paradigmas históricos de uma cultura predominantemente patrimonialista e assistencialista, vem a ser uma tarefa das mais difíceis. Dentro de um cenário internacional repleto de crises e em rápido e irreversível processo de globalização de mercados, no qual os países em desenvolvimento sofrem os maiores impactos, agregaram-se novos e importantes desafios, cujo gerenciamento é e continuará sendo complexo" (p. 13).

⁴Atlas histórico: Isto É - dados baseados nos levantamentos censitários ao longo do período.

⁵ Fonte – PNAD/IBGE, Rio de Janeiro: IBGE, 1996 e 1998.

⁶ Os outros grupos ocupacionais são definidos assim: " 2 = trabalhadores urbanos não-qualificados; e 5 = trabalhadores de nível médio e médios proprietários." (do Valle Silva, 2000, op. Cit., p. 33-51).

⁷ Dados baseados nos do DIEESE (<http://www.dieese.org.br/negro.html>) e Inspir (<http://inspir.org.br/mapa1.htm>). Observe como estes dados, também, contribuem para indicar a presença significativa dos negros no meio rural, a área historicamente menos favorecida pelas políticas públicas.

⁸ Análises consistentes realizadas por Marcelo Paixão (2000), "Desenvolvimento Humano e Desigualdades Étnicas no Brasil – um retrato de final de século," Proposta, No. 98, baseadas no Relatório do Desenvolvimento Humano de 2000 das Nações Unidas, mostraram que os negros vivem nas piores condições sociais no Brasil. Estes estudos também indicaram que os países com populações negras e indígenas da América Latina tiveram desempenhos mais baixos, demonstrando que estes grupos ajudam a baixar os índices nacionais. Que de fato, sem os negros e a população indígena, o desempenho brasileiro teria sido bem melhor que o reportado para 2000. O argumento de que um país somente atingiria o desenvolvimento (melhores condições de vida para a maioria) quando a riqueza nacional for razoavelmente distribuída recebe um reforço significativo por este tipo de desvelamento.

⁹ A filósofa Martha Nussbaum (2001), seguindo o paradigma de Sen (2000), argumenta em favor das mulheres como agentes para a melhoria das condições socio-humanas como questão de justiça, ética e bom senso – *Women and Human Development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

¹⁰ Todd Sandler, (1998). A tese desta obra é uma ênfase na interdependência entre os povos, em seus problemas que vão além fronteiras e a necessidade de redefinir conceitos básicos, re-examinar valores e práticas estabelecidos, e internacionalizar as consciências a fim de construir alianças e coletividades supra-nacionais para lutar pela sobrevivência dos seres humanos.

¹¹ A definição da globalização para Boaventura de Sousa Santos (1999), empresta suporte à ideia das globalizações. Para ele, ".... globalização ... é o processo através do qual uma dada condição ou entidade local, consegue estender as suas influências pelo mundo inteiro, e assim fazendo, desenvolve a capacidade de definir a condição ou entidade social como local ou não." (pp. 216). Em outras palavras, não existe uma globalização per se, porque o que é global é primeiramente local; e somente é global porque existiu a força para empurrar o mesmo para além das fronteiras.

¹² Esta, como outras traduções da língua inglesa usadas neste texto, são nossas.

¹³ O argumento básico apresentado por Welsch (1999, p.194-213), é que com as transformações mundiais constantes, as culturas locais parecem não conseguir definir e captar a essência cultural das pessoas. Deste modo, os indivíduos começam a viver num espaço cultural melhor descrito como "entre culturas." Este é um espaço não localizado; é tanto intelectual, quanto espiritual, quanto prático, mas assumindo todas estas características ao mesmo tempo, todo o tempo. As pessoas se tornam seres transculturais de uma sociedade mundial, sem fronteiras e limites. É uma realidade de possibilidades e realizações abertas. Devemos chamar atenção que, enquanto concordo com este autor, não posso esquecer que ele de fato está se referindo a menos de um terço dos seis bilhões de habitantes da nossa terra hoje. Para a maioria da população mundial, a brasileira de modo especial aqui, a cultura ainda é uma história de repetição, imobilidade, marginalizações, sofrimento e mortes que podem ser prevenidas. (Veja Sandler, 1998, já citado, e os dados de organismos internacionais como UNESCO, UNICEF, BID, BIRD, IMF, e outros. Para o Brasil, veja os dados do IBGE, PNAD, INEP, DIEESE, INSPÍR e de outros).

¹⁴ Num estudo por V.T.P. Evans, (1993), "Black out: Preventing racial discrimination on the net?", descobriu que a partir de levantamentos domiciliares pelo Census Bureau dos EUA, as estimativas de brancos, negros e hispânicos com computadores foram 37,5%, 25%, e 22% respectivamente. Dos adultos com computadores, tinham 37% de brancos, 13,8% de negros, e 12,9% de hispânicos. Foi estabelecida uma relação positiva entre renda e posse de um computador: quanto mais rica a pessoa, mais probabilidade de ter acesso à esta tecnologia.

¹⁵ Uma das opiniões mais profundas sobre este desafio foi oferecida por Prof. Florestan Fernandes quando observou que o Brasil era um país que discriminava a sua própria discriminação. Para algumas observações dele sobre este tema, leia – Significado do protesto negro. São Paulo: Cortez, 1989. Tantas forças, empurrando tantas condições/fenômenos, para desenvolver processos globais que resultam em efeitos mundiais, provocando globalizações.

¹⁶ <http://www.unhr.chwww.migrationinformation.org> <http://www.bloodbook.com> - divulgam dados sobre as taxas de migração e composição racial-étnica das populações dos países do mundo. O que estes dados comprovam é o aumento no movimento internacional das pessoas, e as consequentes diversidades nas sociedades contemporâneas.

¹⁷ Gerald L. Gutek, (1997), coloca esta necessidade nestes termos, "Administradores e professores no mundo inteiro estão sentindo a necessidade de desenvolver sensibilidades e consciência multiculturais, a fim de adotar práticas pedagógicas iguais, e assim, educar os membros de grupos diversos" (p.227). Gutek, na mesma obra, faz referência aos trabalhos de outros que têm feito declarações em favor de "um movimento internacional," voltado para a multiculturalidade na educação escolar. Nós enfatizamos que esse tipo de foco só é possível quando existem movimentos de reforma nos outros setores da vida de uma sociedade. Como a história educacional recente do Brasil teria mostrado, a educação escolar tem chances reais de ser modificada e ser instrumento transformador quando existirem mudanças de atitudes, modificações concretas nas práticas sociais, e transformações consistentes nos outros setores da vida de uma sociedade.

¹⁸ Preferimos falar sobre estrutura em lugar de sistema porque estamos pensando que esta modificação teria melhores possibilidades de acontecer de modo viável quando uma escola individual, ou ainda melhor, uma sala específica de um/uma professor/a, tentar implementá-la. Consideramos mais difícil a sua implementação ao nível de um sistema escolar, por causa da variedade de interesses e a burocracia pesada que fazem a realidade destas instâncias escolares.

¹⁹ SEEC-MEC, (1996). Parâmetros Curriculares Nacionais. SEEC-MEC: Brasília. Inicialmente lançado para o ensino fundamental, em 2000, foi lançado o conjunto voltado para o ensino médio.

²⁰ Em *The Structure of Scientific Revolutions*, Thomas S. Kuhn, (1970) discute os diferentes significados do paradigma, e conclui que nas ciências, há uma luta contínua entre um paradigma contra outros a fim de se comprovar como o mais eficaz na explicação das realidades. Esta ideia é central na discussão atual. As reflexões de Robert K. Merton, em *Social Theory and Social Structure*, (New York, NY: The Free Press, 1968), poderiam ser iluminadoras quando observa que cada paradigma demonstra uma perspectiva teórico-metodológica. É resultado de alguns valores, suposições, concepções e preconceitos sobre a vida humana, nas relações entre as pessoas, e no mundo natural-socializado. Sem paradigmas não seria possível se entender, ou entender as outras.

²¹ Educação multicultural precisa ser entendida não somente como a integração de elementos de diversas culturas num currículo. Ainda mais importante, é uma determinada maneira de ver o mundo e pensar sobre a realidade. Veja James A. Banks, *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Needham Heights, MA: A Pearson Education Company, 2001.

²² A idéia de posicionalidade é importante porque enfatiza as histórias, lutas, conquistas e fracassos como pontos de referência para orientar no enfrentamento dos desafios necessários para reconstrução social.

²³ A nossa preferência pelo nome, educação multifocalizada, é baseada em duas observações. Primeiro, o conceito de multicultural tem sido usado e abusado de tal forma que se tornou um jargão que significa tudo, e assim, simboliza quase nada. Em segundo lugar, a educação multifocalizada é uma maneira renovada de entender, interpretar e construir um significado que integra as diversidades e pluralismos de modo participativo. A educação multifocalizada, é também, uma convocação local-nacional-internacional para uma reinterpretação do mundo. Isto seria imprescindível para reconstrução social de uma sociedade glocal-mente humana. Acreditamos que é necessário ser realisticamente utópico porque, quando trabalhamos em grupos, pequenos ou grandes, o nosso poder de construção transformadora pode ser illimitado.

²⁴ Paulo Freire, (1971; 1985), nestas e outras obras, discute a educação política, a dialética dos poderes sociais nas relações dos dominantes e dominados, a conscientização, a utopia, e o analfabetismo político. A eleição de Luís Inácio da Silva, o Lula, em outubro de 2002 poderia sinalizar que "o brasileiro já sabe votar" porque elegeu o candidato do povão. Precisamos observar como as instituições e o povo se interrelacionam para realizar as mudanças necessárias a fim de melhorar as condições do país e do povo.